

Margarida Maria Soares de Carvalho Barata

*Gestão e Administração Escolar:
do Modelo Liceal à Actualidade*



Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Porto, 2007

Margarida Maria Soares de Carvalho Barata

*Gestão e Administração Escolar:
do Modelo Liceal à Actualidade*

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação.

Professora Orientadora: Prof.^a Doutora Margarida Alice Ferreira Pinto
Santos Carvalho

Universidade Portucalense Infante D. Henrique
Porto, 2007

Agradecimentos

É chegado o momento de expressar os meus agradecimentos sinceros a todos os que colaboraram e apoiaram este trabalho, o que não sendo obviamente possível recorro apenas a algumas referências:

Manifesto a minha gratidão à Professora Doutora Margarida Alice Ferreira Pinto Santos Carvalho, pela forma como orientou este trabalho, pela liberdade que me concedeu e pela disponibilidade que sempre me dispensou.

Agradeço:

Aos participantes pela disponibilidade e colaboração revelados, sem os quais não teria sido possível concretizar este projecto.

Aos colegas de mestrado pela partilha de momentos agradáveis de convívio e cumplicidade.

Aos meus amigos pela força e apoio que me deram.

Termino agradecendo e dedicando este trabalho à minha família. Aos meus pais pelo apoio incondicional, ao meu marido e filhos que suportaram sem queixas e aceitaram com compreensão o tempo que lhes retirei para dedicar ao presente estudo.

Resumo

A investigação aborda a problemática da importância da gestão escolar, em particular as mudanças que recentemente se operaram nas competências do órgão de gestão dos estabelecimentos de ensino e quais as implicações de tais transformações na vida quotidiana das escolas, estando o estudo empírico focalizado numa escola secundária com terceiro ciclo.

O enquadramento teórico que lhe serviu de base abrange uma visão da evolução da sociedade e da educação, acompanhada de uma descrição histórica da gestão e administração escolar, do modelo liceal até à actualidade.

A metodologia usada baseou-se em inquéritos sob a forma de questionários a professores e pessoal não docente com dez ou mais anos de serviço na escola em estudo e, sob a forma de entrevistas a quatro elementos do Conselho Executivo com dez ou mais anos de serviço na escola, e com experiência do cargo no anterior modelo de gestão.

Palavras Chave: Administração; Gestão; Escola; Mudança, Autonomia.

Abstract

This investigation is focused on the importance of school management, its problems, and the changes that recently occurred in the abilities of management, with its implications on school everyday life. The empirical study is based on an intermediate school with the third cycle of studies.

The theoretical framing it was based on encloses a vision of society's and educational evolution, followed by an historic description of school management system.

The methodology used was based on inquiries under the form of questionnaires to teachers and non-teaching personnel with 10 or more years of service in this particular school, and under the form of interviews to four executive council members, with 10 or more years of service and also with experience in the previous management model.

Key Words: Administration; Management; School; Change, Autonomy.

SUMÁRIO

	Pág.
Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	4
Índice de Quadros	7
Índice de Gráficos	10
Siglas e Abreviaturas	11
INTRODUÇÃO	12
1. Apresentação do Problema	14
2. Relevância do Estudo	16
3. Organização do Estudo	17
 I PARTE 	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
CAPÍTULO I AS REFORMAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	20
1. A Evolução do Ensino durante o Estado Novo	21
1.1. Evolução do Ensino Elementar	21
1.2 As Décadas de 50 e 60	23
1.3 A Reforma de Veiga Simão	26
2. A Evolução do Ensino após o 25 de Abril de 1974	29
CAPÍTULO II BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	32
1. A Administração Escolar no Modelo Liceal	32
2. A Administração Escolar após a Revolução de 1974	35
2.1 O Modelo de Gestão implícito no DL 769-A/76, de 23 de Outubro	39
2.2 O Modelo de Gestão expresso pelo DL 172/91, de 10 de Maio	41
2.3 O Modelo de Gestão criado pelo DL 155-A/98, de 4 de Maio	43
3. O que se pretende de uma Reforma	45
3.1 Inovação e Mudança nas Organizações Educativas	48
3.2 Será que as Reformas mudam as Escolas ou são as Escolas que mudam as Reformas?	50
CAPÍTULO III A AUTONOMIA DAS ESCOLAS	52
1. A Autonomia Escolar após o 25 de Abril de 74	52
2. Descentralização ou Recentralização de Poderes	55
3. Autonomia ou Autonomia(s)	57
CAPÍTULO IV O PAPEL DA LIDERANÇA NA IMPLEMENTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA AUTONOMIA	62
1. Autonomia e Liderança das Escolas	62
1.1 Conceito de Liderança	65
1.2 Características e Teorias de Liderança	67
1.3 Liderança e Participação	72
1.4 Gestão e Liderança	76

II PARTE

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO V METODOLOGIA	83
1. Opções Metodológicas	83
2. Abordagem Qualitativa em Investigação	85
3. Estudo de caso em Investigação	86
4. Recolha de Dados	89
4.1 Procedimentos	94
5. Caracterização da Escola	94
5.1 Espaço Envolvente	94
5.2 A Escola	96
5.2.1 Alunos	97
5.2.2 Recursos Humanos	98
5.2.3 Recursos Materiais	98
6. A População - Alvo	99
6.1 A Amostra	100
CAPÍTULO VI APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	102
1. Análise dos dados recolhidos através dos Questionários	102
1.1 Os Professores	102
1.1.1 O Perfil dos Inquiridos	102
1.1.2 A Opinião dos Inquiridos	109
1.1.3 Síntese dos Questionários aos Professores	141
1.2 O Pessoal não Docente	144
1.2.1 O Perfil dos Inquiridos	144
1.2.2 A Opinião dos Inquiridos	150
1.2.3 Síntese dos Questionários ao Pessoal não Docente	179
2. Análise das Entrevistas	181
2.1 Síntese dos Dados da Entrevista	208
CONCLUSÕES	211
Considerações Finais	217
BIBLIOGRAFIA	219
Endereços da Internet	224
Legislação	224
ANEXOS	

Índice de Quadros

	Pag.
Quadro 1 Género	102
Quadro 2 Idade	103
Quadro 3 Situação Profissional	104
Quadro 4 Tempo Total de Serviço	105
Quadro 5 Formação Actual	106
Quadro 6 Tempo de Serviço na Presente Escola	106
Quadro 7 Desempenhou/desempenha nesta escola algum cargo a nível de gestão de topo ou intermédio?	108
Quadro 8 Esta escola é diferente daquela em que iniciou a sua carreira?	109
Quadro 9 Concorde que existiram mudanças nos últimos 15 anos?	110
Quadro 10 Na sua opinião o órgão que efectivamente dirige a escola é:	111
Quadro 11 Os elementos que fazem parte do CE formam um grupo de trabalho coeso	112
Quadro 12 Reconheço ao CE competência para o cargo de gestão da escola	112
Quadro 13 Os elementos do CE procuram estar sempre acessíveis e disponíveis para atender os professores	113
Quadro 14 Aceito qualquer elemento do CE com competência para ser meu superior hierárquico	113
Quadro 15 Houve benefícios para a escola porque o CE passou a ser unicamente um órgão de gestão	114
Quadro 16 O CE assume as competências legalmente atribuídas	114
Quadro 17 O CE delega competências nos órgãos de gestão intermédia	115
Quadro 18 Há mais circulação da informação entre os professores com a criação dos departamentos	115
Quadro 19 Actualmente há mais reuniões do CP	116
Quadro 20 O CE e o CP fomentam o cumprimento do PEE	116
Quadro 21 Há uma cultura de avaliação das actividades que se realizam na escola direccionadas para o cumprimento dos objectivos contemplados no PEE	117
Quadro 22 A gestão da escola deve ser assegurada por professores eleitos pela comunidade escolar	117
Quadro 23 Actualmente a autonomia concedida às escolas é insuficiente	118
Quadro 24 A participação do pessoal não docente na direcção/gestão da escola é praticamente irrelevante	118
Quadro 25 A participação dos alunos na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante	119
Quadro 26 A participação dos EE na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante	119
Quadro 27 A participação da Autarquia na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante	120
Quadro 28 Existem grandes diferenças a nível das competências actuais do CE e as anteriores do CD.	121
Quadro 29 A escola sofreu alterações significativas com essas alterações de competências	122
Quadro 30 Há uma maior concentração de poderes no órgão de gestão	122
Quadro 31 A gestão da escola tornou-se mais eficiente	123
Quadro 32 O CE passou a ter mais autonomia face ao poder central (ME).	123
Quadro 33 Consegue identificar facilmente o nível de inovação e de mudança introduzido na escola face à alteração de competências do órgão de gestão	124
Quadro 34 A AE passou a ser o órgão mais importante da escola	124
Quadro 35 A criação da AE como órgão de direcção é, sem dúvida, a inovação do novo modelo de gestão mais notória na escola	125
Quadro 36 Apesar das inovações e mudanças o CE continua a ter um papel decisor e executor	125
Quadro 37 Mais burocracia administrativa	126
Quadro 38 Mais e melhor formação em contexto de trabalho	126
Quadro 39 Melhor qualidade na avaliação dos professores	127
Quadro 40 Melhor qualidade na avaliação dos alunos	127
Quadro 41 Mais trabalho cooperativo entre os professores	128
Quadro 42 Nenhuma inovação ou mudança (para melhor) digna de registo	128
Quadro 43 Mais sobrecarga de trabalho para os professores	129
Quadro 44 Mais democraticidade e representatividade	129
Quadro 45 Mais concentração de poderes no órgão de gestão	130
Quadro 46 Mais participação dos actores educativos	130
Quadro 47 Mais autonomia pedagógica	131
Quadro 48 Mais autonomia administrativa e financeira	131
Quadro 49 Mais responsabilização	132
Quadro 50 Melhor gestão por parte dos CÉ's	132

Quadro 51	Na sua opinião a forma de recrutamento dos gestores escolares deve ser por:	133
Quadro 52	Oito anos após a implementação do novo modelo de gestão escolar o balanço que faz relativamente à gestão desta escola é que esta na prática:	134
Quadro 53	Reduz a autonomia das escolas	134
Quadro 54	Torna a gestão mais democrática	135
Quadro 55	Tira poderes aos professores	135
Quadro 56	Torna a gestão mais eficiente	136
Quadro 57	Descentraliza a administração do sistema educativo	136
Quadro 58	Torna a gestão menos democrática	137
Quadro 59	Melhora a qualidade de ensino	137
Quadro 60	Permite ao ME ter mais controlo sobre o funcionamento das escolas	138
Quadro 61	Fomenta a criação de uma nova cultura educacional	138
Quadro 62	Prepara terreno para uma reestruturação do sistema de ensino	139
Quadro 63	Outro (indique por favor)	139

Perspectiva do Pessoal não Docente

Quadro 64	Género	144
Quadro 65	Idade	145
Quadro 66	Situação Profissional	146
Quadro 67	Tempo Total de Serviço	146
Quadro 68	Formação Actual	147
Quadro 69	Tempo de Serviço na Presente Escola	148
Quadro 70	Desempenhou/desempenha nesta escola algum cargo a nível de gestão de topo ou intermédio?	149
Quadro 71	Esta escola é diferente daquela em que iniciou a sua carreira	150
Quadro 72	Concorda que existiram mudanças nos últimos 15 anos?	151
Quadro 73	Na sua opinião o órgão que efectivamente dirige a escola é:	151
Quadro 74	No seu entender para o exercício de cargos de gestão é essencialmente necessário ter:	152
Quadro 75	Os elementos que fazem parte do CE formam um grupo de trabalho coeso	153
Quadro 76	Reconheço ao CE competência para o cargo de gestão da escola	153
Quadro 77	Os elementos do CE procuram estar sempre acessíveis e disponíveis para atender os professores	154
Quadro 78	Aceito qualquer elemento do CE com competência para ser meu superior hierárquico	154
Quadro 79	Houve benefícios para a escola porque o CE passou a ser unicamente um órgão de gestão	155
Quadro 80	O CE assume as competências legalmente atribuídas	155
Quadro 81	O CE delega competências nos órgãos de gestão intermédia	156
Quadro 82	Há mais circulação da informação entre os professores com a criação dos departamentos	156
Quadro 83	Actualmente há mais reuniões do CP	157
Quadro 84	O CE e o CP fomentam o cumprimento do PEE	157
Quadro 85	Há uma cultura de avaliação das actividades que se realizam na escola direccionadas para o cumprimento dos objectivos contemplados no PEE	157
Quadro 86	A gestão da escola deve ser assegurada por professores eleitos pela comunidade escolar	158
Quadro 87	Actualmente a autonomia concedida às escolas é insuficiente	158
Quadro 88	A participação do pessoal não docente na direcção/gestão da escola é praticamente irrelevante	159
Quadro 89	A participação dos alunos na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante	159
Quadro 90	A participação dos EE na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante	160
Quadro 91	A participação da Autarquia na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante	160
Quadro 92	Existem grandes diferenças a nível das competências actuais do CE e as anteriores do CD	161
Quadro 93	A escola sofreu alterações significativas com essas alterações de competências	161
Quadro 94	Há uma maior concentração de poderes no órgão de gestão	162
Quadro 95	A gestão da escola tornou-se mais eficiente	162
Quadro 96	O CE passou a ter mais autonomia face ao poder central (ME).	163
Quadro 97	Consegue identificar facilmente o nível de inovação e de mudança introduzido na escola face à alteração de competências do órgão de gestão.	163
Quadro 98	A AE passou a ser o órgão mais importante da escola	164
Quadro 99	A criação da AE como órgão de direcção é, sem dúvida, a inovação do novo modelo de gestão mais notória na escola	164
Quadro 100	Apesar das inovações e mudanças o CE continua a ter um papel decisor e executor	165

Quadro 101 Mais burocracia administrativa	165
Quadro 102 Mais e melhor formação em contexto de trabalho	166
Quadro 103 Melhor qualidade na avaliação dos professores	166
Quadro 104 Melhor qualidade na avaliação dos alunos	167
Quadro 105 Mais trabalho cooperativo entre os professores	167
Quadro 106 Nenhuma inovação ou mudança (para melhor) digna de registo	168
Quadro 107 Mais sobrecarga de trabalho para os professores	168
Quadro 108 Mais democraticidade e representatividade	169
Quadro 109 Mais concentração de poderes no órgão de gestão	169
Quadro 110 Mais participação dos actores educativos	170
Quadro 111 Mais autonomia pedagógica	170
Quadro 112 Mais autonomia administrativa e financeira	171
Quadro 113 Mais responsabilização	171
Quadro 114 Melhor gestão por parte dos CÉ's	172
Quadro 115 Na sua opinião a forma de recrutamento dos gestores escolares deve ser por:	172
Quadro 116 Oito anos após a implementação do novo modelo de gestão escolar o balanço que faz relativamente à gestão desta escola é que esta na prática:	173
Quadro 117 Reduz a autonomia das escolas	173
Quadro 118 Torna a gestão mais democrática	174
Quadro 119 Tira poderes aos professores	174
Quadro 120 Torna a gestão mais eficiente	175
Quadro 121 Descentraliza a administração do sistema educativo	175
Quadro 122 Torna a gestão menos democrática	176
Quadro 123 Melhora a qualidade de ensino	176
Quadro 124 Permite ao ME ter mais controlo sobre o funcionamento das escolas	177
Quadro 125 Fomenta a criação de uma nova cultura educacional	177
Quadro 126 Prepara terreno para uma reestruturação do sistema de ensino	178
Quadro 127 Outro (indique por favor)	178

Análise das Entrevistas

Quadro 128 Caracterização dos Entrevistados	183
---	-----

Índice de Gráficos

Perspectiva dos Professores

	Pág.
Gráfico 1 Sexo dos Inquiridos	103
Gráfico 2 Idade dos Inquiridos	104
Gráfico 3 Tempo de Serviço	105
Gráfico 4 Formação Actual	106
Gráfico 5 Tempo de Serviço na Presente Escola	107
Gráfico 6 Cargos Desempenhados a nível de gestão de topo ou intermédia	108
Gráfico 7 A escola é diferente daquela em que iniciou a sua carreira	109
Gráfico 8 Concorda que existiram mudanças nos últimos 15 anos?	110
Gráfico 9 Para o exercício de cargos de gestão é necessário ter:	111

Perspectiva do Pessoal não Docente

Gráfico 10 Sexo dos Inquiridos	145
Gráfico 11 Idade dos Inquiridos	146
Gráfico 12 Tempo total de serviço	147
Gráfico 13 Formação Actual	148
Gráfico 14 Tempo de Serviço na Presente Escola	149
Gráfico 15 Cargos Desempenhados a nível de gestão de topo ou intermédia	150

Siglas e Abreviaturas

AE = Assembleia de Escola
CD = Conselho Directivo
CE = Conselho Executivo
CP = Conselho Pedagógico
CRP = Constituição da República Portuguesa
CRSE = Comissão Revisora do Sistema Educativo
D = Director
DE = Director Executivo
DL = Decreto-lei
EE = Encarregado (s) de Educação
ES3 = Escola Secundária com 3º ciclo
IMAVE = Instituto de Meios Audiovisuais do Ensino
L = Lei
LBSE = Lei de Bases do Sistema Educativo
ME = Ministério da Educação
PE = Projecto Educativo
PEE = Projecto Educativo de Escola
SPSS = Statistical Package for the Social Sciences

art.º = artigo
cit. = citado(s)
coord = coordenador(es)
ed. = edição
Ed. = Editora
n.º = número
Org = organizador(es)
p. = página(s)
p.p = páginas

INTRODUÇÃO

À escola cabe por direito, a formação de cidadãos, fornecendo-lhes o conhecimento e a formação necessária para se integrarem num contexto social em constante transformação, nos seus diversos factores e nos mais diferentes níveis, reflexo das sociedades modernas, visualizando uma escola mais moderna e democrática e compatível com a estrutura social.

A administração e gestão escolar constitui um problema que a todos preocupa, à sociedade em geral e à comunidade escolar em particular, transformando-se numa questão complexa. Na prática, aponta-se no sentido da introdução de inúmeras alterações no sistema de gestão e administração, com o intuito de a tornar mais democrática e participativa de forma a responder aos desafios do futuro. Estamos numa época de constantes alterações em que se discute a aprovação de um novo estatuto da carreira docente e se fala na possibilidade de surgir uma nova lei de bases do sistema educativo.

A ideia de mudança está presente no espírito do homem desde sempre, conduzindo-o a explorar novos horizontes, sondando futuros mais promissores. Deseja-se hoje uma escola mais organizada, criativa com uma nova filosofia educacional, com novos processos de administração tendo em vista a satisfação das novas exigências sociais e principalmente que responda às necessidades de um futuro próximo, onde os critérios e sistemas implementados hoje terão de ter em relação a esta instituição, projectos e soluções mais criativas e dinamizadoras.

A experimentação de novas estruturas, novos conceitos, novas atitudes, proporcionam à comunidade escolar vivências que são necessárias para um melhor e eficaz funcionamento das escolas.

A Lei n.º 48/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, constitui o quadro jurídico que consagra a grande maioria das orientações que, em termos de política educativa, foram introduzidas no sistema educativo entre 1976 e 1986. Estabelece o princípio da participação de todos os implicados no processo educativo na Administração e Gestão do Sistema Escolar.

A descentralização, a participação e a integração no meio comunitário ressaltam como princípios fundamentais. Determina-se um modelo de administração escolar diferente do que se encontrava em vigor, nomeadamente no que se refere à participação democrática de todos os implicados no processo educativo (capítulo VI, art.º 45 pontos 2 e 4 da Lei 48/86 de 14 de Outubro).

Os documentos que orientaram o processo de reforma perspectivavam que a escola não se pode dissociar das características do contexto social e cultural que a envolvem e de que deve estar em permanente diálogo com o meio. Como consequência desta reciprocidade, houve que adaptar a estrutura administrativa das escolas a estes novos princípios. Neste contexto, é publicado o DL n.º 172/91, de 10 de Maio, que veio substituir inicialmente em fase experimental o DL 769-A/76, de 23 de Outubro, constituindo este último o suporte normativo para o regular funcionamento dos órgãos de gestão e administração das escolas e que se manteve em vigência até ao ano de 1998, quando foi revogado pelo DL 115-A/98, de 4 de Maio, Regime de Autonomia e Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que foi alterado pela Lei 25/99, de 22 de Abril.

Esta reforma pretendia introduzir uma profunda alteração ao nível da administração e gestão escolar. Introduziu mudanças organizacionais e na gestão e administração das escolas altera a constituição dos órgãos de gestão, criando a figura do director executivo em substituição da do presidente do conselho directivo.

As escolas estão vocacionadas para adquirirem cultura e identidade próprias embora contenham normativos de carácter geral e estejam condicionadas por estruturas organizacionais iguais, as escolas são sempre diferentes umas das outras. É neste sentido que esta reforma criou as

condições e estruturas de gestão para que se possam encontrar os mecanismos que as diferenciam de forma que cada uma se individualize.

Todas estas alterações trouxeram consigo a expectativa de uma maior autonomia e mais flexibilidade na prática da gestão escolar.

Conjecturavam-se modificações profundas no desempenho da administração e gestão das escolas que aparentemente não se fizeram sentir, devido ao facto de se ter enfatizado a autonomia e a participação, sem correspondência prática na formação e principalmente na administração financeira.

Vale a pena reflectir sobre os desempenhos do presidente do conselho directivo e do presidente do conselho executivo/director executivo no domínio da autonomia, bem como fazer o balanço dos oito anos da autonomia na vida prática das escolas.

1. Apresentação do Problema

As mudanças no sistema educativo ocorreram por influência externa mais concretamente do pensamento reformista da Europa Ocidental, sendo disto exemplo a reforma de Veiga Simão, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o regime da Autonomia das Escolas, e o da Autonomia e Gestão das Escolas.

Acontece que na primeira reforma supra citada em termos concretos procura-se introduzir alterações no sistema de administração e gestão de forma a torná-la mais democrática, preparando-a para responder a desafios futuros. Porém, e mesmo após o 25 de Abril de 74 que tantas expectativas criou no que diz respeito à autonomia, o DL 769-A/76, de 23 de Outubro, que regulamentava uma nova forma de gestão e administração das escolas não faz qualquer referência ao conceito de autonomia, nem mesmo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro).

Desta forma não pareceu necessário ao Ministério da Educação introduzir nos seus diplomas legais e regulamentadores desta matéria qualquer referência ao conceito da autonomia concluindo-se que tal não seria certamente necessária pois tudo indica que se considerava a escola como uma extensão dos serviços administrativos centrais.

No entanto, os responsáveis pela gestão das escolas, condicionados pelas disposições legais, tiveram de contornar este problema afim de poderem exercer o seu cargo no dia a dia implementado e adquirindo, ainda que de uma forma “ilícita”, uma prática de autonomia tão necessária à gestão diária por imposição das mais variadas situações. Esta autonomia traduz-se no dizer de Lima (1992) por “infidelidade normativas através das quais os órgãos de gestão contornam certos preceitos legais”.

Assim, em sequência da atitude de alguns conselhos directivos e treze anos depois, surge o DL 43/89, de 3 de Fevereiro, Regime de Autonomia das Escolas, que vem repor a “legalidade” às situações de autonomia vividas na maioria das escolas.

Já o DL 172/91, de 10 de Maio, introduz alterações profundas ao nível da administração e gestão escolar com reflexo em toda a comunidade escolar, em regime experimental e por um período de três anos prorrogável e em vigor num número restrito de escolas. Altera a constituição dos órgãos de gestão e cria a figura do director executivo em substituição do anterior presidente do conselho directivo, introduziu mudanças no desempenho da administração e gestão das escolas básicas e secundárias. No entanto, esta proposta alargava a estrutura participativa da direcção da escola a outros intervenientes exteriores à escola mas também parte interessada no processo educativo, desta forma esse alargamento iria reduzir o controlo da escola por parte dos professores, o que gerou a oposição de muitos professores e o agrado dos pais e respectivas associações. A maioria dos professores considerou que este decreto-lei traria mais autonomia à escola relativamente à administração central mas punham reservas quanto a uma estrutura mais alargada a agentes exteriores, a este propósito refere Afonso (1994, p.29): “A crítica centrou-se não só na participação de não profissionais vindos de fora da escola, nomeadamente pais

e representantes das autoridades locais, mas principalmente no facto de perderem o seu controlo sobre o Conselho Directivo”.

As escolas, embora dependentes de um mesmo poder central e apesar de conterem suportes normativos estruturais de carácter geral, têm cultura própria, são portadoras de mecanismos que as individualizam. O DL 115-A/98, de 4 de Maio, vem implementar a autonomia no processo de gestão das escolas sem ter em conta essas especificidades. Construir a autonomia implica uma mudança muito significativa no modo de fazer as coisas por parte das autoridades, governo e poder local, implica vê-la a partir dos problemas concretos que envolvem o seu meio mas que, ao mesmo tempo, potenciam uma configuração específica. Deste modo, define-se como um projecto profundamente enraizado na realidade social que o completa, não eliminando a responsabilidade tutelar do Estado, antes pelo contrário, faz com que se perca a concepção de um modelo único de gestão, que subsume, por completo, a possibilidade de cada escola dar um rosto concreto à autonomia.

A escola terá de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere e com essa mesma comunidade. À administração educativa caberá um papel de regulação e apoio tendo em vista assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Nesta perspectiva, tendo em conta o alcance das reformas que têm vindo a ser introduzidas, é interessante verificar como se processaram no domínio da autonomia as competências e desempenhos dos presidentes do conselho directivo / executivo e ainda se essas alterações de competências foram visíveis na escola e trouxeram alterações efectivas na vida organizacional da mesma.

2. Relevância do Estudo

Esta investigação pretende estudar uma problemática que consideramos que deve ser analisada. A administração da escola é, hoje e sempre, uma permanente causa de reflexão. É útil e pertinente realizar um estudo sobre o modo de desempenho no quadro da autonomia dos professores que, dentro

da estrutura organizacional da escola, se disponibilizaram para o exercício de presidente do conselho directivo e director executivo/presidente do conselho executivo, e que permitirá apreender, compreender e, se possível, inovar.

O objectivo é investigar as perspectivas teóricas que enquadram e fundamentam o quadro conceptual que se propõe desenvolver, no processo reformista da gestão e administração das escolas básicas e secundárias, que se pretende inovador, tendo por base a autonomia que deve assumir uma especial relevância no desempenho da administração da gestão e administração.

O estudo suporta-se na necessidade de revelar o conhecimento processual e informativo sobre o complexo quadro de desempenho da administração e gestão das escolas básicas e secundárias, no enquadramento legislativo contido nos normativos anteriormente referidos.

Pretende-se reflectir sobre a possível relação estabelecida entre a autonomia e o exercício de liderança nas escolas, bem como relacionar o desempenho da gestão e administração das escolas no processo de inter-relação com a comunidade escolar, e, desta forma e se possível, dar um contributo para o melhor entendimento das reformas empreendidas bem como a possibilidade de esta investigação poder ser utilizada por outros interessados na matéria tendo em vista a realização de trabalhos futuros.

3. Organização do Estudo

Este estudo está organizado em introdução, seis capítulos e conclusões. Na introdução faz-se a apresentação do problema, justifica-se a escolha do tema bem como a sua pertinência. No capítulo I proporciona-se uma visão geral sobre as reformas educativas no âmbito da administração escolar. No capítulo II faz-se uma breve síntese histórica da administração escolar. Segue-se uma abordagem sobre a autonomia das escolas que constitui o capítulo III. O capítulo IV é dedicado ao papel da liderança na implementação dos princípios da autonomia. O capítulo V destina-se à metodologia da investigação. Consiste numa justificação relativamente às opções metodológicas da investigação. Caracteriza-se ainda a escola onde decorreu o

trabalho de investigação. A apresentação e análise dos dados são documentadas pela análise das entrevistas e questionários realizados e constitui o capítulo VI. Finalmente tiram-se conclusões comparando os dados obtidos e fazem-se considerações finais apontando-se possíveis linhas a seguir nas conclusões.

I PARTE
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

AS REFORMAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

No início do século XX a Europa estava repleta de problemas sociais que eram um terreno propício para a eclosão rápida de situações extremas.

Em Portugal vivia-se uma instabilidade governamental cuja consequência é o golpe militar de 28 de Maio de 1926. A partir de 1932, data da subida ao poder de Salazar e principalmente a partir de 1933, data da nova Constituição, implantou-se um novo regime político – Estado Novo – que influenciou todo o funcionamento do país, nomeadamente a Família e a Educação. No dizer de Maria Filomena Mónica (1978, p. 273): “Na família idealizada do Salazarismo, cada membro tinha uma posição e um código de condutas próprios. No topo, o pai, abaixo dele a mãe e os filhos. Obediência, respeito e gratidão animavam necessariamente estas personagens.”.

As virtudes que a Igreja ensinava desde há muito tempo – obediência, resignação, caridade - (Bagão, 1998-99) constituíam os principais valores que o salazarismo procurava inculcar.

O Estado Novo, segundo Germano Bagão (1998-99), “activava medidas de teor centralizador e de feição variavelmente repressiva”. Conforme Rodrigues (1979, p. 152), a cultura foi devastada, a educação foi considerada um “mal e um perigo”, as grandes reformas da República foram extintas, os debates sobre problemas pedagógicos proibidos, as associações de professores eliminadas, a luta contra o analfabetismo adiada, o papel do professor completamente degradado, contrariando a teoria republicana, que se, “orgulhavam de ter substituído Deus pelo ABC” (Mónica, 1978, p. 145).

Na mentalidade dos governantes da época e segundo Maria Filomena Mónica (cit. por Carvalho, 2001, p. 727) “Felizes aqueles que não sabem ler!”, concluindo Sampaio (cit. por ibidem) que “ (...) para a péssima educação que possui, e para a natureza da instrução que lhe vão dar, o povo Português já

sabe de mais”. Segundo esta perspectiva, o povo só precisava de saber ler, escrever e contar e conforme Virgínia de Castro Almeida (cit. por idem, p. 726) “A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos”.

Os manuais caracterizavam-se por veicularem imagens nacionalistas de heróis e santos, fazerem uma apologia da mulher doméstica, da família como núcleo social, dos méritos da pobreza e da humildade e da simplicidade da vida rural (Bagão, 1998-99).

Os manuais não eram mais do que veículos transmissores da ideologia dominante. Desde há muito tempo que a cultura dominante em Portugal é a da dependência face ao Estado e aos superiores. Assim, e como refere Azevedo (2001, p. 237), “O Estado Novo e a ditadura salazarista prolongaram e agigantaram no espaço e no tempo esta “tradição nacional”.

Em 1936 cria-se em Portugal uma organização de juventude denominada Mocidade Portuguesa. Trata-se de uma organização pré-militar a ela terão de pertencer, «obrigatoriamente», todos os portugueses, estudantes ou não, desde os sete aos catorze anos, destinada a desenvolver a capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentido da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar, tendo de estender o braço aos seus chefes em sinal de saudação (Carvalho, 2001, p. 755-756). O conhecimento e o elogio das virtudes da Mocidade Portuguesa passam para os programas escolares e, no dizer do mesmo autor, no artigo 1.º, parágrafo 2 sobre o regulamento da Mocidade Portuguesa, esta “cultivará nos seus filiados a educação cristã tradicional do País [...] e em caso algum admitirá nas suas fileiras um indivíduo sem religião” (idem, p. 756).

1. A Evolução do Ensino durante o Estado Novo

1.1 A Evolução do Ensino Elementar

O Estado Novo reduz as competências do Ensino Primário, remete-o para um nível muito baixo e retira-lhe toda a importância que lhe havia sido dada aquando da 1ª República. Assim, a primeira reforma do ensino primário

do regime saído do 28 de Maio, data de 17 de Maio de 1927. O esquema deste grau de ensino herdado da última reforma da I República (10 de Maio de 1919) consistia em três escalões: o ensino infantil, facultativo, dos 4 aos 7 anos; o ensino primário geral, obrigatório, dos 7 aos 12, formado por cinco classes; e o ensino primário superior, dos 12 aos 15, formado por três classes. A reforma de 1927 alterou provocando de imediato uma redução de 2 anos no total da referida escolaridade. O ensino infantil não foi alterado, o que não teve relevância porque não existia; o ensino primário geral, agora chamado «elementar», obrigatório como antes, foi reduzido de um ano, dos 7 aos 11; e o superior, agora designado «complementar», também reduzido de um ano, dos 11 aos 13. Retrocedeu-se, portanto, imediatamente, no processo escolar (Carvalho, 2001, p. 729).

Por Decreto de 23 de Fevereiro de 1928 pretende-se inculcar “no espírito de todos os Portugueses a noção exacta do valor do Império Ultramarino” (idem, p. 730) e do «verdadeiro patriotismo», de tal forma que os trabalhos escolares deveriam iniciar-se e encerrar-se diariamente com uma saudação à bandeira nacional (ibidem).

Por Decreto (1930), o ensino primário elementar é dividido em dois graus: o primário obrigatório e o elementar, reduzindo-se tanto o ensino obrigatório, como os programas, relativamente “à herança da 1ª República”, conforme salienta o mesmo autor (ibidem).

Consequentemente as escola primárias complementares foram extintas e consideradas inúteis, e dispendiosas para o orçamento do Estado (idem, p. 731) e, como refere Rómulo de Carvalho, (idem, p. 735-736):

“A redução do tempo de escolaridade obrigatória de cinco para três anos e a declaração expressa, e até aplaudida por intelectuais da época, de que a cultura suficiente a fornecer às crianças rurais era o saber ler, escrever e contar, conduziam à conclusão de que não se justificava haver grandes preocupações com a preparação científica e pedagógica dos professores primários. (...) Assim o compreendeu o Governo e nesse sentido o legislou o ministro Cordeiro Ramos, com a criação dos postos de ensino.”

Em 1931 instituem-se os chamados postos de ensino onde leccionam os regentes escolares, a quem não era exigida qualquer habilitação, bastava a comprovação de possuírem a “idoneidade moral e intelectual (...) reconhecida pelo padre ou por uma figura influente da terra” (Mónica, 1978, p. 208).

Em todos os graus de ensino a metodologia era expositiva, a disciplina rígida e autoritária, os programas organizados e únicos, estimulando-se assim a obediência e limitando-se a criatividade, sendo as relações entre professor e aluno caracterizadas, como é natural, pelo autoritarismo. Ao professor cabia o papel de sujeito activo, ao aluno o de objecto passivo. (...) Inteiramente dependentes do professor, socializados a obedecerem, a curvarem-se, a lisonjearem, a solicitarem, a submeterem-se, as crianças, ao atingirem a idade adulta, mais facilmente se converteriam nos indivíduos humildes e respeitosos que o Estado Novo pretendia criar (idem, p. 311).

Entre 1936 e 1942, segue-se o encerramento das Escolas do Magistério Primário com o respectivo descrédito social da função docente. Assim, segundo Rogério Rodrigues (1979, p. 153):

“Era o descalabro completo, a degradação da função docente, o seu descrédito social. As regentes são mão-de-obra barata, todas as conquistas curriculares da I República são desfeitas, o crucifixo torna-se obrigatório nas paredes de todas as escolas, (...) o amor a Deus e à Pátria ganha conotações perfeitamente trágicas do «orgulhosamente sós», a fobia à cultura e ao conhecimento, leva ao ódio a tudo o que possa vir perturbar esta paz podre.”.

O próprio legislador enaltecia o analfabetismo referindo-se ao facto do nosso povo, “pela riqueza instintiva, pelas condições da sua existência e da sua actividade, não sentir necessidade de saber ler” (ibidem).

1.2 As Décadas de 50 e 60

Em 1952, com o ministro Pires de Lima assiste-se a um novo impulso no sentido da extinção do analfabetismo em Portugal, promulgando-se para o efeito, em 27 de Outubro, um Plano de Educação Popular, que pretende deslindar as suas causas. A finalidade deste plano é, segundo Rómulo de Carvalho (2001, p. 785), “despertar e desenvolver no nosso povo, por processos directos e indirectos, por métodos dissuasórios ou repressivos, um interesse esclarecido pela instrução”. A obrigatoriedade do ensino primário elementar alonga-se agora, segundo o plano, por mais um ano, dos sete aos doze anos.

Este processo abrangeu não só as crianças do grupo etário correspondente à instrução primária como também os adultos, constituindo

neste segundo caso, a “Campanha Nacional de Educação de Adultos”, cuja finalidade fundamental era a de chamar a atenção da opinião pública para o problema do analfabetismo (idem, p. 786-787).

Com Pires de Lima foi também reforçado o ensino liceal voltando o Curso Geral dos Liceus a ter duração de cinco anos, em regime de classe, e o Curso Complementar de dois anos, com separação em Letras e Ciências, em regime de disciplinas (idem, p. 787-788).

Foi durante a permanência de Pires de Lima que se prestou maior atenção ao Ensino Técnico, estabelecendo-se dois graus para este tipo de ensino, um 1º grau constituído por um ciclo preparatório elementar e de pré-aprendizagem geral, com a duração de dois anos, e um 2º grau constituído por cursos de aprendizado, de formação e de aperfeiçoamento profissionais, com a duração máxima de quatro anos (idem, p. 790).

A partir de 1958 esboça-se uma aproximação com a Europa, a que não lhe é alheia a campanha do General Humberto Delgado, mostrando que a população estava pouco disposta a aceitar o isolamento do resto do mundo (Rodrigues, 1979, p. 153).

A Pires de Lima sucedeu o Engenheiro Francisco Leite Pinto, professor catedrático da Universidade Técnica. O facto de ser um engenheiro a assumir a pasta da Educação Nacional reflecte um sinal de que alguma coisa estava a mudar, assim e no dizer de Rómulo de Carvalho (2001, p. 793), “na sucessão de um catedrático de Direito, que já a recebera de um outro, também de Direito, e assim por diante, sempre de Direito”.

Leite Pinto, engenheiro de formação científica e técnica e atento observador da sociedade, reconheceu o atraso em que o país se encontrava em relação aos países ocidentais que já construíram um mundo de abundância (Leite Pinto cit. por Carvalho, 2001, p. 794).

Leite Pinto enfatiza a necessidade da existência de técnicos especializados para que o país possa ter mão-de-obra diversificada e para a consciencialização da necessidade de se estabelecerem relações entre a Educação e a Economia. Para este efeito delineou a elaboração de um Plano de Fomento Cultural e estabeleceu conversações com organismos

internacionais ligados aos estudos em causa, acabando por sugerir à O.C.D.E. a execução de um trabalho em conjunto (Carvalho, p. 794-795).

Em Dezembro de 1956 o ministro tenta corrigir um dos mais graves problemas do sistema educativo Português alongando a escolaridade obrigatória à 4ª classe e apenas para as crianças do sexo masculino. Só três anos mais tarde, em Maio de 60, conseguiu a generalização da obrigatoriedade escolar ficando deste modo alargado também para as crianças do sexo feminino (idem, p. 796).

A actuação de Leite Pinto não foi muito do agrado de Salazar e como tal foi procurar os próximos Ministros da Educação entre pessoas formadas pelas Universidades Clássicas com mentalidades mais próximas da sua e, portanto, de maior confiança (idem, p. 797).

Na década de 60 com o início da Guerra Colonial e a emigração, surgiram pressões internacionais que condicionaram a evolução de todo o processo.

A ideologia de Leite Pinto não teve qualquer continuidade durante a vigência de outros ministros, mas surge de novo, por imperativos sociais, com Galvão Teles.

Em 1964, através do Decreto-Lei nº 45.810, de 9 de Julho, procede-se ao alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, mediante a criação de um ciclo complementar do ensino primário (5ª e 6ª classes).

A utilização dos meios audiovisuais na educação fez parte dos projectos de reforma do ensino e em 1964, Galvão Teles criou o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE). A finalidade deste instituto era promover a utilização, a expansão e o aperfeiçoamento das técnicas audiovisuais como meios auxiliares da difusão do ensino e da elevação do nível cultural da população (idem, p. 803). A telescola fez parte integrante deste instituto, e assim, ainda em 1964, pelo Decreto-Lei nº 46.136, de 31 de Dezembro, é criada uma outra via de cumprimento da escolaridade obrigatória, a Telescola, cujo programa era equivalente ao do ciclo preparatório do ensino técnico, posteriormente estruturado como forma experimental do ciclo preparatório unificado.

Em 1967, pelo Decreto-Lei nº 47.480, de 2 de Janeiro, é criado o ciclo preparatório do ensino secundário, com o objectivo de racionalizar as opções escolares e profissionais.

Em finais desta década, o declínio físico e inevitável afastamento de Salazar conduziu o país à liderança de Marcelo Caetano. O novo chefe do governo incentiva a relativa liberalização do regime condicionado por factores internos e externos. É no contexto da Primavera Marcelista que Veiga Simão lança a reforma de democratização do ensino.

1.3 A Reforma de Veiga Simão

No início dos anos 70 inicia-se a reforma global do sistema educativo, com o fomento da educação pré-escolar, o prolongamento da escolaridade obrigatória, a reconversão do ensino secundário e a diversificação do ensino superior. Do conteúdo de tal reforma - definida pela Lei nº 5/73, de 25 de Julho, e vulgarmente conhecida por “reforma Veiga Simão” - destaca-se, ao nível do ensino básico, o alargamento do período de escolaridade obrigatória para oito anos (quatro de ensino primário e quatro a serem ministrados em escolas preparatórias) e a admissão da utilização de postos de Telescola enquanto não fosse possível assegurar a todos os alunos o ensino directo.

Os anos da reforma são marcados por uma explosão escolar, por um aumento da escolaridade obrigatória e por uma necessidade de apresentar, nas estatísticas, um ensino medianamente desenvolvido (Rodrigues, 1979, p. 154).

A escolaridade básica prolongar-se-ia por oito anos, divididos em dois ciclos, quatro de ensino primários e outros quatro a serem leccionados nas escolas de ensino preparatório (Lei 5/73, Base VI n.º 2 e Base VIII n.º 2).

O ensino secundário tinha por objectivos proporcionar a continuação de uma formação humanística, artística, científica e técnica, bem como formação física, cívica, moral e religiosa. Visava desenvolver hábitos de trabalho e de disciplina mental, de reflexão metódica, de análise e compreensão dos problemas da comunidade. Pressupunha preparar para o ingresso nos

diferentes cursos superiores e para a inserção na futura actividade profissional (Lei 5/73, Base IX, n.º 1).

A formação profissional, prevista na lei de Veiga Simão, visava habilitar para o exercício de uma profissão e foi acompanhada de uma educação de ordem cultural e científica que favorecia o desenvolvimento da personalidade e a adaptação às exigências sociais e profissionais.

Veiga Simão dá pela primeira vez importância à educação permanente que é um processo organizado de educação destinado a promover, de modo contínuo a formação, a actualização e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional (Lei 5/73, Base IV, n.º 5).

Declaradamente tem-se, pela primeira vez, uma reforma integral, de cariz inovador, demonstrando preocupação com a formação dos jovens, enquadrando-a numa abertura à opinião pública, como refere Rómulo de Carvalho (2001, p. 809) “Sublinhe-se a atitude do ministro em solicitar a colaboração crítica do público para projectos do Governo”.

Veiga Simão afirma que a transformação da sociedade portuguesa deveria ser feita por via do ensino e que nada tinha a ver com a política, assim e no dizer do próprio Veiga Simão (cit. por Carvalho, 2001, p. 812-813): “Para além das ideologias a que cada um aderiu, devem sobrepor-se as imagens das crianças ávidas de escola, dos jovens a quem devemos dar formação profissional actualizada, das inteligências que não podem ser perdidas.”.

As suas componentes: humanista e universalista, visavam um desenvolvimento progressivo das pessoas e do país entrando nitidamente em contradição com a ideologia dominante do Estado Novo, como afirma Rómulo de Carvalho (2001, p. 811): “Tão vasta e profunda transformação do nosso caduco sistema escolar, (...) causou alarme e pavor entre os elementos tradicionalistas e conservadores da Nação, que nervosamente procuravam embargar ou dificultar o avanço das reformas anunciadas”.

Para completar a carência de humanismo na sociedade portuguesa, Veiga Simão elaborou um projecto de educação a longo prazo, reclamando para a educação o papel de componente primário e dinâmico para o país, enquanto país em vias de desenvolvimento. A humanização resultaria em modernização, a qual envolvia, obrigatoriamente, uma política de criação e de

riqueza humana e material. Assim e como refere Veiga Simão (cit. por Stoer, 1986, p. 82): “Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante, é princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância à escala nacional”.

Nesta reforma o currículo do ensino básico considerava aspectos respeitantes à formação da personalidade (nos valores cívicos) e pela primeira vez abarca “crianças deficientes, inadaptadas e precoces” (Bagão, 1998-99), valorizando-se também a formação contínua de professores.

A nível superior, desenvolveram-se sobretudo as universidades técnicas, privilegiando-se as cidades do interior, em oposição às conservadoras existentes nas grandes cidades do litoral, conforme afirma Rómulo de Carvalho (2001, p. 808):

“Para Veiga Simão o grau do nosso ensino mais carecido de reforma era o universitário. (...) a missão específica da Universidade é a formação de cientistas e de técnicos. Era de homens com tais títulos que a Nação precisava para poder executar o plano de modernização a que as nossas carências e os compromissos contraídos com a O.C.D.E. nos obrigavam”.

A partir de 1970 ocorre uma expansão/explosão e democratização do ensino, e com a reforma de Veiga Simão as mulheres passam a ter um acesso generalizado à educação formal e a desenvolver uma consciencialização dos seus direitos e lugar na sociedade, passando a ter um papel mais activo na reivindicação desses mesmos direitos.

Durante o Estado Novo, ao mesmo tempo que se retrocedia a passos largos na via da democratização do ensino encetada pela 1ª República, instituía-se a difusão dos novos valores autoritários, quer através dos programas e livros de leitura, quer através dos Regentes Escolares. Esta orientação foi desenvolvida e consolidada, adoptando medidas radicais com a implantação jurídico-constitucional do Estado Novo.

A política educativa de Veiga Simão garantia que, se Portugal quisesse evoluir e competir com os parceiros europeus, era necessário desenvolver também a educação de massas e a democratização do ensino.

O sistema vigente facultou a concepção desta reforma, mas não possibilitou a implementação dos objectivos preconizados, apresentando como

dificuldades os recursos materiais e humanos, bem como a perspectiva conservadora dos dirigentes.

Apesar das grandes contestações, tanto de professores, como de estudantes, esta reforma não foi tão expressiva como era desejado pelas camadas mais liberais da sociedade Portuguesa. O caminho ficou aberto para posteriores reflexões e planeamento de novas reformas.

Assim sendo, e sabendo que a educação compreende todas as influências que se podem exercer no indivíduo durante a sua vida e que esta abrange a formação profissional, social, intelectual e moral, e uma vez que o Estado Novo não a implementou durante a sua vigência, pode-se afirmar que foi o responsável pelo atraso do seu povo no que diz respeito à iliteracia. Ainda hoje sofremos as consequências dessa política.

Em Portugal o sistema educativo actual pouco se diferencia do que existia no Estado Novo, apenas se introduziu o ensino privado e o politécnico, este já previsto na reforma de Veiga Simão, apresentada antes do 25 de Abril. O sistema educativo antes de Abril de 1974 designadamente no que concerne à descentralização pouco difere, em termos práticos, do actual, no essencial são parecidos. A grande diferença é que agora passam todos pela escola e antes não.

2. A Evolução do Ensino após o 25 de Abril de 1974

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de Outubro, veio introduzir alterações na organização e administração escolar. Os princípios gerais, sobre os quais é erigida, encontram-se especificados no art.º2, com especial destaque para os números 2 e 5, nos quais se consagram o princípio da democraticidade do ensino – numa clara extensão conceptual da proposta da Lei 5/73, de 25 de Julho, de Veiga Simão – e o papel social da escola na educação dos indivíduos. O processo educacional é mediado pela influência de umas gerações sobre outras. Assim:

“É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

O ensino básico e secundário são objecto de algumas mudanças significativas. Salienta-se como medidas mais reformadoras, a extensão da escolaridade obrigatória até aos quinze anos (art.º6). O aumento em três anos, de seis passou para nove, foi uma medida que introduziu alterações quantitativas na organização formal do ensino básico.

A organização do ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos.

A articulação entre ciclos obedece a uma progressiva reorganização dos anteriores em função das aprendizagens realizadas. O objectivo é evitar o desfasamento do próprio processo de aprendizagem, conferindo-lhe uma unidade funcional (art.º8).

No ensino secundário, a principal inovação traduz-se numa estruturação mais flexível da componente curricular.

A tipologia da gestão escolar segundo a LBSE assenta numa disposição compartimentada escola do ensino básico em diferentes ciclos (1º, 2º e 3º) e o secundário, alargando o leque de possibilidades do funcionamento administrativo.

Os pontos fundamentais da incidência reformadora da LBSE foram a reorganização curricular e a administração escolar. Contudo, estas duas reformas acabaram por conhecer destinos diferentes nas suas concretizações políticas. Só a reforma da organização curricular percorreu todas as fases do processo político: homologação do DL, período experimental e consequente alastramento nacional. A reforma administrativa quedou-se pela fase experimental (Afonso, 1994, p. 121).

Esta reforma pretendia prioritariamente que o Ministério reavesse o controlo sobre a gestão das escolas, ao mesmo tempo que a partilhava com as comunidades locais. O Ministério, ao criar normas e regulamentos a fim de controlar e de limitar a capacidade de decisão dos gestores eleitos pelos professores, revela que tinha dificuldades em penetrar na já enraizada burocracia defensiva dos professores em relação à classe. Assim, optaram por uma estratégia participativa na estrutura governativa da escola que envolvia

representantes das famílias e da comunidade. Esquecendo-se que ao retirar parte do “poder” aos professores, implicaria uma descentralização das decisões directivas que eram tomadas pelo Ministério para as novas estruturas das escolas (idem, p. 135).

CAPÍTULO II

Breve Perspectiva Histórica da Administração Escolar

Na história portuguesa, os modelos de gestão são profundamente influenciados pelo poder político e económico. Deste modo, as mudanças nos princípios orientadores, que consagram cada um dos respectivos modelos, são coextensivos às vicissitudes registadas no domínio macro social. Vivemos num contexto de administração centralizada, na qual a inovação e as funções de concepção e de definição de políticas se encontram principalmente concentradas nos órgãos de poder central. O funcionamento jurídico-político das instituições é entendido com respeito pelas orientações e pelas regras superiormente consagradas na C.R.P., quadro jurídico de referência que assim regulamenta em geral o funcionamento daquelas (Lima, 1988, p. 31-32).

No entanto, a escola, enquanto sistema social organizado e complexo, movimenta-se na macro organização que é a sociedade e adopta o modelo de gestão que lhe permita atingir o objectivo educativo.

A gestão escolar existe, para além dos modelos teóricos e para além da realidade normativa. Ou seja os modelos decretados e as regras formalmente produzidas são recepcionados em contextos organizacionais diversos e concretos levando a interpretações e recontextualizações muito diferentes. A necessidade de solucionar casos concretos de gestão prática leva a que se inventem e construam novas regras (Lima, 1996, p. 10-12).

1. A Administração Escolar no Modelo Liceal

O movimento revolucionário de Abril repercutiu-se, de forma significativa, nas orientações gerais da política educativa dos governos executivos. A mais significativa ocorre nas estruturas gestionárias das escolas

(órgãos colegiais eleitos democraticamente). Até essa data, o modelo liceal predominava na actividade governativa dos reitores e directores de ciclo. A influência exercida pelo poder da administração central regulava tudo. Os professores e alunos não podiam emitir e divulgar ideias e valores opostos aos que legitimavam a acção política do regime. Todas as finalidades se consubstanciavam na exaltação do culto patriótico. O DL n.º 27.084 estabeleceu que cada liceu seria dirigido por um reitor e um vice-reitor, ambos nomeados e com competências funcionais delegadas pelo Ministro. A estrutura do nível médio baseava-se nos directores do ciclo, também nomeados pelo Ministro na sequência de uma proposta apresentada pelo reitor. Existia ainda um conselho pedagógico e disciplinar, composto pelo reitor, vice-reitor e directores do ciclo, e o conselho de ciclo constituído por todos os professores do ciclo, dirigido pelo director correspondente, para avaliar o progresso dos alunos (Lima, 1998, p. 201).

Os DLs n.º 36.507 e o n.º 36.508, de 17 de Setembro de 1947, constituem-se como instrumentos legais da reforma do ensino liceal e consequente aprovação do seu estatuto.

O DL 36.508 de 1947 estabelece princípios de acção ao nível das estruturas administrativas e consequentemente organização escolar que deriva de tal modelo: a figura onipotente do reitor era a face visível do controlo exercido pela administração central sobre a gestão corrente das escolas, estando completamente submisso aos imperativos provenientes do Ministro. Lima (1998, p. 209) fala de “Licealização organizacional e administrativa” para descrever a abrangência normativa do poder central que, inclusive, se alargava a instituições particulares, originando elevados défices de autonomia gestionária.

A preocupação do regime com o controlo do sistema escolar, sobretudo no que tocava aos altamente selectivos liceus, induziu, igualmente em 1947, a reorganização da Inspeção ministerial. Este departamento devia elaborar exames nacionais, recolher dados estatísticos e fazer visitas às escolas, no sentido de controlar a sua actividade diária, nomeadamente o aproveitamento dos alunos, assiduidade dos professores e relatórios apresentados pelos reitores.

A estrutura administrativa do Ministério estava baseada em departamentos verticais, cada um com a responsabilidade de controlar o seu nível específico de ensino.

A nível da política de ensino tudo se estrutura em torno de uma ideologia de cunho nacionalista, reflectindo-se na estrutura curricular e actividades lectivas do quotidiano. A elevada percentagem de população analfabeta não constituía, por si só, na opinião de Salazar, um obstáculo de remonta maior pois a aquisição de saber podia minar a solidez ideológica do próprio regime.

Ao assumir a presidência, Marcelo Caetano depara-se com uma série de problemas, absolutamente prementes da vida nacional e que vão constituir os pontos fundamentais da sua investida política, nomeadamente a guerra colonial, a instabilidade e debilidade económico-financeira do país e a questão da educação.

Marcelo Caetano procurou construir sob a égide da sua presidência, um grupo de ministros que considerava indicados para debelar o estado de letargia em que o país se encontrava. Nesse contexto convida Veiga Simão para ministro da Educação.

A estratégia política do ministro conte duas orientações específicas: aproximação das bases (auscultar os problemas reais das pessoas implicadas – dois projectos de reforma, Sistema Escolar e Ensino Superior, foram postos em debate público) e espírito de abertura a outras personalidades com diferentes susceptibilidades políticas das autoridades governativas. É inegável que a tendência reformista do sistema de ensino, pugnada pelo ministro Veiga Simão, se concretiza na publicação da Lei 5, de 25 de Julho de 1973 (Carvalho, 2001, p. 807- 809) e das propostas emerge como mais saliente o conceito de “democratização do ensino”.

O conceito de democratização tinha um significado restrito: o ensino para o maior número. Destacam-se ainda a fundação da educação pré-escolar, a fixação da escolaridade obrigatória nos 8 anos e a reestruturação do ensino superior com a criação de cursos de pós-graduação ministrados por Institutos Politécnicos.

Porém, e como já foi referido, este conceito foi aplicado de forma restritiva, de modo a focar apenas a expansão quantitativa da escolarização,

sem alterar a forma centralizada, autoritária e repressiva da administração do sistema escolar e das escolas. Como tal o sistema manteve-se inalterado até à revolução de 1974. O elemento chave era o reitor ou director nomeado pelo Ministro numa base de confiança política (Afonso, 1994, p. 125). Desta forma, se bem que a administração estivesse formalmente centralizada, muitos directores gozavam de uma autonomia informal bastante ampla na gestão das suas escolas, facto resultante do seu estatuto de caciques políticos locais, com ligações políticas ao mais alto nível da estrutura hierárquica do regime (Lima, cit. por Afonso, 1994, p. 125).

Afonso (idem, p. 108) apelida esta reforma de “liberalização falhada”, querendo com esta expressão significar a natureza diversa dos obstáculos deparados à sua concretização: a nível político (falta de solidariedade ao nível da cúpula hierárquica) e a precariedade socio-económica do país.

2. A Administração Escolar após a Revolução de 1974

Com o 25 de Abril de 1974, assistimos à derrocada da organização administrativa do modelo liceal. As escolas desenvencilharam-se do sufoco político e ideológico em que se realizava a prática pedagógica. O regime democrático de gestão tinha dado os seus primeiros passos. Esta pretensa alteração de uma gestão, ideologicamente eivada pelos princípios da política das autoridades centrais, por uma estrutura democrática, pode considerar-se mais um movimento reactivo do que, como um projecto organizado. Numa tentativa de conferir um enquadramento organizacional ao dinamismo da conquista democrática da gestão escolar, Lima (1998, p. 243-258) reconhece três fases no processo. A primeira ocorre entre o dia 25 de Abril e o dia 27 de Maio de 1974, através do DL 221/74, de 27 de Maio. Nos momentos iniciais da nova era política, ganha poder de antecipação a morfologia organizacional e administrativa erigida sob o influxo da desmantelação das estruturas residuais do ensino liceal. A indefinição ao nível da hierarquia política das autoridades governativas permite um fluxo profuso de iniciativas dos autores

escolares. Esta inflexão nas relações de poder, entre as escolas e o poder central com relativa predominância das primeiras sobre o segundo, faz com que a iniciativa legislativa das autoridades políticas se atrase em relação ao contexto. Nesse sentido, o DL 221/74, de 27 de Maio de 1974, é um exemplo específico deste pendor retroactivo: havia que legitimar os novos centros de decisão instituídos mas, nas entrelinhas expressa vincadamente a predisposição legal em repor uma ordem e controlo de poder definidos e que difere, apenas em relação ao pré 25 de Abril, na concretização temporal: as competências dos directores e reitores são agora atribuídas aos gestores escolares.

A segunda fase situa-se cronologicamente entre os meses de Maio (DL 221/74, do dia 27) e Dezembro (DL 735-A/74, do dia 21). O alastramento no terreno das comissões de gestão, implantadas em mais escolas do país, é secundado pelo enquadramento legal de todas as formas de autogestão que funcionavam nas escolas. Assiste-se a processos de normalização, numa clara tendência de regresso às origens. O diploma legal responsável por esta força centrípeta do poder é o DL 735-A/74, de 21 de Dezembro.

A terceira fase é iniciada com a publicação do citado DL 735-A/74, de 21 de Dezembro, prolongando-se até 1976 (DL 769-A/76, de 23 de Outubro) e na qual se procede à regulamentação da estrutura orgânica do conselho directivo. É a partir desta data que o Estado recupera o seu poder de intervenção e modelação na organização escolar. A orientação das autoridades governativas tende a restaurar a ordem e o equilíbrio desmantelados pelo frenesim da revolução o que, segundo os responsáveis da nação, deixou o país em situação de completa desordem e desorientação.

Desta forma, com o 25 de Abril, assiste-se à emergência de novos centros de poder. O seu "locus" do controle não radica somente na iniciativa legislativa da política governamental, antes é exercido através das estratégias prosseguidas pelos actores das comunidades locais. Há nitidamente uma transformação nas relações de poder (Lima, 1998, p. 237).

No processo de legitimação da estrutura autogestionária, com o DL 221/74, de 27 de Maio, entra-se numa fase de entroncamento da gestão escolar nos moldes do espírito democrático. No art.º 1 consagra-se a estrutura

colegial do órgão de gestão. Este, depois de ser democraticamente eleito, tinha por função escolher para presidente um dos docentes da escola art.º 3.

O DL 735-A/74, de 21 de Dezembro, perfila uma organização triádica da administração escolar: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Ao conselho directivo são acometidas competências na linha de continuidade funcional da gestão unipessoal dos liceus no período da ditadura (art.º 17) e, os conselhos pedagógicos mantinham as funções dos antigos conselhos escolares (art.º 27).

No entanto, o art.º 31 expressa, sucinta e claramente, o sentido vertical das relações entre a escola e os órgãos da cadeia administrativa dos serviços centrais do Ministério da Educação. A vertente democrática da gestão escolar via-se envolvida, de novo, pela teia legislativa do poder central.

Com o 25 de Abril de 1974, assistiu-se a um libertar de tensões acumuladas, durante anos, na sociedade portuguesa que se propagou às escolas, alterando significativamente a sua vida interna e o próprio sistema educativo. Surgiram propostas de novas atitudes educativas e de inovação pedagógica, dos mais diversos quadrantes, que visavam inserir os diferentes participantes na vida escolar.

Foi, como vimos, publicada diversa legislação até à entrada em vigor DL 769-A/76, de 23 de Outubro, que consolidou o modelo político da gestão democrática. A democratização política e as mudanças educacionais que se seguiram ao 25 de Abril, tiveram lugar num contexto histórico, marcado inicialmente por uma hegemonia política de esquerda que promoveu a rotura com os modelos de administração e gestão em vigor.

Na transição dos modelos de gestão autocrática e de gestão não democrática para os modelos que se lhe seguiram, surgiram formas de autogestão que, conforme os diferentes casos, fizeram cortes mais ou menos radicais com a estrutura central do ME, dando origem a algumas formas de autonomia geralmente legitimadas por práticas de democracia directa.

Algumas dessas práticas de gestão foram sendo reconhecidas pela administração central, acabando por ser normativamente regulamentadas, nalguns casos, pelo ME, dando origem à consagração legal da denominada “gestão democrática”, generalizada a todos os estabelecimentos de ensino

através de um modelo uniforme que, embora imbuído do espírito de democraticidade esvaziou os poderes de direcção que as escolas tinham conseguido na sequência das mudanças provocadas pelo 25 de Abril.

No período revolucionário não é possível encontrar qualquer diploma legal que descentralize, de facto, a administração e transfira poder de decisão para as escolas o que aconteceu foi uma deslocação do poder não por iniciativa da administração central mas por imposição das bases que se apropriaram de poderes de decisão, desenvolvendo processos de democracia directa. Na prática, estes novos órgãos avocaram novos poderes e passaram a decidir autonomamente, em tensão e por vezes em conflito aberto com a administração central.

O DL 176/74, de 29 de Abril, exonera as autoridades académicas nomeadas pelo governo de Marcelo Caetano. Os reitores e directores são substituídos por Comissões de Gestão.

O DL 735-A/74, de 21 de Dezembro, substituiu a Comissão de Gestão por um Conselho Directivo constituído por representantes do pessoal docente, dos alunos, do pessoal administrativo e auxiliar, em número dependente do número de alunos das escolas. O conselho directivo era coadjuvado pelo Conselho Pedagógico e o presidente do CD acumulava a presidência do Conselho Pedagógico e a presidência da secção disciplinar desse conselho e era, por inerência de funções, presidente do Conselho Administrativo (idem. p 16).

O modelo de gestão aprovado pelo DL 769-A/76, de 23 de Outubro, que ficou conhecido por modelo da Gestão Democrática, manteve-se em vigor até ser substituído pelo DL 115-A/98, de 4 de Maio. O conselho directivo era constituído por 3 ou 5 docentes em função do número de alunos da escola, 2 representantes dos alunos e 1 representante do pessoal não docente. São ainda criados os cargos de Presidente, vice-presidente e secretário. Era um órgão deliberativo.

Este modelo foi-se afirmando progressivamente e era regulado por inúmera legislação complementar. Até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Lei 46/86, de 14 de Outubro, que definiu os princípios orientadores da política educativa portuguesa e dá grande relevo à participação

da comunidade na vida da escola e da sociedade na administração do sistema e após vários debates e discussões surge o DL 172/91, de 10 de Maio. Este diploma define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e foi aplicado em regime de experiência a 49 escolas de 5 áreas escolares.

Os órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares são: o conselho de escola ou o conselho de área escolar, o director executivo, o conselho administrativo, o conselho pedagógico e o conselho de núcleo.

O DL 115-A/98, de 4 de Maio, posteriormente alterado pela Lei 24/99, de 22 de Abril, refere no seu preâmbulo a autonomia das escolas e a descentralização como aspectos fundamentais de uma nova organização da educação. O diploma incorpora a experiência dos anos de democracia representativa, consagra regras claras de responsabilização e prevê a figura inovadora dos contratos de autonomia.

2.1 O Modelo de Gestão implícito no DL 769-A/76, de 23 de Outubro

Com o DL 769-A/76, de 23 de Outubro, procede-se a mudanças estruturais da orgânica gestionária. Este decreto-lei, antes de esboçar o sentido funcional dos mesmos órgãos, alerta para a dispersão e fluidez que se regista na vida das escolas e incentiva à reestruturação da orgânica do sistema educativo português, conforme se constata no seu preâmbulo:

“... A escola sofreu nos últimos anos o efeito da depressão 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.

É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar.”

Os órgãos principais de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário responsáveis pelo seu funcionamento passam a ser, segundo o art.º1:

- Conselho directivo
- Conselho pedagógico
- Conselho administrativo

Nos art.ºs 2 e 3 encontram-se especificadas a constituição do conselho directivo e a respectiva representação do pessoal docente, ou seja, este órgão devia ser constituído por três ou por cinco representantes do pessoal docente consoante o número de alunos da escola, por dois representantes dos alunos e por um representante do pessoal não docente, eleitos segundo as regras constantes no mesmo DL. A representação do pessoal docente no conselho directivo devia incluir pelo menos dois professores profissionalizados, salvo quando os não houvesse.

A representação dos discentes estava limitada aos alunos dos cursos complementares (art.º4). Nos casos em que era inexistente, seriam substituídos por delegados, mas sem qualquer participação vinculativa (art.º5).

Nesta concepção triádica dos órgãos de gestão, o presidente do conselho directivo ocupa o lugar de presidência em todos eles, quando não acontece, especialmente no conselho administrativo, delega os seus poderes no vice-presidente, ou então no secretário. A função deste órgão era o de mensageiro dos diplomas legais emanados da administração central, solucionando os casos que figuravam em tais prescrições e, nas situações mais dúbias, remetiam o poder de decisão para os órgãos centrais do Ministério da Educação.

Do conselho pedagógico faziam parte os delegados de grupo, de disciplina e um representante dos discentes – um por cada ano (art.º22).

Quanto ao conselho administrativo, o cargo da presidência era pertença do presidente do conselho directivo, num período de dois anos de vigência, ladeado por um vice-presidente e um secretário (art.º32). Como principais competências e nos termos do art.º33, destaca-se a função de regular a actividade governativa da escola em função das prerrogativas vigentes na

administração pública e superintender a gestão económica e financeira das escolas.

Numa resenha muito genérica, este pendor normativo sobre a administração escolar, assinala uma inflexão nas estratégias da política educativa por parte da autoridade governativa. No entanto, o modelo sobreviveu até aos anos 80. Incapazes de o reformar, as sucessivas autoridades educacionais seguiram uma política de apoiarem verbalmente a gestão democrática enquanto implementavam medidas específicas de redução do estatuto e das competências dos conselhos directivos, de acordo com a lógica da sua burocracia centralizada (Afonso, 1994, p.130).

2 2 O Modelo de Gestão expresso pelo DL 172/91, de 10 de Maio

O modelo de gestão criado pelo DL 172/91 de 10 de Maio, define no art.º5 os órgãos de direcção, administração e gestão: Conselho de Escola, Director Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, Coordenador de núcleo (nos estabelecimentos agregados em áreas escolares). O modelo assenta em três componentes organizacionais muito importantes:

- Conselho de Escola
- Director Executivo
- Conselho Pedagógico

Esta estrutura organizativa institui novas relações de poder, não na dependência vertical em relação à administração central, mas entre estes mesmos órgãos no interior da própria escola.

O Conselho de Escola passa a ser o órgão com mais peso na definição da política da escola. Segundo o art.º8, do mesmo decreto, podem diferenciar-se uma multiplicidade de competências das quais se destacam a indigitação do Director Executivo e a supervisão da orientação educativa do Conselho Pedagógico (regulamento interno e projecto educativo).

A composição plural do conselho de escola incluía uma diversidade de elementos com direito a diferentes níveis de representatividade. Dos nove representantes dos docentes, um tinha de ser proveniente do ensino recorrente. Relativamente aos outros constituintes, a representação mais significativa em termos numéricos era a dos alunos do secundário com direito a três elementos. Os representantes da associação de pais tinham direito a dois elementos. A autarquia local, as forças económicas da região e os interesses culturais faziam-se representar por um elemento.

Relativamente ao Director Executivo, pode referir-se que a sua área de gestão era muito extensa, abrangia uma diversidade de domínios que ia da vertente cultural à componente administrativa. No art.º17 do citado diploma, estão definidas algumas das suas principais competências inerentes ao seu cargo. Contudo, um pressuposto fundamental configura a sua linha de acção: dependia duplamente de dois órgãos diferenciados: a nível geral, das principais medidas políticas da administração educacional por parte do governo e, a nível local, do parecer vinculativo do conselho de escola. No mais, as suas funções destacam-se na coordenação do ritmo pedagógico da comunidade escolar, sempre numa óptica de interacção com as outras vertentes directamente relacionadas com os assuntos administrativos e financeiros.

Não era qualquer docente que podia ocupar o cargo de director executivo. Requeria-se um currículo profissional, uma formação específica, de modo a elevar os índices técnicos do desempenho. Esta excelência profissional, instituída no plano legal do sistema educativo, esbarrava na prática, no quotidiano, com a resistência dos actores da comunidade educativa local, sendo frequentemente visados como “persona non grata”, uma vez que representavam a força política do poder central.

Este DL contém outros domínios problemáticos. Um deles é inerente à constituição plural do conselho de escola. A contemplação de elementos representantes de outros interesses, que não propriamente os educativos, pode degenerar num controlo do processo pedagógico a partir da ideologia dominante das forças económicas da região, silenciando a voz de outros actores menos poderosos, mas parte activa no processo.

Em síntese: podemos referir que a figura de Director Executivo apela para um conjunto de representações das suas funções e tomada de decisão. A questão central reside na própria participação dos professores no mesmo processo: apesar do princípio da democraticidade, entre outros, ser sublinhado como factor de base da gestão escolar, pode perguntar-se até que ponto há consenso entre os professores e o director executivo e, simultaneamente, qual a margem de manobra dos professores em face desta coexistência. O Director Executivo ocupa uma posição central na escola: representado nos principais órgãos e elo de ligação das orientações do conselho de escola e as medidas políticas do Ministério da Educação a nível da gestão escolar.

2.3 O Modelo de Gestão criado pelo DL 115-A/98, de 4 de Maio

Podemos dizer que o DL 115-A/98, de 4 de Maio, vem implementar a autonomia no processo de gestão das escolas. O conceito de autonomia encontra-se especificado na introdução do mesmo DL. Construí-la implica uma mudança muito significativa no modo de fazer as coisas por parte das autoridades, governo e poder local, implica vê-la a partir dos problemas concretos que envolvem o seu meio mas que, ao mesmo tempo, potenciam uma configuração específica. Deste modo, define-se como um projecto profundamente enraizado na realidade social que o complementa, não eliminando a responsabilidade tutelar do Estado; antes pelo contrário, faz com que se perca a conspécção de um modelo único de gestão, que subsume, por completo, a possibilidade de cada escola dar um rosto concreto à autonomia.

No DL 115-A/98, de 4 de Maio, os dois órgãos mais influentes, ao nível da gestão, são, por ordem de respectiva importância e influência, a Assembleia de Escola e o Conselho Executivo ou Director. O primeiro é maximamente responsável pela definição da política geral da escola; o segundo, interfere com a administração do funcionamento do quotidiano da escola nos domínios pedagógico e administrativo. Assim sendo, e segundo o

art.º17, a estrutura organizacional do quadro de gestão fica constituído pelos seguintes órgãos:

- Assembleia
- Conselho Executivo ou Director
- Conselho Pedagógico
- Conselho Administrativo

No art.º 4, encontram-se especificados os princípios orientadores da administração escolar: o princípio da democraticidade que, no seu conteúdo significativo, expressa a possibilidade de uma participação geral dos intervenientes no processo educativo; a sobreposição dos critérios pedagógicos e científicos aos critérios administrativos e, por fim, a vinculação da responsabilidade do Estado no processo educativo.

Durante o período transaccional de um ano, a gestão será assegurada pelos membros do conselho directivo ou pelo director executivo em exercício. No caso de cessação, os serviços são assegurados por uma comissão instaladora (art.º3).

Quanto à composição dos elementos que os constituem, diferem muito entre si. A Assembleia é um órgão colegial directamente constituído pela própria escola, onde o corpo docente tem a fatia mais representativa, sendo-lhe fixado o limite máximo que não pode exceder os 50% do total dos membros da assembleia. O limite mínimo de representatividade cabe aos elementos representantes dos pais/encarregados de educação e pessoal não docente e cuja representação nunca deve ser inferior aos 10%. Relativamente ao segundo órgão (art.º15), oferecem duas modalidades de gestão: a primeira, com um presidente e dois vices; a segunda, um director e dois adjuntos.

Na definição e importância de competências, pode dizer-se, a nível geral, que o Conselho Executivo ou o Director trabalham no terreno e à Assembleia está reservado o poder de aprovar as propostas que lhe caem em cima da mesa. Contudo, uma observação mais pormenorizada do art.º17 revela a diversidade de competências do Conselho Executivo em diferentes domínios da actividade das escolas: pedagógico, disciplinar, financeiro e cultural. Assim, são suas competências a organização do programa pedagógico e nomenclatura normativa da escola e formular as modalidades

de contratos de autonomia. Há que definir os vectores fundamentais do processo de ensino-aprendizagem e o padrão de funcionamento diário. Ao nível do funcionamento concreto da escola, destacam-se o ter que delinear as variantes do sistema funcional, projectar orçamentos, organizar e controlar o processo de distribuição dos alunos pelas turmas e, conseqüentemente, elaboração dos horários, assegurar a gestão da estrutura física da escola e formular o programa de acção social e cultural da escola.

3. O que se pretende de uma Reforma

A reforma educativa é um programa de acção que pretende mudar o sistema educativo de um país.

Segundo Gaston Mialaret (1980, p. 32-33) “Cada sociedade produz o seu sistema de educação”, daí a importância das ciências da educação, pois que não pode haver reformas do sistema de ensino sem ter em conta os resultados científicos provenientes da análise e investigação em educação.

O conceito de Reforma Educativa, tem na literatura inúmeras definições mas todas muito idênticas. Segundo Muñoz (1988, p. 37) no caso da educação:

“ (...) uma reforma que se pretende inovadora, é uma reforma capaz de gerir mudança, mas que implica uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país, com a conseqüente estruturação de um conjunto de necessidades de resultados específicos, de meios e métodos adequados, implicando assim uma mudança significativa das finalidades, das directrizes e das estruturas de educação desse sistema.”

Como se trata de mudanças profundas estas só podem ser decididas ao nível do poder político.

A este propósito Torsten Husén (1986, p. 52) apresenta duas teses referentes às reformas educativas e seis princípios relativos às estratégias da sua implementação. As duas teses básicas são (I) as reformas globais não se implementam do dia para a noite (II) uma reforma tem de ter suporte entre aqueles que a vão pôr em prática no seu dia-a-dia: professores e administradores.

Com base nestas duas teses, enumera seis princípios que, no seu entender são elementos fundamentais na estratégia de formulação, adopção, implementação e avaliação de uma reforma educativa.

O primeiro princípio diz que as reformas educativas são parte das reformas sociais e consequência destas – as reformas educativas não podem servir de substitutos das reformas educativas e sociais, esperando-se que operem milagres.

O segundo princípio diz respeito à iniciativa da reforma que, regra geral, é iniciada a nível nacional central. Em alguns países são criadas comissões especiais que incluem representantes dos vários grupos de interesse bem como especialistas das universidades. Essas comissões produzem documentos preparatórios. Espera-se que nesta fase as propostas reflectam algum consenso resultante de debate e negociação.

O terceiro princípio é o da planificação que uma reforma de grande envergadura tem de levar em conta as tradições e as práticas enraizadas, e que a mudança tem de ocorrer lenta e gradualmente. Para tal Husén considera imprescindível que se recorra a três estratégias em simultâneo: lançamento de projectos-piloto, envolvimento dos agentes de implementação da reforma em especial através de programas de formação contínua; esforço em estimular a discussão pública, em especial, os membros da comunidade educativa, alertando para o facto de que, habitualmente, aqueles que são mais afectados pelas políticas, serem os que mais recusam o diálogo (Husén, 1986, p.55).

O quarto princípio decorre do anterior e refere-se à exigência da máxima participação, não só no sentido de uma participação nominal, mas de uma participação responsável. Este princípio é válido para todas as fases de construção da reforma.

O quinto princípio refere-se à questão da resistência à mudança. O autor dá o exemplo da Suécia onde em 1952 os professores que estavam contra a reforma eram os que sabiam menos sobre a mesma e os professores na sua maioria do ensino primário eram os mais informados e também os que estava a favor da mesma reforma, isto apesar de não ter havido qualquer diferença na quantidade ou na qualidade de informação fornecida a todos eles (ibidem).

O sexto princípio preconiza a necessidade de se construir um sistema de avaliação e monitorização da reforma logo de início pois a principal vantagem de tal atitude é que logo desde o início se torna absolutamente necessário a clarificação e explicação dos valores que estão subjacentes à reforma (ibidem).

Desta forma conclui-se que relativamente a esta matéria existem dois pressupostos essenciais: (I) a importância do debate e de participação bem como da avaliação em todas as fases de construção das reformas; (II) toda a fundamentação fornecida por Torsten Husén baseada nos seus estudos de caso comprova a importância destas duas dimensões para o sucesso de qualquer reforma.

As reformas educativas enquadram-se no âmbito das políticas públicas e, como tal são as respostas ou soluções que o poder político de um país dá aos problemas relativos ao seu sistema educativo.

Como todas as políticas públicas as reformas educativas, constroem-se progressivamente ao longo de várias fases que se sucedem mas, interagem dialecticamente: identificação do problema; inclusão do problema na agenda política; formulação de vários cenários possíveis; tomada de decisão; opção por uma delas; implementação ou realização dessa política; avaliação.

Uma vez iniciada, a reforma ganha vida própria, produz resultados não previstos e gera novos problemas que necessitam de novas soluções. Esta define-se por um corpo de normas e de legislação bem como, por práticas sociais. As reformas têm um conteúdo que é definido pelo problema que estas visam solucionar e desenvolvem-se num determinado contexto e segundo um determinado processo.

A realidade social é construída historicamente, definindo-se pelas estruturas que gera e pela acção/interacção das pessoas/actores sociais. A compreensão das causas da reforma exige uma caracterização da condicionante estrutural em que surgiu o problema. Para tal é necessário identificar o mais rigorosamente possível os quadros normativo, institucional, económico e das mentalidades da sociedade, isto é, a infraestrutura cultural, política, económica e social do seu sistema educativo. A condicionante estrutural exerce efeitos de intensidade diferente relativamente a cada uma das fases de construção das reformas e relativamente a cada tema em particular. O

conhecimento de tal condicionante permite identificar melhor este jogo de forças, bem como a tomada de consciência da possível rigidez de forças provocada por tradições e práticas fortemente enraizadas e da esperada resistência à mudança.

Acontece que, por inúmeras vezes, o conceito de reforma aparece associado ao de inovação e mudança. No entanto, constata-se que este tema da inovação e mudança se verifica mais ao nível do discurso pois apesar de anunciar a novidade regra geral nada de novo se acresce.

3.1 Inovação e Mudança nas Organizações Educativas

Sobre esta temática constata-se o seu escasso tratamento de acordo com a especificidade dos contextos organizacionais educativos, apesar da natureza das organizações escolares e da sua centralidade enquanto unidades básicas de mudança educativa condicionarem, como um filtro organizacional as inovações.

Contudo, é possível detectar uma orientação que acentua a ideia de que as mudanças nas escolas seriam mais influenciadas por mudanças vindas de meios exteriores à escola e certas decisões mais críticas são tomadas por indivíduos ou grupos políticos que não têm um interesse directo no sistema educativo. Essas mudanças externamente induzidas podem interferir com a escola e a sua missão porque contribuem para o aparecimento de resistência à realização dos objectivos das inovações pretendidas.

Algumas práticas escolares, certas orientações ideológicas e certas características estruturais associadas aos objectivos de eficiência e eficácia, podem, em certas situações, ocasionar uma certa rigidez pouco favorável a grandes inovações. No entanto, noutras situações, podem permitir uma institucionalização e mesmo uma implementação mais fácil das inovações, uma vez que o seu ambiente se apresenta frequentemente muito homogéneo, instituído através de processos internos, como os de liderança, comunicação e de resolução de conflitos (Rudduk, 1991, p. 28).

Tal como anteriormente foi referido, a mudança tem conotações políticas e, maioritariamente, as tentativas de mudança estão associadas a determinados valores.

Têm sido sugeridas diferentes formas de classificar as mudanças. Van Velzen et al. (cit. por Glatter, 1995, p. 145) sugerem três variáveis principais: âmbito, dimensão e grau. O âmbito refere-se à menor ou maior amplitude das fronteiras da mudança. A dimensão reporta-se à complexidade relativa da mudança de acordo com o ponto de vista das pessoas que a implementam. O grau relaciona-se com o número de unidades e níveis do sistema educativo que a mudança envolve.

A mudança, na sua aceção mais convencional na educação ocidental, é definida como o conjunto de alterações deliberadas e planificadas que poderão afectar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidos (ibidem).

A mudança planificada deve ser vista como um processo e não como um acontecimento, e são necessários vários anos para que uma mudança significativa possa ser integrada. O processo é normalmente dividido em três fases: A iniciação traduz-se em introduzir novas ideias e práticas e procurar o aval institucional. A implementação operacionalizá-las. A institucionalização constitui-las em normas e rotinas de modo a que se tornem parte integrante do trabalho escolar (idem, p. 146).

O que acontece inúmeras vezes é que existe uma enorme distância entre a iniciação, a implementação e as tentativas de realização na prática. É aqui que aparece o papel fundamental da gestão ao nível do impacto da inovação e mudança nas escolas. Todavia, todos sabemos que levar um projecto de mudança a bom porto não é tarefa fácil, sobretudo se tivermos em conta a variedade de pressões a que os gestores escolares estão sujeitos.

Assistimos, por exemplo, a uma tentativa para a descentralização das tomadas de decisão, concedendo maior poder às escolas; por outro lado observa-se um aumento de controlo por parte das autoridades centrais, nomeadamente ao nível do currículo e dos mecanismos de avaliação. Desta forma as reestruturações são mais vastas e interferem com todo o funcionamento do sistema e das escolas. Weindling (cit. por Glatter, 1995,

p.157) alerta contra o princípio do “jacuzzi”: os professores são alvo de mudanças provindas de todas as direcções, simultaneamente. É claro que esta situação torna mais difícil a acção dos gestores escolares, nomeadamente no que diz respeito aos processos de integração e de equilíbrio, isto é a gestão da mudança e da continuidade (ibidem).

Face ao exposto, se conclui que a gestão de qualquer mudança educacional é uma actividade complexa, que requer um conhecimento profissional, capacidade de apreciação e um vasto leque de outras competências profissionais. Desta forma verifica-se a necessidade de fornecer ao pessoal docente uma preparação e apoio adequados de modo a poderem enfrentar os desafios que actualmente lhe são colocados bem como os futuros desafios.

3.2 Será que as Reformas mudam as Escolas ou são as Escolas que mudam as Reformas?

Na maioria dos casos são as escolas que mudam as reformas e não o contrário. A única mudança de fundo bem sucedida e vista do funcionamento estável e eficaz foi a que, na sequência do 25 de Abril, resultou da iniciativa dos professores e das escolas (Canário, cit. por Falcão, 2004, p. 60-61).

Segundo a mesma autora uma reforma decretada não é sinónimo de reforma mudança. Independentemente do modelo ou regime de gestão em vigor e do próprio modelo organizacional, há sempre uns arranjos mais ou menos superficiais, mas o conteúdo permanece resistente a qualquer mudança (ibidem).

A mudança reside essencialmente nos estilos dos perfis funcionais dos responsáveis pela gestão das escolas. Assim, “o problema é muito mais da governação democrática de cada escola e do poder de decisão de cada comunidade educativa do que da existência de directores ou gestores profissionais, subordinados ao poder do centro” Lima, (cit. por Falcão, 2004, p.60-61).

Se levarmos em consideração que “as organizações mudam mais através de simples modificações de rotinas do que através de alterações radicais”

(James March, cit. por Glatter, 1995, p. 145) conclui-se que estas devem ser feitas na e pela própria escola.

Se nos reportarmos ao actual regime de autonomia, também se verifica que na maior parte dos estudos não existe qualquer alteração no estatuto do órgão de gestão, independentemente de haver um novo órgão definidor das políticas da escola, o órgão de direcção. O órgão de gestão continua a ser o órgão com maior visibilidade e poderes na organização escolar, chegando a ser o novo órgão de direcção das escolas (assembleia de escola/agrupamento) conotado como “rainha de Inglaterra” (Falcão, 2004, p. 62).

Os próprios docentes não reconhecem as competências e as atribuições deste órgão e em caso de conflito institucional interno recorrem aos serviços regionais, estes, por sua vez remetem-nos de novo para as escolas, apelando à sua autonomia (ibidem). Porém, como afirma este autor, a autonomia não se decreta, conquista-se nas vicissitudes e nos constrangimentos que encontra na sua caminhada

CAPÍTULO III

A AUTONOMIA DAS ESCOLAS

1. A Autonomia Escolar após o 25 de Abril de 74

Após o 25 de Abril de 74, como já foi referido, o regime democrático começou a ser implantado, e os reitores foram, como já foi referido, demitidos e substituídos por “comissões de gestão” eleitas ad hoc e em composições muito variadas mas regra geral contendo representantes dos alunos, professores e funcionários. Este sistema escapou ao controlo das autoridades educacionais do novo governo e um mês após a revolução surge o DL 221/74, de 27 de Maio, onde se legaliza a tomada de poder pelas “comissões” deixando em aberto a possibilidade da sua generalização, embora jamais com carácter obrigatório a todos (Afonso, 1994, p.126), até porque o sistema das comissões não fazia parte da agenda política do governo. Este “modelo” foi imposto pelo movimento que surgiu em algumas escolas, principalmente nas grandes cidades. Este decreto-lei reconhece implicitamente a transferência de poder para as comissões. As novas entidades educacionais frisavam assim o seu poder hierárquico sobre as escolas.

Acontece que, sem a orientação de um projecto global e coerente, esta inovação tendia para a sua própria destruição. Esta falta de norte era em muitos casos considerada uma pura anarquia (idem, p. 127). Era necessário garantir a normalização e para garantir o normal funcionamento das escolas e para recuperar o poder sobre as mesmas surge o DL 735-A/74, de 21 de Dezembro, (gestão democrática dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário). Este cria uma gestão escolar baseada em comissões eleitas. A

formulação de normas precisas e detalhadas para a organização e para o funcionamento dessas comissões era o objectivo principal do decreto (ibidem).

Criaram-se três órgãos de governo: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Nas escolas com anos mais avançados o conselho directivo tinha o mesmo número de representantes eleitos de alunos e de professores (4+4) e mais dois representantes do pessoal não docente. O conselho pedagógico era constituído por alunos, não podendo haver mais alunos do que professores. Para que não restassem dúvidas este diploma definia no art.º 31 que: “ as escolas preparatórias e secundárias públicas permanecerão sob a supervisão dos adequados serviços e departamentos centrais do Ministério.”.

Reduziu-se a influência das assembleias que eram muito reivindicativas reconhecendo-lhes funções meramente consultivas. Desta forma em vez de se definirem novas funções e diferentes objectivos organizacionais os corpos directivos supra mencionados eram investidos das mesmas competências e responsabilidades das antigas entidades administrativas dos tempos pré-revolucionários (idem, p. 128).

Este decreto gerou muita oposição em muitas escolas principalmente naquelas em que as assembleias eram muito activas e assim o DL 735-A/74, de 21 de Dezembro, foi ignorado por um número significativo de escolas onde as assembleias-gerais se mantiveram no centro do poder.

A estabilidade só foi conseguida após a publicação do DL 769-A/76, de 23 de Outubro, onde se reduzia a composição dos conselhos directivos para oito elementos com apenas dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente (idem, p. 129).

Estas foram as primeiras medidas de uma política regulatória destinada a reforçar o controlo do Ministério sobre os corpos eleitos, atando-os a uma rede de múltiplas normas, regulando todas as facetas da vida organizacional das escolas.

Aconteceu que a burocracia do Ministério tendia a considerar a “gestão democrática” como um obstáculo. Porém, face à oposição de professores e de sindicatos este modelo sobreviveu até aos anos 80. Incapazes de o reformar as autoridades ministeriais adoptaram a seguinte posição: por um lado, apoiavam

verbalmente este tipo de gestão para não terem problemas com os sindicatos e a respectiva classe; por outro, criavam medidas para a redução das competências dos conselhos directivos de acordo com uma lógica centralizada cujo objectivo era unicamente reduzir a autonomia das escolas. Podia-se escolher os directores da escola, mas estes não tinham autonomia nem margem de manobra nas decisões importantes que dependiam das Direcções Gerais (idem, p. 131).

A administração central (ME) não satisfeita com este tipo de gestão escolar, faz surgir a proposta de um novo modelo de organização e administração escolar que esteve a cargo de uma equipa da universidade do Minho liderada por João Formosinho a pedido da comissão de reforma criada para o efeito. As funções directivas da escola estariam concentradas no conselho directivo, contendo este representantes de escola e da comunidade, incluindo 50% de professores. As funções de gestão estariam a cargo do conselho pedagógico e da comissão de gestão. Nos processos eleitorais para o conselho pedagógico, as listas de candidatos incluíam professores funcionários e pais. Como se vê, esta proposta continha inovações de relevo, tais como a distinção entre as funções directivas e de gestão. Já no que diz respeito aos procedimentos eleitorais para o conselho directivo e estrutura de gestão, teve de se adaptar a proposta às reivindicações dos professores e dos seus sindicatos. Desta forma, houve um elemento da equipa da Universidade do Minho, Licínio Lima, que apresentou uma alternativa no sentido de reforçar a gestão sendo esta atribuída a um gestor nomeado e a dois adjuntos, ficando o conselho pedagógico com funções de aconselhamento e de coordenação ao nível intermédio (Afonso, 1994, p. 133).

A comissão de reforma não aceitou esta proposta por a considerar muito radical. Porém, o projecto final de reforma correspondia de uma maneira geral à proposta original. No entanto, o projecto final do governo e o próprio DL 172/91, de 10 de Maio, desviaram-se da proposta da comissão de reforma e seguiram, de certa forma, as sugestões de Lima, criando para a função de gestão, um gestor executivo nomeado pelo conselho directivo que ora se passou a designar conselho de escola. No entanto, 50% dos membros de este órgão eram professores incluindo o presidente que tinha voto de desempate.

Esta reforma pretendia prioritariamente que o Ministério reavesse o controlo sobre a gestão das escolas, ao mesmo tempo que a partilhava com as comunidades locais. O Ministério ao criar normas e regulamentos a fim de controlar e de limitar a capacidade de decisão dos gestores eleitos pelos professores, revela que tinha dificuldades em penetrar na já enraizada burocracia defensiva dos professores em relação à classe. Assim, optaram por uma estratégia participativa na estrutura governativa da escola que envolvia representantes das famílias e da comunidade. Esquecendo-se que ao retirar parte do “poder” aos professores, implicaria uma descentralização das decisões directivas que eram tomadas pelo Ministério para as novas estruturas das escolas (idem, p. 135).

Será que isso era o que pretendia de facto a administração central? Descentralizar?

2.Descentralização ou Recentralização de Poderes

Se para certas correntes, a crítica à burocracia do Ministério legitimava a adopção de mudanças profundas numa lógica de divisão de poderes e fazia sobressair uma agenda de tipo participativo e descentralizador, para outras era a agenda técnica e implementativa, de tipo modernizante, na procura de soluções mais eficazes e eficientes. Ora, este tipo de discursos tornaram-se dificilmente articuláveis. Se por um lado se falava em descentralização e a própria LBSE consagra princípios de democraticidade e de participação na administração de sistema escolar (art.º43 n.º1) e distingue entre estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local e de anunciar que seriam adaptadas formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, por outro fazia depender tal facto da criação das regiões administrativas que, como se sabe, face a várias forças políticas sobre a matéria de regionalização não veio a acontecer (Lima & Afonso, 2002, p. 65-66).

Também na opinião de Pires (cit. por Lima & Afonso, 2002, p. 65): “Estes departamentos não representam, pelo menos para já e na perspectiva da Lei, estruturas descentralizadas”, classificando estas de e segundo o mesmo autor “estruturas centralizadas desconcentradas originárias” (ibidem). Assim, a implementação das regiões escolares não deveria depender da criação prévia das regiões administrativas.

Como já referimos assim não aconteceu e mais uma vez se verificou que alterações ao nível político tiveram muita influência a nível da educação.

Assistiu-se, após a extinção da CRSE, a uma deslocação das temáticas da democratização e da descentração para as temáticas da modernização e da racionalização. Apelando a uma racionalidade económica e gestionária e consubstanciando um discurso aparentemente apolítico e consensual. Estas orientações não são exclusivas da educação, afectando vários sectores e tende a ser reforçada em períodos de recessão económica. Tais esforços de racionalização de custos e meios tendem a ser apresentados como sinónimos de modernização (idem, p. 68).

Nesse sentido, o DL 172/91, de 10 de Maio, e posteriormente o DL 115-A/98, de 4 de Maio, veio consagrar um novo modelo de direcção e gestão das escolas, modelo este que teve uma inspiração de tipo neo-liberal, baseado na reforma inglesa de 1988. Segundo Afonso (1994, p. 35) “(...) os principais objectivos das políticas da Nova Direita em educação são diminuir os custos e as responsabilidades do Estado procurando, ao mesmo tempo, aumentar a eficiência, a capacidade de resposta e a qualidade do sistema educativo.”

Deste modo, a dimensão mais visível e concreta deste mesmo processo de “modernização conservadora” à portuguesa, no domínio da gestão das escolas, tem sido a redução dos gastos públicos com a educação e o contínuo cerceamento dos estabelecimentos de ensino no domínio administrativo e financeiro. Isto é sem dúvida um constrangimento à autonomia, o que levou alguns novos directores executivos a ter esperança de que os representantes dos interesses sócio-económicos no conselho de escola pudessem ser aproveitados como mecenas da própria escola, o que demonstra a fragilidade do modelo decretado de direcção e gestão das escolas (idem, p. 35-36)

E, não podemos deixar de citar o mesmo autor que, com toda a justiça, afirma que: “com alguma indisfarçável ironia, somos tentados a afirmar que estamos perante expectativas mais voltada para a gestão pública de recursos privados do que para a gestão privada de recursos públicos.” (idem, p. 37).

O “discurso da gestão” e a literatura gestionária com origem maioritariamente externa ao campo educacional apontam para a despolitização da educação. Assim, a administração da educação tem sido pressionada mais numa lógica gestionária do que numa lógica política e de (re)distribuição de poderes no seu seio. Ora, na luta contra a burocracia, a ineficácia e a ineficiência, os modelos e métodos de gestão privada sobretudo empresarial, tendem a ser apresentados como paradigmas. Centralizar (a maior parte das vezes recentralizar) as decisões políticas e estratégias e desconcentrar as estruturas operacionais e de coordenação, numa base regional ou mesmo local, representa assim uma orientação conhecida e congruente. O que pretende não é uma reforma política da administração em termos democráticos e descentralizadores, conferindo conseqüentemente autonomia às organizações periféricas, mas antes uma reestruturação e reorganização que, no caso específico das opções de tipo desconcentrado, permitirá não só manter, mas conquistar novos poderes para o centro, através da separação entre concepção (nível central) e execução (nível periférico) (Lima & Afonso, 2002, p. 69).

3 Autonomia ou Autonomia(s)

A autonomia das escolas pode vir a representar apenas uma nova forma de articular funcionalmente o centro e as periferias da administração escolar, prescindindo-se de possíveis desarticulações relativas potenciadoras de autonomias e de afirmações, plurais de orientações, objectivos, projectos, da comunidade educativa. Nesse caso, uma tal orientação admitiria e valorizaria a “autonomia relativa” da escola, e descobria o seu potencial regulador através de formas de “delegação política” e de “autonomia” funcional que contribuem

para despolitizar e instrumentalizar aquelas margens de autonomia, para as controlar e diminuir (idem, p. 72).

Acontece que a autonomia deve partir da própria vontade das escolas e não ser uma mera imposição legal nesse sentido, devendo criar-se condições para que esta se realize com sucesso quando desejada.

Sabemos que as escolas sempre tiveram uma certa “autonomia” (tanto assim que a administração sempre lutou para a reaver) para além desta autonomia decretada, as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autónomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado por autonomia construída (Barroso, 1996, p. 185). O que se deve fazer é reforçar essa mesma autonomia. Barroso (1997, p. 2-7) referia que se deveria obedecer a um programa de reforço da autonomia das escolas que assentaria em sete princípios básicos:

“1º- O reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas.

2º- No quadro do sistema público de ensino, “a autonomia das escolas” é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro do processo de descentralização.

3º- Uma política destinada a “reforçar a autonomia das escolas” não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei fundamental.

4º- O reforço da “autonomia” não pode ser considerado como uma “obrigação” para as escolas, mas sim como uma “possibilidade” que se pretende venha a concretizar-se no maior número possível de casos.

5º- O reforço da “autonomia” das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação.

6º- A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de reduzir-se em benefícios.

7º- A autonomia também se aprende.”

Também se considera que a autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com os meios

para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos. Autonomia implica, por um lado, a responsabilização dos actores sociais e profissionais e, por outro, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar (Nóvoa, 1995, p. 26).

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

Ou seja, por um lado quer-se a escola autónoma, por outro não se quer perder o poder de decisão. Há ainda um ponto importante a salientar: não se poderá concretizar a “autonomia” se não houver uma verdadeira autonomia financeira das escolas ou até independência financeira em relação as estruturas educativas. Só com uma independência financeira total em relação à administração educativa poderá haver autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Só com essa autonomia poderão as escolas gerir as verbas em função dos seus projectos educativos. Actualmente são os projectos educativos que dependem das verbas atribuídas (Brito, 1991, p. 66).

A autonomia não depende da vontade de autonomizar as escolas por parte da administração, mas sim da vontade que cada escola tem de se tornar autónoma. A autonomia das escolas nunca poderá ser a que a administração educativa quer dar, mas antes aquela que as escolas pretendem obter (ibidem).

Face a toda esta problemática e em consequência do DL172/91, de 10 de Maio, o governo voltou a solicitar um estudo especializado, tendo em vista uma outra configuração organizacional para a administração das escolas. Assim surge como principal novidade a proposta de “contratos de autonomia” que pressupõe que encontrando-se as escolas em estádios diferentes no que se refere ao tipo de autonomia de que já dispõem, no desejo de autonomia e das condições necessárias para o seu exercício, devem ter oportunidade de se confrontar com novos processos autonómicos para que estes sejam a expressão das autonomias dos actores e não uma mera imposição legal (Lima & Afonso, 2002, p. 79).

O DL 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei 24/99, de 22 de Abril, prevê que as escolas possam através do respectivo regulamento interno introduzir pequenas alterações no seu funcionamento que vão desde alguma oscilação no número de membros da assembleia até à opção por um conselho executivo ou por um director. No entanto, não cabe ainda à assembleia a possibilidade de definir o projecto educativo (idem, p. 80).

Aconteceu mais uma vez que os modelos de administração e gestão das escolas nasceram de propostas de especialistas em ciências da educação e que posteriormente foram submetidas a pareceres, discussões políticas, etc., mas em nenhum caso estes modelos poderão ser representados como o resultado de uma mobilização social e pedagógica à qual o Estado não podia nem devia ter sido indiferente (ibidem).

Segundo Barroso (1999, p. 140) “Esta busca de sentido para a escola só pode ser atingida se se desenvolver a sua autonomia, o que obriga a uma profunda mudança, política, cultural, organizativa e pedagógica”.

O reforço da autonomia das escolas e a gestão local da educação aparecem quase sempre integrados em processos de reforma da administração pública. Estas por sua vez desenvolvem-se no contexto de uma crise económica geral com repercussão nas finanças públicas e, por outro lado, na perda de confiança na legitimidade e na capacidade do Estado em gerir os bens e os serviços públicos. Tal facto é justificado pela necessidade de reduzir a despesa pública, melhorar a qualidade dos serviços e aproximar o centro de decisão dos seus utilizadores.

Na verdade, assistimos a pequenos avanços e recuos, podendo dizer que demos pequenos passos no sentido do reforço da dimensão local da educação. No que diz respeito ao reforço da autonomia das escolas e à criação de um sistema de gestão local da educação, verificou-se que não existiu qualquer coerência política, muito pelo contrário, têm sido tomadas posições muitas vezes contraditórias.

Portanto, sem vontade política não se pode avançar. Torna-se imperiosa a criação de um pacto de regime para a educação.

O reforço da autonomia pressupõe o reforço da dimensão cívica e comunitária da escola, pressupõe ainda a mudança da cultura da escola e da participação onde todos tenham direito de opinião. A autonomia significa dignificar o prestígio da escola.

Ora, a construção desta autonomia passa também pela existência de um processo de liderança, coordenada aos diferentes níveis da organização escolar. Neste caso, importa-nos a liderança centrada nos grupos de coordenação e de gestão intermédia, ou seja, no grupo de pessoas que tem a responsabilidade conjunta da coordenação da escola e de estabelecer a ligação entre a escola e os outros níveis contextuais (meso e exo).

Do que se trata afinal é da possibilidade de cada escola, através de uma atitude e prática reflexiva constantes, poder passar da dimensão curricular instituída à dimensão instituinte percebida esta como espaço real e simbólico de (re)criação, de inovação e de transformação da própria realidade.

CAPÍTULO IV

O PAPEL DA LIDERANÇA NA IMPLEMENTAÇÃO DOS PRÍNCÍPIOS DA AUTONOMIA

1. Autonomia e Liderança das Escolas

A escola portuguesa vê-se hoje confrontada com problemas complexos, resultantes não só das mudanças rápidas e constantes sofridas pela sociedade, mas também por se encontrar num momento crítico quanto à implementação das mudanças preconizadas pelas várias reformas educativas.

Daí a importância da Reforma Educativa, pois é mundialmente reconhecido à educação o papel chave na modelagem do futuro, em termos de desenvolvimento, equilíbrio social, coexistência internacional, preparando as gerações futuras para a convivência com a dinâmica de evolução social, fornecendo-lhes os instrumentos para a entenderem criticamente.

As novas sociedades apresentam características que permitem desenvolver em paralelo e contraditório os nacionalismos e regionalismos, os valores que recuperem os ideais humanistas e, por outro lado, os valores do consumismo. Neste quadro de contrastes, todos se voltam para a questão da educação no sentido da busca de novas ideias e soluções. Reconhecem nela o fundamento mais duradouro e mais permanente do futuro e a partir dela, à volta dela e em função dela procuram traçar caminhos do desenvolvimento e constituir um novo projecto de sociedade. Este é o problema fulcral – o conceito de qualidade da educação, o qual vai implicar um modelo de direcção e liderança que promova essa eficácia.

Essa eficácia só poderá resultar da mudança de atitudes relativas à própria qualidade educativa e que nessa óptica poderá concretizar-se por uma mudança cultural na gestão das escolas.

Desta forma, no dizer de Costa (1998, p. 109), a Escola como Cultura apresenta como características principais, as seguintes:

“- não só as organizações: são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola;

- a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias (a escola é uma mini-sociedade);

- a qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma *cultura* entre os seus membros (identidade e valores partilhados);

- em termos de investigação os defensores desta perspectiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objecto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjectivas do seu funcionamento;

- as tarefas primordiais dum gestor não se devem situar ao nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada”

Assim, na mudança cultural da gestão da escola está implícita a ideia ou a convicção de que a mudança de qualidade na educação é mais duradoura quando os actores – professores, alunos, funcionários pais e comunidade em geral são envolvidos na concepção da própria mudança e na sua orientação.

Em Portugal, a existência do DL 172/91, de 10 de Maio, e o DL 115-A/98 de 4 de Maio, tem aqui a sua justificação: na perspectiva da autonomia das escolas, a participação, a ligação ao meio, a capacidade de decisão, a importância da liderança, aparecem como componentes essenciais de promoção da qualidade educativa.

É igualmente importante a liderança na dinamização das escolas, isto é, no desenvolvimento da sua capacidade inovadora e de intervenção local.

Desta forma o DL 172/91, de 10 de Maio, que visava concretizar os princípios de representatividade, democraticidade e de integração comunitária, veio despontar o interesse pelo perfil do Director Executivo e a sua relação com a capacidade de liderança, pois ao definir o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação, através do disposto no n.º1 do art.º18 vem exigir que o Director Executivo seja obrigatoriamente, um docente profissionalizado, pertencente ao nível de ensino ministrado na escola a que concorre, com pelo menos cinco anos de bom e efectivo serviço, devendo possuir formação especializada em gestão

pedagógica e administração escolar. O mesmo decreto referia no seu preâmbulo que “A estabilidade e eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o director executivo, designado através de concurso (...)”.

Ao definir este novo regime de direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino este diploma consagra por meio da Portaria 747-A/92, de 30 de Julho, todo processo de recrutamento e selecção do Director Executivo definindo especificamente o seu perfil que obedece a seis itens básicos: sentido pedagógico, capacidade de organização e método, espírito de iniciativa e dinamização, capacidade de diálogo e cooperação, receptividade à mudança e capacidade de ligação com a comunidade.

Porém, como já foi referido o DL 172/91, de 10 de Maio, aplicou-se apenas num reduzido número de escolas. E posteriormente o DL 115-A/98, de 4 de Maio, que vem aprovar o regime de autonomia, administração e gestão e o DL 355-A/98, de 13 de Novembro, que aprova o regime de exercício de funções para os cargos de presidente do Conselho Executivo ou Director Executivo.

Mais tarde o DL 115-A/98, foi alterado pela L24/99, de 22 de Abril, e não se pode deixar de referir o art.^o19 uma vez que o mesmo se refere ao recrutamento dos membros do Conselho Executivo ou Director Executivo. Desta forma os membros do Conselho Executivo ou Director Executivo são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício de funções na escola, por representantes dos alunos do ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação. Os candidatos a presidente do CE ou DE são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar. Para esse efeito consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preenham uma das seguintes condições:

- Sejam detentores de habilitação específica para o efeito nos termos do art.º 56 n.º1 alíneas b) e c) do ECD aprovado pelo DL 139-A/90, de 28 de Abril.
- Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.

Face ao exposto verifica-se que existem diferenças significativas entre o DL 172/91, de 10 de Maio, e o DL 115-A/98, de 4 de Maio, designadamente no que concerne à liderança das escolas mas também no maior enfoque que vem ser dado à sua autonomia.

1.1 Conceito de Liderança

Os conceitos de líder e de liderança podem ter numerosos significados, não existindo uma concepção que seja correcta, reflectindo as diversas definições, contextos e perspectivas diversas.

O termo liderança constitui uma adaptação do vocábulo inglês “*leader*” que, no sentido original, é a pessoa que guia ou ajuda a ir, ou aquela pessoa que é seguida por outros. Segundo o dicionário básico da língua portuguesa líder significa “chefe; agremiação ou atleta que ocupa o primeiro lugar em qualquer competição desportiva”.

O autêntico líder entende-se, normalmente, como aquele indivíduo capaz de dinamizar pessoas ou grupos de pessoas numa determinada direcção, mas deve contar a cada momento com a aceitação voluntária dos seus seguidores e com a participação livre e cooperativa destes, na definição da consecução de objectivos favoráveis ao grupo.

Este tipo de liderança possui autenticidade de prevalência.

Dubin (1968, p. 383) viu a liderança como o “exercício da autoridade e a tomada de decisões”, enquanto Friedler (1968, p. 81) considerou o líder como, “o indivíduo no grupo ao qual se assinalaram a direcção e a coordenação das tarefas relevantes do grupo”. Nestas definições, os líderes possuem autoridade formal em função das atribuições e podem exercer a liderança.

Dubin e Friedler proporcionam uma visão condicionada pela fonte do poder. Stogdill (1950, p. 41) tem um contexto mais amplo de liderança, ao

defini-la como "o processo de influência sobre as actividades de um grupo organizado para atingir metas e propósitos".

Neste caso, admite-se, também, a hipótese de exercer liderança sem uma autoridade formal.

Quanto menos o líder estiver integrado no grupo, mais os membros se voltarão para outros líderes que exprimam a vontade colectiva a um número de problemas.

As estruturas formais de influência numa organização devem apoiar-se nas informais, pois, caso contrário, os riscos de tensão e dificuldades de funcionamento multiplicam-se e as resistências do grupo boicotam a influência de direcção.

A liderança, para Herberg e Blanchard (cit por Chiavenato 1983, p. 434), "é o processo de exercer influência sobre o indivíduo ou um grupo de indivíduos, nos esforços para a realização do objectivo em determinada situação".

Deste modo, o líder, para o grupo, surge como meio para a satisfação das suas necessidades. A liderança implica o processo de exercer influência na vida grupal, com vista a determinadas finalidades, havendo deste modo o desempenho de funções, papéis, segundo diversos estatutos.

A liderança é para James Stoner e R. Edward Freeman (1995, p. 344), "o processo de dirigir e influenciar actividades relacionadas com as tarefas dos membros dum grupo".

A liderança envolve subordinados ou seguidores, com disposição de aceitar as ordens do líder, e implica uma desigual distribuição de poder, tendo o líder capacidade de usar as diferentes formas de poder para influenciar os comportamentos dos subordinados (Schein, 1982, p. 87).

A liderança pressupõe que a pessoa influente tenha capacidades para exercer efectivamente um determinado poder, bem como competências reconhecidas pelos que estão envolvidos num grupo para que haja cooperação e aceitação das diferenças e sejam atingidos os objectivos, válidos úteis e possíveis (idem, p. 86).

A liderança é o processo fundamental através do qual a cultura organizacional se forma e é moldada sendo, nesta óptica, o líder elemento

privilegiado dentro da escola para introduzir novos valores, permitindo a sua adaptação (Schein, 1985, p. 85).

As concepções de líder e de liderança foram produzidas como resultado da evolução das teorias e modelos das organizações de empresas, instituições, entre as quais as escolas.

No âmbito das situações educativas, é evidente que todo o professor é chamado a assumir uma função de liderança mediante os seus alunos.

A liderança educativa pressupõe um conjunto complexo de papéis, modos peculiares de actuar que podem aprender-se. Cada vez há mais necessidade de uma formação inicial e contínua dos docentes que passa inevitavelmente por programas de formação de líderes que no mínimo devem incluir conteúdos fundamentais:

- Criação de atitudes de tolerância, respeito e apoio aos demais.
- Conhecimento de psicologia e dinâmica de grupos, assim como de processos de educação dos mesmos.
- Treinamento de técnicas de trabalho colaborativo com indivíduos e grupos (Palácios, 1995, p. 57).

Nas organizações escolares, tal como noutra, não basta reestruturar o organograma de funcionamento, redefinir as funções dos diferentes responsáveis, estabelecer relações de dependência hierárquica ou funcional, definir novos objectivos, introduzir novas tecnologias, modificar programas ou currículos, mas é fundamental valorizar o factor humano, numa óptica de trabalho em equipa, como elemento determinante de relações de satisfação dentro dos grupos (ibidem).

1.2 Características e Teorias de Liderança

O Homem é visto como ser social, com sentimentos, desejos, com grupos de pertença, nos quais interagem, grupos cujas normas são comuns a todos os elementos do grupo e funcionam como factores de auto-regulação, do comportamento dos membros.

O comportamento, por seu lado, pode ser manipulado por um certo tipo de supervisão e liderança.

Promover e realizar a construção e a realização de objectivos comuns que orientam as actividades da organização escolar; promover a eficiência da acção colectiva; exercer o poder sobre um grupo para mobilizar actores - são alguns dos traços para caracterizar a liderança.

O comportamento de liderança deve ajudar o grupo a atingir os objectivos estabelecidos e que satisfaçam as suas necessidades.

A teoria das Relações Humanas atribui muita importância à liderança informal, sobre o comportamento das pessoas, ao contrário das teorias clássicas. Esta colocava a ênfase na autoridade formal, considerando os graus hierárquicos superiores, chefiando os níveis inferiores.

As teorias da liderança são basicamente três:

- Teoria de traços de personalidade (Harris)
- Teoria sobre estilos de liderança (Lewin, Lippit, Whyte)
- Teorias situacionais de liderança (Bavelas).

A teoria de traços de personalidade é das mais antigas e dizem, basicamente, que o líder é aquele que possui traços específicos de personalidade, que o distinguem das outras pessoas. Esses traços, porém, não são facilmente identificados, o que levou a alguma controvérsia sobre a definição dos traços de personalidade que um líder deveria possuir.

- Traços físicos: energia, aparência.
- Traços sociais: cooperação, habilidades interpessoais, e habilidades administrativas.
- Traços intelectuais: adaptabilidade, entusiasmo, autoconfiança.
- Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, iniciativa persistência.

Não é ponderada a prevalência de uns traços sobre os outros, ou seja, nem todos os traços são igualmente importantes na definição de um líder. Estas teorias caíram em descrédito porque ignoraram a associação real e empiricamente fundada entre características pessoais e liderança, defendendo que um líder é sempre incontestavelmente um líder (líder universal), o que nem sempre se verifica (Jesuíno, 1999, p. 53-54).

Teorias sobre os estilos de liderança, estudam o estilo de comportamento do líder, em relação aos seus subordinados (estudos sobre comportamentos de líderes formais).

O que distingue o líder formal é o facto de ele dispor de poder institucional enquanto que nos grupos sem líder designado tal dimensão é inexistente. O líder dispõe de um grau de liberdade suplementar que consiste na forma como vai utilizar esse poder, ou seja, nos limites que estabelece à participação e consulta dos subordinados.

Das experiências efectuadas Lippit e Whyte distinguem três tipos de estilos:

- liderança autocrática
- liderança democrática
- liderança permissiva

Na liderança do estilo autocrático, o líder determina as tarefas, é autoritário, fixa as directrizes, é dominador. A tomada de decisão depende directamente dele que a produz, indicando também as fases de actuação, a subdivisão das tarefas e das actividades entre os componentes do grupo, não pedindo colaboração na tomada de decisões aos outros elementos. É uma liderança forte. Define políticas e fins, inventaria meios e prioridades, orienta-se pelas razões técnicas, normalmente em nome do progresso, da modernização e do bem-estar económico.

Na liderança do estilo democrático, a tomada de decisões é do tipo participativo, é um processo democrático. São desenvolvidas através da discussão, depois de um dirigente ter indicado objectivos e possíveis estratégias. As directrizes são debatidas em grupo e consideradas as opiniões dos demais membros, levando-as em conta a quando da tomada de decisão.

Na liderança do estilo permissivo (*laissez-faire*), neste estilo há liberdade completa nas decisões do grupo. O processo que leva à tomada de decisão não é estruturado. Mantém-se distante e indiferente concedendo total liberdade ao grupo para proceder como entender (*idem*, p. 58-59).

As experiências duraram 10 anos para verificar o impacto causado por estes tipos de liderança e constatou-se o seguinte:

Na liderança autocrática, o grupo mostrou-se hostil, agressivo, não desenvolvendo grupos de amigos. Porém, apresentaram maior quantidade de trabalho desenvolvido.

Na liderança permissiva, as tarefas desenvolvem-se ao acaso, perdendo-se muito tempo em discussões, na maior parte das vezes pessoais. Notou-se forte individualismo e pouco respeito pelo líder.

Na liderança democrática, houve mais participação, formaram-se grupo com melhor relacionamento entre si. O clima não era de conflitualidade, mesmo com o líder ausente. Não apresentaram um nível de mais alta produção, porém de maior qualidade (idem, p. 59-60).

As experiências feitas demonstram que os grupos dirigidos democraticamente produzem melhor, ganha-se em originalidade e qualidade, enquanto que os grupos com líder autoritário produzem mais, em quantidade, são mais rápidos nas tarefas.

Passa a defender-se a liderança democrática por ser, para além de eficiente, muito mais criativa (ibidem).

No contexto educacional, o líder deve utilizar um tipo de liderança de acordo com a situação vivida com as pessoas e com as tarefas a serem executadas.

As teorias situacionais da liderança tentam explicar a liderança num contexto mais amplo que as anteriores. Partem do princípio de que não há um tipo de liderança recomendado para todas as situações, mas cada situação requer um tipo de liderança específico.

O estilo de liderança a desenvolver, depende da interacção entre o comportamento directivo e o comportamento de apoio por parte do líder e o nível de maturidade apresentado pelos elementos do grupo. Analisado o nível de maturidade do grupo, o líder determinará qual o comportamento educacional adequado nas vertentes de direcção de apoio (idem, p. 132-134). O modelo de liderança deve ser adequado à situação, pelo que o verdadeiro líder é aquele que consegue ajustar-se a um grupo sob condições diversas.

É a teoria contingencial da liderança, com três factores importantes: o líder, o grupo, a situação. Esta última, sendo a mais importante, determina o estilo de liderança do líder.

Segundo Bavelas (cit por Chiavenato, 1983, p. 131)” O reconhecimento do líder, passa pela sua capacidade de se situar na cadeia de comunicação, muito mais do que as suas características pessoais.” É a abordagem situacional da liderança que começa a ser enfatizada.

Partindo da superioridade da liderança democrática, como princípio, deve reconhecer-se a relatividade de tal princípio. Consequentemente, o líder eficaz é o que sabe conjugar os diferentes estilos de liderança e organizar a comunicação do grupo segundo o tipo deste e os objectivos a que o mesmo se propõe.

Não pode, pois, afirmar-se de modo absoluto que existe um estilo superior, nem uma estrutura comunicativa sempre óptima. Tudo depende dos fins do grupo e das expectativas dos seus membros, intervindo também em questões, outros factores fundamentais, para a eficácia da liderança e do grupo (ibidem).

A comunicação é considerada um factor importante no relacionamento entre todos. Os subordinados deverão receber dos superiores um fluxo constante e por outro lado, os superiores deverão ter o feed-back necessário, de forma a promover um bom ambiente de trabalho.

Numa liderança transformacional, os líderes motivam os seus seguidores para que façam mais do que em princípio se esperava. Despertam as consciências para que compreendam a importância e o valor de determinados resultados e o modo de os alcançar. Conseguem a superação dos próprios interesses imediatos, em benefício da missão e/ou imagem da organização, elevando os níveis de confiança e ampliando as suas necessidades (Bass, 1988, p.153).

Os líderes transformacionais vêem recursos onde os outros só encontram problemas, desenvolvem as potencialidades das autonomias, da criatividade e das liberdades de pensamento e acção, acreditam no homem e nas virtualidades dos interesses sociais, apelando à crítica e a divergência. Tem consciência que a decisão deve ser preparada por aqueles que a irão aplicar. Sabe que todos os actores, nos diferentes níveis da organização, tomam decisões e devem poder tomá-las. Identifica as decisões estratégicas, suscita

o debate e assume-as. Aceita que qualquer decisão, deve ser revista, se a prática a revelar inadequada (Bass, 1988, p.154-155).

No campo da administração escolar, diversas investigações, têm demonstrado a correlação positiva, existente entre qualidade de educação e uma liderança transformacional.

Em todos os domínios e organizações, incluindo o ensino a tendência dos anos recentes aponta para um padrão informal de comportamento em que os chefes consultam frequentemente os outros elementos do grupo, para em conjunto, tomarem decisões e acordarem de maneira a porem em prática as decisões necessárias para o bom funcionamento do trabalho. Neste sentido, diz Costa (2000, p. 27), “(...) a escola não é só uma organização democrática, mas uma organização onde as práticas da democracia são objectivo da sua acção.”

1.3 Liderança e Participação

É muito importante a abertura da escola à comunidade. E ser ela própria uma escola-comunidade, tal como é indicada na LBSE, onde a participação é a chave para a boa prossecução dos objectivos da escola. Formosinho no prefácio do livro de Jorge Costa (1999, p.5) diz que “O P.E. é o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva desta escola comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação e à corporização operativa da autonomia da escola comunidade”, e continua dizendo que, “O P.E. não é assim um desenvolvimento natural de outros instrumentos organizacionais já introduzidos – planos de formação ou planos de actividades. É um instrumento ao serviço da nova escola” (ibidem).

O P.E.E. deve ser marcante na escolha do rumo que a escola quer tomar para o desenvolvimento do trabalho a implementar. O P.E.E. é um processo inter-relacional e transformacional como evidencia Maria Beatriz Bettencourt Canário (1992, p. 117):

“ O P.E.E. não se reduz a um documento, mas todo o processo de reflexão, discussão e negociação que levou ao estabelecimento de uma política de escola, deve conduzir à formação de um contrato (...) O documento do projecto deve ser aquilo que a escola pretende ser e o que está a realizar para o conseguir”.

É importante a participação activa de todos na construção do P.E. como a este propósito refere Brito (1991, p. 19-20), “(...) aquele que se baseie nas carências, preocupações e anseios da escola (...) o envolvimento dos outros não poderá obter-se apenas, dando a conhecer as questões, mas levando-as a reflectir e participar activamente”.

Como referem Carvalho & Afonso (1993, p. 25), “A participação tem de ser fruto de uma vontade continuamente renovada e alimentada pelas suas dúvidas” e ainda há diferentes níveis de participação, os quais vão, nomeadamente, desde a intervenção generalizada de todos no plano de formação da decisão até à responsabilização da totalidade do grupo, ainda que com práticas e interesses diferentes, acrescentando que:

“O desenvolvimento de um projecto obriga, mais do que nunca, a que os responsáveis de uma escola se assumam como garantes do funcionamento dos circuitos de comunicação internos e dos que ligam a escola ao meio envolvente para de terem um papel chave na negociação e superação de conflitos e, de um modo geral, no incentivo e direccionamento consequente do projecto” (idem, p. 27).

Neste sentido, a participação é assim um processo (consensual e conflitual) um modo de contribuir para a construção da organização sacrificando, até certo ponto, os objectivos, os interesses singulares e pessoais e a liberdade e autonomia individuais. Esta tensão entre ser parte e participante pode explicar, ainda que parcialmente, as dificuldades da participação (Alves 2003, p. 43).

Tal como refere Costa (1999, p. 46), “A participação e democracia são conceitos que surgem geralmente associados”.

A participação não se limita a delegar noutros a condução dos assuntos públicos, significa exactamente o que a palavra diz ser parte e participante (Vasconcelos, 1999, p. 74).

No que respeita à educação, a LBSE refere no art.º 43 n.º1: “A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação (...)”, princípios a que se junta o n.º 2 do mesmo artigo a “interligação com a comunidade (...)”. No que respeita à gestão dos estabelecimentos de ensino, o art.º 45 n.º 2 refere: “A administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e participação de todos os implicados no processo educativo”.

No DL 43/89, de 3 de Fevereiro, Regime da Autonomia das Escolas, a participação é um elemento central do normativo, na medida em que o P.E., expressão da autonomia da escola, exige a participação de todos os intervenientes no processo educativo, bem como a participação é trave mestra no Regime de Direcção dos Estabelecimentos de Ensino.

Os implicados no processo educativo que participam na administração e gestão das escolas são: de uma forma explícita os professores, alunos (secundário), famílias e pessoal não docente; de uma forma implícita, autarquias, representantes de actividades sociais e económicas, culturais e científicas (Costa, 1999, p.46).

O conceito de participação assume ainda duas dimensões fundamentais:

- a *institucional*, garantindo o contributo de todos os implicados no processo educativo.
- a *pedagógica*, que, no caso dos alunos, faz parte do próprio processo de aprendizagem em ordem a desenvolver a sua formação cívica e moral e contribuir para desenvolver o espírito e práticas democráticas (idem, p.47).

A participação funciona como um dos limites ao exercício da autonomia. Só se deve falar de participação, se houver um objecto material para essa participação, se existirem espaços de autonomia, competências próprias que permitam a tomada de decisões. A participação requer autonomia na elaboração e implementação do P.E.E. (ibidem). Neste sentido, refere Vasconcelos (1999, p. 75), “Há que distinguir entre a participação decretada e a participação praticada”, não devendo ser imposta é classificada segundo critérios de democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. Cada critério influencia, segundo este autor, de forma específica a participação.

Os professores face à escola, podem optar por participar ou não participar. O modo de participação dos professores no projecto de escola depende sobretudo da percepção que têm da vida organizacional da escola e dos resultados pessoais que possam vir a obter. O apelo a uma participação do tipo “missionário” não poderá ser compreendida senão como mais um mito da participação (idem, p. 78-79), tendo a participação dos professores no P.E.

da sua escola a ver sobretudo com as percepções que aqueles têm da vida da escola.

O P.E. reflecte nas intenções e nas práticas o dilema vivido nas escolas: representa, por um lado, uma nova cultura escolar de participação, por outro, exemplifica a dificuldade de trabalhar numa organização onde os seus elementos não partilham valores comuns.

Segundo (Costa, 1999, p. 10), o P.E. é um documento de carácter pedagógico, elaborado com a participação da comunidade educativa, que estabelece a identidade de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta.

No entanto, quinze anos após a introdução legal do P.E.E., verifica-se que os pressupostos em que se assentavam as concepções sobre o projecto educativo se encontram nitidamente longe da sua operacionalização (Costa, 2004, p. 103).

Ora acontece que num jogo político-administrativo de decisões e contra decisões, de anúncios de mudança e de ausência clara da sua concretização, a comunidade escolar principalmente os professores, desalentam-se e vão neutralizando o discurso político-legal através de processos de ritualização e legitimação das mudanças requeridas e anunciadas. Desta forma não é estranhar que o projecto educativo surja como um mero documento ancorado no formalismo organizacional da escola que não é objecto de uma discussão e negociação participada, debilmente articulado com outros documentos da escola (idem, p.104), sendo encarado como tarefa de obrigatoriedade legal, a elaboração de um documento que permita à escola cumprir “os mínimos burocráticos”.

Apesar disso existem escolas que romperam com o quadro político e normativo que lhes foi traçado, não por disporem de mais autonomia, mas pela sua capacidade de resistência e também porque se depara com a ambiguidade e inércia no controlo exercido pelo poder central (Lima, 1999, p. 66). Pode citar-se como exemplo a Escola da Ponte que, tal como refere Rui Canário, se desenvolveu, não só “à margem e apesar das reformas”, mas, até, como acrescenta o autor, “contra as reformas, na medida em que se

baseia em pressupostos e em soluções que são contraditórios com aquilo que tem sido a acção dominante da Administração” (2004, p. 33).

O P.E.E. não pode ser imposto nem do exterior sobre a escola, nem no seu interior por um grupo sobre os outros, deve ser uma construção interna. No entanto e citando Perrenoud (2002, p. 122): “Se a reunião de todos não é possível, é melhor não alimentar uma ficção e apoiar projectos mais modestos, não coordenados mas conhecidos, que sejam igualmente *vectores de profissionalização*”.

E é de facto este o cenário que encontramos em várias escolas onde o objectivo passa por identificar necessidades, problemas e potencialidades a actuar pontualmente através de projectos sectoriais, deixando a “marinar” o projecto educativo global, integrador e coerente (Costa, 2004, p. 106).

1.4 Gestão e Liderança

As questões de gestão escolar não são, actualmente, apenas de organização ou administração do sistema escolar, mas de decisão política, de investigação, mudança e inovação do processo educativo, de desenvolvimento curricular, nos papéis dos vários actores, de novos desenhos organizacionais, etc.

Os modelos, conceitos e paradigmas da gestão escolar, nas últimas décadas, evoluíram rapidamente, tanto no campo legal, como no campo prático.

A escola, como organização, tem sofrido uma profunda mudança na maneira de encarar as questões da organização e administração dos estabelecimentos de ensino.

A escola está a passar por uma transformação, evoluindo de escola como serviço local do estado para um espaço comunitário, envolvendo todos os que nela interagem. As transformações exigem novas competências e a escola tem de ser vista como uma organização moderna, flexível, capaz de dar respostas tão diversificadas quanto são diferentes os contextos sociais.

A figura do gestor escolar deve reunir características específicas adequadas ao meio e ajustadas ao contexto organizacional em que se insere,

assumindo um papel de importante relevo, não podendo basear a sua actuação apenas em regras de disciplina, mas enfrentar as mudanças, a ambiguidade, as contradições existentes, descobrir a dinâmica da organização e potenciar a comunicação e a criatividade (Glatter, 1995, p. 155-159).

A C.R.P. no seu art.º267 determina:

“A Administração Pública Portuguesa será estruturada de modo a evitar a burocratização, a aproximar os serviços das populações e assegurar a participação dos interessados na sua gestão efectiva (...)”,

e ainda no ponto 2 do mesmo art.º :

“ Para efeito do disposto no número anterior, a lei estabelecerá adequadas formas de descentralização e desconcentração administrativa, sem prejuízo da necessária eficácia e unidade de acção e dos poderes de direcção, superintendência e tutela dos órgãos competentes”.

Quanto à participação dos cidadãos no ensino o art.º77 da C.R.P. refere:

“ 1- Os professores e os alunos têm direito a participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei; 2- A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino”.

Na LBSE, diversos articulados se reportam à participação, descentralização, desconcentração e participação.

O art.º43 ponto 1 do referido diploma diz:

“A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica”.

Também o art.º45 refere que:

“Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e de ensino”.

Com a publicação do DL n.º133/93, de 26 de Abril, foram criadas as Direcções Regionais, procedendo-se deste modo à desconcentração coordenada dos serviços, continuando no entanto a Administração Central com as principais competências.

Com a publicação do DL n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, relativo à autonomia das escolas do 2º, 3º ciclos e secundário, reconhece-se a necessidade de “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada...”.

A escola passa a ser entendida como comunidade capaz de assumir responsabilidades. O DL 43/89, de 3 de Fevereiro, refere:

“ A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, construído e executado de uma forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar em que se insere”.

O P.E.E. é inseparável das ideias de autonomia e participação. Autonomia porque só um ser autónomo pode projectar-se a si mesmo, mas também porque, exprimindo e afirmando a autonomia da escola, o P.E.E. é ele próprio, factor de autonomia, na medida em que se exerce e se reforça. Participação, porque o P.E.E. é resultado dos consensos que a comunidade educativa estabeleceu no debate democrático acerca do caminho a seguir (Carvalho & Diogo, 2001, p. 54).

A autonomia existe a vários níveis: pedagógico, cultural, administrativa e financeira.

O DL 172/91, de 10 de Maio, define o regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino público aprofundando o sentido de autonomia. O DL 115-A/98, de 4 de Maio, regulamenta a autonomia das escolas.

O quadro legal da autonomia estabelece as possibilidades para o exercício da autonomia, mas não garante que a realização de uma escola assente no princípio da autonomia. Verifica-se uma discrepância entre o ordenamento jurídico e a prática. Uma parte das nossas escolas continua a afirmar-se no burocratismo, na rigidez da actividade educativa e das tarefas (ibidem).

Com o regime da autonomia das escolas, torna-se pertinente a descentralização da tomada de decisão, quer em relação ao Estado, quer no interior da escola, e que ganhe sentido a escola social e comunitária, menos formalizada, mais integrada socialmente, onde a função de director se torne um cargo com atribuições técnicas próprias, requerendo preparação adequada, carácter mais profissionalizante, de modo a conseguir o impacto que os novos desafios exigem, na execução de numerosos papéis, com relevância para o da liderança.

O regime da autonomia define o conceito de autonomia, como poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos

domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional em função das competências e dos meios que lhe são consignados. No quotidiano escolar, por vezes, as escolas agem com dificuldades em assumir os novos poderes, continuando a posicionar-se demasiado dependentes da administração educativa central.

Enquanto organização educativa, compete à escola construir a sua autonomia, apossando-se de uma nova atitude de afirmação perante a comunidade envolvente, incluindo a própria administração educativa. Para as escolas, e com poderes que entretanto têm sido transferidos, têm de arrogar novas e acrescidas responsabilidades, quer ao nível individual, quer colectivo nas diversas estruturas organizacionais. A escola e os seus órgãos de gestão têm de avocar que a autonomia é da escola, que é um processo de construção da identidade das escolas, e que é uma forma de que dispõem para marcarem o seu espaço de actuação.

A sucessão das reformas, incluindo os regimes de autonomia e gestão das escolas, de acordo com Barroso (2003), tem contribuído para uma mistura de sentimentos que marcam o quotidiano dos professores que vão da frustração ao desespero, do desencanto à indiferença, da desmotivação à evasão. O mesmo autor afirma que a autonomia ganha por parte das escolas deve traduzir-se num conjunto de competências e de meios necessários para decidirem sobre os objectivos

Em Educação, do ponto de vista do líder, temos a acção como estratégia capaz de conjugar os objectivos da escola com as intenções ou projectos dos actores, e com as finalidades sociais que lhe estão consignadas, mediante as margens de liberdade percebidas como forma de intervenção reflexiva, consciente e responsável na organização concreta.

Afinal, a escola que queremos não pode mesmo prescindir de uma gestão, com realce para os órgãos de gestão intermédia, como garante de liderança efectiva dos grupos que coordenam. Só assim se assistirá à instituição no terreno de processos inovadores que possam resistir a práticas educativas rotineiras, tão monótonas quanto inibidoras de transformação e de inovação.

A complexidade de gerir e liderar as escolas, com que se confrontam os membros das direcções escolares e os membros das lideranças intermédias, nas suas relações internas e externas, relativamente às vivências no seu ambiente de trabalho, constitui uma das dificuldades para o exercício de uma liderança que se pretende partilhada.

Importa que a liderança seja encarada como facilitadora da mudança das organizações educativas. A direcção de uma escola exerce um papel relevante na adesão a determinadas inovações e influi nas expectativas e compromissos que os membros da comunidade escolar têm acerca das finalidades da organização. Motivar os professores para os processos de mudança constitui um factor chave do processo da mudança.

Não existem soluções definitivas sobre esquemas óptimos de organização escolar para ligar as políticas educativas, as estratégias, a operacionalização, a eficiência das escolas consideradas na globalidade. Embora cresça a convicção, à semelhança do que se passa no tecido empresarial, que muito vai depender da administração e gestão das escolas pela capacidade de liderança, no envolver das pessoas nos objectivos da organização. Transmitindo-lhes uma visão da escola como local de aprendizagem de toda a comunidade, desenvolvendo uma cultura inovadora, fomentando a colaboração dos pais e dos professores e comprometendo-os nas actividades diárias, as quais devem ter significados e valores. Definindo limites necessários para obterem recursos que faltam, sendo persuasivos e estando dispostos a alcançarem níveis elevados, motivando os professores e os alunos para que aceitem como seus os ideários, possuindo um sentido de missão de modo a integrarem os diversos actores na comunidade escolar num propósito comum, delegando responsabilidades, conseguindo um compromisso, implicação e responsabilidade como líderes de mudança e de alteração do estabelecido.

As correntes actuais sobre a liderança apontam para direcções complementares das várias teorias, para se poderem conjugar as várias variáveis que passam normalmente, pela própria perspectiva do líder, pela organização real onde se desenvolvem as actividades, pelas características do líder, suas forças e fraquezas, características dos liderados, a maneira como o

líder utiliza as qualidades em cada situação concreta, pela análise da organização e da interacção possível entre líder e subordinados, pela formação, pelo evoluir nas formas de actuar e nas capacidades de ver e analisar situações, pelas tarefas, pelas metodologias e pelo tempo disponível.

A liderança exige um esforço compartilhado, articulando numa dialéctica permanente a liderança e a autoridade, isto é, mantendo o controle ao mesmo tempo que se fomenta e assegura a integração na diversidade e a participação democrática.

A liderança, a participação e a satisfação dos professores são pilares da mudança da organização escolar, imprescindível para que se atinja a escola de excelência que todos desejamos.

Como conclusão pode dizer-se que o enquadramento legislativo das escolas portuguesas cria poucas condições para o exercício da liderança e poder por parte dos actores organizacionais. Existe uma apatia que é consequência natural da extremada dependência em relação à política educativa das autoridades governativas. O reduzido poder de iniciativa dos gestores escolares é determinado por uma cultura de professores algo colegial e pela ascendência normativa da estrutura administrativa do Ministério da Educação.

De facto, o efeito da liderança nas organizações escolares é muito diminuto. Se, no período anterior ao 25 de Abril, a governação das escolas resultava do controlo político-ideológico do poder central, através da mediação passiva do reitor e director de ciclo, com o advento da sociedade democrática, esta mediação passa a ser mais colectiva. No entanto, a autonomia das escolas não vai, no momento actual, além da composição dos órgãos que nas suas funções se resumem a representar e executar as directivas do poder central.

II PARTE
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

1. Opções Metodológicas

Ao iniciar este capítulo, enumeram-se os principais objectivos e a metodologia que se considera mais adequada para este estudo. As diversas plataformas de pesquisa, os critérios e opções tomadas, os meios a utilizar, as etapas de investigação e a selecção de informação que descrevem os processos de análise de cada um dos instrumentos seleccionados.

Na pesquisa social deve atender-se às diferentes fases: o planeamento onde consta o que se pretende estudar e a pergunta de partida da investigação, acompanhada de questões ou de hipóteses. Neste caso de questões. Segue-se a recolha de dados, com a análise e interpretação dos mesmos e por fim o relatório final onde se tiram conclusões.

Dentro do vastíssimo universo da educação, optou-se neste estudo por investigar, e reflectir a problemática da gestão escolar, em particular as mudanças que se operaram nas competências do órgão de gestão das escolas e quais as implicações de tais transformações na vida quotidiana das escolas. Desta forma formulou-se a questão central com base nas linhas de orientação da política educativa, tendo o presente estudo em vista dar resposta à seguinte pergunta de partida:

As transformações que recentemente se operaram nas competências dos órgãos de gestão reflectiram-se no quotidiano das escolas?

Pretende-se saber quais foram as alterações sofridas com a implementação dos modelos de gestão escolar no quadro legal dos decretos-lei nºs: 769-A /76, de 23 de Outubro, 172/91, de 10 de Maio e 115-A /98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei 24/99, de 22 de Abril. Neste

âmbito é nosso propósito identificar e caracterizar as mudanças que se operaram nas competências do órgão de gestão das escolas, bem como identificar e caracterizar as transformações da aplicação à escola em estudo dos novos modelos de direcção e gestão e ainda como essas mudanças foram percebidas pelos vários intervenientes directamente ligados à mesma.

Verificar o reflexo do novo modelo de gestão escolar no quotidiano da escola, saber a opinião da comunidade escolar sobre o recrutamento dos gestores escolares e da necessidade de formação específica para o exercício de cargos de gestão, são ainda alguns dos aspectos a investigar.

Assim, o que se pretende é obter resposta para as seguintes questões:

Q1 ▪ Quais as mudanças ocorridas nas competências dos órgãos de gestão, presidente do conselho directivo/ presidente do conselho executivo?

Q2 ▪ O conselho executivo assume na actualidade as competências legais que lhe são atribuídas?

Q3 ▪ Qual a percepção que a comunidade escolar tem das competências do cargo de presidente do conselho directivo/ presidente do conselho executivo?

Q4 ▪ Quais os efeitos das alterações dessas competências na vida organizacional da escola?

Q5 ▪ A introdução do DL 172/91 e posteriormente o DL 115-A/98 veio proporcionar ao presidente do conselho executivo um desempenho com mais autonomia?

Q6 ▪ Qual a opinião da comunidade escolar sobre a forma de recrutamento dos gestores escolares?

Q7 ▪ Qual a formação necessária para o exercício de cargos de gestão?

Uma vez elaboradas as questões de investigação é possível definir os **objectivos do estudo**. Desta forma formulámos os seguintes:

- ◇ Identificar as mudanças que se operaram nas competências do órgão de gestão das escolas.
- ◇ Ver como foram percebidas as mudanças pelos vários intervenientes directamente ligados a uma escola.
- ◇ Analisar o reflexo da aplicação do modelo de gestão gizado no DL 115-A/98, de 4 de Maio, numa escola.
- ◇ Saber qual a forma de recrutamento do órgão de gestão mais apropriada.
- ◇ Identificar a formação mais adequada para o exercício do referido cargo.

Tendo em vista o tipo de estudo e uma vez que a escolha dos métodos a utilizar deve estar ligada com a questão que se pretende investigar, com as opções teóricas do investigador e os objectivos da investigação e, havendo interesse em recolher informação sobre as percepções dos grupos mais directamente relacionados com o processo em causa, no que diz respeito à vida quotidiana da escola, às mudanças ocorridas e na tentativa de melhor compreender a realidade da escola, organização complexa e compartilhada de múltiplas situações interrelacionadas, optou-se por uma metodologia de carácter qualitativo ou investigação descritiva, tal como é habitualmente caracterizada na literatura (Bogdan & Biklen, 1994, p. 69-70), optando pelo formato do estudo de caso (numa perspectiva qualitativa), com recurso à entrevista e ao questionário.

2. Abordagem Qualitativa em Investigação

Do ponto de vista da metodologia das ciências sociais, a investigação educacional é uma investigação aplicada, influenciada pelos processos metodológicos dominantes das ciências sociais. A investigação implica um conhecimento da realidade social, como um sistema de ideias e de valores partilhados por indivíduos, gerando uma subjectividade colectiva.

A investigação qualitativa implica, a utilização de procedimentos que capturem a perspectiva dos participantes relativamente às interacções sociais em

apreço, utilizando técnicas concebidas especificamente para obter dados que reflectam a opinião dos actores sobre o processo social de que participam. A abordagem qualitativa é muito importante porque é uma metodologia que envolve a procura de factos descritivos recolhidos num campo de acção onde se encontram os elementos de pesquisa fundamentais da situação a estudar. O investigador preocupa-se em identificar e qualificar os processos e perspectivas dos participantes em detrimento do produto. O presente trabalho irá recorrer a uma orientação dentro da abordagem qualitativa que se baseia na perspectiva fenomenológica (Bogdan & Biklen, 1994, p. 72-74).

Consideram-se como características fundamentais da investigação qualitativa:

a) O facto dos investigadores não conceberem situações experimentais para testar hipóteses previamente formuladas. Antes pelo contrário, fazem uma recolha directa de informação relativa a situações reais. Daí a investigação qualitativa ser também designada por investigação naturalista,

b) Outra característica da investigação qualitativa é a importância que se dá à descrição e interpretação de situações e processos, em vez de testagem de hipóteses e teorias. Porém, tal não significa que este tipo de investigação seja indiferente à teoria, muito pelo contrário, é usada como pano de fundo conceptual para a análise de dados.

As manifestações que caracterizam uma investigação qualitativa são essencialmente o contexto do seu conteúdo e o projecto que vai ser alvo de investigação, e não o método de recolha de elementos necessários para essa mesma investigação. Os métodos a utilizar poderão ser vários e terão certamente características diferentes. No entanto têm também analogias entre si consistentes centrando-se todo o processo de investigação nos conceitos que as pessoas atribuem aos diversos factos, contribuindo para que o investigador exponha claramente os resultados da sua investigação.

3. Estudo de Caso em Investigação

Optou-se como metodologia de investigação neste trabalho, pelo estudo de caso, seguindo a opinião de Bogdan & Biklen (1994, p. 92) de que “não é

por acaso que a maioria dos investigadores o escolhe para o seu primeiro projecto”. Este método permite-nos obter uma compreensão e finalidade, a mais aprofundada possível de todas as situações que rodeiam o presente estudo, e compreender o significado que é dado a todos os elementos que nele participam.

Sobre a importância do método de estudo de caso, no campo da investigação, refere-se a opinião de Patton (1980, p.54) “os estudos de caso são particularmente úteis quando se pretende compreender determinados indivíduos, determinado problema ou situação particular, em grande profundidade e onde é possível identificar casos ricos em informação, ricos no sentido que muito pode ser apreendido a partir de alguns exemplares do fenómeno em estudo”.

No campo da investigação qualitativa, descrevemos os procedimentos que nos possam ajudar a recolher dos participantes, as suas perspectivas relativamente a interacções sociais em consideração. Assim, é fundamental o recurso a técnicas específicas apropriadas para a recolha de dados, que possam traduzir os significados construídos pelos actores sobre o processo social em que se encontram a participar.

Deste modo, o método mais apropriado para dar corpo a estas interacções e pressupostos de investigação é, certamente o estudo de caso, uma vez que a recolha e análise de dados é simultânea, tornando o processo mais dinâmico. Este método permite-nos ainda responder ao propósito de conhecer e compreender detalhadamente os procedimentos de todo o processo envolvente tal como ocorreram no local.

Neste sentido, recorreu-se à utilização de dois procedimentos: Entrevista - muito comum neste tipo de metodologia e Questionário - que foi utilizado como técnica complementar. A utilização conjunta destas técnicas permite obter um vasto conjunto de informações sobre o objecto de estudo em causa captando os diferentes significados que cada um dos intervenientes tem relativamente à própria escola e ao processo de mudança decorrente das alterações introduzidas nas competências dos órgãos de gestão.

O design da investigação foi projectado como sendo um estudo de caso circunscrito na área da gestão escolar mais concretamente nas alterações ocorridas nas competências do órgão de gestão com a introdução dos novos modelos de gestão escolar. O objectivo foi o de caracterizar e analisar a situação específica de uma escola, ES 3 descrevendo as mudanças ocorridas na prática e analisar as perspectivas dos intervenientes sobre essas mesmas mudanças.

Esta escola foi deliberadamente escolhida pela investigadora tendo em conta os seguintes critérios de selecção: características do estudo, expectativas positivas relativamente à aceitação e cooperação dos participantes e ainda a localização geográfica da mesma, facilitando as várias deslocações necessárias.

Definiu-se também os participantes que iriam ser alvo deste estudo, professores que tivessem experiências de cargos de gestão preferencialmente que tivessem feito parte de conselhos directivos e de conselhos executivos, professores e pessoal não docente que tivessem sido geridos pelos dois modelos de gestão logo com mais de dez anos de serviço na escola alvo do estudo.

A recolha dos dados foi feita utilizando as seguintes técnicas: entrevistas aos professores que tinham experiência de cargos de gestão, questionários aos restantes participantes.

Previamente pediu-se autorização ao órgão de gestão da escola para se poder realizar o presente estudo, tendo sido explicado o objectivo e a finalidade do mesmo (Anexo 1).

A preparação das entrevistas envolveu o cumprimento de alguns requisitos metodológicos. Os professores entrevistados foram contactados num primeiro momento para lhes ser formulada a proposta da entrevista, referindo muito genericamente o conteúdo da mesma no contexto da investigação. Posteriormente, voltaram a ser contactados para determinar qual a melhor altura (dia e hora) para concretizar a proposta de entrevista, tendo sido explicado com mais pormenor a sua finalidade, gravação áudio, transcrição integral da mesma, devolução do texto obtido para leitura e verificação por parte do entrevistado da integral transcrição do texto verbalizado. Na

formulação da proposta de entrevista foi utilizado o termo “conversa” para lhe dar um sentido menos formal e torná-la mais natural e espontânea.

4. Recolha de Dados

A recolha de dados pode ser entendida como um processo organizado com vista a obter informações que nos permitam o conhecimento e a compreensão dos casos em estudo. No âmbito da investigação em ciências sociais, coincide, na perspectiva de Quivy & Champenhudt (1998, p. 201), com a última de três operações da fase de observação. Como principais métodos de recolha de informações, estes autores apresentam a observação directa, a entrevista, o inquérito por questionário e a recolha de dados preexistentes (idem).

Ora, neste trabalho optou-se, tal como anteriormente se referiu, pela entrevista e pelo questionário como técnicas de recolha de dados, tendo sobretudo em conta que o método é o estudo de caso que se baseia em princípios e tem ao seu serviço várias técnicas. O que se pretende é conseguir o leque de respostas mais representativo possível que lhe permita cumprir os objectivos do estudo e que proporcione respostas a questões-chave (Bell, 2004, p.99).

- **Entrevista:** a entrevista em investigação é um processo desenvolvido com a finalidade de obter determinado tipo de informação, permitindo apreender a perspectiva da outra pessoa de modo a recolher elementos o mais próximos possível às opiniões manifestadas pelos sujeitos, que constituem a amostra em estudo.

Na construção das entrevistas procurou-se seguir os princípios sugeridos pela literatura específica (Ludke & André, 1986), dando particular atenção às indicações sobre as atitudes do entrevistador.

A qualidade dos resultados obtidos por meio desta técnica depende essencialmente da capacidade do entrevistador em conduzir a conversa com o entrevistado para os temas de interesse do primeiro sem contudo perder o contendo do discurso do segundo. O entrevistador precisa de estar atento não só às respostas do entrevistado, ao guião preestabelecido, como aos gestos,

expressões, entoações, hesitações, ou seja a toda uma comunicação não verbal mas que é também muito importante. É o que alguns autores chamam de “atenção flutuante” (idem, p. 36).

A entrevista, por via de regra, não tem um percurso uniforme. Depende em parte das características e formas de reacção dos entrevistados, da sua forma de ser e de estar, o quadro entrevistador entrevistado ganha cor quando se inicia o diálogo entre estes dois actores, principalmente quando a entrevista é formalmente semi-estruturada, afirmando Ludke & André (1986, p. 34-35) que “esta é mesmo o tipo de entrevista mais adequada para o trabalho de pesquisa que se faz actualmente em educação”.

A interacção que se deve estabelecer entre o entrevistado e o entrevistador, faz com que este vá além do comportamento externo para descobrir o estado interno das pessoas, valorizando a comunicação e interacção humanas. Os comentários à margem do tema, as expressões faciais e corporais, os tons de voz dão ao investigador uma informação impossível de obter com respostas escritas. São estes indícios visuais e auditivos que ajudam e valorizam no sentido de obter uma entrevista, o mais completa e pessoal possível, proporcionando ao entrevistador informações extraordinariamente enriquecedoras, pois conhecem-se as motivações, os sentimentos as atitudes e as crenças do sujeito.

As entrevistas variam no que diz respeito às suas finalidades ou seja, dependem do nível de estruturação dos dados que se pretendem obter. A conjugação destes pressupostos com a contingência da limitação do período de tempo em que decorreu o estudo, com o número de entrevistas a efectuar exigiu a aplicação de um tipo de entrevista que nos fornecesse o máximo de informação sobre os diversos aspectos que para nós se tornaram relevantes. Assim, tendo em conta que o tipo de entrevistas varia em função da forma como são dirigidas, optou-se por entrevistas semi-estruturadas” (Bogdan & Biklen, 1994). Entendeu-se que uma entrevista semi-estruturada não pode ser totalmente dirigida através de perguntas fechadas, nem pretender ser totalmente livre de forma a aproximar-se da entrevista em profundidade.

Nesta perspectiva recorreu-se a um guião, ou “roteiro” que “guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos” (Ludke & André,

1986, p. 34), explicitados sob a forma de “perguntas-guias” (Quivy & Champenhudt, 1998, p. 192), enquadrados em grandes blocos temáticos e que ao mesmo tempo, permitisse as necessárias adaptações no decurso da entrevista. Não significa isto que, tal como afirmam os mesmos autores, as perguntas devam ser necessariamente colocadas pela ordem em que foram anotadas e sob a formulação prevista. Na óptica destes autores é fundamental (idem, p, 193): “deixar andar o entrevistado para que este possa abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier”. Neste contexto, procurou-se, no decurso das entrevistas, no momento mais apropriado e duma forma tão natural quanto possível, colocar questões não abordadas pelos entrevistados, ou mesmo sondar opiniões quando estas foram afloradas mas não claramente explicitadas.

Por fim, a entrevista semi-estruturada permitiu prosseguir o objectivo de colher informações comuns a todos os entrevistados e, ao mesmo tempo aprofundar as vivências de cada indivíduo. Ou melhor ficou-se com a garantia de obtenção de “dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

As entrevistas foram estruturadas em torno de cinco pontos que constituem os blocos de A a E do guião de entrevista (Anexo 4).

Bloco A – Mudança ou continuidade de competências

Bloco B – Alterações introduzidas na escola

Bloco C – Liderança / Tomada de decisão

Bloco D – Autonomia

Bloco E – Competências / Formação requerida para o exercício de funções.

O guião contextualiza vinte e oito perguntas, no entanto tem uma introdução com a apresentação dos objectivos e fins a que o trabalho se destina e ainda um esclarecimento sobre o sigilo e anonimato dos dados bem como o seu destino. É na introdução que se faz a caracterização dos sujeitos.

Procurou-se estabelecer um quadro de perguntas transparentes, abertas, de fácil leitura e interpretação, proporcionando ao entrevistado uma espontânea abertura e flexibilidade na resposta. Porém convêm salientar que

estas serviram à entrevistadora como ponto de referência para os vários tópicos a tratar.

As entrevistas foram individuais e de tempo variável (cerca de uma hora) e dentro da escola em locais disponíveis sugeridos pelos entrevistados, tendo em conta as recomendações da entrevistadora, de entre as quais se destacam a possibilidade de haver total privacidade e de não haver interrupções por terceiros. Todas as entrevistas foram gravadas, com prévio conhecimento e autorização dos entrevistados, e proporcionaram registos magnéticos com duração variável. Seguidamente foram transcritas integralmente a partir dos registos magnéticos obtidos e os textos foram devolvidos aos entrevistados para leitura e aprovação segundo o que anteriormente havia sido acordado.

Os dados obtidos de cada um dos entrevistados numa primeira abordagem imediatamente antes da entrevista afim de criar um certo ambiente de confiança, onde se fez a caracterização do entrevistado permitiu a construção do Quadro.128. De seguida deu-se início à entrevista, procurando seguir as orientações metodológicas, no intuito de aprofundar a análise susceptível de nos abrir novos horizontes para melhor compreendermos se de facto existiram modificações na vida quotidiana das escolas com as alterações introduzidas nas competências dos órgãos de gestão.

Cabe aqui registar a disponibilidade e o sentido de responsabilidade por parte de todos os entrevistados.

- **Inquérito por questionário como técnica complementar:** consciente da afirmação proferida por Bogdan & Biklen (1994, p. 17) “na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários”, já que esta técnica de investigação surge, geralmente, relacionada com o método quantitativo, recorreu-se, mesmo assim, à aplicação de um inquérito por questionário aos docentes e não docentes com mais de dez anos de serviço na escola onde decorreu o presente estudo.

Esta opção decorreu da necessidade de melhor resolver um problema de pesquisa, (não havia outra forma de recolher a opinião de tantos sujeitos) para além de que nada obriga a que se tenha de aderir de uma forma rígida e exclusiva a um paradigma, neste caso qualitativo. Pese embora a conotação

quantitativa do inquérito por questionário, esta técnica, é utilizada para colher informações, quer na metodologia qualitativa quer na quantitativa.

Apesar da aparente “colagem” dos questionários aos métodos quantitativos de investigação, existem alguns pressupostos que presidiram ao uso da técnica no contexto do presente estudo, de entre os quais se salienta: a não intenção de verificar ou rejeitar hipóteses, a inexistência dum controlo de variáveis e a sua conseqüente correlação e a ausência de intenções de generalizações das conclusões decorrentes do trabalho.

Assim, procurou-se aplicar um questionário ao pessoal docente e não docente com pelo menos dez anos de serviço na escola em estudo, a fim de precisar alguns parâmetros sobre o reflexo no quotidiano da escola das transformações ocorridas nas competências do órgão de gestão escolar. Desta forma a opção por esta técnica de investigação prende-se com a necessidade de conhecer a opinião dos professores e do pessoal não docente sobre as questões exploradas pelos elementos do CE nas entrevistas, de forma a poder-se proceder a um cruzamento de dados resultantes de fontes diferentes. A opção pelo questionário prende-se também, com a possibilidade de recorrer a maior quantidade de opiniões no menor período de tempo possível, conservando o completo anonimato dos intervenientes.

Os questionários (Anexo 2 e 3) foram elaborados de forma a evitar formulações longas para evitar o cansaço dos respondentes, sendo organizados em duas partes:

- a primeira parte diz respeito à caracterização dos sujeitos (idade, tempo de serviço, situação profissional, desempenho de funções a nível de gestão de topo ou intermédio);

- a segunda parte diz respeito às alterações verificadas nas escolas ao longo destes últimos dez anos , quer a nível das competências do órgão de gestão quer da autonomia.

O questionário é constituído por 19 questões e por um preâmbulo de apresentação de objectivos e fins a que o trabalho se destina bem como um esclarecimento sobre o sigilo e anonimato dos dados bem como o seu destino.

O questionário contemplou questões de resposta aberta.

4.1 Procedimentos

Antes de ser iniciada a fase de recolha de dados foi elaborado um pré-questionário, o qual foi distribuído a 5 docentes e 2 indivíduos do pessoal não docente, não incluídos na população da amostra, visando a averiguação da objectividade, da compreensão, da correcção sintáctica e semântica das questões. Após a testagem e feitas as alterações sugeridas, consideraram-se válidos os questionários, dando assim cumprimento ao que é sugerido por Bell (2004, p. 128) que, “Todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados”.

O questionário foi entregue pessoalmente com o prazo limite de entrega de uma semana para o seu preenchimento e devolução. Posteriormente foi o prazo alargado por mais uma semana, aproveitando assim a investigadora a semana das avaliações do 1.º período para recolher mais questionários.

As entrevistas foram realizadas durante o período de interrupção lectiva do 1.º Período, a pedido dos entrevistados por estarem mais disponíveis e haver mais sossego na escola.

5. Caracterização da Escola

5.1 Espaço Envolvente

A escola em estudo situa-se na Cidade de Odivelas, numa das suas freguesias, que confina com as freguesias de Olival Basto, Póvoa de Santo Adrião, Santo António dos Cavaleiros, Famões, Ramada e Pontinha e no Concelho de Odivelas confinante com os Concelhos de Amadora, Lisboa, Loures e Sintra.

Quanto à sua evolução administrativa, esta freguesia de Odivelas, antes de 1852, pertencia ao 4.º Bairro de Lisboa, passando de seguida ao Concelho de Belém. Com a extinção deste, Odivelas fica anexada à Freguesia da Póvoa de Santo Adrião de 28 de Julho a Outubro de 1886. Odivelas foi

elevada a vila a 3 de Abril de 1964 e a cidade em 13 de Julho de 1990. É sede de concelho desde Novembro de 1998.

A freguesia tem cerca de 500 ha e 53.500 habitantes, cuja média de idades é de 29,5 anos (dados de 2005).

Durante muitos anos Odivelas foi uma zona predominantemente rural. Situada às portas de Lisboa, esta terra era procurada para descanso e lazer dos reis, de rainhas e de altas personalidades.

Entre 1940 e 1981, Odivelas regista o maior crescimento populacional. Esta época ficou marcada pela vinda de famílias do interior para a capital, à procura de melhores condições de vida, muitas delas para trabalhar na construção da Ponte 25 de Abril, da Cidade Universitária e outras obras de vulto.

Segundo o Censo de 1940, existiam 3 696 habitantes. Em 1950 – 6 772, em 1960 – 27 423, subindo para 51 395 em 1970 e atingindo os 84 624 habitantes no Censo de 1981.

A criação das freguesias de Pontinha, em 1985 e de Famões e Ramada, em 1989, provocam a redução do território desta freguesia, fazendo cair, naturalmente, o número de habitantes, que segundo o Censo de 1991, era de 53 531. Actualmente, e com dados mais recentes (Censos de 2001), existem 53 448 habitantes.

Esta freguesia tem hoje características urbanas, registando uma das maiores densidades populacionais do Concelho (10 584 habitantes/km²).

O sector terciário ocupa mais de metade da população activa, embora essa actividade seja exercida essencialmente fora da freguesia. Em termos de actividades predominam largamente os estabelecimentos de comércio, restaurantes e similares, e serviços pessoais e domésticos. É igualmente importante o peso de algumas indústrias, designadamente da construção civil, sobretudo em termos de postos de trabalho.

Entre as potencialidades para a afirmação da cidade no contexto da Área Metropolitana de Lisboa contam-se, sobretudo, a boa acessibilidade geral e um património histórico com algum significado (Mosteiro de S. Dinis onde se misturam o gótico, o manuelino e o barroco séc. XIII, Igreja Matriz – anterior ao

séc. XVII, Cruzeiro em estilo gótico anterior ao séc. XVII; Senhor Roubado, monumento para lembrar um roubo sacrílego séc. XVIII).

A cidade encontra-se bem servida de transportes rodoviários e ainda conta com o metropolitano, situando-se num importante nó rodoviário por onde passam as principais vias que servem o município.

5.2 A Escola

A Escola foi criada no ano de 1977, dando resposta aos anseios da população local, uma vez que à data apenas existiam como escola pública, a Escola Preparatória Avelar Brotero (Esc. Básica 2.3), e o instituto militar feminino (o Instituto de Odivelas). Iniciou o seu funcionamento nas actuais instalações em 1978.

O corpo docente era constituído por 91 professores, leccionando o sétimo, oitavo (diurno e nocturno) e nono anos de escolaridade (apenas diurno). No ano lectivo de 1978/79, o número de turmas existente na Escola distribuía-se do seguinte modo: 14 turmas de 7º ano, 22 turmas do 8º ano, 9 turmas do 9º ano e 5 do curso nocturno. No mesmo ano, foi aberto o quadro a 43 professores efectivos e foram requisitados 27. Dez anos depois (1988/89) a escola tinha 3000 alunos, 220 professores e 51 elementos entre técnicos auxiliares de educação e pessoal administrativo. Em 1999/2000 a escola sofre um decréscimo do número de alunos (que passa para 2010), possuindo 206 professores e 60 funcionários (administrativos e auxiliares de educação). Comparativamente com os dados de 88/89, a diminuição do número de alunos na escola apenas se verifica nos cursos nocturnos, nos quais passa a vigorar o Sistema de Unidades Capitalizáveis (S.U.C.).

A acção da escola, desde a sua fundação, tem-se desenvolvido em diversas vertentes.

No domínio pedagógico, seria difícil enumerar toda a actividade que vai muito para além da prática lectiva quotidiana e que se prolonga através de projectos pedagógicos, englobando, exposições de trabalhos realizados, visitas

de estudo, debates, organização e preparação multidisciplinar de semanas culturais.

Para além desta actividade pedagógica, a escola tem desenvolvido uma acção dinâmica de ligação ao meio, procurando o envolvimento de toda a comunidade em que se insere. Assim, têm sido promovidos projectos educativos, corporizando iniciativas e levando a efeito actividades, funcionando como verdadeiro pólo dinamizador da Acção Educativa. Neste âmbito, têm sido realizados colóquios, debates, conferências, exposições, sobre temas da actualidade como a Sida, a Toxicodependência, a Saúde, o Ambiente, a Ecologia, os Direitos Humanos e a Cidadania, o Património, a Europa Comunitária.

A escola tem sido ainda palco de secções comemorativas e culturais que têm contado com a presença, a participação e o apoio, de individualidades e/ou instituições, que a vários níveis têm contribuído decisivamente para o enriquecimento do historia da Escola. São de destacar, neste contexto, as campanhas de solidariedade e as secções sobre Timor-Leste que contaram com presença do então Presidente da República Dr. Mário Soares. Mais recentemente o ministro da Ciência e Tecnologia Dr. Mariano Gago esteve presente na escola para a inauguração do protótipo do carro ecológico, projecto e execução de professores e alunos da escola.

5.2.1 Os Alunos

A escola é composta no actual ano lectivo de 2006/2007 por 1824 alunos distribuídos por 81 turmas. Sendo que no ensino diurno existem 1384 alunos repartidos por 50 turmas, 8 turmas do 7.º ano, 6 turmas do 8.º ano, 5 turmas do 9.º ano, 9 turmas do 10.º ano, 11 turmas do 11.º ano e do 12.º ano. No ensino nocturno existem 440 alunos distribuídos por 31 turmas, Básico U.C. (101 alunos), Secundário U.C. (187 alunos) e Secundário Módulos (152 alunos).

5.2.2 Recursos Humanos

O pessoal não docente é constituído por 43 pessoas (34 auxiliares de acção educativa, e 9 funcionários administrativos).

Os auxiliares de acção educativa constituem um corpo bastante estável, havendo nos 34 funcionários 20 que trabalham na escola há mais de 10 anos. Predomina o sexo feminino.

Dos 9 funcionários administrativos 4 trabalham na escola há mais de 10 anos.

O corpo docente é constituído no presente ano lectivo de 2006/07 por 176 docentes, é em larga maioria licenciado, pertence ao quadro de nomeação definitiva, lecciona há mais de 15 anos. As idades excedem os 40 anos em cerca de 75% dos professores, 102 estão na escola há mais de 10 anos o que permite concluir que se trata de um corpo docente estável.

5.2.3 Recursos Materiais

A escola é constituída por um pavilhão central, onde funcionam os serviços administrativos, a biblioteca, o conselho executivo, a sala de convívio dos alunos, o bufete e o refeitório; dois pavilhões de salas de aulas, dotados de instalações específicas várias; um pavilhão oficial dispendo de laboratórios de apoio às áreas tecnológicas ali leccionadas (Electrotecnia/Electrónica e Mecânica), e um pavilhão gimnodesportivo.

A sala de professores, a de atendimento dos directores de turma e da associação de pais, a papelaria e a sala de primeiros socorros situam-se na zona de ligação do pavilhão central a um dos pavilhões de aulas (o A3).

As instalações específicas, distribuídas pelos dois pavilhões de aulas, incluem: laboratórios de física, química, biologia, matemática, fotografia, oficina de artes, salas de informática, secretariado e administração.

Neles se localizam ainda os serviços de apoio às actividades escolares, nomeadamente a reprografia, a associação de estudantes, gabinetes de grupos disciplinares, salas de estudo, gabinete de apoio

educativo (NAE) o gabinete do serviço de psicologia e orientação (SPO), a sala de audiovisuais e o centro de coordenação do ensino recorrente.

Estão sedeados nesta escola um centro de formação de professores e a equipa de coordenação de apoio educativo da zona.

6. A População – Alvo

A população-alvo faz parte da comunidade educativa da escola em estudo.

Os elementos a estudar são parte da comunidade educativa desta escola do ensino secundário com 3.º ciclo. O estudo focalizou-se nos professores e no pessoal docente com mais de 10 anos de serviço nesta escola, e que tivessem sido geridos pelos dois modelos de gestão afim de fazerem uma apreciação comparativa e ainda por professores que tivessem experiência de cargos de gestão em ambos os modelos, preferencialmente que tivessem feito parte de conselhos directivos e de conselhos executivos.

Os professores:

O corpo docente é formado por 176 professores, dos quais 102 estão na escola há mais de 10 anos.

O pessoal não docente:

O pessoal não docente é constituído por 43 pessoas das quais 24 trabalham na escola há mais de 10 anos.

A população-alvo é constituída por 102 professores e 24 indivíduos do pessoal não docente.

6.1 A Amostra

Neste tipo de estudo deparamo-nos muitas vezes com o problema de não ser possível estudar todos os elementos das populações.

No que diz respeito ao estudo feito a partir das entrevistas, não há problemas com a amostragem, porque o número de elementos do conselho executivo (3) bem como um dos assessores são os únicos professores na escola que possuem experiência do exercício de cargos em órgãos de gestão em ambos os modelos.

No caso dos questionários a amostra encontra-se definida da seguinte forma:

Professores: foram inquiridos todos os professores que reuniam os requisitos necessários (com mais de 10 anos de serviço na presente escola) no total de 102 e recolhidos 48 questionários, as respostas recolhidas constituem 47% do total.

Pessoal não docente: foram inquiridos todos os indivíduos que reuniam os requisitos necessários (com mais de 10 anos de serviço na presente escola) no total de 24 e recolhidos 15 questionários; as respostas recolhidas constituem 62,5% do total.

O questionário foi distribuído, tal como anteriormente se referiu, pessoalmente e com o prazo limite de entrega de uma semana. Terminado o prazo verificou-se que apenas meia dúzia de inquiridos haviam respondido pelo que foi de novo distribuído o questionário pela população alvo o que aconteceu durante a semana das avaliações do 1.º período. A recolha dos mesmos foi feita de imediato. Tal deve-se ao facto de a investigadora ter permanecido durante três dias seguidos na biblioteca da escola (local onde se encontrava a equipa de verificação das pautas) bem como na sala dos professores, o que fez com que muitos professores respondessem de imediato ao questionário alegando que se o não fizessem logo não voltariam a ter disponibilidade.

Acresce dizer que os inquiridos não se encontram motivados para este tipo de estudos e apenas responderam ao questionário por uma questão de simpatia e solidariedade. Desta forma se justifica o número de questionários recolhidos.

Em jeito de conclusão podemos dizer que se considera na área da investigação educacional que o estudo de caso permite as mais diversas fontes de informação (entrevistas, questionários, conversas informais, consultas de legislação e outro material).

Este estudo de caso recorre a uma variedade de factos que podem oferecer um vasto campo de reflexão e análise do objecto de estudo.

Procurou-se analisar, compreender e interpretar, através dos dados recolhidos, a percepção dos professores envolvidos na gestão escolar, dos professores e do pessoal não docente sobre as transformações que ocorreram na escola em estudo com a introdução do novo modelo de gestão.

Recorreu-se, assim, a um conjunto de métodos já anteriormente descritos que são a entrevista e o questionário, que vão proporcionar a compreensão das formas diferenciadas de como os professores e não docentes interpretam a realidade onde se inserem.

Fez-se a descrição, análise e tratamento dos diferentes dados obtidos. O material recolhido irá ser objecto do próximo capítulo.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO e ANÁLISE de DADOS

1. Análise dos dados recolhidos através dos Questionários

Quanto aos questionários respondidos pelos inquiridos os resultados obtidos em cada questão foram introduzidos em tabelas construídas para esse efeito. A leitura destas tabelas permitiu saber o que o mesmo docente respondeu em cada questão percebendo, assim, a (in)coerência das respostas dadas. Com os totais dos resultados obtidos nos itens de cada questão foram construídas tabelas – em ficheiros de SPSS, a partir dos quais se construíram gráficos que permitissem uma leitura mais facilitada dos resultados.

1.1 Os Professores

1.1.1 O Perfil dos Inquiridos

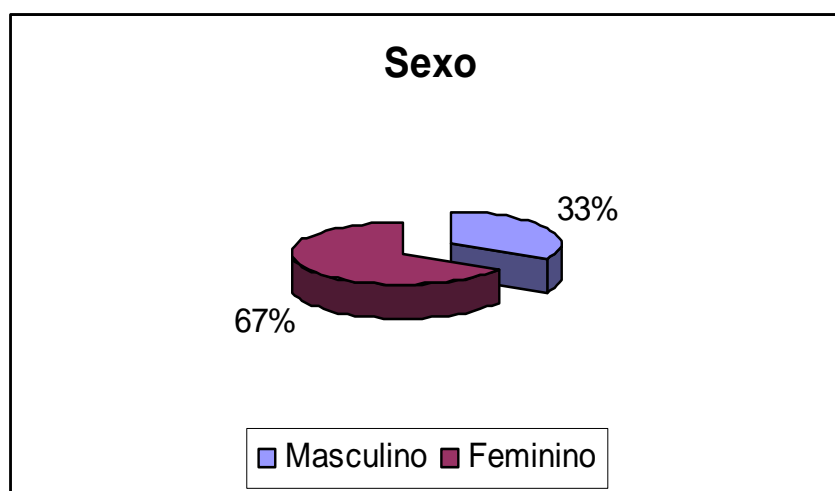
I Parte do Questionário – Dados Pessoais

Quadro 1

1 - Género

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Masculino	16	33,3	33,3	33,3
Feminino	32	66,7	66,7	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Gráfico 1 – Sexo dos inquiridos



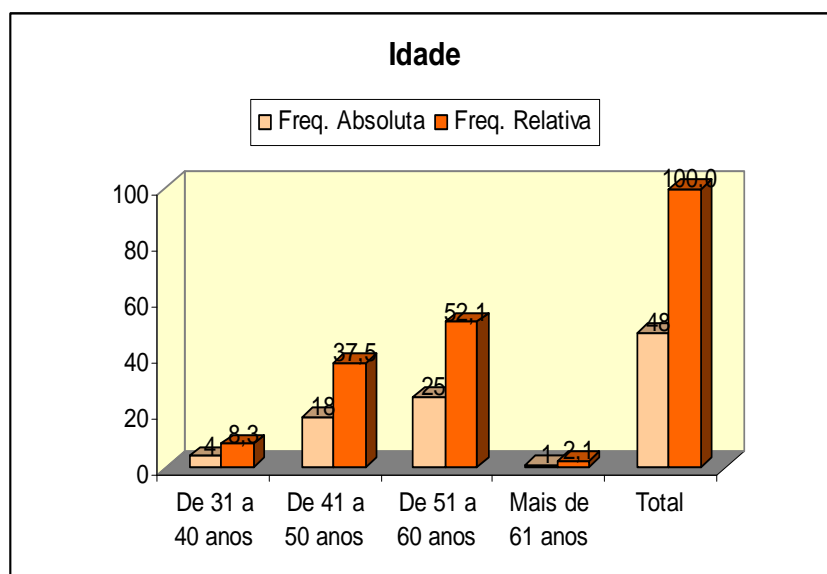
Constatou-se que predominam os respondentes do sexo feminino, evidenciando a tendência de feminização que caracteriza actualmente a classe docente no panorama educativo português (*pergunta 1*).

A idade cronológica dos respondentes é importante para posteriormente analisar a sua idade profissional.

Quadro 2

		2 - Idade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De 31 a 40 anos	4	8,3	8,3	8,3
	De 41 a 50 anos	18	37,5	37,5	45,8
	De 51 a 60 anos	25	52,1	52,1	97,9
	Mais de 61 anos	1	2,1	2,1	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Gráfico 2 – Idade dos inquiridos



As idades dos professores estão compreendidas maioritariamente entre os 51 e os 60 anos (*pergunta 2*).

São todos quadros de nomeação definitiva ou melhor dizendo, quadros de escola QE o que é normal, uma vez que o questionário se destina a professores com 10 ou mais anos de serviço na presente escola (*pergunta 3, quadro 3*).

Quadro 3

3 - Situação Profissional

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid QND	47	97,9	100,0	100,0
Missing System	1	2,1		
Total	48	100,0		

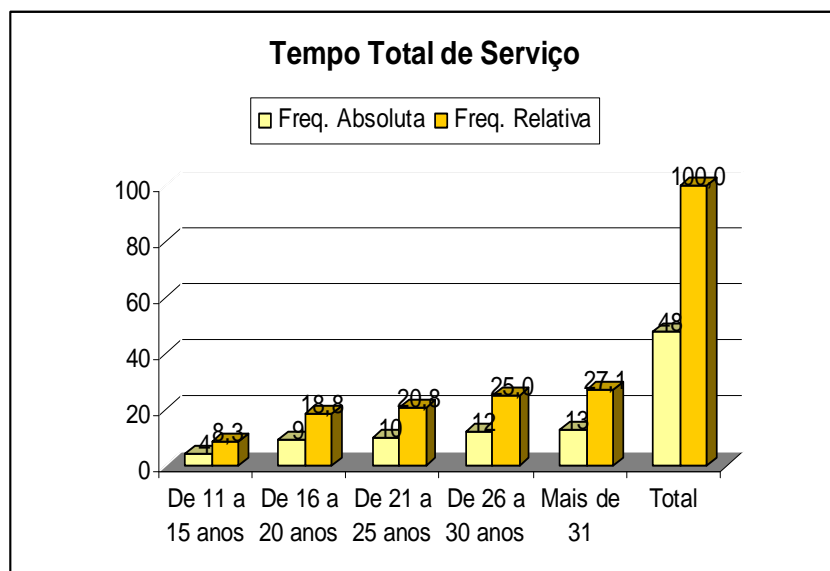
Relativamente ao tempo de serviço (*pergunta 4*), a maioria tem entre 26 anos e 30 anos e mais de 31 anos de serviço (*quadro 4 e gráfico 3*).

Quadro 4

4 - Tempo Total de Serviço

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De 11 a 15 anos	4	8,3	8,3	8,3
	De 16 a 20 anos	9	18,8	18,8	27,1
	De 21 a 25 anos	10	20,8	20,8	47,9
	De 26 a 30 anos	12	25,0	25,0	72,9
	Mais de 31	13	27,1	27,1	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Gráfico 3 – Tempo Total de Serviço



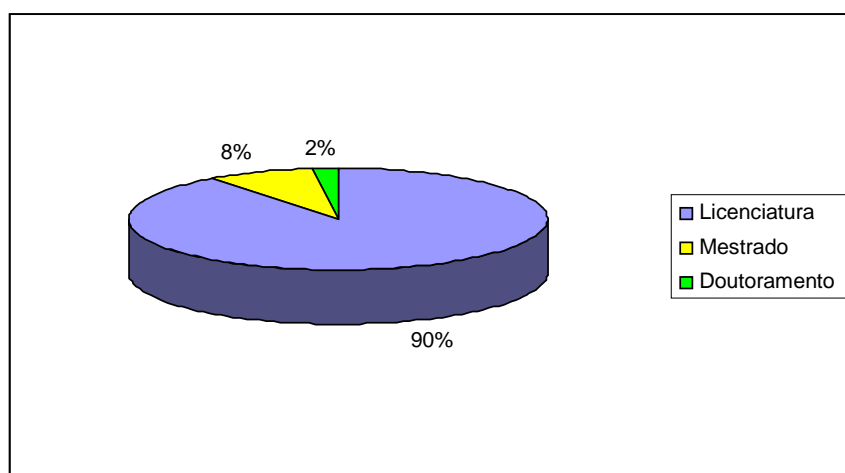
Os respondentes são maioritariamente (89,6%) licenciados, uma pequena minoria possui mestrado (4) e Doutoramento (1) (*pergunta 5*).

Quadro 5

5 - Formação Actual

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Licenciatura	43	89,6	89,6	89,6
	Mestrado	4	8,3	8,3	97,9
	Doutoramento	1	2,1	2,1	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Gráfico 4 – Formação Actual



Sabendo-se já que a maioria dos inquiridos está no ensino entre 26 e 30 anos e há mais de 31 anos era importante saber há quantos anos estão na presente escola (*pergunta 6*).

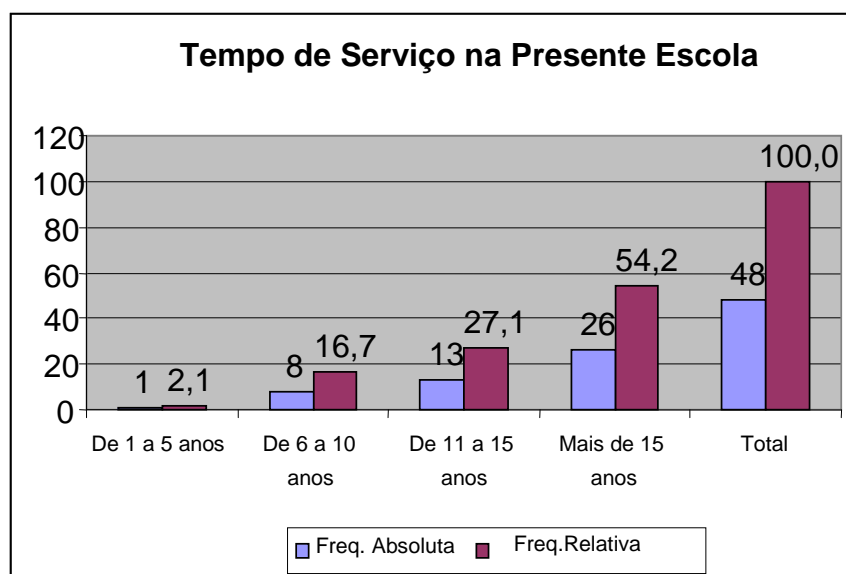
Quadro 6

6 - Tempo de Serviço na Presente Escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De 1 a 5 anos	1	2,1	2,1	2,1
	De 6 a 10 anos	8	16,7	16,7	18,8
	De 11 a 15 anos	13	27,1	27,1	45,8
	Mais de 15 anos	26	54,2	54,2	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Na resposta a esta questão um dos inquiridos respondeu que estava na escola de 1 a 5 anos ora tal só pode dever-se a um erro ao colocar o X uma vez que, tal como já foi referido, o questionário apenas foi entregue aos professores com 10 ou mais anos na escola.

Gráfico 5 – Tempo de Serviço na Presente Escola.



Desta forma verifica-se que a maioria dos professores (54,2%) está na escola há mais de 15 anos.

Conjugando a idade dos professores com o tempo de serviço, podemos inferir que são professores com larga experiência profissional e com situação profissional estável.

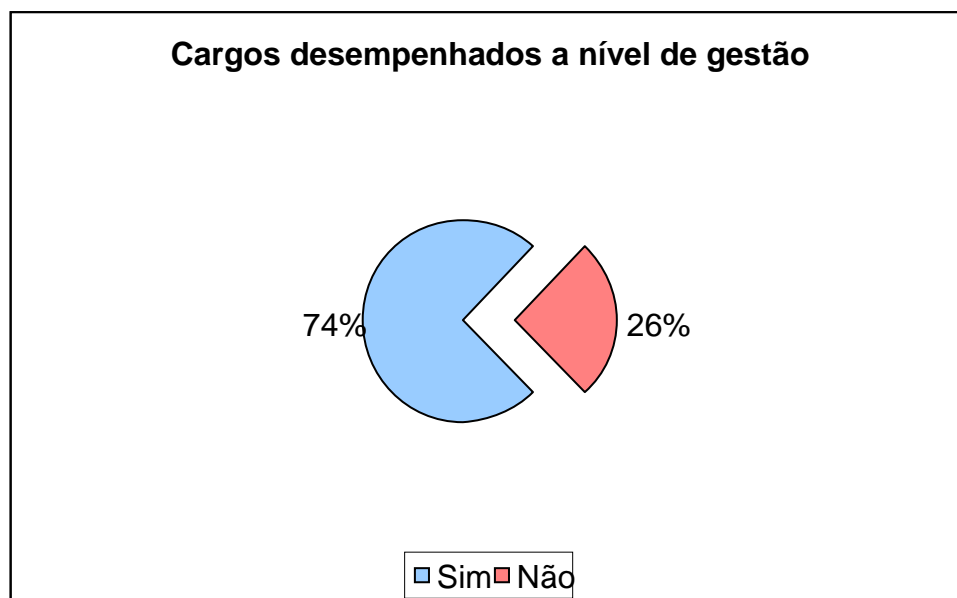
Perante a situação supra referida a existência de um corpo docente estável, pretendeu-se saber se estes professores tinham experiência de cargos ao nível de gestão de topo ou intermédia (*pergunta 7*).

Quadro 7

7 - Desempenhou/Desempenha nesta escola algum cargo a nível de gestão de topo ou intermédio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	35	72,9	74,5	74,5
	Não	12	25,0	25,5	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	System	1	2,1		
Total		48	100,0		

Gráfico 6 – Cargos desempenhados a nível de gestão de topo ou intermédio



Verifica-se que uma larga maioria desempenha, ou desempenhou cargos de gestão de topo ou de gestão intermédia.

1.1.2 A Opinião dos Inquiridos

II Parte do Questionário

O que se pretende é saber se os professores perceberam quais as mudanças ocorridas nas competências do órgão de gestão.

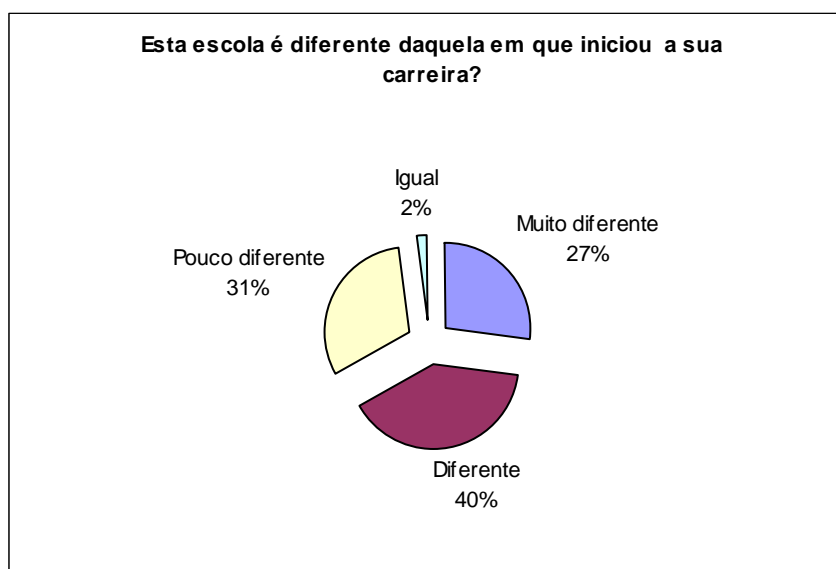
Assim, e dada a experiência profissional dos inquiridos, fez-se a *pergunta 8* para a qual se obteve as seguintes repostas:

Quadro 8

8 - Esta escola é diferente daquela em que iniciou a sua carreira?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito diferente	13	27,1	27,1	27,1
	Diferente	19	39,6	39,6	66,7
	Pouco diferente	15	31,3	31,3	97,9
	Igual	1	2,1	2,1	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Gráfico 7 – A escola é diferente daquela em que iniciou a sua carreira?



Dos inquiridos 19, (39,6%) afirmam que a escola é diferente daquela em que iniciaram a carreira; 15 (31,3%) consideram que é pouco diferente, e 13 (27,1%) que é muito diferente. É contudo, de realçar que cerca de 33% dos respondentes não apontam para mudanças muito significativas.

Podemos questionar se essa diferença terá sido ao nível da gestão o que face às respostas subsequentes nos leva a querer que não.

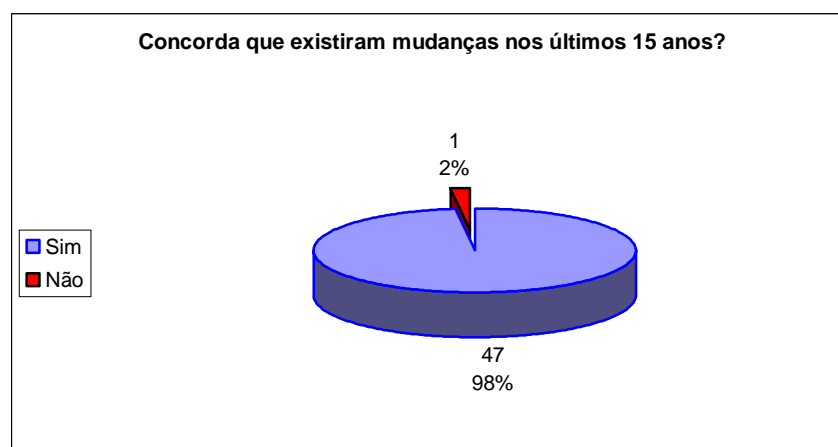
Maioritariamente 97% concluem que houve mudanças nos últimos 15 anos (*pergunta 9*).

Quadro 9

9 - Concorda que existiram mudanças nos últimos 15 anos?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	47	97,9	97,9	97,9
	Não	1	2,1	2,1	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Gráfico 8 – Concorda que existiram mudanças nos últimos 15 anos?



Quando referem ter existido mudanças nos últimos 15 anos estão a referir-se às introduzidas pelo novo modelo de gestão como a existência de um PEE, a criação de Departamentos disciplinares e da Assembleia de Escola. Não nos parece que se refiram a mudanças a nível de gestão e administração.

De seguida pediu-se a opinião sobre quem é que efectivamente dirige a escola (*pergunta 10*).

Quadro 10

10 - Na sua opinião o órgão que efectivamente dirige a escola é

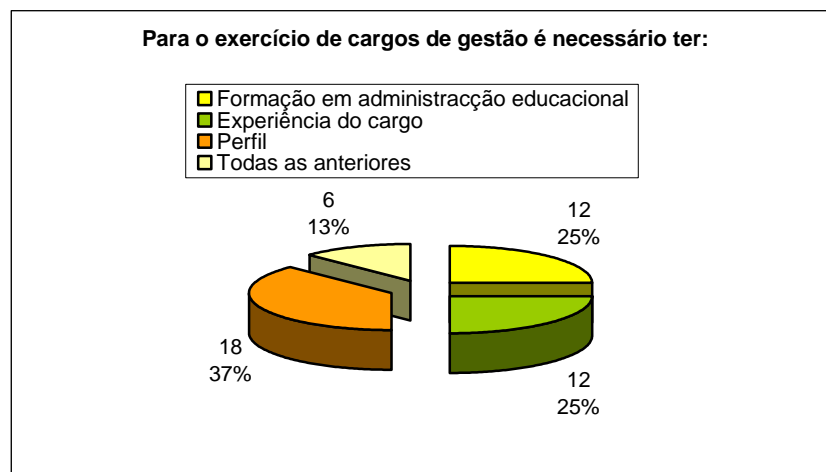
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	O Conselho Pedagógico	1	2,1	2,1	2,1
	O Conselho Executivo	47	97,9	97,9	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Quem efectivamente dirige a escola é o CE na opinião de 47 dos inquiridos (97,9%). Apenas 1 inquirido diz que é o CP. É interessante verificar que nenhum respondeu a AE que é uma das opções de resposta.

De facto existia tradição de o CD assumir a função de direcção e gestão da escola. Com o DL 115-A/98, de 4 de Maio, o órgão responsável pela direcção é a AE e o CE tem a função de gestão. Porém, para uma larga maioria dos docentes o CE é o herdeiro do CD e, como tal, atribuem-lhe a direcção da escola.

Sendo o CE o órgão que na opinião dos inquiridos dirige a escola é necessário saber qual a formação necessária para o exercício de cargos de gestão (*pergunta 11*).

Gráfico 9 – Para o exercício de cargos de gestão é necessário ter:



Verifica-se que para 18 professores (37%) o mais importante é o perfil. Os restantes dão tanta importância à experiência 12 (25%) como à formação 12 (25%).

Em seguida pediu-se opinião sobre cada uma das 11 afirmações sobre o CE (*pergunta 12*).

Quadro 11

12.1 - Os elementos que fazem parte do CE formam um grupo de trabalho coeso

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	8	16,7	16,7	16,7
	Concordo	35	72,9	72,9	89,6
	Discordo	1	2,1	2,1	91,7
	Sem opinião	4	8,3	8,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Uma larga maioria de professores 35, (72,5%) concordam com a afirmação e 8 (16,7%) concordam em absoluto. Apenas 1 dos respondentes discorda e 4 não têm opinião.

Quadro 12

12.2 - Reconheço ao CE competência para o cargo de gestão da escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	11	22,9	23,4	23,4
	Concordo	34	70,8	72,3	95,7
	Discordo	1	2,1	2,1	97,9
	Sem opinião	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Como resposta 34 professores concordam com a afirmação correspondendo a 72,3% (uma vez que 1 não deu qualquer resposta) e 11 (23,4%) concordam em absoluto com a afirmação. Apenas 1 discorda e há 1 sem opinião.

Pode dizer-se que uma larga maioria reconhece ao CE competência para o cargo de gestão da escola.

Quadro 13

12.3 - Os elementos do CE procuram estar sempre acessíveis e disponíveis para atender os professores

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Concordo absoluto	6	12,5	12,5	12,5
Concordo	30	62,5	62,5	75,0
Discordo	7	14,6	14,6	89,6
Sem opinião	5	10,4	10,4	100,0
Total	48	100,0	100,0	

O CE procura estar sempre disponível na opinião de 30 (62,5%) professores que concordam com esta afirmação e 7 (12,5%) concordam em absoluto. Há 7 (14,6%) inquiridos que discordam e 5 (10,4%) sem opinião. No entanto, e sem sombra de dúvida, os docentes maioritariamente apontam a disponibilidade do CE para atender os professores.

Quadro 14

12.4 - Aceito qualquer elemento do CE com competência para ser meu superior hierárquico

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Concordo absoluto	7	14,6	14,6	14,6
Concordo	24	50,0	50,0	64,6
Discordo	12	25,0	25,0	89,6
Discordo em absoluto	2	4,2	4,2	93,8
Sem opinião	3	6,3	6,3	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Nesta questão 50%, ou seja, 24 inquiridos concordam com a afirmação e 25% (12) discordam. Concordam em absoluto 14,6% (7); discordam em absoluto 4,2% (2), e finalmente 6,3% (3) sem opinião.

Quadro 15

12.5 - Houve benefícios para a escola porque o CE passou a ser unicamente um órgão de gestão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	4,2	4,3	4,3
	Concordo	12	25,0	25,5	29,8
	Discordo	22	45,8	46,8	76,6
	Sem opinião	11	22,9	23,4	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Parece não ter havido benefícios dado que 46,8% (22) discordam, 25,5% concordam e 4,3% concordam em absoluto. No entanto 23,4% não manifestaram a sua opinião.

Quadro 16

12.6 - O CE assume as competências legalmente atribuídas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	6	12,5	12,8	12,8
	Concordo	39	81,3	83,0	95,7
	Discordo	1	2,1	2,1	97,9
	Sem opinião	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Sem sombra de dúvida e por maioria considerável (83%) concordam com a afirmação de que o CE assume as competências legalmente atribuídas, e 12,8% concordam em absoluto, apenas 2,1% discordam.

Face às respostas obtidas não nos parece que os professores tenham conhecimento das actuais competências do CE, continuando influenciados pelas competências do anterior CD. É de realçar o facto que se verifica no dia-a-dia da escola que a direcção da mesma cabe na prática ao CE o que provavelmente levou à obtenção destes dados.

Quadro 17

12.7 - O CE delega competências nos órgãos de gestão intermédia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	33	68,8	70,2	70,2
	Discordo	11	22,9	23,4	93,6
	Sem opinião	3	6,3	6,4	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

A opinião maioritária é que concordam com a afirmação de que o CE delega competências nos órgãos de gestão intermédia 70,2%, apenas 23,4% discorda.

Os professores consideram que o CE delega competências nos órgãos de gestão intermédia, contrariando assim com esta opinião a legislação em vigor mais concretamente o n.º 2 do art.º18 do DL 115-A/98, de 4 de Maio, que refere que o presidente do conselho executivo pode delegar as suas competências num dos vice-presidentes.

Tal opinião revela desconhecimento sobre as competências do órgão de gestão.

Um problema importante em qualquer organização é o de saber se há circulação da informação.

Quadro 18

12.8 - Há mais circulação de informação entre os professores com a criação dos departamentos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,1	2,1
	Concordo	11	22,9	22,9	25,0
	Discordo	31	64,6	64,6	89,6
	Discordo em absoluto	2	4,2	4,2	93,8
	Sem opinião	3	6,3	6,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Com esta afirmação e com os dados obtidos verifica-se que os professores discordam maioritariamente que haja mais circulação de informação com a criação dos departamentos, uma vez que 64,6%, o que corresponde a 31, inquiridos, discorda da afirmação e 2 (4,2%) discordam em absoluto, apenas 11 (22,9%) respondentes concordam e 1 concorda em absoluto (2,1%).

Quadro 19

12.9 - Actualmente há mais reuniões do CP

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	12	25,0	26,7	26,7
	Discordo	25	52,1	55,6	82,2
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,2	84,4
	Sem opinião	7	14,6	15,6	100,0
	Total	45	93,8	100,0	
Missing	9	3	6,3		
Total		48	100,0		

Não havendo mais circulação da informação também na opinião dos inquiridos não há mais reuniões do CP do que anteriormente, uma vez que 55,6% discordam da afirmação e 2,2% discordam em absoluto. Concordam 26,7% e sem opinião 15,6%.

Quadro 20

12.10 - O CE e o CP fomentam o cumprimento do PEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	4,2	4,3	4,3
	Concordo	30	62,5	63,8	68,1
	Discordo	8	16,7	17,0	85,1
	Sem opinião	7	14,6	14,9	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Perante esta afirmação de que o CE e o CP fomentam o cumprimento do PEE concordam 63,8%, concordam em absoluto 4,3%, discordam 17% e

14,9% não têm opinião. É difícil fomentar o cumprimento de algo que a maioria dos professores desconhece pois não participaram na sua elaboração.

Cumprem o PEE porque a gestão assim o obriga, daí maioritariamente considerarem que os órgãos de gestão fomentam o seu cumprimento.

Quadro 21

12.11 - Há uma cultura de avaliação das actividades que se realizam na escola direccionada para o cumprimento dos objectivos contemplados no PEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	4,2	4,3	4,3
	Concordo	11	22,9	23,4	27,7
	Discordo	27	56,3	57,4	85,1
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,1	87,2
	Sem opinião	6	12,5	12,8	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Face a esta última afirmação 57,4% dos inquiridos discorda que se faça uma avaliação das actividades que se realizam na escola para o cumprimento do PEE, 23,4% concordam, 4,3% concordam em absoluto, 2,1% discordam em absoluto e 12,8% não têm opinião. Ora, estes dados apontam-nos maioritariamente para a ausência de uma cultura de avaliação.

A próxima questão está relacionada com a Autonomia e Participação e é composta por 6 afirmações (*pergunta 13*)

Quadro 22

13.1 - A gestão da escola deve ser assegurada por professores eleitos pela comunidade escolar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	11	22,9	22,9	22,9
	Concordo	28	58,3	58,3	81,3
	Discordo	6	12,5	12,5	93,8
	Sem opinião	3	6,3	6,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

O peso do concordo é muito maior que o do discordo, uma vez que 58,3% diz concordar com a afirmação de que a gestão da escola deve ser assegurada por professores eleitos pela comunidade escolar; 22,9% concordar em absoluto; 12,5% discorda e 6,3% sem opinião. Mantém-se a tendência tradicional conquistada pós 25 de Abril, da escolha do órgão de gestão por eleição e pela comunidade escolar.

Quadro 23

13.2 - Actualmente a autonomia concedida às escolas é insuficiente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	11	22,9	22,9	22,9
	Concordo	28	58,3	58,3	81,3
	Discordo	4	8,3	8,3	89,6
	Sem opinião	5	10,4	10,4	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Sem qualquer dúvida os inquiridos concordam que a autonomia concedida às escolas é insuficiente constituindo 58,3% das respostas; 22,9% dos respondentes concordam em absoluto, 8,3% discordam e 10,4% não têm opinião sobre o assunto.

Quadro 24

13.3 - A participação do pessoal não docente na Direcção/Gestão da escola é praticamente irrelevante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	4	8,3	8,5	8,5
	Concordo	25	52,1	53,2	61,7
	Discordo	11	22,9	23,4	85,1
	Discordo em absoluto	3	6,3	6,4	91,5
	Sem opinião	4	8,3	8,5	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Concordam 53,2% com a afirmação de que a participação do pessoal não docente na Direcção/Gestão da escola é praticamente irrelevante, discordam 23,4%; concordam em absoluto 8,5%; discordam em absoluto 6,4% e 8,5% não têm opinião sobre o assunto.

Quadro 25

13.4 - A participação dos alunos na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	7	14,6	14,6	14,6
	Concordo	26	54,2	54,2	68,8
	Discordo	9	18,8	18,8	87,5
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,1	89,6
	Sem opinião	5	10,4	10,4	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Também em relação a esta afirmação a maioria 54,2% concorda com o facto de a participação dos alunos na gestão escolar ser praticamente irrelevante, 14,6% concordam em absoluto; 18,8% discordam; 2,1% discordam em absoluto e 10,4% sem opinião.

Quadro 26

13.5 - A participação dos EE na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	3	6,3	6,3	6,3
	Concordo	27	56,3	56,3	62,5
	Discordo	12	25,0	25,0	87,5
	Discordo em absoluto	2	4,2	4,2	91,7
	Sem opinião	4	8,3	8,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Verifica-se com as respostas obtidas a esta afirmação que a participação dos EE na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante. Assim, 56,3% dos respondentes concordam com a mesma; 25% discordam; 6,3% concordam em absoluto; 4,2% discordam em absoluto e 8,3% sem opinião.

Quadro 27

13.6 - A participação da autarquia na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	15	31,3	31,9	31,9
	Concordo	18	37,5	38,3	70,2
	Discordo	7	14,6	14,9	85,1
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,1	87,2
	Sem opinião	6	12,5	12,8	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

No que respeita à participação da autarquia na gestão da escola e ao facto de a mesma ser praticamente irrelevante, há uma aproximação entre o concordo e o concordo em absoluto, isto é, responderam que concordam 38,3% e concordo em absoluto 31,9 o que conjuntamente perfaz 70,2% da amostra e que, de uma forma claramente maioritária, remete para a falta de relevância da participação das estruturas comunitárias na vida da escola.

Pelas respostas obtidas a esta pergunta (13), verificou-se que a participação dos elementos da comunidade escolar não é idêntica, a gestão da escola continua a ser essencialmente assegurada por professores (que são eleitos pela comunidade escolar). Ora tal prática, contraria o estipulado na LBSE que no que respeita à gestão dos estabelecimentos de ensino, o art.º 45 n.º 2 refere “A administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e participação de todos os implicados no processo educativo”.

A questão seguinte (*pergunta 14*) refere-se à distinção que é feita no novo modelo de Autonomia, Administração e Gestão das escolas entre órgão de direcção e órgão de gestão.

Passando o CE a ser apenas um órgão de gestão é pedida a opinião para 9 afirmações sobre o assunto.

Quadro 28

14.1 - Existem grandes diferenças ao nível das competências actuais do CE e as anteriores do CD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	4,2	4,3	4,3
	Concordo	10	20,8	21,3	25,5
	Discordo	26	54,2	55,3	80,9
	Discordo em absoluto	4	8,3	8,5	89,4
	Sem opinião	5	10,4	10,6	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Apesar de legalmente as competências serem diferentes nos termos do DL 115-A/98, de 4 de Maio, os professores não são da mesma opinião uma vez que 55,3% discordam da afirmação de que existem grandes diferenças ao nível das competências actuais do CE e as anteriores do CD; 21,3% concordam; 8,5% discordam em absoluto; 4,3% concordam em absoluto e 10,6% não têm opinião.

A resposta a esta afirmação vai de encontro à resposta obtida à pergunta 10, em que consideraram que o CE é o órgão que efectivamente dirige a escola.

Uma das explicações possíveis para as respostas obtidas é a de que as diferenças de competências não se fizeram sentir no quotidiano da escola, como aliás se irá verificar pelas respostas à questão seguinte.

Quadro 29

14.2 - A escola sofreu alterações significativas com essas alterações de competências

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	4,2	4,3	4,3
	Concordo	7	14,6	14,9	19,1
	Discordo	30	62,5	63,8	83,0
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,1	85,1
	Sem opinião	7	14,6	14,9	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Em consequência da resposta à afirmação anterior, também aqui maioritariamente os inquiridos 63,8% discordam que a escola sofreu alterações significativas com essas alterações de competências, 14,9% concorda, 4,3% concordam em absoluto, 2,1% discordam em absoluto e 14,9% sem opinião.

Quadro 30

14.3 - Há uma maior concentração de poderes no órgão de gestão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,1	2,1
	Concordo	17	35,4	35,4	37,5
	Discordo	24	50,0	50,0	87,5
	Discordo em absoluto	2	4,2	4,2	91,7
	Sem opinião	4	8,3	8,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Discordam da presente afirmação 50% dos inquiridos, concordam 35,4%; discordam em absoluto 4,2%; concordam em absoluto 2,1% e sem opinião 8,3%. Assim, os professores não apontam para uma maior concentração de poderes, possivelmente porque no anterior modelo de direcção das escolas, o Conselho Directivo assumia competências de direcção e de gestão.

Quadro 31

14.4 - A gestão da escola tornou-se mais eficiente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,1	2,1
	Concordo	9	18,8	19,1	21,3
	Discordo	30	62,5	63,8	85,1
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,1	87,2
	Sem opinião	6	12,5	12,8	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

A escola também não se tornou mais eficiente na opinião de 63,8% que discordam da afirmação, 19,1% concordam, 2,1% concordam em absoluto, 2,1% discordam em absoluto e 12,8% sem opinião.

Quadro 32

14.5 - O CE passou a ter mais autonomia face ao poder central (ME)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	2	4,2	4,2	4,2
	Discordo	37	77,1	77,1	81,3
	Discordo em absoluto	5	10,4	10,4	91,7
	Sem opinião	4	8,3	8,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Os professores discordam que o CE passou a ter mais autonomia 77,1%, 10,4% discordam em absoluto, 4,2% concordam e 8,3% sem opinião. Assim, a maioria dos professores (81,3%) sentem que não existe ainda no terreno educativo uma maior autonomia face ao poder central.

Quadro 33

14.6 - Consegue identificar facilmente o nível de inovação e de mudança introduzido na escola face à alteração de competências do órgão de gestão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	2	4,2	4,2	4,2
	Discordo	28	58,3	58,3	62,5
	Discordo em absoluto	5	10,4	10,4	72,9
	Sem opinião	13	27,1	27,1	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

De acordo com as respostas obtidas 58,3% dos inquiridos discordam com a afirmação de que se consegue identificar facilmente o nível de inovação e de mudança introduzido na escola face à alteração de competências do órgão de gestão e 10,4% discordam em absoluto. Já eram de certa forma esperados estes resultados uma vez que os mesmos inquiridos anteriormente responderam que não existem grandes diferenças ao nível das competências do CD e do CE e que este último é o órgão que efectivamente dirige a escola.

Quadro 34

14.7 - A AE passou a ser o órgão mais importante da escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	5	10,4	10,6	10,6
	Discordo	35	72,9	74,5	85,1
	Discordo em absoluto	5	10,4	10,6	95,7
	Sem opinião	2	4,2	4,3	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	System	1	2,1		
Total		48	100,0		

Maioritariamente os professores discordam que a AE tenha passado a ser o órgão mais importante da escola. Assim, 74,5% discordam em absoluto desta afirmação; 10,6% concorda; e 4,3% não tem opinião. Tais dados

reflectem que a AE não é o órgão mais importante da escola nem tem o papel que lhe está reservado nos diplomas da autonomia.

Quadro 35

14.8 - A criação da AE como órgão de direcção é, sem dúvida, a inovação do novo modelo de gestão mais notória na escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,1	2,1
	Concordo	16	33,3	34,0	36,2
	Discordo	19	39,6	40,4	76,6
	Discordo em absoluto	5	10,4	10,6	87,2
	Sem opinião	6	12,5	12,8	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Nesta afirmação parece não haver grande diferença entre os que concordam e os que discordam uma vez que 40,4% discorda da afirmação e 34% concorda. No entanto o peso do discordo é maior, dado que 10,6% discordam em absoluto e apenas 2,1% concordam em absoluto; 12,8% não têm opinião. Desta forma podemos concluir que maioritariamente os professores não consideram que a criação da AE como órgão de direcção seja a inovação do novo modelo de gestão mais notória na escola.

Quadro 36

14.9 - Apesar das inovações e mudanças o CE continua a ter um papel decisor e executor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	12	25,0	25,0	25,0
	Concordo	33	68,8	68,8	93,8
	Discordo	1	2,1	2,1	95,8
	Sem opinião	2	4,2	4,2	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Não restam dúvidas face às respostas obtidas de 68,8% concordo, 25% de concordo em absoluto; 2,1% de discordo e 4,2% sem opinião, que apesar das inovações e mudanças o CE continua a ter um papel decisor e executor.

Os efeitos das alterações na vida da escola têm de ser analisados e a questão seguinte serve para sondar a opinião dos professores sobre o que o novo modelo de gestão trouxe à escola (*pergunta 15*). A pergunta é composta por 14 afirmações.

Quadro 37

15.1 - Mais burocracia administrativa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	7	14,6	14,6	14,6
	Concordo	25	52,1	52,1	66,7
	Discordo	10	20,8	20,8	87,5
	Sem opinião	6	12,5	12,5	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

A maioria concorda que o novo modelo de gestão trouxe mais burocracia 52,1%; concordam em absoluto 14,6%; discordam 20,8% e sem opinião 12,5%.

Quadro 38

15.2 - Mais e melhor formação em contexto de trabalho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,1	2,1
	Concordo	1	2,1	2,1	4,2
	Discordo	41	85,4	85,4	89,6
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,1	91,7
	Sem opinião	4	8,3	8,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Da análise do quadro verifica-se que o novo modelo não trouxe mais e melhor formação em contexto de trabalho à escola uma vez que 85,4%

discorda da afirmação, 2,1% discordam em absoluto, a mesma percentagem concorda e concorda em absoluto, 8,35 sem opinião.

Quadro 39

15.3 - Melhor qualidade na avaliação dos professores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	3	6,3	6,4	6,4
	Discordo	39	81,3	83,0	89,4
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,1	91,5
	Sem opinião	4	8,3	8,5	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Desta forma também não trouxe melhor qualidade na avaliação dos professores, visto 83% discordarem da afirmação, 2,1% discordarem em absoluto e 6,4% concordarem, 8,3% não têm opinião.

Quadro 40

15.4 - Melhor qualidade na avaliação dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	8	16,7	16,7	16,7
	Discordo	37	77,1	77,1	93,8
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,1	95,8
	Sem opinião	2	4,2	4,2	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

O mesmo se verifica em relação à qualidade na avaliação dos alunos pois que 77,1% discordam, 2,1% discordam em absoluto e 16,7% concordam

que o novo modelo tenha trazido melhor qualidade na avaliação dos alunos, 4,2% não manifestaram opinião.

Quadro 41

15.5 - Mais trabalho cooperativo entre os professores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,1	2,1
	Concordo	10	20,8	20,8	22,9
	Discordo	34	70,8	70,8	93,8
	Discordo em absoluto	2	4,2	4,2	97,9
	Sem opinião	1	2,1	2,1	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Também não trouxe mais trabalho cooperativo entre os professores como se verifica dos 70,8% que discordam com a afirmação, 4,2% discordam em absoluto, 20,8% concordam, 2,1% concordam em absoluto e 2,1% sem opinião.

Quadro 42

15.6 - Nenhuma inovação ou mudança (para melhor) digna de registo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	3	6,3	6,3	6,3
	Concordo	28	58,3	58,3	64,6
	Discordo	11	22,9	22,9	87,5
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,1	89,6
	Sem opinião	5	10,4	10,4	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Esta afirmação é realmente a que dá uma opinião geral sobre o novo modelo e verifica-se que maioritariamente os professores concordam que este não trouxe nenhuma mudança para melhor digna de registo. Concordam com a afirmação 58,3%. Concordam em absoluto 6,3%, discordam 22,9%, discordam em absoluto 2,1% e sem opinião 10,4%. Pode concluir-se da resposta que os

professores não consideram que o actual modelo seja inovador relativamente ao anterior.

Quadro 43

15.7 - Mais sobrecarga de trabalho para os professores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	6	12,5	12,5	12,5
	Concordo	30	62,5	62,5	75,0
	Discordo	8	16,7	16,7	91,7
	Sem opinião	4	8,3	8,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Concordam com a afirmação 62,5%, concordam em absoluto 12,5%, discordam 16,7% e sem opinião 8,3%.

Assim os professores não só não acham inovador o novo modelo de gestão como 75% considera que o mesmo lhes trouxe sobrecarga de trabalho.

Provavelmente não são alheias a estas respostas as últimas inovações ministeriais nomeadamente a introdução da componente não lectiva, as aulas de substituição, o aumento da componente lectiva semanal para o ensino secundário entre outras.

Quadro 44

15.8 - Mais democraticidade e representatividade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,1	2,1
	Concordo	8	16,7	16,7	18,8
	Discordo	31	64,6	64,6	83,3
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,1	85,4
	Sem opinião	7	14,6	14,6	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

O novo modelo de gestão não é mais democrático e representativo para a maioria dos inquiridos, pois 64,6% discordam da afirmação; 2,1% discordam em absoluto; 16,7% concordam; 2,1% concordam em absoluto e sem opinião 14,6%.

Quadro 45

15.9 - Mais concentração de poderes no órgão de gestão (CE)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,2	2,2
	Concordo	22	45,8	47,8	50,0
	Discordo	19	39,6	41,3	91,3
	Sem opinião	4	8,3	8,7	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	9	2	4,2		
Total		48	100,0		

No que respeita à presente afirmação 47,8% concorda que o novo modelo de gestão trouxe mais concentração de poderes no órgão de gestão; 41,3% discorda; 2,2% concorda em absoluto e 8,7% sem opinião.

Tal opinião contraria o disposto no DL 115-A/98, de 4 Maio, que retira poderes de decisão ao CE, transferindo-os para a AE. Porém como os mesmos inquiridos consideram que o CE é o órgão que efectivamente dirige a escola remetendo a AE para 3.º plano não é de estranhar esta opinião que, aliás, vem validar a questão anteriormente formulada.

Quadro 46

15.10 - Mais participação dos actores educativos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,1	2,1
	Concordo	11	22,9	23,4	25,5
	Discordo	31	64,6	66,0	91,5
	Sem opinião	4	8,3	8,5	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Com o novo modelo de gestão não houve mais participação dos actores educativos pelo menos na opinião de 66% dos professores que discordam da

afirmação, apenas 23,4% concordam e 2,1% concordam em absoluto, sem opinião 8,5%.

Um dos objectivos deste modelo é de facto a maior participação. Porém como refere Vasconcelos (1999,p.75), “Há que distinguir entre participação decretada e participação praticada”.

Quadro 47

15.11 - Mais autonomia pedagógica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	8	16,7	17,4	17,4
	Discordo	31	64,6	67,4	84,8
	Discordo em absoluto	3	6,3	6,5	91,3
	Sem opinião	4	8,3	8,7	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	9	2	4,2		
Total		48	100,0		

Discordam que o novo modelo de gestão tenha trazido mais autonomia pedagógica 67,4%, discordam em absoluto 6,5%; concordam 17,4% e sem opinião 8,7%. Pode dizer-se que na opinião dos professores a escola não tem mais autonomia pedagógica.

Quadro 48

15.12 - Mais autonomia administrativa e financeira

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	7	14,6	14,9	14,9
	Discordo	30	62,5	63,8	78,7
	Discordo em absoluto	5	10,4	10,6	89,4
	Sem opinião	5	10,4	10,6	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Relativamente a uma maior autonomia administrativa e financeira os professores maioritariamente são da opinião que não houve um reflexo positivo

no quotidiano das escolas após a implementação do DL 115-A/98, de 4 de Maio. Assim, apenas 14,9% dos respondentes concorda com esta afirmação, verificando-se que 74,4% manifestamente pensa o contrário já que 63,8% assinalaram que discordam e 10,6% discordam em absoluto.

O modelo de gestão não trouxe segundo os docentes que constituem a nossa amostra mais autonomia administrativa e financeira.

Quadro 49

15.13 - Mais responsabilização

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	3	6,3	6,5	6,5
	Concordo	23	47,9	50,0	56,5
	Discordo	15	31,3	32,6	89,1
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,2	91,3
	Sem opinião	4	8,3	8,7	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	9	2	4,2		
Total		48	100,0		

Trouxe, isso sim, mais responsabilização na opinião de 50% dos inquiridos que concordam e 6,5% que concordam em absoluto. Verificamos ainda que 32% discordam; 2,2% discordam em absoluto e 8,7% sem opinião.

Quadro 50

15.14 - Melhor gestão por parte dos CE's

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,1	2,1
	Concordo	12	25,0	25,5	27,7
	Discordo	25	52,1	53,2	80,9
	Discordo em absoluto	1	2,1	2,1	83,0
	Sem opinião	8	16,7	17,0	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Verifica-se que a gestão dos CE's não melhorou com o novo modelo de gestão, dado que 53,2% discordam da afirmação, 2,1% discordam em absoluto, 25,5% concordam, 2,1% concordam em absoluto e sem opinião 17%.

Dos resultados obtidos nesta questão verifica-se que os inquiridos não têm uma opinião positiva do novo modelo de gestão e não o consideram inovador.

Era também necessário indagar a opinião dos professores sobre a forma de recrutamento dos gestores (*pergunta 16*).

Quadro 51

16 - Na sua opinião a forma de recrutamento dos gestores escolares deve ser por:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nomeação Ministerial	10	20,8	20,8	20,8
Eleição pela comunidade escolar	30	62,5	62,5	83,3
Eleição pela comunidade educativa	8	16,7	16,7	100,0
Total	48	100,0	100,0	

A maioria dos inquiridos (62,5%) considera que os gestores escolares devem ser recrutados por eleição pela comunidade escolar. É interessante verificar que 20,8% consideram que o recrutamento deve ser feito por nomeação ministerial e apenas 16,7% consideram que deve ser por eleição pela comunidade educativa. Preferem a nomeação ministerial à eleição pela comunidade educativa.

Perante as respostas obtidas era necessário saber a opinião dos professores sobre a gestão da escola após a implementação do novo modelo de gestão, uma vez que estes afirmaram que não reconheciam qualquer

inovação ou mudança para melhor, digna de registo. Mas, será que na opinião destes mesmos actores existiram efectivamente mudanças? (*pergunta 17*)

Quadro 52

17 - Oito anos após a implementação do novo modelo de gestão escolar o balanço que faz relativamente à gestão desta escola é que esta na prática:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sofreu modificações significativas	4	8,3	8,3	8,3
	Sofreu algumas modificações	30	62,5	62,5	70,8
	Continua na mesma	14	29,2	29,2	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Na opinião maioritária dos professores a escola sofreu algumas modificações 62,5%.

A opinião dos que pensam que continua na mesma (29,2%) é muito superior aos que têm a opinião que sofreu modificações significativas 8,3%.

Sabendo que a escola sofreu algumas alterações gostaria de saber a opinião dos professores sobre o actual modelo de gestão (*pergunta 18*). Pedese a opinião sobre 11 afirmações acerca do novo modelo.

Quadro 53

18.1 - Reduz a autonomia das escolas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,2	2,2
	Concordo	16	33,3	34,8	37,0
	Discordo	19	39,6	41,3	78,3
	Discordo em absoluto	3	6,3	6,5	84,8
	Sem opinião	7	14,6	15,2	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	9	2	4,2		
Total		48	100,0		

Discordam que o mesmo tenha reduzido a autonomia 41,3%, concordam 34,8%, discordam em absoluto 6,5%, concordam em absoluto 2,1% e sem opinião 15,2%.

Quadro 54

18.2 - Torna a gestão mais democrática

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,2	2,2
	Concordo	10	20,8	21,7	23,9
	Discordo	27	56,3	58,7	82,6
	Discordo em absoluto	3	6,3	6,5	89,1
	Sem opinião	5	10,4	10,9	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	9	2	4,2		
Total		48	100,0		

Também não torna a gestão mais democrática porque 58,7% discordam da afirmação, 21,7% concordam, 6,5% discordam em absoluto, 2,2% concordam em absoluto e 10,9% sem opinião.

Quadro 55

18.3 - Tira poder aos professores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	4,2	4,3	4,3
	Concordo	24	50,0	51,1	55,3
	Discordo	14	29,2	29,8	85,1
	Discordo em absoluto	2	4,2	4,3	89,4
	Sem opinião	5	10,4	10,6	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Concordam que tira poder aos professores 51,1%; discordam 29,8%; discordam em absoluto 4,3%; concordam em absoluto 4,3%; sem opinião 10,6%.

Quadro 56

18.4 - Torna a gestão mais eficiente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	2,1	2,1	2,1
	Concordo	11	22,9	23,4	25,5
	Discordo	26	54,2	55,3	80,9
	Discordo em absoluto	3	6,3	6,4	87,2
	Sem opinião	6	12,5	12,8	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

A gestão não ficou mais eficiente na opinião de 55,3% que discordam da afirmação; concordam 22,4%; discordam em absoluto 6,4%; concordam em absoluto 2,1%; sem opinião 12,8%.

Quadro 57

18.5 - Descentraliza a administração do sistema educativo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	11	22,9	23,9	23,9
	Discordo	24	50,0	52,2	76,1
	Discordo em absoluto	4	8,3	8,7	84,8
	Sem opinião	7	14,6	15,2	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	9	2	4,2		
Total		48	100,0		

Este não é, na opinião dos professores, um modelo descentralizador pois 52,2% discordam da afirmação; 8,7% discordam em absoluto; concordam 22,9% e sem opinião responderam 15,2%.

Quadro 58

18.6 - Torna a gestão menos democrática

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	22	45,8	46,8	46,8
	Discordo	15	31,3	31,9	78,7
	Discordo em absoluto	4	8,3	8,5	87,2
	Sem opinião	6	12,5	12,8	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Concordam que torna a gestão menos democrática 46,8% dos inquiridos; discordam 31,9%; discordam em absoluto 8,3% e sem opinião 12,8%.

Comparando esta afirmação com a do quadro 55 verifica-se que se mantém a opinião uma vez que colocando a afirmação ao contrário 56,3% discordam que o modelo torne a gestão mais democrática e 21,7% concordam.

Quadro 59

18.7 - Melhora a qualidade de ensino

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	4,2	4,3	4,3
	Concordo	8	16,7	17,0	21,3
	Discordo	27	56,3	57,4	78,7
	Discordo em absoluto	4	8,3	8,5	87,2
	Sem opinião	6	12,5	12,8	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Para a maioria dos inquiridos não melhora a qualidade de ensino, dado que 57,4% discordam desta afirmação; 8,5% discordam em absoluto; concordam 17%; concordam em absoluto 4,3%; sem opinião 12,8%.

Quadro 60

18.8 - Permite ao ME ter mais controlo sobre o funcionamento das escolas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	4,2	4,3	4,3
	Concordo	21	43,8	44,7	48,9
	Discordo	13	27,1	27,7	76,6
	Discordo em absoluto	2	4,2	4,3	80,9
	Sem opinião	9	18,8	19,1	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Concordam que o novo modelo de gestão permite ao ME ter mais controlo sobre o funcionamento das escolas 44,7%; discordam 27,7%; concordam em absoluto 4,3%; discordam em absoluto 4,3%; sem opinião 19,1%.

Na opinião destes inquiridos o novo modelo serve para o ME ter mais controlo sobre o funcionamento das escolas em vez de trazer mais autonomia. O que se pretende é conquistar mais poderes para o centro através da separação entre concepção e execução (Lima & Afonso, 2002, p. 69).

Quadro 61

18.9 - Fomenta a criação de uma nova cultura educacional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	15	31,3	31,9	31,9
	Discordo	22	45,8	46,8	78,7
	Discordo em absoluto	4	8,3	8,5	87,2
	Sem opinião	6	12,5	12,8	100,0
	Total	47	97,9	100,0	
Missing	9	1	2,1		
Total		48	100,0		

Também não fomenta a criação de uma nova cultura educacional, dado que discordam da afirmação 46,8%; concordam 31,9%; discordam em absoluto 8,5%; sem opinião 12,8%.

Quadro 62

18.10 - Prepara terreno para uma reestruturação do sistema de ensino

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	4	8,3	8,7	8,7
	Concordo	17	35,4	37,0	45,7
	Discordo	14	29,2	30,4	76,1
	Discordo em absoluto	3	6,3	6,5	82,6
	Sem opinião	8	16,7	17,4	100,0
	Total	46	95,8	100,0	
Missing	9	2	4,2		
Total		48	100,0		

Em sequência das respostas obtidas no quadro 62 os professores concordam que o ME está a preparar terreno para uma reestruturação do sistema de ensino (37%), discordam 30,4%, concordam em absoluto 8,7%, discordam em absoluto 6,5% e sem opinião 17,4%.

Quadro 63

18.11 - Outro (indique por favor)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	48	100,0	100,0	100,0

Não se obtiveram respostas.

Para terminar foi dada a possibilidade de os professores dizerem o que alteravam para tornar a gestão mais eficiente (*pergunta 19*).

Apenas nove professores responderam a esta questão e deram as seguintes sugestões:

1 – *Dava mais autonomia às escolas nomeadamente financeira.*

2 – *Fazia uma distribuição de tarefas com vista à consecução do PEE por objectivos e prazos.*

Fazia uma avaliação do trabalho e dos professores baseada nos resultados (em relação ao PEE).

Formava equipas (PEE) com coordenadores que reportassem ao CE.

3 – *Gestores escolares formados em gestão educacional. Implementar o Director de Escola, com formação adequada eleito pela comunidade escolar.*

4 – *Implementava um novo sistema de castigos e de prémios. Dava mais peso às falhas disciplinares. Introduzia a possibilidade de expulsão de alunos realmente mal comportados.*

5 – *Maior representatividade dos departamentos (disciplinares) nessa gestão.*

6 – *Maior representatividade, maior competência técnica, maior incentivo pecuniário.*

7 – *Menos burocracia.*

8 – *Qualquer órgão de gestão deveria à partida respeitar o princípio segundo o qual o professor é um elemento de autoridade com plena competência profissional, pedagógica e científica o qual deve ser apoiado a todos os níveis pelo órgão de gestão da escola independentemente de simpatias e subjectividades que tornam a gestão perigosa e falaciosa.*

9 – *Responsabilizar e avaliar todos os elementos da gestão escolar.*

Estas sugestões revelam as preocupações dos professores face à gestão escolar.

1.1.3 Síntese dos Questionários aos Professores

Na II Parte do questionário “Opinião dos Inquiridos” estes maioritariamente reconhecem que:

A escola é diferente daquela em que iniciaram a carreira. Contudo, não apontam mudanças muito significativas em termos de gestão. Praticamente todos (97,9%) concordam que existiram mudanças nos últimos 15 anos, no entanto estas não foram em termos de gestão uma vez que os mesmos consideram que o órgão que efectivamente dirige a escola é o CE (97,9%). Discordam que tenha havido benefícios para a escola pelo facto de o CE ter passado a ser unicamente um órgão de gestão (46,8%), consideram ainda que o mesmo órgão assume as competências que lhe são legalmente atribuídas (95%) e que o mesmo delega competências em órgãos de gestão intermédia (70%). Face às respostas obtidas não nos parece que os professores tenham conhecimento das actuais competências do CE e continuam influenciados pelas competências do anterior CD. Desconhecem que o presidente do conselho executivo apenas pode delegar competências nos vice-presidentes.

Para o exercício de cargos de gestão escolar os professores consideram que o mais importante é ter perfil (42,9%).

Os professores consideram que os actuais elementos do CE formam um grupo de trabalho coeso (89,6%); têm competência para o cargo de gestão da escola (95,7%) e procuram estar sempre acessíveis e disponíveis para atender os colegas (75%). Os docentes aceitam qualquer elemento do CE com competência para ser seu superior hierárquico (64%).

O facto de se terem criado os departamentos disciplinares não fez com que houvesse mais circulação de informação entre os professores (68,8%) nem aumentou o número de reuniões do CP (55,6%).

Apesar do CE e do CP fomentarem o cumprimento do PEE (68,1%), não há uma cultura de avaliação das actividades que se realizam na escola direccionadas para o cumprimento dos objectivos contemplados no PEE (57,5%).

Acerca da Autonomia e Participação os professores são da opinião de que a gestão da escola deve ser assegurada por professores eleitos pela comunidade escolar (81,3%) e que a autonomia dada à escola é insuficiente (81,3%).

No que diz respeito à Participação esta tem sido praticamente irrelevante na perspectiva dos professores inquiridos quer no que concerne ao pessoal não docente (61,7%); quer aos alunos (68,8%); aos EE (62,5%); quer à autarquia (70,2%).

O novo modelo de Autonomia, Administração e Gestão das escolas faz a distinção entre órgão de direcção e órgão de gestão, mas a opinião apurada aos inquiridos é que:

Não existem grandes diferenças ao nível das actuais competências do CE e as anteriores do CD (63,8%), e a escola não sofreu alterações significativas com essas alterações de competências (65,9%).

Não consideram que tenha havido uma maior concentração de poderes no CE (54%), nem que a gestão da escola se tenha tornado mais eficiente (65,9%) nem tão pouco que o CE passasse a ter mais autonomia face ao ME (87,5%).

Assim perante as alterações de competências do CE verificadas no novo modelo de gestão, os professores não conseguem facilmente identificar o nível de inovação e de mudança introduzido na escola face a essa alteração de competências (68,7%).

Contrariamente ao legislado a Assembleia de Escola não passou a ser o órgão mais importante da escola (85,1%) e a sua criação não é a inovação mais notória na escola (51%).

Desta forma apesar das mudanças o CE continua tal como o anterior CD a ter um papel decisor e executor (93,8%).

Sobre o que o novo modelo **trouxe** à escola estes consideram que foi:

Mais burocracia administrativa (66,7%), nenhuma inovação ou mudança (para melhor digna de registo) (64,6%), mais sobrecarga de trabalho para os professores (75%), mais concentração de poderes no órgão de gestão (50%) e mais responsabilização (55,3%).

O modelo **não trouxe**:

Mais e melhor formação em contexto de trabalho (87,5%), melhor qualidade na avaliação dos professores (85,1%), melhor qualidade na avaliação dos alunos (79,2%), mais trabalho cooperativo entre os professores (75%), mais democraticidade e representatividade (66,7%), mais participação dos actores educativos (66%), mais autonomia pedagógica (73,9%), mais autonomia administrativa e financeira (74,4%), melhor gestão por parte dos CE's (55,3%).

A forma de recrutamento dos gestores escolares deve ser por eleição pela comunidade escolar (62,5%).

Ao fim de oito anos da implementação do novo modelo de gestão o balanço relativamente à gestão da escola é que esta sofreu algumas modificações (62,5%).

O actual modelo caracteriza-se por:

Não tornar a gestão mais democrática (65,2%), tirar poder aos professores (55,3%), não tornar a gestão mais eficiente (61,7%), não descentraliza a administração do sistema de ensino (60,9%), não melhora a qualidade de ensino (65,9), não fomenta a criação de uma nova cultura educacional (55,3%).

Da análise dos dados verifica-se que o novo modelo de gestão não foi totalmente aplicado à presente escola uma vez que esta ainda está amarrada às anteriores competências do CD. A tradição a nível de gestão mantém-se. Contrariamente ao que foi opinado pelos inquiridos o CE não assumiu as funções que lhe foram atribuídas pelo DL 115-A/98, de 4 de Maio, o que aliás, acabou por ser demonstrado ao longo das respostas obtidas. Desta forma não se pode dizer que tenha havido alteração de competências dos órgãos de gestão.

O PEE não é do conhecimento de todos os professores e não foi elaborado por todos os elementos da comunidade escolar. Não se põe em causa o facto de os órgãos de gestão fomentarem o seu cumprimento mas, se a maioria o desconhece dificilmente o cumprirão. Também não é de estranhar que não exista uma cultura de avaliação das actividades que se realizam na escola, direccionadas para o cumprimento dos objectivos contemplados no

PEE. Concluímos que o mesmo é encarado como uma tarefa de obrigatoriedade legal.

Apesar de a participação ser um elemento central do normativo da autonomia das escolas a verdade é que a participação dos elementos da comunidade escolar não é idêntica e a gestão continua a ser essencialmente assegurada por professores.

Não existe ainda no terreno educativo uma maior autonomia face ao poder central. O que se compreende pois se não houve alterações de competências nos órgãos de gestão, estas não se podem fazer sentir na vida organizacional da escola.

Também no que respeita à forma de recrutamento dos gestores escolares e à formação necessária para o exercício do cargo, os inquiridos mantêm uma opinião marcada pela tradição, uma vez que, como já foi referido, consideram que os mesmos devem ser eleitos pela comunidade escolar e não pela comunidade educativa, preferindo a nomeação ministerial a esta última. Considerando o perfil como sendo o que é mais essencial para o exercício do cargo de gestão, demonstram que desconhecem as dificuldades sentidas pelos gestores na gestão diária da escola, bem como quais as suas competências.

1.2 O Pessoal não Docente

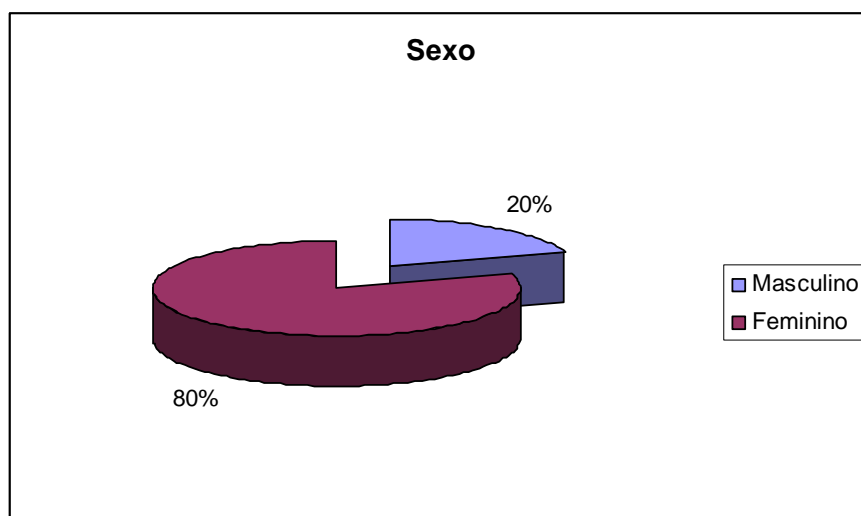
1.2.1 O Perfil dos Inquiridos

I Parte do Questionário – Dados Pessoais

Quadro 64

		1 - Género			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	3	20,0	20,0	20,0
	Feminino	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico 10 – Sexo dos Inquiridos



Constatou-se que predominam os respondentes do sexo feminino (*pergunta 1*).

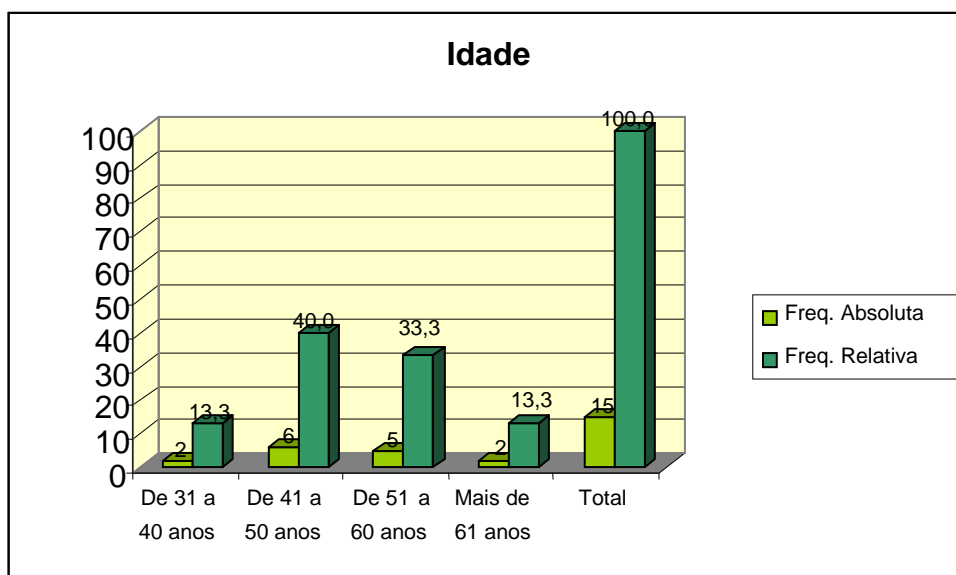
A idade dos funcionários é a pergunta 2

Quadro 65

		2 - Idade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De 31 a 40 anos	2	13,3	13,3	13,3
	De 41 a 50 anos	6	40,0	40,0	53,3
	De 51 a 60 anos	5	33,3	33,3	86,7
	Mais de 61 anos	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Constata-se que 40% dos funcionários tem entre 41 e 50 anos e 33,3% tem de 51 a 60 anos.

Gráfico 11 – Idade dos inquiridos



A idade do pessoal não docente varia entre os 41 e os 60 anos

São todos efectivos (do quadro) o que é natural uma vez que estão na escola há mais de 10 anos (*pergunta 3 Quadro 66*).

Quadro 66

3 - Situação Profissional

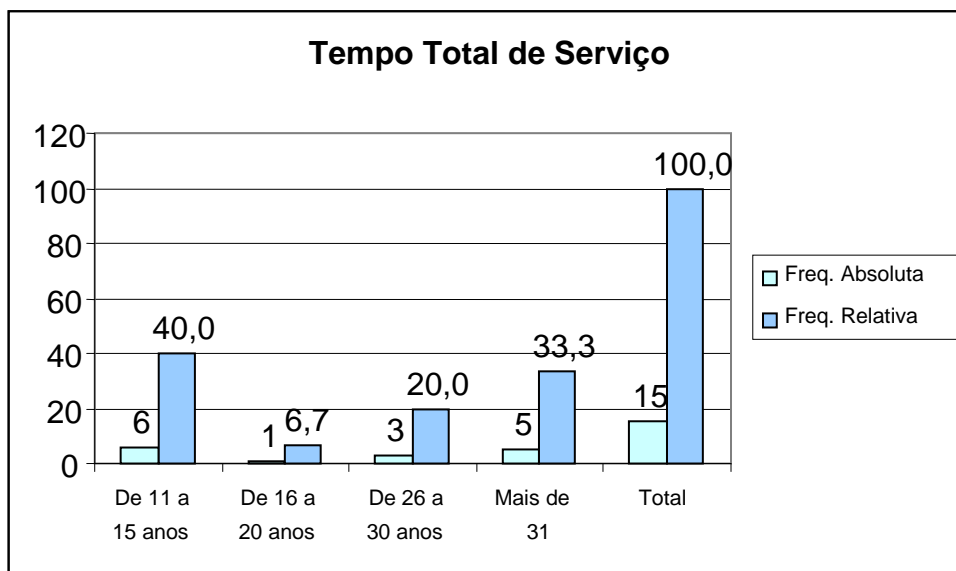
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Do quadro	15	100,0	100,0	100,0

Quadro 67

4 - Tempo Total de Serviço

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De 11 a 15 anos	6	40,0	40,0	40,0
	De 16 a 20 anos	1	6,7	6,7	46,7
	De 26 a 30 anos	3	20,0	20,0	66,7
	Mais de 31	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico 12 – Tempo Total de Serviço



A maioria tem de 11 a 15 anos de serviço (6) 40% e (5) 33,3% têm mais de 31 anos de serviço, (*pergunta 4*).

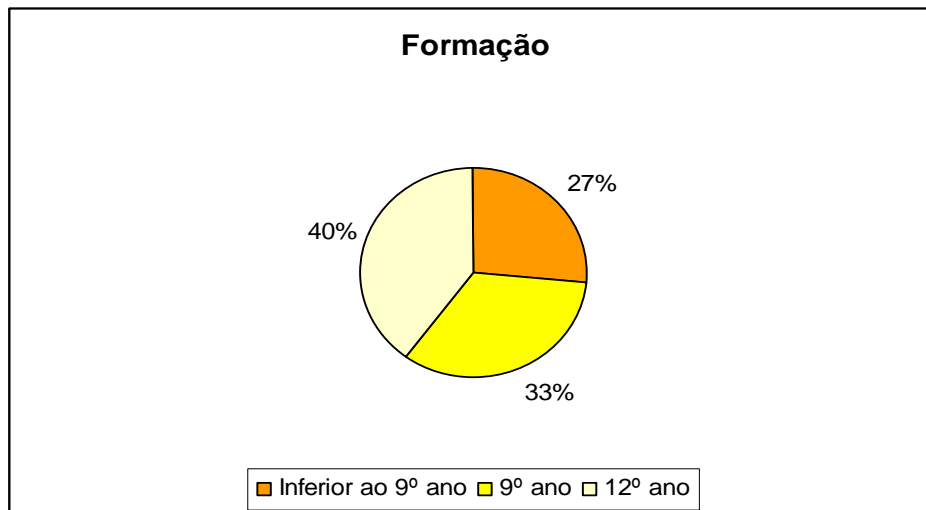
Dos respondentes (*quadro 68 e gráfico 13*) têm o 12.º ano 6 (40%), 5 têm o 9.º ano (33,3%) e apenas 4 (26,7%) inferiores ao 9.º ano (*pergunta 5*).

Quadro 68

5 - Formação Actual

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Inferior ao 9º ano	4	26,7	26,7	26,7
	9º ano	5	33,3	33,3	60,0
	12º ano	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico 13 – Formação Actual



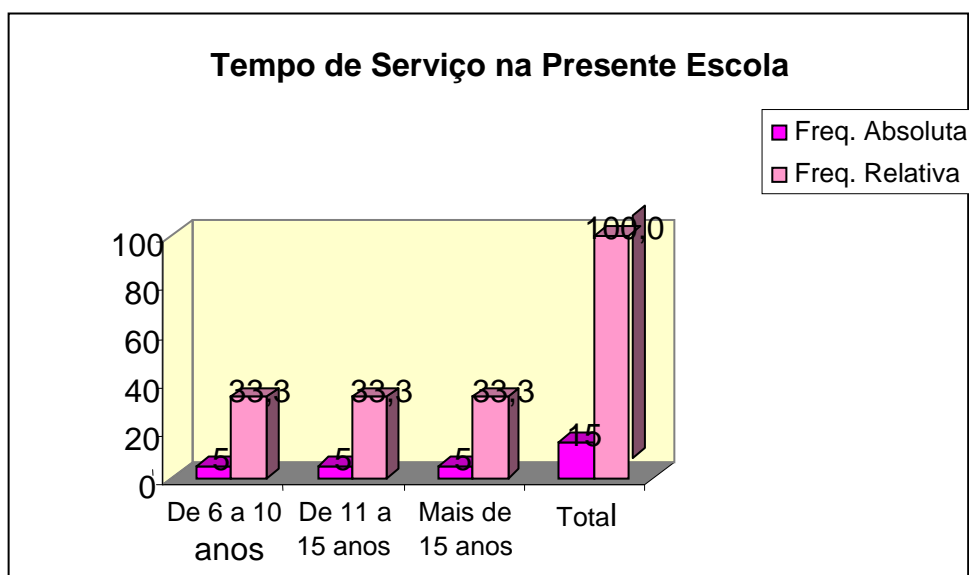
Relativamente ao tempo de serviço prestado na escola dos 15 inquiridos, 5 estão na escola de 6 a 10 anos, 5 de 11 a 15 anos e 5 há mais de 15 anos (*quadro 69 e gráfico 14*).

Quadro 69

6 - Tempo de Serviço na Presente Escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De 6 a 10 anos	5	33,3	33,3	33,3
	De 11 a 15 anos	5	33,3	33,3	66,7
	Mais de 15 anos	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico 14 – Tempo de Serviço na Presente Escola



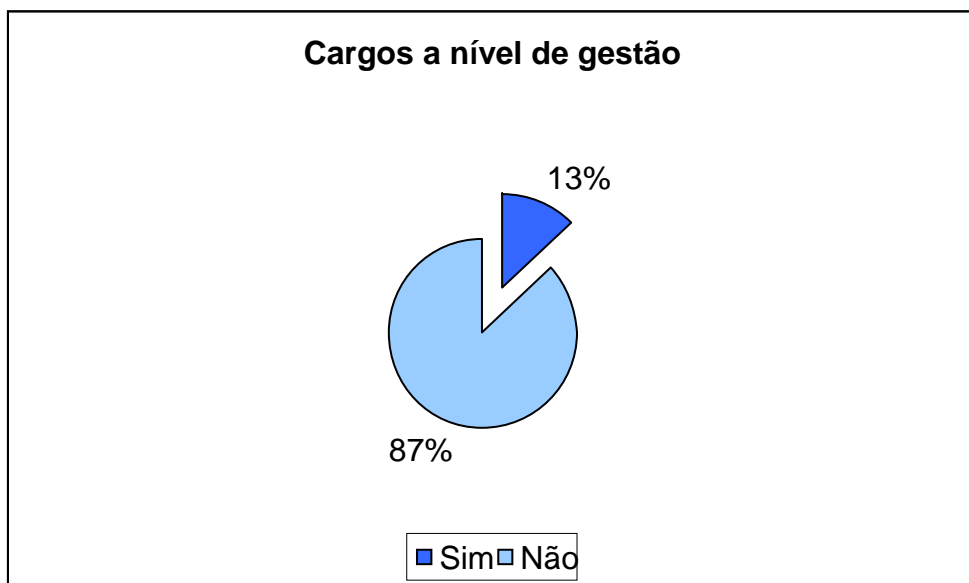
Os respondentes maioritariamente não desempenharam nem desempenham cargos de gestão a nível de topo ou intermédio (*pergunta 7*).

Quadro 70

7 - Desempenhou/Desempenha nesta escola algum cargo a nível de gestão de topo ou intermédio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	2	13,3	13,3	13,3
	Não	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Gráfico 15 – Cargos a nível de gestão de topo ou intermédio



1.2.2 A Opinião dos Inquiridos

II Parte do Questionário

O que se pretende é saber se o pessoal não docente percebeu quais as mudanças ocorridas nas competências do órgão de gestão.

Desta forma iniciou-se por perguntar se esta escola é diferente daquela onde iniciou a carreira (*pergunta 8*).

Quadro 71

8 - Esta escola é diferente daquela em que iniciou a sua carreira

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito diferente	4	26,7	28,6	28,6
	Diferente	4	26,7	28,6	57,1
	Pouco diferente	5	33,3	35,7	92,9
	Igual	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Das respostas concluímos que a escola é diferente daquela em que iniciaram a carreira. Embora 5 tenham respondido pouco diferente a verdade é que 4 responderam diferente e também 4 responderam muito diferente. Não nos parece que essas diferenças tenham sido a nível da gestão escolar.

(Nos presentes questionários alguém preencheu apenas a parte I deixando a II parte por responder, assim irá aparecer sempre daqui para a frente 1 resposta em falta. O sistema engloba o não respondido na validade percentual)

Desta forma perguntou-se se concordam que houve mudanças nos últimos 15 anos (*pergunta 9*) por unanimidade responderam que sim (*quadro 72*).

Quadro 72

9 - Concorda que existiram mudanças nos últimos 15 anos?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	14	93,3	100,0	100,0
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Pediu-se a opinião de quem é que efectivamente dirige a escola.

Quadro 73

10 - Na sua opinião o órgão que efectivamente dirige a escola é

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	O Conselho Executivo	12	80,0	85,7	85,7
	A Assembleia de Escola	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Verificou-se que o CE tem um peso muito grande e é quem dirige a escola, apenas dois respondentes consideram que é a AE quem efectivamente a dirige. O que contraria a legislação em vigor e o novo modelo de gestão. Dando-nos ainda a indicação de que na resposta anterior quando referiram que existiram mudanças nos últimos 15 anos estas não foram a nível da gestão escolar.

De facto as escolas continuam a ser dirigidas pelos CE's, herdeiros dos CD's que tinham, esses sim funções directivas.

Sendo o CE um órgão de gestão e por herança de direcção qual a formação necessária para o exercício do cargo? (*pergunta 11*)

Quadro 74

11 - No seu entender para o exercício de cargos de gestão escolar é essencialmente necessário ter:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Formação	6	40,0	42,9	42,9
	Experiência do cargo	4	26,7	28,6	71,4
	Perfil	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Os respondentes consideram que é necessário ter formação 42,9% e dão tanta importância à experiência como ao perfil 28,6%.

Acontece que na escola todos os elementos do CE têm larga experiência do cargo e exactamente o elemento responsável pelos não docentes tem formação em gestão empresarial.

Quanto ao desempenho do CE (*pergunta 12*) pediu-se a opinião para 11 afirmações:

Quadro 75

12.1 - Os elementos que fazem parte do CE formam um grupo de trabalho coeso

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	4	26,7	28,6	28,6
	Concordo	7	46,7	50,0	78,6
	Discordo	2	13,3	14,3	92,9
	Sem opinião	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Sem dúvidas concordam em como é um grupo coeso (78,6%) apenas 2 respondentes discordam da afirmação.

Quadro 76

12.2 - Reconheço ao CE competência para o cargo de gestão da escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	3	20,0	23,1	23,1
	Concordo	8	53,3	61,5	84,6
	Discordo em absoluto	2	13,3	15,4	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	9	1	6,7		
	System	1	6,7		
	Total	2	13,3		
Total		15	100,0		

Maioritariamente reconhecem que o CE tem competência para o cargo de gestão. Apenas 2 respondentes discordam e 1 não respondeu.

Quadro 77

12.3 - Os elementos do CE procuram estar sempre acessíveis e disponíveis para atender os professores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	5	33,3	35,7	42,9
	Discordo	2	13,3	14,3	57,1
	Discordo em absoluto	2	13,3	14,3	71,4
	Sem opinião	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

A esta afirmação 5 respondentes responderam que concordam, 1 que concorda em absoluto, 2 que discordam e 2 que discordam em absoluto. É de salientar que 4 responderam sem opinião igual número ao dos que responderam discordar o que não nos permiti tirar uma conclusão.

Quadro 78

12.4 - Aceito qualquer elemento do CE com competência para ser meu superior hierárquico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	13,3	14,3	14,3
	Concordo	7	46,7	50,0	64,3
	Discordo	3	20,0	21,4	85,7
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	92,9
	Sem opinião	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Por maioria aceitam qualquer elemento do CE como seu superior hierárquico.

Quadro 79

12.5 - Houve benefícios para a escola porque o CE passou a ser unicamente um órgão de gestão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	13,3	15,4	15,4
	Concordo	5	33,3	38,5	53,8
	Discordo	3	20,0	23,1	76,9
	Sem opinião	3	20,0	23,1	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	9	1	6,7		
	System	1	6,7		
	Total	2	13,3		
Total		15	100,0		

Os respondentes concordam ter havido benefício para a escola por o CE ser um órgão de gestão unicamente. No entanto, responderam na questão 10 que quem dirige efectivamente a escola é o CE, atribuindo-lhe desta forma competências directivas. Não parece assim haver muita coerência na resposta.

Quadro 80

12.6 - O CE assume as competências legalmente atribuídas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	4	26,7	28,6	28,6
	Concordo	8	53,3	57,1	85,7
	Discordo	1	6,7	7,1	92,9
	Sem opinião	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Não restam dúvidas de que para o pessoal não docente o CE assume as competências atribuídas pois a maioria concorda com a afirmação. O que contraria o opinado nas respostas anteriores, pois se é o órgão que efectivamente dirige a escola continua a ter as mesmas competências que o anterior CD.

Quadro 81

12.7 - O CE delega competências nos órgãos de gestão intermédia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	8,3	8,3
	Concordo	5	33,3	41,7	50,0
	Discordo	1	6,7	8,3	58,3
	Discordo em absoluto	1	6,7	8,3	66,7
	Sem opinião	4	26,7	33,3	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Missing	9	2	13,3		
	System	1	6,7		
	Total	3	20,0		
Total		15	100,0		

Dos respondentes 5 concordam que o CE delega competências nos órgãos de gestão intermédia, no entanto 4 responderam sem opinião e 2 não responderam.

Quadro 82

12.8 - Há mais circulação de informação entre os professores com a criação dos departamentos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	5	33,3	38,5	38,5
	Discordo	1	6,7	7,7	46,2
	Sem opinião	7	46,7	53,8	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	9	1	6,7		
	System	1	6,7		
	Total	2	13,3		
Total		15	100,0		

A verdade é que os respondentes não têm opinião sobre este assunto o que é normal porque os mesmos não fazem parte de nenhum departamento.

Apesar disso 5 responderam que concordam e 1 que discorda.

Quadro 83

12.9 - Actualmente há mais reuniões do CP

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	7	46,7	50,0	50,0
	Discordo	2	13,3	14,3	64,3
	Sem opinião	5	33,3	35,7	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Consideram que actualmente existem mais reuniões do CP 7 respondentes e sem opinião responderam 5.

Quadro 84

12.10 - O CE e o CP fomentam o cumprimento do PEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	7	46,7	53,8	53,8
	Sem opinião	6	40,0	46,2	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	9	1	6,7		
	System	1	6,7		
	Total	2	13,3		
Total		15	100,0		

A resposta a esta questão não é conclusiva uma vez que 7 disseram concordar mas 6 responderam sem opinião e 1 não respondeu.

Quadro 85

12.11 - Há uma cultura de avaliação das actividades que se realizam na escola direccionada para o cumprimento dos objectivos contemplados no PEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	4	26,7	28,6	28,6
	Discordo	3	20,0	21,4	50,0
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	57,1
	Sem opinião	6	40,0	42,9	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Também aqui a percentagem de sem opinião é maior 42,9%.
Não é possível tirar conclusões.

A próxima questão está relacionada com a Autonomia e Participação e é composta por 6 afirmações (*pergunta 13*):

Quadro 86

13.1 - A gestão da escola deve ser assegurada por professores eleitos pela comunidade escolar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	4	26,7	28,6	28,6
	Concordo	8	53,3	57,1	85,7
	Sem opinião	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Todos concordam excepto 2 sem opinião, que a gestão da escola deve ser assegurada por professores da escola e eleitos pela comunidade escolar.

Quadro 87

13.2 - Actualmente a autonomia concedida às escolas é insuficiente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	3	20,0	21,4	21,4
	Concordo	4	26,7	28,6	50,0
	Discordo	4	26,7	28,6	78,6
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	85,7
	Sem opinião	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Não se podem tirar conclusões precisas face às respostas obtidas, sendo o peso do concordo semelhante ao do discordo, embora em termos percentuais tenha 50%.

Quadro 88

13.3 - A participação do pessoal não docente na Direcção/Gestão da escola é praticamente irrelevante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	13,3	14,3	14,3
	Concordo	7	46,7	50,0	64,3
	Discordo	2	13,3	14,3	78,6
	Discordo em absoluto	2	13,3	14,3	92,9
	Sem opinião	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

O pessoal não docente maioritariamente concorda que a sua participação na gestão da escola é praticamente irrelevante (64,3%).

Quadro 89

13.4 - A participação dos alunos na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	6	40,0	42,9	50,0
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	57,1
	Sem opinião	6	40,0	42,9	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Concordam 6 respondentes em como a participação dos alunos na gestão tem sido praticamente irrelevante. No entanto, também 6 responderam sem opinião, 1 discorda em absoluto e 1 concorda em absoluto.

Quadro 90

13.5 - A participação dos EE na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	6	40,0	42,9	42,9
	Discordo	2	13,3	14,3	57,1
	Sem opinião	6	40,0	42,9	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Concordam 6 mas também 6 não têm opinião. Não é possível tirar conclusões.

Quadro 91

13.6 - A participação da autarquia na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	4	26,7	28,6	35,7
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	42,9
	Sem opinião	8	53,3	57,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Os respondentes maioritariamente (57,1%) responderam sem opinião, 1 concordo em absoluto e 1 discordo em absoluto, apenas 4 responderam concordo.

Não é possível tirar conclusões.

A questão seguinte (*pergunta 14*) refere-se à distinção que é feita no novo modelo de Autonomia, Administração e Gestão das escolas entre órgão de direcção e órgão de gestão.

É pedida a opinião sobre 9 afirmações:

Quadro 92

14.1 - Existem grandes diferenças ao nível das competências actuais do CE e as anteriores do CD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	13,3	14,3	14,3
	Concordo	2	13,3	14,3	28,6
	Discordo	7	46,7	50,0	78,6
	Sem opinião	3	20,0	21,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Os respondentes discordam (50%) que existam grandes diferenças entre CD e CE. A resposta está em concordância com a anteriormente proferida em que consideram o CE um órgão de decisão.

Quadro 93

14.2 - A escola sofreu alterações significativas com essas alterações de competências

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	3	20,0	21,4	28,6
	Discordo	5	33,3	35,7	64,3
	Discordo em absoluto	2	13,3	14,3	78,6
	Sem opinião	3	20,0	21,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Também discordam que essas alterações de competências tenham trazido alterações significativas à escola. Isto porque como ficou demonstrado não houve na prática alteração de competências

Quadro 94

14.3 - Há uma maior concentração de poderes no órgão de gestão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	13,3	14,3	14,3
	Concordo	6	40,0	42,9	57,1
	Discordo	1	6,7	7,1	64,3
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	71,4
	Sem opinião	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

No entanto concordam que há uma maior concentração de poderes no CE 42,9% e 14,3% concordam em absoluto.

Tal opinião contraria a legislação em vigor DL 115-A/98, de 4 de Maio, e as respostas anteriormente proferidas.

Quadro 95

14.4 - A gestão da escola tornou-se mais eficiente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	13,3	14,3	14,3
	Concordo	1	6,7	7,1	21,4
	Discordo	6	40,0	42,9	64,3
	Discordo em absoluto	2	13,3	14,3	78,6
	Sem opinião	3	20,0	21,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Porém, e com uma maior concentração de poderes no CE, na opinião dos respondentes a gestão da escola não se tornou mais eficiente.

Quadro 96

14.5 - O CE passou a ter mais autonomia face ao poder central (ME)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	3	20,0	21,4	21,4
	Discordo	6	40,0	42,9	64,3
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	71,4
	Sem opinião	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Maioritariamente discordam que o CE passou a ter mais autonomia. Embora tenham anteriormente referido que o CE tem uma maior concentração de poderes.

Quadro 97

14.6 - Consegue identificar facilmente o nível de inovação e de mudança introduzido na escola face à alteração de competências do órgão de gestão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	3	20,0	23,1	23,1
	Discordo	4	26,7	30,8	53,8
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,7	61,5
	Sem opinião	5	33,3	38,5	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	9	1	6,7		
	System	1	6,7		
	Total	2	13,3		
Total		15	100,0		

Sobre a afirmação os respondentes que não têm opinião estão em maior número (5) seguidos dos que discordam (4) e (3) que concordam. Discorda em absoluto um. O peso do discordo é maior mas igual ao sem opinião o que não permite tirar uma consistente conclusão.

Quadro 98

14.7 - A AE passou a ser o órgão mais importante da escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	5	33,3	35,7	42,9
	Discordo	4	26,7	28,6	71,4
	Discordo em absoluto	2	13,3	14,3	85,7
	Sem opinião	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Concordam que a AE passou a ser o órgão mais importante da escola.

Quadro 99

14.8 - A criação da AE como órgão de direcção é, sem dúvida, a inovação do novo modelo de gestão mais notória na escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	4	26,7	28,6	35,7
	Discordo	4	26,7	28,6	64,3
	Sem opinião	5	33,3	35,7	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

No entanto quando questionados sobre se o órgão que passou a ser mais importante na escola a AE era a inovação mais notória, as opiniões dividem-se entre o concordo e o discordo e o sem opinião, não permitindo tirar conclusões.

Quadro 100

14.9 - Apesar das inovações e mudanças o CE continua a ter um papel decisor e executor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	13,3	14,3	14,3
	Concordo	9	60,0	64,3	78,6
	Discordo	1	6,7	7,1	85,7
	Sem opinião	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Apesar de considerarem a AE o órgão mais importante da escola, o CE continua a ter um papel decisor e executor para a maioria dos respondentes (78,6%).

As alterações na vida da escola têm de ser analisados e a questão seguinte serve para sondar a opinião do pessoal não docente sobre o que o novo modelo trouxe à escola (*pergunta 15*). A pergunta é composta por 14 afirmações.

Quadro 101

15.1 - Mais burocracia administrativa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	9	60,0	64,3	71,4
	Discordo	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Assim na opinião dos respondentes e por larga maioria estes concordam que o novo modelo de gestão trouxe mais burocracia (71,4%).

Quadro 102

15.2 - Mais e melhor formação em contexto de trabalho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	9	60,0	64,3	64,3
	Discordo	4	26,7	28,6	92,9
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

O novo modelo de gestão, trouxe na opinião da maioria dos respondentes (60%) mais e melhor formação em contexto de trabalho, como se verifica pelas respostas obtidas e registadas no quadro supra. .

Quadro 103

15.3 - Melhor qualidade na avaliação dos professores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	4	26,7	28,6	35,7
	Discordo	4	26,7	28,6	64,3
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	71,4
	Sem opinião	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Já no que respeita ao facto de ter trazido melhor qualidade na avaliação dos professores não se podem tirar conclusões das respostas obtidas uma vez que existe igual número de concordo como de discordo e sem opinião.

Quadro 104

15.4 - Melhor qualidade na avaliação dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	5	33,3	35,7	42,9
	Discordo	4	26,7	28,6	71,4
	Sem opinião	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Concordam que melhorou a qualidade de avaliação dos alunos apesar de não ser uma área que dominem o que talvez explique a proximidade dos que discordam.

Quadro 105

15.5 - Mais trabalho cooperativo entre os professores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	4	26,7	28,6	35,7
	Discordo	5	33,3	35,7	71,4
	Sem opinião	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Discordam que trouxe mais trabalho cooperativo entre os professores 5, concordam 4, concordam em absoluto 1 sem opinião 4, desta forma não se tiram conclusões.

Quadro 106

15.6 - Nenhuma inovação ou mudança (para melhor) digna de registo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	13,3	14,3	14,3
	Concordo	4	26,7	28,6	42,9
	Discordo	5	33,3	35,7	78,6
	Sem opinião	3	20,0	21,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Concordam que não se verificaram inovações ou mudanças para melhor 6 respondentes, sendo que desses seis, 4 concordam e 2 concordam em absoluto. No entanto, 5 dos inquiridos discordam.

Quadro 107

15.7 - Mais sobrecarga de trabalho para os professores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	4	26,7	28,6	28,6
	Concordo	5	33,3	35,7	64,3
	Discordo	1	6,7	7,1	71,4
	Sem opinião	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

O novo modelo de gestão traz mais sobrecarga de trabalho aos professores , na opinião da maioria dos respondentes (64,3%).

Quadro 108

15.8 - Mais democraticidade e representatividade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	13,3	14,3	14,3
	Concordo	6	40,0	42,9	57,1
	Discordo	3	20,0	21,4	78,6
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	85,7
	Sem opinião	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

O novo modelo de gestão não traz mais democraticidade e representatividade na opinião dos respondentes (57,1%).

Quadro 109

15.9 - Mais concentração de poderes no órgão de gestão (CE)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	8	53,3	57,1	64,3
	Discordo	3	20,0	21,4	85,7
	Sem opinião	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

No entanto, maioritariamente concordam que o novo modelo de gestão trouxe mais concentração de poderes no órgão de gestão (64,3%).

Quadro 110

15.10 - Mais participação dos actores educativos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	8	53,3	57,1	64,3
	Discordo	1	6,7	7,1	71,4
	Sem opinião	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Os respondentes consideram maioritariamente (64,6%) que o novo modelo de gestão trouxe mais participação dos actores educativos, o que contraria as respostas dadas nas questões 13.3 e 13.4 onde responderam que a participação do pessoal não docente e dos alunos na gestão escolar tem sido praticamente irrelevante.

Quadro 111

15.11 - Mais autonomia pedagógica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	5	33,3	35,7	42,9
	Discordo	5	33,3	35,7	78,6
	Sem opinião	3	20,0	21,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Já no que diz respeito a haver mais autonomia pedagógica não se podem tirar conclusões dado que 5 responderam que concordam e 5 responderam que discordam.

Quadro 112

15.12 - Mais autonomia administrativa e financeira

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,7	7,7
	Concordo	6	40,0	46,2	53,8
	Discordo	3	20,0	23,1	76,9
	Sem opinião	3	20,0	23,1	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	9	1	6,7		
	System	1	6,7		
	Total	2	13,3		
Total		15	100,0		

Consideram maioritariamente os respondentes (53,8%), que o novo modelo de gestão trouxe mais autonomia administrativa e financeira. Esta resposta ilustra o total desconhecimento dos respondentes sobre este assunto.

Quadro 113

15.13 - Mais responsabilização

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	6	40,0	42,9	50,0
	Discordo	2	13,3	14,3	64,3
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	71,4
	Sem opinião	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

O pessoal não docente maioritariamente (50%) concorda que, o novo modelo de gestão trouxe mais responsabilização.

Quadro 114

15.14 - Melhor gestão por parte dos CE's

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	13,3	14,3	14,3
	Concordo	5	33,3	35,7	50,0
	Discordo	2	13,3	14,3	64,3
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	71,4
	Sem opinião	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Os respondentes consideram maioritariamente (50%) que o novo modelo de gestão trouxe melhor gestão por parte dos CE's.

Dos resultados obtidos nesta questão pode concluir-se que o pessoal não docente não tem uma opinião consistente sobre o novo modelo de gestão e revelam mesmo um desconhecimento total sobre assuntos com este relacionado. Provavelmente porque o novo modelo de gestão não foi verdadeiramente implementado na escola.

Era também necessário indagar a opinião dos não docentes sobre a forma de recrutamento dos gestores escolares (*pergunta 16*).

Quadro 115

16 - Na sua opinião a forma de recrutamento dos gestores escolares deve ser por

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nomeação Ministerial	4	26,7	30,8	30,8
	Eleição pela comunidade escolar	8	53,3	61,5	92,3
	Eleição pela comunidade educativa	1	6,7	7,7	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	System	2	13,3		
Total		15	100,0		

A forma de recrutamento dos gestores escolares deve ser, na opinião dos respondentes, por eleição pela comunidade escolar.

Apesar de terem considerado não haver mudanças dignas de registo é necessário saber a opinião dos inquiridos sobre a implementação na escola do novo modelo de gestão escolar (*pergunta 17*).

Quadro 116

17 - Oito anos após a implementação do novo modelo de gestão escolar o balanço que faz relativamente à gestão desta escola é que esta na prática

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sofreu modificações significativas	6	40,0	46,2	46,2
	Sofreu algumas modificações	6	40,0	46,2	92,3
	Continua na mesma	1	6,7	7,7	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	System	2	13,3		
Total		15	100,0		

Das respostas não restam dúvidas que a escola sofreu modificações. No entanto as opiniões dividem-se entre se foram só algumas modificações ou modificações significativas, não se chegando a uma conclusão.

Sabendo que a escola sofreu alterações qual a opinião do pessoal não docente sobre o actual modelo de gestão (*pergunta 18*). Pedem-se a opinião sobre 11 afirmações acerca do novo modelo.

Quadro 117

18.1 - Reduz a autonomia das escolas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	4	26,7	28,6	28,6
	Discordo	4	26,7	28,6	57,1
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	64,3
	Sem opinião	5	33,3	35,7	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Na verdade os respondentes não sabem se o novo modelo de gestão escolar reduz a autonomia das escolas, (5 responderam sem opinião, 4 que concordam e 4 que discordam) apesar de terem respondido que concordam que este modelo trouxe mais autonomia administrativa e financeira.

Quadro 118

18.2 - Torna a gestão mais democrática

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	5	33,3	38,5	38,5
	Discordo	2	13,3	15,4	53,8
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,7	61,5
	Sem opinião	5	33,3	38,5	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	9	1	6,7		
	System	1	6,7		
	Total	2	13,3		
Total		15	100,0		

Consideram que a gestão ficou mais democrática 5 respondentes, igual número diz não ter opinião e 1 não respondeu.

Quadro 119

18.3 - Tira poder aos professores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	3	20,0	21,4	21,4
	Concordo	2	13,3	14,3	35,7
	Discordo	2	13,3	14,3	50,0
	Discordo em absoluto	4	26,7	28,6	78,6
	Sem opinião	3	20,0	21,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Os funcionários discordam que o novo modelo tira poder aos professores, embora a diferença entre a tendência do discordo e concordo seja mínima.

Quadro 120

18.4 - Torna a gestão mais eficiente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	3	20,0	21,4	28,6
	Discordo	2	13,3	14,3	42,9
	Discordo em absoluto	4	26,7	28,6	71,4
	Sem opinião	4	26,7	28,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Da mesma forma discordam que a gestão se tenha tornado mais eficiente (42,9%).

Quadro 121

18.5 - Descentraliza a administração do sistema educativo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	3	20,0	23,1	23,1
	Discordo	6	40,0	46,2	69,2
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,7	76,9
	Sem opinião	3	20,0	23,1	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	9	1	6,7		
	System	1	6,7		
	Total	2	13,3		
Total		15	100,0		

Os funcionários discordam (53,9%) que o novo modelo de gestão descentralize a administração do sistema educativo.

Quadro 122

18.6 - Torna a gestão menos democrática

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	4	26,7	28,6	28,6
	Discordo	4	26,7	28,6	57,1
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	64,3
	Sem opinião	5	33,3	35,7	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

O número dos inquiridos que responderam sem opinião (5) é superior aos que responderam em igual número (4) concordo e discordo.

Desta forma não se podem tirar conclusões nesta questão.

No entanto, responderam nesta mesma questão na afirmação do quadro 118 que a gestão ficou mais democrática.

Quadro 123

18.7 - Melhora a qualidade de ensino

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	3	20,0	21,4	28,6
	Discordo	3	20,0	21,4	50,0
	Discordo em absoluto	4	26,7	28,6	78,6
	Sem opinião	3	20,0	21,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Inquiridos se o novo modelo de gestão melhora a qualidade de ensino a maioria dos funcionários discorda, pois 4 discordam em absoluto e 3 discordam.

Quadro 124

18.8 - Permite ao ME ter mais controlo sobre o funcionamento das escolas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	13,3	14,3	14,3
	Concordo	8	53,3	57,1	71,4
	Discordo	2	13,3	14,3	85,7
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,1	92,9
	Sem opinião	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Sem sombra de dúvida a opinião dos respondentes é que com este modelo de gestão escolar o ME tem mais controlo sobre o funcionamento das escolas. As respostas do concordo são muito superiores às do discordo (71,4%).

Quadro 125

18 9 - Fomenta a criação de uma nova cultura educacional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	1	6,7	7,1	7,1
	Concordo	6	40,0	42,9	50,0
	Discordo	6	40,0	42,9	92,9
	Sem opinião	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		

Já relativamente ao facto de este modelo fomentar uma nova cultura educacional não se podem tirar conclusões, há tantas respostas de concordo como de discordo.

Quadro 126

18 10 - Prepara terreno para uma reestruturação do sistema de ensino

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo absoluto	2	13,3	15,4	15,4
	Concordo	3	20,0	23,1	38,5
	Discordo	3	20,0	23,1	61,5
	Discordo em absoluto	1	6,7	7,7	69,2
	Sem opinião	4	26,7	30,8	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Missing	9	1	6,7		
	System	1	6,7		
	Total	2	13,3		
Total		15	100,0		

Também nesta questão o número de sem opinião é superior à do concordo, e discordo (há no entanto uma ligeira tendência para o concordo).

Quadro 127

18 11 - Outro (indique por favor)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15	100,0	100,0	100,0

Não se obtiveram respostas.

Para terminar foi dada a possibilidade aos não docentes de dizerem o que alteravam para tornar a gestão mais eficiente (*pergunta 19*).

Apenas se obtiveram 3 sugestões:

1 – *Maior informação e inovação.*

2 – *Pôr em funcionamento o modelo de escola, organismo público em que cada um representa um papel importante em cada sector, em permanente colaboração e cooperação.*

3 - *Que houvesse consenso entre os órgãos executivos.*

1.2.3 Síntese dos Questionários ao Pessoal não Docente

Na perspectiva dos funcionários inquiridos a escola é diferente daquela em que iniciaram a carreira, embora tenham havido mudanças nos últimos 15 anos (100%). No entanto ao longo do questionário verificou-se que essas mudanças não foram ao nível da gestão. Pois consideram que quem efectivamente dirige a escola é o CE (85,7%).

Para o exercício do cargo de gestão é essencial ter formação em administração escolar (42,9%), os seus elementos formam um grupo de trabalho coeso (50%). Reconhecem a este órgão competência para o cargo de gestão da escola (61,5%), e aceitam qualquer elemento do CE com competência para ser seu superior hierárquico (50%).

Consideram que o CE assume as competências legalmente atribuídas (57,1%) e que actualmente existem mais reuniões do CP (50%). O CE e o CP fomentam o cumprimento de PEE (53,8%).

A opinião destes respondentes relacionada com a Autonomia e a Participação é que:

A gestão escolar deve ser assegurada por professores eleitos pela comunidade escolar (57,1%).

A Participação do pessoal não docente é praticamente irrelevante (50%). Sobre a participação dos alunos, EE, e autarquia não se pronunciaram.

No que respeita à distinção entre órgão de direcção e órgão de gestão a opinião é que:

Não existem grandes diferenças ao nível das competências actuais do CE e as do CD (50%), e a escola não sofreu alterações significativas com essas alterações de competências (50%). Há também uma maior concentração de poderes no órgão de gestão (57,2%). Porém a gestão da escola não se tornou mais eficiente (57,2%) nem o CE passou a ter mais autonomia face ao poder central (ME) (50%). No entanto, apesar das mudanças, o Conselho Executivo continua a ter um papel decisor e executor (78,6%).

O novo modelo de Autonomia, Administração e Gestão **trouxe** à escola:
Mais burocracia administrativa (71,4%).

Mais e melhor formação em contexto de trabalho (64,3%).

Mais sobrecarga para os professores (64,3%).

Mais democraticidade e representatividade (57,2%).

Mais concentração de poderes no órgão de gestão (64,2%).

Mais participação dos actores educativos (64,2%).

Mais autonomia administrativa e financeira (53,9%).

Mais responsabilização (50%).

Melhor gestão por parte dos CE's (50%).

A forma de recrutamento dos gestores escolares deve ser por eleição pela comunidade escolar (61,5%).

O actual modelo caracteriza-se por:

Não descentralizar a administração do sistema educativo (53,9%), não melhorar a qualidade de ensino (50%), por permitir ao ME ter mais controlo sobre as escolas (71,4%), e por fomentar a criação de uma nova cultura educacional (50%).

Face aos dados apresentados constatamos que há falta de informação por parte do pessoal não docente sobre o novo modelo de gestão gizado no DL 115-A/98, de 4 de Maio. Daí que certas respostas revelem o desconhecimento total sobre determinados assuntos. É disso exemplo o facto de terem opinado que o CE assume as competências legalmente atribuídas, ao mesmo tempo que confirmam que é o CE quem efectivamente dirige a escola. Bem como quando afirmam que o novo modelo de gestão trouxe mais participação dos actores educativos e ao mesmo tempo opinam que a participação do pessoal não docente na gestão escolar tem sido praticamente irrelevante, não tendo manifestado opinião sobre a participação dos restantes actores.

Também referiram que o novo modelo de gestão trouxe mais autonomia administrativa e financeira quando é público e notório que não.

Assim concluímos das respostas obtidas que não ocorreram mudanças nas competências dos órgãos de gestão. A percepção que os funcionários têm é a de que não havendo alterações, estas não podem produzir efeitos na vida organizacional da escola.

De acordo com a opinião dos professores, o pessoal não docente também considera que o recrutamento dos gestores deve ser feito pela

comunidade escolar. Já no que diz respeito ao exercício do cargo consideram que é necessário ter formação em gestão e administração escolar. É de realçar que dão tanta importância ao perfil como à experiência, contrariamente aos professores que consideram o perfil fundamental para o exercício de cargos de gestão.

2. Análise das Entrevistas

Na análise de conteúdo das entrevistas, foi seguido o exposto em Bardin (1995), de modo a inventariar e sistematizar categorias acerca das transformações que se operaram nas competências dos órgãos de gestão e o seu reflexo no quotidiano da escola.

A análise de conteúdo pode ser definida como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Berelson cit. por Bardin, 1995, p.36).

A análise de dados na investigação quantitativa consiste em reduzir, categorizar, clarificar, sintetizar e comparar a informação a fim de obter uma visão a mais completa possível da realidade do objecto em estudo (Serrano, 1994, p. 102). Como resultado da redução dos dados recolhidos prevê-se a chegada a uma quantidade manejável de unidades significativas. Para tal é necessário proceder a uma codificação facilitadora do processo. Este processo requer uma leitura dos dados que permita destacar a repetição ou o destaque de certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos (Bogdam & Biklen, 1994, p. 221).

Para estes autores, o processo requer uma procura de regularidade de padrões, de tópicos presentes nos dados e a escrita de palavras e frases que representam esses mesmos tópicos e padrões, as categorias de codificação que se constituem como um meio de classificar os dados descritivos que recolheu de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (ibidem).

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, (Vala, 2003, p. 110).

No estudo das entrevistas recorreu-se à sua comparação. Analisou-se em simultâneo a questão, a partir do guião comum a todas as entrevistas e as quatro respostas obtidas para essa mesma questão. Decidiu-se tratar os resultados brutos e construir uma informação mais condensada o que permite uma análise temática.

A apresentação dos dados compreende 5 conjuntos que representam os blocos do guião A, B, C, D e E (Anexo 4).

Cada conjunto é formado por uma pergunta bem como as respostas obtidas.

Como foram elaboradas 4 entrevistas, cada pergunta tem 4 respostas que se identificam por A, B, C e D.

Caracterização dos entrevistados: foi possível com dados obtidos elaborar um quadro com a caracterização dos entrevistados (quadro 128).

Quadro 128

CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Nome	Sexo	Idade	Hab.Académicas	Hab.Profissional	Grupo	Situação prof.	Anos de Serviço	Anos de Serviço nesta Escola	Anos de CD	Anos de CE
Entrevistado A	M	56	Lic. Filosofia	Prof. em exercício	10.ºB	QND	28	24	11	4
Entrevistado B	F	57	Lic. Fil. Romanica	Estágio Clássico	8.ºA	QND	30	26	13	1
Entrevistado C	F	58	Lic. em Administração e Gestão Educativa	Estágio Clássico	12.ºC	QND	33	22	5	1
Entrevistado D	F	50	Lic.em Gestão	Prof. em serviço	6.º	QND	25	16	2	1

O entrevistado A é do sexo masculino, tem 56 anos de idade, é licenciado em Filosofia, ao fim de dez anos de serviço fez a profissionalização em exercício (habilitação profissional). É professor do grupo 10.º B, tem 28 anos de serviço docente e está há 24 anos na presente escola, logo é QND (quadro de nomeação definitiva). Tem 14 anos de experiência de cargos de gestão, 11 de conselho directivo e 4 de conselho executivo.

Já desempenhou vários cargos nomeadamente de: vogal do conselho directivo, presidente da comissão instaladora, vogal de conselho executivo, coordenador de directores de turma, director de turma, subdelegado de grupo, delegado de grupo, membro do conselho pedagógico. Neste momento é assessor do CE.

O entrevistado B é do sexo feminino, tem 57 anos de idade, é licenciada em Românicas e fez o estágio clássico (habilitação profissional). É professora do grupo 8.º A. Tem 30 anos de serviço e está na presente escola há 26 anos. Tem 14 anos de experiência de cargos de gestão, sendo 13 de CD e 1 de CE. É a actual presidente do Conselho Executivo. Já desempenhou os cargos de: presidente de CD, assessora de conselho directivo, delegada de grupo, coordenadora de departamento, subdelegada de grupo, directora de turma, entre outros.

O entrevistado C é do sexo feminino, tem 58 anos de idade, é licenciada em Administração e Gestão Educativa e fez o estágio clássico (habilitação profissional). É professora do grupo 12.º C. Tem 33 anos de serviço e está na presente escola há 22 anos. Tem 6 anos de experiência de cargos de gestão, 5 de CD e 1 de CE.

Já desempenhou os cargos de vogal do conselho directivo, presidente de comissão instaladora, delegada à profissionalização em exercício, delegada de grupo, membro do conselho pedagógico, directora de turma, subdelegada de grupo, coordenadora de departamento. Actualmente é vice-presidente do conselho executivo.

O entrevistado D é do sexo feminino, tem 50 anos de idade, é licenciada em Gestão e fez a profissionalização em serviço (habilitação profissional). É professora do grupo 6.º. Tem 25 anos de serviço e está na presente escola há

16 anos. Tem 3 anos de experiência de cargos de gestão, 2 de CD e 1 o actual de CE.

Já desempenhou cargos de assessora da comissão instaladora, vogal do conselho directivo, coordenadora de departamento, delegada de grupo, acompanhante de estágio, directora de turma, entre outros.

Bloco A – Mudança ou continuidade de competências

A1 – Existiram ou não mudanças nas competências do órgão de gestão nos últimos 15 anos?

A - Provavelmente houve mudanças, é sempre nessa área que elas se fizeram sentir.

B - Claro que sim.

C - Bem, acho que sim.

D - Algumas.

Pode considerar-se que existe uniformidade de opiniões e, procurando ir para além do que está textualizado, todos admitem ter havido mudanças basicamente em termos de legislação.

A2 – Quais são para si as principais diferenças entre os dois modelos de gestão relativamente às competências do CD e do CE?

A - No quadro do modelo penso que sim. A principal mudança, em princípio, considerar-se isto num plano, quadro legislativo, o conselho executivo devia executar decisões da assembleia de escola, decisões do conselho

pedagógico. Eu penso que na prática não é assim que se passa, o conselho executivo não planeia, mas no fundo executa, decide e executa, os outros órgãos acabam por não ter papel relevante. Mas, mesmo que tivessem, eu penso que estas questões, esta questão não se confina à escola. O que há é um grande centralismo por conseguinte a centralidade é fundamentalmente a centralidade do Ministério. No fundo as escolas são correias de transmissão do ministério fundamentalmente é o que se faz.

B - *Eu não noto grande mudança, no outro modelo o Conselho Directivo era constituído por cinco pessoas, embora o presidente legalmente fosse o responsável e agora também, e qualquer coisa que aconteça é evidente que é o presidente do Conselho Executivo que é responsável e antigamente também era. Eu não noto muitas diferenças nas competências do presidente do Conselho Executivo a não ser aquelas que neste momento são divulgadas que são várias mas não sei de cor, mas que foram delegadas pelo Director Regional aos presidentes do Conselho Executivo e que na altura não tínhamos, em termos internos eu não noto grande diferença.*

C - *(...) aquilo que me parece as competências são as mesmas, no fundamental são as mesmas (...).*

D - *não há diferença nenhuma.*

No caso desta pergunta o que se verifica na opinião dos entrevistados é que não existem na prática diferenças nas competências do órgão de gestão. A diferença só existe no quadro legal.

A3 – Considera que o actual modelo é o que mais se adequa a esta escola?

A - *Por acaso acho que não, não há escolas iguais.*

B - *Sei lá, esta escola é tão complicada, ele não é se calhar para uma escola deste tamanho, se calhar era um outro modelo que funcionava melhor.*

C - *(...) acho que não.*

D - *O que é a Escola em Portugal, eu tenho muitas dúvidas do que seja, a escola é muita coisa nós tomamos a escola como única e não é, tem especificidades, as escolas têm especificidades diferentes e mesmo aqui na (nome) nós temos claramente três escolas. A escola estereotipo não tem em conta as especificidades de cada escola.*

Também nesta questão há unanimidade não considerando que o novo modelo de gestão é o que mais se adequa à escola uma vez que a mesma é bastante diferente da escola tipo. O modelo de gestão não é o mais adequado à escola por esta ser grande.

De facto não existem escolas iguais, mas cabe aos órgãos de gestão interpretar, adaptar e aplicar a legislação, cada escola deve construir o seu modelo de autonomia.

A4 – O Conselho Executivo assume na actualidade as competências que lhe são atribuídas?

A - *Penso que sim, tem mesmo de ser.*

B - *Sim.*

C - *Que remédio tem. Se não as quiser assumir, tem que as assumir.*

D - *Pois claro, que remédio.*

As opiniões dos entrevistados levam a que se afirme que o CE assume as suas competências ficando ainda a sensação que é algo que lhes é imposto. Provavelmente assumem em termos legais as competências que lhe são atribuídas mas, em termos efectivos as competências que têm são outras, consequência do facto de terem experiência do anterior modelo e serem “influenciados” por ele.

Bloco B – Alterações introduzidas na escola

B1 – Quais foram na escola as alterações mais significativas introduzidas pelo novo modelo de gestão?

A - Dá-me a ideia que aquela que é mais tangível será sensivelmente os grupos disciplinares, os departamentos. (...) mas transformações de fundo não me parece que tenham havido.

B - (...) aconteceu foi uma concentração demasiada no presidente do Conselho Executivo.

C - Antes do 25 Abril era diferente agora de facto os modelos de gestão não são muito diferentes, não há efectivamente diferenças.

D - Eu não vi assim grandes mudanças como te digo a figura de Assembleia de Escola não funciona (...).

Pelas opiniões fica-se à partida com a ideia de que as alterações que existiram, e que os entrevistados sabem muito bem quais foram não se verificam efectivamente na prática, sendo a criação dos departamentos a mais tangível.

As alterações foram no quadro legal, não tendo aplicação prática, ou por resistência ou por conveniência. Parecendo ser no caso concreto por conveniência.

B2 – Considera que foram bem aceites pela comunidade escolar?

A - *Considero que sim mas claro ... há sempre uma resistência à mudança...*

B - *(...) eu não notei uma grande ... enfim... implicância, (...).*

C - *Considero que sim, não houve conflitos.*

D - *(...) foi bem aceite ...mas há quem nem se tenha apercebido das mudanças ...*

Nos quatro casos há unanimidade em dizer que as alterações introduzidas pelo novo modelo de gestão foram bem aceites pela comunidade escolar se bem que, em parte tal se deve ao facto de as mudanças serem praticamente imperceptíveis, pois se na prática tudo continua muito semelhante não é de estranhar que não haja resistência à mudança.

B3 – Pensa que as alterações introduzidas pelo novo modelo de gestão proporcionaram ou proporcionam mudanças no relacionamento com os professores e com os diferentes elementos da comunidade educativa? Se sim em que aspectos?

A - *(...) não o relacionamento é igual.*

B - *Não, não houve mudanças no relacionamento com os professores nem com os elementos da comunidade educativa.*

C - *Penso que não.*

D - *Penso que não. Não houve mudanças no relacionamento.*

Mais uma vez há unanimidade em dizer que não houve mudanças no relacionamento com os professores e com os elementos da comunidade educativa com a introdução do novo modelo de gestão.

B4 – Há mais circulação da informação entre os professores com a criação dos departamentos?

A - (...) o que me diz a minha experiência aquilo não se constituiu efectivamente como um departamento as pessoas... estão juntas, convivem pacificamente, coisa que não acontecia no passado, convivem pacificamente logo pode-se considerar que é positivo relativamente a certas medidas que terá havido, (pausa) efectivamente elas não constituem um departamento e não funcionam como tal, e a informação ficou beneficiada mas globalmente ficou desvalorizada principalmente neste caso, estes são os factos.

B - Não me parece. Acho que continua tudo na mesma. Nesse aspecto continua tudo na mesma.

C - Não me parece (...) aqui as pessoas continuam a funcionar muito mais por grupos disciplinares, não é! Embora tenham reuniões em conjunto o departamento isso faz, passar informação, provavelmente fará. Penso que não.

D - Não há mais circulação da informação, é igual.

As opiniões parecem reconhecer que com a criação dos departamentos a informação continua a circular como anteriormente até porque os departamentos não funcionam como tal, apenas se limitam a ter as reuniões em conjunto.

B5 – O Conselho Pedagógico reúne mais vezes agora?

A - Há mais reuniões, mas isso não tem a ver (...) maior parte do tempo substancialmente é ocupado com questões que são determinadas pelas normas.

B - As mesmas. Eu até queria que eles reunissem menos ...

C - *Reúne muito mais vezes do que no tempo dos Conselhos Directivos.*

D - *É mais ou menos a mesma coisa. O que eles têm no regulamento é uma vez por mês.*

São opiniões diferentes, 2 acham que há mais reuniões e 2 pensam que existem o mesmo número de reuniões. Não há uniformidade de opiniões. Procurando ir um pouco mais além do que está textualmente dito pelo primeiro entrevistado que considera que parte das reuniões *são determinadas pelas normas* querendo com isso dizer para discutir a interpretação e aplicação da legislação, tal facto tem explicação dada a publicação de diplomas legais que o ME tem feito nos últimos tempos, quer em relação aos alunos, professores e funcionamento das escolas.

B6 – Considera que o Conselho Pedagógico assume actualmente uma função de assessoria?

A - *É o cumprimento de certos procedimentos que são inerentes, especialmente os do ensino básico que mobilizam mais o conselho pedagógico. Tem uma função de assessoria.*

B - *Assume, mas já assumia mas nós sempre achamos que era um órgão consultivo de aconselhamento e cujas decisões deviam ser respeitadas, mas podiam não o ser.*

C - *(...) embora o Conselho Pedagógico seja apenas de facto um órgão consultivo, não é deliberativo, lá está.*

D - *É de assessoria e de comunicação.(...) com os departamentos.*

Perante esta pergunta há uniformidade de opiniões. O conselho pedagógico tem uma função de assessoria o que está de acordo com a legislação DL 115-A/98 de 4 de Maio art.º24 que diz que este órgão é de coordenação e orientação educativa.

B7 – Qual é o papel da Assembleia de Escola no quotidiano da escola?

A - *Acho que não se sente (...) A Assembleia de Escola não funciona isto é de forma que o seu funcionamento se reflecta significativamente no quotidiano da escola.*

B - *(...) neste momento a Assembleia de Escola apesar de tudo tem uma actividade e uma dinâmica um bocadinho mais fortes do que tinha, (...).*

C - *Não, não tem importância nenhuma.*

D - *Não, é irrelevante tal como já referi, houve uma altura num passado próximo em que a assembleia não reuniu e a escola funcionou na mesma. A figura da Assembleia de Escola a meu ver é uma figura de estilo que anda por ali (...).*

No caso desta pergunta há consenso nas respostas. A assembleia de escola não tem um papel relevante no quotidiano da escola. Ora este facto vai contra a legislação. O DL 115-A/98, de 4 de Maio, art.º8 n.º2 que diz que a assembleia de escola é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, ideia completamente inversa é a do quarto entrevistado que diz que a assembleia *é uma figura de estilo*.

A assembleia de escola não tem na prática o papel que lhe foi atribuído porque por um lado há alguma dificuldade em realizar reuniões e as três anuais são insuficientes para um órgão a quem cabe decisões importantes e fundamentais para a vida da escola, por outro a gestão diária da escola não

pode esperar por orientações que tardam. Assim é o CE que assume as competências da AE.

Bloco C – Liderança/Tomada de decisão

C1 – Quem toma as principais decisões para o funcionamento da escola?

A - É o Conselho Executivo.

B - É o Conselho Executivo.

C - É o Conselho Executivo a responsabilidade é toda da presidente.

D - É o Conselho Executivo.

Os entrevistados são unânimes em afirmar que o Conselho Executivo é o órgão que decide na escola, é o órgão que toma as decisões necessárias ao funcionamento da escola. Ora em teoria e de acordo com o DL 115-A/98 de 4 de Maio art.º15 n.º 1 este órgão é de administração e de gestão da escola. Portanto o CE tem poderes que vão para além do que está legislado tal como já havia referido.

C2 – Quem coopera e participa nessas decisões?

A - Acho que isto continua como dantes, mais do que ter como suporte os órgãos tenho como suporte grupos de trabalho é fundamental e acho que continua como antes, grupos de trabalho há alguns integrantes com um ou outro elemento dos órgãos mas, portanto são pessoas que costumam ajudar e são quase sempre os mesmos podem fazer ou não parte dos órgãos.

B - *A Assembleia de Escola de uma maneira menos presente porque legalmente só precisa da reunir três vezes por ano e é o Conselho Pedagógico.*

C - *Os vice-presidentes.*

D - *Todas...É evidente que por exemplo se for a área administrativa em princípio sou eu que proponho; procuro para estar mais dentro do assunto, por exemplo no ensino básico é a (nome) que tem e é por isso que eu digo que há várias escolas e contra mim falo, não é!*

Associou-se à leitura das respostas a ideia de que quem coopera com o presidente do CE são os vice-presidentes e quem coopera com este órgão são a AE e o CP. O suporte do CE são os grupos de trabalho.

C3 – Como são resolvidos os conflitos ou os problemas organizacionais entre os vários elementos dos órgãos de gestão?

A - *Os problemas são resolvidos pela via do diálogo, da discussão, conflitos não existem.*

B - *É assim na Assembleia de Escola nunca houve conflitos até agora, passou um ano até agora nunca tivemos conflitos com o presidente da Assembleia de Escola. No primeiro ano que acabou, o Conselho Pedagógico não posso dizer que tenha tido conflitos embora um ou outro elemento, enfim fosse bastante opositor, até aos outros companheiros. Este ano até agora acho que o Conselho Pedagógico é um conselho bastante cooperante e compreensivo relativamente às outras mudanças (as impostas pelo ME), isto vê-se muito.*

C - *O Presidente do Conselho Executivo decide, a responsabilidade é dele, como é óbvio, é ele que tem de decidir obviamente e nós podemos dizer,*

e meditar, e ponderar, e dizemos à (nome), a responsabilidade é tua, a legislação diz que deve ser assim e tu deves decidir assim.

D - *É discutido claro, discutimos os processos. Às vezes há uma lagrimazita. (...) Com outros órgãos que eu saiba não houve qualquer conflito.*

Perante as respostas dos entrevistados pode concluir-se que conflitos entre os diferentes órgãos não têm existido, mas que quem tem a última palavra é o presidente do executivo. Já no interior do órgão de gestão a ideia que fica é a de que se resolvem os problemas pela via do diálogo e da frontalidade.

C4 – Consegue identificar as diferenças entre esta forma de liderança e a do anterior modelo de gestão?

A - *Não, entre os modelos não.*

B - *Não. Lidero no sentido em que sou a Presidente mas não lidero em termos pessoais, não lidero. Porque não digo: “desculpem lá mas isto é assim” não lidero nem nunca liderei anteriormente é uma questão de feitio. (...) A decisão não é preciso ser tomada por todos.*

C - *Não, é igual.*

D - *Não a única diferença e que dantes éramos 5 elementos e agora somos 3.*

Também nesta pergunta há unanimidade de opiniões, considerando os entrevistados que o tipo de liderança dos dois modelos é igual. Sobre a actual liderança, por uma das respostas emitidas ficamos com a ideia de que se trata de uma liderança permissiva porém, essa mesma resposta leva a questionar se o entrevistado terá consciência de que a escola é não só uma organização

democrática, mas uma organização onde as práticas da democracia são objectivo da sua acção (Costa, 2000, p. 7).

A liderança implica o processo de exercer influência na vida do grupo, com vista a determinados objectivos. O líder é o membro privilegiado para introduzir novos valores. Mas terá de ter margem de manobra para o fazer o que, o sistema não permite uma vez que tudo está previamente definido. Assim e face à resposta obtida podemos concluir que a actual liderança não leva à introdução de novos valores e mudanças e que também não permite a sua adaptação.

C5 – Delega competências noutros órgãos?

A - É fundamentalmente mais do que nos órgãos, até porque, eu penso que as coisas continuam assim,... Portanto as pessoas que estão no Conselho Pedagógico nem todas estão igualmente disponíveis portanto nesse ponto participam nas reuniões, ou integram um ou outro grupo é de certa maneira essa a política, portanto de alargar a outros dos elementos da escola que não os que integram o conselho pedagógico os grupos de trabalho que é preciso constituir para esta ou para aquela finalidade, é uma política que vem de longe já vinha de antes e no fundo acabam por ser esses grupos que dão resposta ao que é necessário na gestão corrente.

B - Não é noutro órgão é nos grupos de trabalho, competências só na vice. A maior parte desses grupos mais importantes no sentido da organização do ano lectivo, são aqueles que trabalham fora do período lectivo já o fazem há muito tempo, e portanto têm vindo a sofrer algumas alterações, entram ou saem têm vindo a ser escolhidos, já há anos.

C - A Presidente do Conselho Executivo delega nos vice- presidentes, se estiver delegado e estiver em acta, a vice-presidente é responsável por essas funções. (...) Não delega competências, delega trabalho. (...) Funções agora a responsabilidade ... portanto ao delegar essas competências não está

passar responsabilidades, penso eu. (...) Não pode a responsabilidade é do Conselho só pode nos vice-presidentes desde que a delegação tenha ficado em acta.

D - *Às vezes ... a própria presidente não pode, mesmo que delegue como tu sabes se houver algum problema, a responsabilidade final é dela.(...) Isso de delegarem era muito bonito. A (nome) delega nas vice-presidente e é só(...) Os grupos de trabalho são escolhidos como sempre foram nesta escola pelas pessoas que habitualmente se disponibilizam para trabalhar. São as pessoas que têm vontade de trabalhar e conhecem a escola, porque é fundamental conhecer a escola e porque realmente são muito competentes muito cumpridoras muito, (...).*

O que se depreende das respostas é que o presidente do executivo delega competências nos vice-presidentes e não em outros órgãos até porque não pode. Delega trabalho nos grupos de trabalho que, segundo o entrevistado **A**, no fundo acabam por ser esses grupos que dão resposta ao que é necessário na gestão corrente.

C6 – O C. Executivo acata as decisões do C. Pedagógico?

A - *Não é bem isso não tem de acatar, mas dá-me a ideia que sim pelo menos que eu tenha conhecimento as decisões foram as acatadas, basicamente penso que acatam.*

B - *Praticamente sempre, a não ser que elas vão contra a legislação em vigor.*

C - *De um modo geral sim, se não vão contra a legislação.*

D - *Sim de facto, se achar que são razoáveis, e se achar que se inserem nalgum fio condutor.*

Verificou-se que de uma forma geral o C. Executivo acata as decisões do C. Pedagógico desde que as mesmas não vão contra a legislação em vigor e se insiram dentro de uma linha orientadora das medidas a tomar.

Bloco D – Autonomia

D1 – Existe para si na escola um órgão efectivamente decisório?

A - *É o Conselho Executivo.*

B - *É o Conselho Executivo que decide e executa.*

C - *É sem dúvida o Conselho Executivo.*

D - *Eu acho que existe, é o Conselho Executivo.*

Estamos perante uma resposta unânime por parte dos entrevistados o Conselho Executivo.

Com esta resposta verifica-se que a AE não tem o papel que lhe é atribuído pelo novo modelo de gestão e que o mesmo é assumido pelo CE.

Assim, concluímos que no que diz respeito à implementação das novas competências dos órgãos de gestão previstas no DL 115-A/98, de 4 de Maio estas não estão a ser implementadas na escola.

D2 – O conselho executivo tem um papel executor ou decisor? Concorda com esta atribuição?

A - *Tem ambos os papéis, sim. Concordo se bem que tal como já disse no fundo as escolas são correias de transmissão do ministério, na escola há*

uma condição de subalternidade relativamente ao que o Ministério decide. O Conselho Executivo acaba na maior parte daquilo que executa por executar orientações e directivas que vêm do Ministério.

B - *É o Conselho Executivo que decide e executa. É mais executado do que decide mas enfim...*

C - *Tem os dois, executa e decide. Ah, em algumas coisas sim, noutras não, tudo depende. Eu não concordo com algumas coisas que temos que executar mas são-nos impostas...*

D - *Têm ambos os papéis. Concordo, alguém tem de por a escola a funcionar.*

Há consenso nas opiniões de que o Conselho Executivo tem um papel decisor e executor na escola sendo de salientar que parte das decisões são tomadas pelo M.E, limitando-se este órgão a executá-las.

Ao afirmarem que o CE tem um papel decisor estão a validar a resposta à questão anterior.

D3 – Estamos ou não perante uma escola autónoma? Porquê?

A - *Acho que não. Pelos motivos que anteriormente referi.*

B - *Não, não, uma escola autónoma seria se nós pudéssemos decidir. Era preciso que nós tivéssemos dinheiro e mesmo assim, não nos podemos queixar muito em termos de orçamento privativo que tem sido razoável é possível agora mais um pouco, mas tem sido razoável, mas é evidente que não há autonomia, a autonomia pressupõe que a gente decida sem linhas gerais superiores, que possa decidir dada e em conformidade com a escola, porque as escolas não são todas iguais. A autonomia existe só no papel na prática não existe.*

C - *Não, não tem autonomia nenhuma. Tudo é escrito, legislado, imposto e se nós decidimos em contrário apanhamos com uma inspecção em cima, é tudo mas é mesmo tudo, nós não decidimos nada. Nós apenas pomos em prática a legislação do Ministério da Educação, nós nem podemos decidir que um turma em vez de 28 alunos tem 29, se quisermos pôr mais um aluno na turma temos de pedir autorização se quisermos pôr menos temos de pedir autorização, não podemos decidir nada.*

D - *Claro que não. Não há escolas autónomas. Porque eu acho que não há. A legislação não te permite a autonomia. Isto é tudo muito bonito quando as coisas funcionam bem veio a bandeira das autonomias, quando as coisas funcionam mal a gente sabe imediatamente que o Ministério cai em cima implacavelmente. Portanto é uma figura que não existe. A verdade é que as escolas continuam a cumprir as ordens no M.E e é necessário pedir autorização para tudo.*

Assumindo nos quatro casos que a autonomia não existe na escola concluiu-se que a autonomia está indiscutivelmente prevista na lei mas na prática não pode ser usada.

Porém, para além do que foi verbalizado subentende-se que os órgãos de gestão se limitam a executar as directivas do poder central e que têm medo de romper com esta situação. Falta-lhes coragem para desenvolver a sua própria autonomia.

D4 – Acha que tem mais poderes agora do que no anterior modelo? Porquê?

A - *Não sei.(...) Não sei se continua a ter os mesmos.*

B - *Possivelmente temos mais alguns poderes mas ainda não são o que eu consideraria ser a autonomia. Estou a pensar nas competências que*

ultimamente nos foram delegadas e que anteriormente eram da competências das DREs, mas se formos ver bem é só burocracia, dar autorizações para matrículas, transferências de alunos etc. ... livraram-se da papelada.

C - *Se calhar acho que até temos menos. As coisas cada vez estão mais escritas, (suspiro) impostas.*

D - *Se calhar tinha mais poderes o modelo anterior. Do ponto de vista da legislação tinha, tinha mais poderes. O actual tirou poderes ao Executivo mas, como a escola tem de funcionar e se ficarmos à espera das opiniões e decisões da Assembleia (pausa) das autorizações do ME...*

Perante esta questão as respostas balançam entre considerarem que têm menos poderes agora do que no anterior modelo uma vez que um dos entrevistados **B** considera que lhes foram delegadas competências que não tinham anteriormente. Por outro lado o entrevistado **D** deixa no ar a ideia de que na prática os poderes são os mesmos embora em termos legislativos tenham menos poderes.

Das respostas anteriormente dadas inferimos que os poderes são basicamente os mesmos do modelo anterior para não dizer os mesmos.

D5 – Acha que a maioria dos professores conhece o PEE?

A - *Eu penso que não, a maior parte das pessoas não o conhece. A maior parte das pessoas entende aquilo como uma mera formalidade, em que é preciso investir e os professores não investem.*

B - *Acho que não. Embora o Presidente da Assembleia de Escola tenha feito o possível para divulgá-lo.*

C - *Não, mas aí a falha é nossa. O PEE é o documento de orientação serve de guia e devia de ser do conhecimento de todos, mas não é*

D - *Não. Conhecem as pessoas que trabalharam nele, o grupo de trabalho que trabalhou nele. Os outros, só um por outro é que o conhece.*

Pela análise das respostas vimos, que a maioria dos professores não conhece o PEE embora se reconheça que deveriam conhecer dada a sua importância.

Bloco E - Competências / Formação requerida para o exercício das funções.

E1 – Concorda com a forma como se escolhem os elementos que compõe esse órgão de gestão?

A - *A questão é, considerando aquilo que é uma escola, uma escola não é uma empresa normalmente não sei se este modelo tanto como o anterior se isto será a melhor maneira de promover a gestão na escola ainda que, bem a autonomia das escolas era importante. (...) É importante em função de determinados objectivos da educação e da formação que a escola devia levar a cargo, agora, de qualquer forma eu volto ao mesmo talvez seja um outro modelo de gestão o mais indicado, também seria necessário que o Estado abdicasse desta centralidade, penso que é necessário haver uma transformação a nível da gestão, um outro modelo de gestão diferente deste e do anterior, há algumas 'nuances' jurídicas. Fundamentalmente são os professores da escola é claro, que na eleição do conselho executivo participam, mas também representantes dos alunos, representantes dos pais, representantes do pessoal auxiliar da acção educativa e administrativo a maioria dos votos são dos professores em termos quantitativos, que nomeadamente não exercem a função do órgão em que eles podem votar, os pais também não votam todos nem sequer a maioria, penso que não alterava significativamente se o fizessem, são os professores que escolhem alguns professores e enfim isto fica fechado, mas pronto, se calhar era melhor um*

modelo de gestão, que não tivesse confinado exclusivamente aos professores da escola isso exigiria uma alteração que transcendia cada escola, e não apenas um modelo de eleição dos corpos da escola.

B - *Por enquanto concordo é uma eleição, por enquanto é uma eleição, e daí o termo de «os pares», votarem ou não votarem.*

C - *Concordo, isso é claro ... por eleição pela comunidade escolar.*

D - *Portanto esta escolha é feita por eleição, em processo democrático. Concordo. Acho que sim, acho que devem ser os pares a escolher os Conselhos.*

Em relação a esta pergunta três entrevistados concordam com a forma como são escolhidos os elementos do CE, pela comunidade escolar. O entrevistado **A** por sua vez considera que o modelo de gestão deveria ser outro, *não confinado exclusivamente aos professores.*

A resposta dos entrevistados é igual à dos outros inquiridos marcados pela tradição.

E2 – Qual é para si a formação necessária para o exercício do cargo de Presidente do Conselho Executivo? Curso / Experiência do cargo / Ambas?

A - *Penso que deviam ter uma formação diferente. Neste momento acho que deveriam ter formação em administração escolar. Isto não é só um problema a nível de escola. A alteração da escola, portanto de cada escola, deu a alteração da gestão mas também deu a alteração das relações entre a escola e o Estado. Uma coisa por si só não funciona, embora esta também não neste modelo actual, ele é também bastante parecido com o anterior, há algumas alterações em termos jurídicos, que depois não se consumaram, mas na minha opinião ficou tudo na mesma, mas mesmo que se tivessem*

consumado isso não traria propriamente autonomia própria. Seriam necessárias outras alterações.

B - *Eu acho que é tudo junto embora a maior parte de nós tenha sido de um órgão de gestão acho que deveria ter pelo menos o curso. O perfil é um coisa um bocado complicada. A experiência é tão importante como o curso. Uma escola devia ter hipótese e se calhar isso podia ser feito pela autonomia de ter por exemplo um jurista e ter alguém na área da contabilidade. Relativamente aos serviços administrativos deviam ter alguém um jurista quero dizer que pudesse (pausa) que apoiasse o conselho executivo ou os seus elementos que não têm formação nessa área e maior parte das vezes, não têm mesmo terem de ter.*

C - *Tem de ter formação para exercer estas funções escolares não há dúvida nenhuma. Tem de ter formação em administração escolar e não só isso, tem de ter isso como tem de ter competências de liderança. Há muita gente que não tem. É fundamental perceber de gestão educativa, acho que sim.*

D - *Evidentemente em determinadas áreas acho que é fundamental, absolutamente fundamental, é uma coisa que muitas vezes não existe, para além de alguma apetência natural enfim para estas coisas, mas também é a formação em determinadas áreas, que eu acho que, por exemplo, não há o que faz com que as coisas falhem muito. Acho em administração e gestão escolar, acho do mesmo modo que devia haver formação, por exemplo, em direito porque acho que é fundamental porque não temos, e quando digo que não temos é o Conselho Executivo que não tem, não tem a chefe de serviços administrativos portanto há uma grande dificuldade em aplicar legislações que às vezes aparentemente são contraditórias, não é aparentemente são mesmo, e para as podermos aplicar bem, nem sempre é fácil, depois há outra área que eu acho que também é absolutamente fundamental, em que o Ministério cada vez exige mais, que é a informática. (...) Eu não tenho muita dificuldade nesta área mas sim, sim claro a financeira é fundamental e neste caso que a escola é muito grande e tem um orçamento privativo muito considerável, faz muito*

dinheiro é uma escola que gera muito dinheiro isso é absolutamente fundamental mas eu não sinto tanto esse problema mas reconheço que deve ser uma área a privilegiar

Mais uma vez os entrevistados são unânimes em concordar que os elementos dos órgãos de gestão deveriam ter no mínimo formação em gestão e administração escolar. Porém, sugerem que para além dessa formação estes elementos deveriam ser auxiliados por um jurista para dar uma ajuda na interpretação das normas bem como por alguém na área financeira neste último caso para as escolas que movimentem muito dinheiro.

E3 – Como presidente do órgão qual é a formação que tem para o exercício do cargo? Acha que é suficiente?

A – *Nenhuma, só a experiência. Teria sido melhor se tivesse formação.*

B – *Experiência, nada mais que a experiência.*

C - *Eu tenho formação em gestão e administração educativa e sinto que uma falha da nossa Presidente é não ter isso, (...), eu acho que sim deve ser um professor da escola com formação, o que não quer dizer que na área administrativa ... devia ser uma pessoa da área das finanças, devia ser obrigatório também, lá está, porque esta escola tem muito dinheiro e já é uma coisa de muita responsabilidade, tem de se ter formação na área da contabilidade e na área das finanças também. Se calhar uma escola com um orçamento de 200 contos não é preciso, mas a nossa tem milhares de contos.*

D - *Experiência.(...).*

- (ter o curso de gestão). Claro que ajuda.

Todos os entrevistados têm experiência de cargos de gestão. Dois deles para além da experiência têm: o **C** tem formação em administração e gestão

escolar e o **D** tem formação em gestão, consideram que esse facto os ajuda na gestão. São unânimes em considerar que os elementos dos órgãos de gestão devem ter formação para o exercício do cargo. Deduz-se das respostas e para além destas, que a experiência aliada à formação é para estas pessoas o ideal.

E4 – O que alterava para tornar a gestão mais eficiente?

A - *Diminuí a centralidade do Ministério, (pausa) dava mais autonomia às escolas para que estas se adaptem à realidade social onde estão inseridas.*

B - *Isso tinha de fazer muitas sugestões ao Ministério da Educação no sentido de, por exemplo, aliviar a catapulta de legislação que tem feito sair principalmente nestes últimos tempos, nunca vi coisa assim, quer na área administrativa mesmo quer na área de pessoal quer na área de alunos, acho que é uma coisa perfeitamente inadmissível.*

C - *Alterava a autonomia, em termos pedagógicos a escola deve ser muito mais autónoma, tem mesmo de ser, os alunos têm de ter um currículo comum, nacional mas há questões na organização da escola, da organização pedagógica em que a escola tem de ser muito mais autónoma.(...) Alterava o tamanho das escolas, isto é uma coisa que eu tenho de dizer esta escola é quase ingovernável. Esta escola tem 81 turmas.(...) Tem 50 turmas de dia e 31 à noite, é um exagero.*

D - *Eu não sei se isso não iria criar mais escolas dentro da escola, que era o que eu dizia há bocado, mas acho que deviam ser cinco pessoas (...)E, a questão das reduções, a redução que as pessoas têm aqui, eu acho que é insuficiente porque isto não atende à dimensão da escola e esta é um escola muito grande, é uma escola que de facto funciona desde as sete e meia até a um quarto para a meia-noite, com imensos alunos, com imensos cursos que tem tudo e mais alguma coisa e portanto mais tempo para se estar na escola. No fundo têm-se quase a mesma coisa que têm as escolas pequenas.*

Pela análise das respostas verificou-se que os entrevistados apontaram sugestões diferentes para uma gestão eficaz, como: mais autonomia das escolas e a conseqüente descentralização de poderes por parte do ME, maior autonomia em termos pedagógicos, diminuição do tamanho das escolas, mais reduções para o exercício do cargo de gestão nas escolas grandes.

E5 – Por favor, faça a sua apreciação crítica e avaliativa do processo de transição para o novo Regime de Autonomia Administração e gestão, nesta escola.

A - O que eu posso dizer é que tive dificuldades porque não tivemos ajuda por parte do Ministério que se limitou como sempre a bombardear-nos de legislação, mas até nem correu mal atendendo às circunstâncias.

B - A transição foi pacífica de tal forma que muito colegas não se aperceberam até porque quem constituía a comissão instaladora eram colegas.

C - Não. Mas se calhar neste caso sim como o modelo alterou pouco se calhar foi suficiente, agora no concreto ..., lá está eu acho que o presidente tem de ter formação em gestão escolar e a pessoa encarregada dos dinheiros e das finanças também tem de ter formação específica nessa área e lá está se houver formação a escola pode ter mais autonomia em termos pedagógicos, para ter autonomia é necessário que as pessoas saibam o que estão a fazer. Se de facto continua a ser um professor qualquer, sem qualquer espécie de formação que pode ser presidente, depois não sabe exactamente o que quer fazer, vai gerindo isto conforme os dias, ao sabor dos acontecimentos e não pode ser a gente tem de ter intenção naquilo que faz, naquilo que propõe e nos objectivos que pretende atingir tem que ter uma intencionalidade e para ter intencionalidade temos de saber o que é que queremos e para sabermos o que queremos temos de ter formação neste sentido.

D - Não e há muita gente ainda que está na escola e que funciona no modelo antigo.(...) Sim, não perceberam que houve mudanças ou não querem saber ... As pessoas preocuparam-se muito pouco com as mudanças com tudo aquilo que mudou na escola e portanto as pessoas continuam a funcionar com as suas turminhas, com este nível, com esta disciplina e para além daquilo, não evoluem. (...) E eu acho portanto que as pessoas ainda continuam a ver, e aliás mesmo na própria designação, muita gente que está nisto há tantos anos e isto continua a ser um Conselho Directivo, não é, e só por aí é que se vê que também não é uma questão só de designação, é uma questão que as pessoas interiorizaram e não mudam, não vêem que de facto há regras, e estou a lembrar-me da componente não lectiva e as pessoas entenderam, houve algumas pessoas que entenderam que era má vontade a aplicação da componente não lectiva, (pausa) por exemplo, quando isto é de facto é uma imposição e de facto as pessoas vêem pouco, de facto que nós, aqui, somos representantes do Ministério.

Face às respostas dos entrevistados verifica-se que a transição de regime nesta escola decorreu de uma forma suave e sem se fazer notar. Tal deve-se na opinião dos entrevistados ao facto de os modelos serem muito semelhantes. Como consequência há pessoas que “vivem” na escola como se estivessem ainda no modelo anterior.

No entanto o entrevistado **C** referiu que a transição poderia ter corrido melhor se o presidente da comissão instaladora tivesse formação em gestão escolar.

Acontece que contrariamente ao referido os modelos de gestão são bastante diferentes, desde a constituição dos órgãos às suas competências tudo é diferente o que acontece nesta escola, é que não existe uma efectiva aplicação prática do novo modelo de gestão e já lá vão entre 8 a 9 anos

2.1 Síntese dos Dados da Entrevista

Dos dados recolhidos concluímos que os entrevistados consideram que existiram mudanças a nível legislativo no âmbito da gestão escolar mas que as

mesmas não tiveram aplicação prática. As competências do órgão de gestão Conselho Executivo são as mesmas do anterior Conselho Directivo, a diferença só existe no quadro legal.

Os entrevistados opinaram que o Conselho Executivo assume as competências que lhe são atribuídas pelo novo modelo de gestão, o que não é verdade, pois o novo modelo prevê outro tipo de competências que não são as que o CE tem neste momento que são a fotocópia das anteriores do CD. Aliás esta opinião contraria a anterior em que afirmam que as competências do CE são iguais às do anterior CD.

Desta forma se não existem na prática diferenças entre as competências do actual e do anterior órgão de gestão estas não se podem fazer sentir na escola nem produzem efeitos na vida organizacional da mesma, tal como os entrevistados referiram.

A mudança mais visível foi a criação dos Departamentos, dado que a Assembleia de Escola não tem o papel relevante que lhe atribui o normativo da autonomia, sendo as suas competências maioritariamente assumidas pelo Conselho Executivo. Desta forma não é de estranhar que estas pequenas alterações tenham sido bem aceites pela comunidade escolar e que muitos indivíduos não se tenham apercebido das mesmas.

Também verificamos das respostas obtidas que a AE não tem um papel relevante no quotidiano da escola e que o CE é o órgão que tem um papel decisor e executor, mais executor, uma vez que se limita a executar as decisões tomadas pelo M.E. Por este motivo consideram que a escola não é autónoma, que a autonomia está indiscutivelmente prevista na lei mas na prática não pode ser usada. Mas a verdade é que não há coragem para fazer frente ao poder central e criar uma escola autónoma.

Consideraram por unanimidade que o novo modelo de gestão não se adequa à escola em estudo e que o mesmo não tem em conta as especificidades de cada estabelecimento de ensino.

A criação dos departamentos sendo a mudança mais visível como já foi referido, não trouxe mais circulação da informação, esta continua a circular como anteriormente, ora se assim se verifica e se os departamentos não

funcionam como tal, apenas se fazem as reuniões em conjunto, a mudança é meramente aparente

O Conselho Pedagógico tem uma função de assessoria, não havendo consenso sobre se existem mais reuniões actualmente. A verdade é que face às dificuldades já anteriormente referidas do CE na interpretação e aplicação das normas é no CP que se discute a interpretação e aplicação da legislação.

Depreendeu-se das entrevistas que na escola não têm existido conflitos entre os diferentes órgãos, pois se quem manda e decide na escola é o CE, os outros órgão não têm esse poder, limitam-se a acatar as decisões daí não existirem conflitos. A nível do órgão de gestão resolvem pelo diálogo os problemas. Porém no que diz respeito à liderança convém referir que a presidente não se assume como líder, deixando que as decisões sejam tomadas por quem está no momento no executivo.

O PEE não é do conhecimento de todos os professores apenas daqueles que o elaboraram, mas ainda assim o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico fomentam o seu cumprimento, não havendo no entanto uma cultura de avaliação do mesmo.

O recrutamento dos gestores escolares deve ser por eleição da comunidade escolar, tal como tem sido sempre depois do 25 de Abril de 1974. Neste aspecto mantém-se a tradição e uma visão restrita da escola não permitindo o alargamento da eleição à comunidade educativa. A formação necessária para o exercício de cargos de gestão deve ser em administração e gestão escolar, ficando implícito que tal formação faz muita falta pois os entrevistados revelaram dificuldades na interpretação e aplicação dos inúmeros diplomas legais que têm saído ultimamente sobre os mais variados assuntos. Inclusivamente sobre o novo modelo de gestão escolar que tendo alguns anos se verificou não estar de todo implementado.

CONCLUSÕES

Este estudo permite a comparação dos dados obtidos a partir da recolha proporcionada pelos diferentes instrumentos utilizados.

Relacionou-se o estudo feito a partir dos questionários com o estudo feito a partir das entrevistas, tendo em vista a resposta às questões de investigação. Foi-se somando, analisando e cruzando dados numa base de dados sequencial, que uma vez explicados, possibilitam a resposta à pergunta de partida do presente estudo bem como às questões de investigação.

Procurou-se compreender o que foi dito e explícito, bem como o que ficou por dizer mas implícito, e ainda as atitudes observadas.

Do estudo comparado resultou que:

A totalidade dos inquiridos considerou que, existiram mudanças nos últimos 15 anos, e que a Escola de hoje é diferente daquela em que iniciaram a carreira. No entanto, no decorrer do estudo verificamos que essas mudanças são legislativas, não se verificam na prática e que não foram ao nível das competências do órgão de gestão. Convém referir que as mudanças não se fazem sentir de imediato, a mudança planificada deve ser vista como um processo e não como um acontecimento, e são necessários vários anos para que uma mudança significativa possa ser integrada (Glatter, 1995, p. 146).

Admitindo ter havido mudanças nos últimos 15 anos, tentou-se saber se existem grandes diferenças ao nível das competências do actual CE e do anterior CD. Por unanimidade os inquiridos disseram não existir diferenças nas competências. A diferença é meramente legislativa, o que acontece é que quer o Conselho Directivo quer o actual Conselho Executivo são correias de transmissão entre o ME e a escola. (cita-se como exemplo da afirmação os art.ºs 17 e 31 do DL 735-A/74, de 21 de Dezembro e o art.º 17 e 42 do DL 115-A/798 de 4 de Maio, onde são descritas as competências destes órgãos e perante quem têm de responder).

Continua a verificar-se que entre a teoria e a prática diária da escola vai alguma diferença. Independentemente do modelo ou regime de gestão em vigor e do próprio modelo organizacional, há sempre uns arranjos mais ou menos superficiais, mas o conteúdo permanece resistente a qualquer mudança (Falcão, 2004, p. 61). Pensamos que é exactamente o que se verifica nesta escola.

A fim de apurar a percepção da comunidade escolar sobre as alterações de competências do órgão de gestão, começou-se por verificar qual o órgão que efectivamente dirige a escola.

Sendo o CE o herdeiro do CD, como tal, atribuem-lhe a direcção da escola. É interessante verificar que ninguém referiu a AE como sendo o órgão que efectivamente dirige a escola.

A opinião não é corroborada pelo DL 115-A/98, de 4 de Maio que nos termos do art.º8 n.º1 diz que “A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola (...)”. Portanto em termos legais é a AE o órgão de direcção, mas em termos práticos quem dirige a escola é o CE. Desta feita, o órgão de gestão continua a ser o órgão com maior visibilidade e poderes na organização escolar (Falcão, 2004, p. 62). Assim, verificou-se que o órgão que efectivamente dirige a escola é o Conselho Executivo e que larga maioria dos elementos da escola aceita qualquer elemento desse órgão com competência para ser seu superior hierárquico.

Inquiridos sobre se o Conselho Executivo assumia as competências que lhe são atribuídas pelo novo modelo de gestão, a comparação é por demais evidente: todos afirmam que o CE assume as competências que lhe são legalmente atribuídas. Ora tal opinião contraria o que também todos opinaram de que não há diferenças entre as competências do anterior CD e o actual CE, pois se as competências são as mesmas o Conselho Executivo não assume as competências que lhe são atribuídas pelo novo modelo de gestão. Podemos ainda concluir que os inquiridos desconhecem quais são as competências do CE.

Os professores e os não docentes concordam maioritariamente que o Conselho Executivo delega competências nos órgãos de gestão intermédia. No entanto, estas opiniões não são apoiadas pelos entrevistados, de facto o

presidente do Conselho Executivo delega competências nos vice-presidentes e não noutros órgãos, tal como está previsto no art.º18 n.º 2 do DL 115-A/98, de 4 de Maio.

No que diz respeito ao reflexo do novo modelo de gestão escolar no quotidiano da escola concluiu-se que não se conseguem identificar facilmente as inovações e mudanças introduzidas provavelmente porque estas na realidade não foram introduzidas. Daí que tenham dito que na prática a escola não tenha sofrido alterações significativas.

Ainda assim, as alterações apontadas foram a criação da AE e dos departamentos curriculares.

A criação dos departamentos curriculares não trouxe mais circulação da informação entre os professores e também não funcionam como tal, dado que só se fazem as reuniões em conjunto, na prática não funcionam como departamento, a ser assim esta mudança é aparente.

O mesmo se pode dizer do PEE, que não é do conhecimento dos professores, apenas dos que participaram na sua elaboração. É um mero instrumento normativo que se elaborou para dar cumprimento às imposições do ME, e não foi pensado de uma forma estratégica. Assim a escola tem um Projecto Educativo de Escola que a maioria dos professores não conhece, no entanto o órgão de gestão fomenta o seu cumprimento, provavelmente para dar cumprimento a mais uma recomendação ministerial, mas posteriormente não se faz a avaliação do trabalho elaborado tendo em vista a prossecução do referido Projecto Educativo de Escola. Verificou-se quinze anos após a introdução legal do PEE, que os pressupostos em que se assentavam as concepções sobre o projecto educativo se encontram nitidamente longe da sua operacionalização (Costa, 2004, p. 103).

A AE não tem um papel relevante na escola, é uma figura de estilo no dizer dos gestores, contrariando a legislação em vigor art.º 8 n.º 2 do DL 115-A/98, de 4 de Maio. Vai no mesmo sentido a opinião de Norberta Falcão (2004, p. 62) quando refere: “ (...) chegando a ser o novo órgão de direcção das escolas conotado como “rainha da Inglaterra” (...) e que os docentes não reconhecem as competências e as atribuições deste órgão”.

À excepção dos docentes, a participação dos outros actores é meramente presencial, e mesmo assim reporta-se à participação dos alunos e do pessoal não docente que consideram que não têm um papel relevante na gestão da escola. A autarquia raramente participa para não dizer nunca participa e o seu papel sendo basicamente o de financiador, face aos actuais cortes orçamentais não se vislumbra que venha a participar. Neste sentido, refere Vasconcelos (1999, p. 75), “ Há que distinguir entre a participação decretada e a participação praticada”. Não basta legislar para que as coisas aconteçam, não é com decretos e diplomas que se levam os agentes educativos a intervir na escola.

A comparação dos dados mostra-nos que o Conselho Executivo é um órgão executor e decisor, mas mais executor uma vez que o mesmo não tem autonomia face ao ME. Demonstra-se assim que “a autonomia das escolas” é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada pelos poderes de tutela (Barroso, 1997, p. 3).

Os inquiridos consideram que o CE não tem um desempenho com autonomia. O quadro legal da autonomia estabelece as possibilidades para o exercício da autonomia, mas não garante que a realização de uma escola assente no princípio da autonomia. Nesse sentido a autonomia das escolas nunca poderá ser a que a administração educativa quer dar, mas aquela que as escolas pretendem obter (Brito, 1991, p. 66). Verifica-se uma discrepância entre o ordenamento jurídico e a prática. As alterações, a mudança deve partir da escola para fora, de modo a que obrigue a administração central a aceitá-las e institucionalizá-las. Dizer que não se tem autonomia e nada fazer é a solução mais cómoda. A necessidade de solucionar casos concretos de gestão prática leva a que se inventem e construam novas regras (Lima, 1996, p. 12).

O actual Regime de Autonomia Administração e Gestão, em vez de trazer a referida autonomia permite, isso sim, ao ME na opinião dos inquiridos controlar melhor o funcionamento das escolas. Neste sentido o que se pretende é conquistar mais poderes para o centro através da separação entre concepção e execução (Lima & Afonso, 2002, p. 69).

A opinião da comunidade escolar sobre a forma de recrutamento dos gestores escolares é por demais evidente, todos concordam que devem ser

professores a gerir a escola e que devem ser eleitos pela comunidade escolar. Acordando com o legislado no art.º 19 do DL 115-A/98, de 4 de Maio.

Verificou-se que gestão da escola e direcção não é a mesma coisa e que esta deve ser exercida por quem tem formação específica na área da administração escolar ou vários anos de experiência e mesmo assim como é o caso da escola em estudo o facto de ter muitos anos de experiência não encurta as dificuldades existentes na gestão.

Outra dificuldade que vem de certa forma agravar a anterior de falta de formação prende-se com a proliferação de normativos “esclarecedores” que supostamente deveriam dar mais informação acerca dos diplomas legais que lhe estão subjacentes e que surgem a pedido dos próprios órgãos de gestão das escolas que não compreendendo por falta de formação e preparação questões triviais suscitam tais pareceres.

Assim, verificou-se que a escola não tem autonomia uma vez que há restrições à aplicação de medidas de gestão, não se pode decidir como se gostaria mas como é permitido. Tudo está previamente definido em diplomas legais que são reflexo de uma linha de orientação pré-definida e de um modelo tipo a aplicar a todas as escolas. Todos os dias a escola vê chegar Despachos, Ofícios e Circulares que visam esclarecer a aplicação desses normativos mas, muitas vezes são contraditórios e tornam a gestão ainda mais difícil, impedindo um funcionamento eficaz e autónomo.

Também se verificou que este modelo não é o mais conveniente para esta escola (é difícil adaptá-lo à escola). Não é de aceitar que se queira uniformizar. Cada escola deve construir a sua própria autonomia, mas para tal deve ter uma liderança firme que aponte metas e caminhos a seguir sem medos.

Por último, verificou-se que algum pessimismo e desmotivação/insatisfação reina na escola, os professores sentem-se atingidos nos seus direitos e não vêem com bons olhos as últimas medidas tomadas pelo ME. Desta forma reina o desalento e não é de estranhar que sejam cada vez menos receptivos a mudanças.

Em síntese, partindo da experiência adquirida ao longo deste trabalho, com as suas inevitáveis limitações, do conjunto de dados obtidos extraímos as seguintes conclusões:

A gestão e administração da escola não evidencia registrar na prática de actuação dissemelhanças entre o anterior e o actual modelo de gestão, exceptuando-se a criação de novos órgãos, órgãos esses que, como anteriormente referimos, na prática o seu funcionamento deixa muito a desejar.

Podemos inferir que as competências do anterior CD são basicamente as mesmas do actual CE. Contextualizadas, fundamentalmente, no domínio executivo. Nesse sentido vai também a percepção da comunidade escolar sobre essas mesmas competências.

Não se verifica na vida organizacional da escola os efeitos das alterações de competências no órgão de gestão.

O excesso de normativos e regulamentos condiciona as práticas de gestão e administração nas escolas, dificultando as necessárias adaptações à realidade, conduzindo sempre à mesma fonte os órgãos centrais e regionais do ME. A produção de normativos em série ignoram diferenças e especificidades de contextos, sem reconhecerem a prática da autonomia de um modelo diferenciado e não resistindo à tentação do modelo uniforme.

Perante o cenário supra referido em certos casos com uma liderança forte pode contornar-se a situação o que no caso concreto não acontece. Reconhecemos que não é fácil resistir às pressões no sentido de uma execução conforme determinadas orientações. Há, no entanto, uma certa resistência à mudança e podemos afirmar que o novo modelo de gestão não foi totalmente implementado.

A análise de respostas referentes à forma de recrutamento e formação necessária para o exercício de cargos de gestão mostram existir homogeneidade na necessidade de formação em administração e gestão escolar bem como na forma de eleição que deve ser por eleição pela comunidade escolar.

Por último não podemos deixar de referir o que tivemos ocasião de verificar ao longo deste trabalho, uma das causas possíveis apontadas para o insucesso na implementação do novo modelo de gestão na presente escola é o

processo que levou à sua difusão e implementação. Não houve apoio e esclarecimento sobre a implementação do novo modelo na escola. O desconhecimento sobre o novo modelo de gestão foi uma constante por parte dos inquiridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais importante do que conclusões, que neste tipo de estudos tem as suas limitações, quer-se apenas, ensaiar respostas e sugestões, que funcionem como pistas de reflexão para um melhor entendimento das reformas empreendidas e a empreender.

Deve dar-se mais relevo aos órgãos colegiais que devem definir políticas de escola, isto leva a que mesmo dentro da escola se cruzem informações, directrizes, estratégias, daí que a comunicação deva ser mais rápida e haver mais circulação de informação. O PEE deve ser do conhecimento da comunidade escolar e na sua elaboração devem participar todos os intervenientes no processo educativo.

A administração central deve habituar-se a respeitar a autonomia débil que cada escola vai construindo. Há que respeitar a capacidade de decisão e resolução da AE, e não é de aceitar que se venha a querer uniformizar, o que se deixa ao critério de cada escola.

A gestão e administração da escola deve adequar-se ao contexto em que se insere e nele centrar o processo de inovação e mudança partindo das suas práticas, uma vez que se verificou neste estudo que o modelo actual não se adapta à escola. Há que evitar a tentação do modelo uniforme e de tentar “encaixá-lo” na escola. Tem de ser a própria escola a descobrir o seu modelo de autonomia. Mais vale ter um modelo de gestão próprio embora modesto e débil do que fingir que existe a implementação do novo modelo de acordo com regras pré-definidas.

Para colmatar o problema da falta de formação específica dos elementos dos órgãos de gestão deveria aproveitar-se as centenas de

professores que investiram em pós-graduações, mestrados e doutoramentos nesta área e que estão aptos a exercer funções na administração escolar.

Sintetizo dizendo que autonomia não se decreta vai sendo construída, mas implica uma liderança forte e consciente, formação dos professores em administração escolar e participação efectiva dos órgãos colegiais que devem definir as políticas educativas da escola.

Assim, a maioria das respostas às questões de investigação foram, como já foi referido, dadas pelos intervenientes e confirmadas pelo estudo, podendo agora responder-se à pergunta de partida que motivou a elaboração deste trabalho: as transformações que se operaram nas competências dos órgãos de gestão **não** se reflectiram no quotidiano das escolas.

A realização deste estudo proporcionou satisfação, enriquecimento pessoal e uma reflexão sobre o tema. Após a sua realização, fica-nos a sensação de que outras análises poderiam ainda ser efectuadas. Assim, este trabalho é apenas o início de um processo que se deseja desenvolver não tanto na óptica dos efeitos do novo modelo de gestão, mas numa perspectiva dos processos decorrentes da implementação de uma inovação ou mudança da escola. Há que antecipar respostas e soluções, pois um sistema educativo efectivamente inovador nunca se verá prisioneiro de rotas nem de bússolas (Carneiro, 2001, p. 119).

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo (1994). *Ambiguidades Discursivas em Torno de um Modelo de Gestão*. **Revista IGE Informação**. Lisboa. n.º 2, pp. 32-39.

AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar: abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional.

ALVES, José Matias (2003). *Organização, Gestão e Projectos Educativos das Escolas*. 6ª. ed. Lisboa: Ed. Asa.

AZEVEDO, Joaquim (2001). *Avenidas de Liberdade*. 3ª ed. Porto: Ed. Asa.

BARROSO, João (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educativa.

BARROSO, João (1996). *O Estudo da Autonomia da Escola, da Autonomia Decretada à Autonomia Construída*, in **O Estudo da Escola**. João Barroso (Org.). Porto: Ed. Porto Editora, pp. 167-189.

BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

BARROSO, João (1999). *O Caso de Portugal*, in **A Escola Entre o Local e o Global**. João Barroso (Org.). Lisboa: Ed. Educa Forum Português de Administração Educacional, pp. 129-142.

BARDIM, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed. Edições 70.

BASS, Bernard (1988). *El Impacto de los Directores Transaccionales en la Vida Escolar*, in **La Gestion Educativa ante la Innovación y el Cambio**. PASCUAL Roberto (coord.). Madrid: Nárcea / Congresso Mundial Vasco.

BELL, Judith (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 3ª ed. Lisboa: Ed. Gradiva.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Ed. Porto Editora.

BRITO, Carlos (1991). *Gestão Escolar Participada. Na Escola Todos somos Gestores*. Lisboa: Ed. Texto.

CANÁRIO, Maria Beatriz (1992). *Escolas Profissionais Autonomia e Projecto Educativo*, in **Inovação e Projecto Educativo de Escola**. CANÁRIO Rui (Org.). Lisboa: Ed. Educa, pp. 109-134.

CANÁRIO, Rui (1995). *Estabelecimentos de Ensino: A Inovação e a Gestão de Recursos Educativos*, in **As Organizações Escolares em Análise**. NÓVOA António (Org.). 2ª. ed. Lisboa: Ed. Publicações Dom Quixote, pp. 163 a 185.

CANÁRIO, Rui (2004). *Uma Inovação apesar das Reformas*. In **Escola da Ponte Defender a Escola Pública**. R.Canário; F. Matos & R. Trindade (Org.). Porto: Ed. Profedições, pp. 31-41.

CARVALHO, Adalberto Dias; AFONSO Manuela (1993). *Projecto de Escola. Para um Esclarecimento dos Conceitos e das Práticas*, in **A Construção do Projecto de Escola**. Adalberto Dias de Carvalho (Org.). Porto: Ed. Porto Editora, pp. 11-17.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando (2001). *Projecto Educativo*. 4ª. ed. Porto: Ed. Afrontamento.

CARVALHO, Rómulo (2001). *História do Ensino em Portugal*. 3ª ed. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

CHIAVENATO, Idalberto (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. S. Paulo: Ed. McGraw Hill.

COSTA, Jorge Adelino (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. 2ª ed. Porto: Ed. Asa.

COSTA, Jorge Adelino (1999). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. 5ª. ed. Lisboa: Ed. Texto.

COSTA, Jorge Adelino (2000). *Lideranças nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*, in **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**. Jorge Adelino Costa; António Neto Mendes; Alexandre Ventura (Org.). Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro, pp. 15-33.

COSTA, Jorge Adelino (2004). *Construção de Projectos Educativos nas Escolas: Traços de um Percorso Debilmente Articulado*. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga vol. 17, n.º 002, pp. 85-114.

DUBIN, R. (1968). *Human Relations in Administration*. Englewood Cliffs: Ed. Prentice Hall.

ESCUDEIRO Munõz, J.M (1988). *La Inovacion y la Organización*. In **La Gestion Educativa ante la Innovación y el Cambio**. PASCUAL Roberto. (coord.). Madrid: Ed. Nárcea.

FALCÃO, Maria Norberta (2004). *Serão as Reformas que mudam as Escolas ou serão as Escolas que mudam as Reformas?* in **Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática**. VILELA Ana Paula (coord). Braga: Ed. Centro de Formação de Associações de Escolas Braga/Sul, pp. 59-66.

FRIEDLER (1968). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: Ed. McGraw Hill.

GAL, Roger (1979). *História da Educação*. Lisboa: Ed. Veja.

GLATTER, Ron (1995). *A Gestão como meio de Inovação e Mudança nas Escolas*. In **As Organizações Escolares em Análise**. NÓVOA António (coord.). 2ª. ed. Lisboa: Ed. D. Quixote, pp. 139-161.

HUSEN, Torsten (1986). *The Learning Society Revisited*. Oxford: Ed. Lergamon Press.

JESUÍNO, Jorge Correia (1999). *Processos de Liderança*. 3ª. ed. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.

LIMA, Licínio (1988). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.

LIMA, Licínio (1992). *Organizações Educativas e Administração Educacional*. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. vol. 5, n.º 3.

LIMA, Licínio (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional.

LIMA, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. 2ª ed. Braga: Ed. Universidade do Minho.

LIMA, Licínio (1999). *E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas*. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. vol. 12 n.º 1, pp. 57-80.

LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo (2002). *Reformas da Administração Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Ed. Afrontamento

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. Ed. Editora Pedagógica Universitária

MIALARET, Gaston (1980). *As Ciências da Educação*. 2ª ed. Lisboa: Ed. Moraes.

MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Ed. Presença.

NÓVOA, António (1995). *Para uma Análise das Instituições Escolares*, in **As Organizações Escolares em Análise**. António Nóvoa (coord.). 2ª ed. Lisboa: Ed. D. Quixote, p. 15-43.

PALACIOS, Gento; IGLESIAS, Romualdo (1995). *Liderazgo y Clima en las Instituciones Educativas*. Madrid: Ed. UNED.

PATTON, M. (1980). *Qualitative Evolucion and Research Methods*. Newbury Park, California: Ed. Sage Publicacions.

PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a Negociar a mudança em Educação: Novas Estratégias de Inovação*. Porto. Ed. Asa.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª ed. Lisboa: Ed. Gradiva.

ROBERTO, Carneiro. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia. Ed. Fundação Manuel Leão.

RODRIGUES, Rogério (1979). *Notas Finais*, in **História da Educação**. Roger Gal Lisboa: Ed. Veja.

RUDDUK, J. (1991). *Involvement and Understanding*. London: Ed. Open University.

SERRANO, Glória Perez (1994). *Investigation Cualitativa. Rectos e Interrogantes. II: Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: ed. La Muralla.

SHEIN, Edgar H. (1982). *Psicologia Organizacional*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. Prentice Hall do Brasil.

SHEIN, Edgar H. (1985). *Organizatio Culture and Lidership*. Jossey: Ed. Bass Pub.

STOGDILL, R. (1950). *Lidership Membuship and Organization*. **P. Bulletin**. nº.47.

STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Ed. Afrontamento.

STONER, James; FREEMAN, R. Edward (1995). *Administração*. Rio de Janeiro: Ed. Prentice Hall.

VALA, Jorge (2003). *A Prática da Análise de Conteúdo*, in **Metodologias das Ciências Sociais**. Augusto Santos Silva; José Manuel Maduraria Pinto (Org.). 12ª ed. Porto: Ed. Afrontamento, pp. 108-128.

VASCONCELOS, Fernando Nuno (1999). *Projecto Educativo. Teoria e Prática nas Escolas*. Lisboa: Ed. Texto.

ENDEREÇOS DA INTERNET

Bagão, Germano (1998-99). **A Lição de Salazar**.
[<http://www.malhatlantica.pt/germanobagao/ensino/html/aliçãodesalazar.htm>]

Bagão, Germano (1998-99). **A Reforma Veiga Simão**.
[<http://www.malhatlantica.pt/germanobagao/ensino/html/areformaveigasimao.htm>]

BARROSO, João (2003). **Autonomia das Escolas: Cinco Anos e Cinco Ministros**. URL: <<http://www.apm.pt/apm/revista/educ73/Editorial>>.

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa (1997).

Portugal Lei n.º 5 /73, de 25 de Julho (Reforma do Sistema Educativo).

Portugal Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Portugal Lei n.º 24/99, de 22 de Abril (Primeira alteração, por apreciação parlamentar do DL 115-A/98 de 4 de Maio).

Portugal Decreto-Lei n.º 27.084, de 14 de Outubro de 1936 (Reforma do Ensino Liceal).

Portugal Decreto-Lei n.º 36.507, de 17 de Setembro de 1947 (Reforma do Ensino Liceal).

Portugal Decreto-Lei n.º 36.508, de 17 de Setembro de 1947 (Estatuto do Ensino Liceal).

Portugal Decreto-Lei n.º 45.810, de 9 de Julho de 1964 (Alargamento da Escolaridade obrigatória)

Portugal Decreto-Lei n.º 46.136, de 31 de Dezembro de 1964 (Criação da telescola).

Portugal Decreto-Lei n.º 47.480, de 2 de Janeiro de 1967 (Criação do ciclo preparatório do ensino secundário).

Portugal Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de Abril (Exonera as autoridades académicas nomeadas anteriormente Reitores, Directores).

Portugal Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio (Gestão dos Estabelecimentos de Ensino).

Portugal Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro (Gestão Democrática dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário em regime experimental).

Portugal Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro (Gestão Democrática dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário).

Portugal Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro (Estabelece o Regime Jurídico de Autonomia das Escolas).

Portugal Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (Estatuto da Carreira Docente).

Portugal Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio (Novo Modelo de Administração Direcção e Gestão das Escolas).

Portugal Portaria n.º 747-A/92, de 30 de Julho (Estabelece o Processo de Concurso de Recrutamento e selecção do Director Executivo).

Portugal Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril (Cria as Direcções Regionais).

Portugal Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão).


Portugal Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de Novembro (Estabelece o Suplemento Remuneratório para os Docentes que ocupam cargos de Gestão).

ANEXOS

Anexos

A1	Carta ao Presidente do Conselho Executivo da Escola
A2	Modelo de Questionário aos Professores
A3	Modelo de Questionário ao Pessoal não Docente
A4	Guião das Entrevistas
A5	Transcrição da Entrevista A
A6	Transcrição da Entrevista B
A7	Transcrição da Entrevista C
A8	Transcrição da Entrevista D

Anexo 1

António
5.12.06


Lisboa, 28 de Novembro de 2006

Ex.mo(a) Sr(a) Presidente do Conselho Executivo

Venho por este meio solicitar autorização para integrar a escola da responsabilidade de V^a. Exas. numa investigação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação sobre **As transformações que recentemente se operaram nas competências dos órgãos de gestão e o reflexo das mesmas no quotidiano das escolas.**

A presente pesquisa visa identificar as mudanças que se operaram nas competências do órgão de gestão da escola; ver como estas foram percebidas pelos vários intervenientes e, analisar o reflexo da aplicação do modelo de gestão gizado no DL 115-A/98 de 4 de Maio à escola

Uma vez que a percepção da realidade é um sistema aberto e dinâmico, a percepção, tanto das mudanças ocorridas como da sua eficácia, não podem ser consideradas como independentes da percepção do contexto organizacional em que se inserem, podendo estes, por conseguinte, produzir efeitos entre si.

Considera-se, por isso, que é nesta dinâmica complexa de percepções que os docentes inserem a sua acção, caracterizam as mudanças e avaliam os efeitos destas na vida organizacional da escola.

Tendo por base os objectivos acima apresentados, prevê-se a elaboração de entrevistas aos elementos do órgão de gestão e a entrega e recolha de questionários aos professores e pessoal não docente até final deste ano civil.

As respostas individuais quer das entrevistas quer dos questionários serão **anónimas e confidenciais**. O questionário é anónimo e será tratado com o maior sigilo. Serão apenas referidos os resultados do grupo de respondentes e nunca os resultados individuais, no entanto, os resultados deste trabalho serão facultados à sua Escola e a cada professor(a), se o desejarem. Igualmente será mantido o anonimato do estabelecimento de ensino.

Desde já agradeço a sua colaboração, sem a qual este trabalho não seria possível.

Com os meus cumprimentos.



Anexo 2

Questionário aos professores

O questionário que a seguir se apresenta tem por objectivo conhecer a opinião dos professores desta escola sobre as transformações que nesta se operaram com a introdução das novas regras de gestão escolar, nas competências dos órgãos de gestão mais concretamente no Conselho Executivo.

Os elementos obtidos serão utilizados para a elaboração de uma dissertação de Mestrado e **têm natureza confidencial e anónima**.
Agradece-se a sua colaboração.

Complete por favor o seguinte questionário colocando uma cruz (X) nos espaços ¹.

Parte I

1 – **Sexo:** Masculino Feminino

2 - **Idade:** Menos de 30 anos De 31 a 40 anos De 41 a 50 anos
De 51 a 60 anos Mais de 61 anos

3 – **Situação profissional:** QND QNP QZP Contratado

4 - **Tempo total de serviço:**

Menos de 5 anos De 5 a 10 anos De 11 a 15 anos De 16 a 20 anos
De 21 a 25 anos De 26 a 30 anos Mais de 31 anos

5 - **Formação actual:** Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento
Outra

6 - **Tempo de serviço na presente escola:**

Menos de 1 ano De 1 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos Mais de 15 anos

7 - **Desempenhou / desempenha nesta escola algum cargo a nível de gestão de topo ou intermédio?**

Sim

Não

Parte II

8 - Esta escola é diferente daquela em que iniciou a sua carreira?

Muito diferente Diferente Pouco diferente Igual

9 – Concorda que existiram mudanças nos últimos 15 anos?

Sim Não

10 - Na sua opinião o órgão que efectivamente dirige a escola é:

O Conselho Pedagógico O Conselho Administrativo O Conselho Executivo

A Assembleia de Escola

11 – No seu entender para o exercício de cargos de gestão escolar é *essencialmente* necessário ter:

Formação em administração educacional Experiência do cargo Perfil

Outra _____.

12 – Indique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações, relacionadas com o CE (Conselho Executivo).

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto	Sem opinião
1. Os elementos que fazem parte do CE formam um grupo de trabalho coeso.					
2. Reconheço ao CE competência para o cargo de gestão da escola.					
3. Os elementos do CE procuram estar sempre acessíveis e disponíveis para atender os professores.					
4. Aceito qualquer elemento do CE com competência para ser meu superior hierárquico.					
5. Houve benefícios para a escola porque o CE passou a ser unicamente um órgão de gestão.					
6. O CE assume as competências legalmente atribuídas.					
7. O CE delega competências nos órgãos de gestão intermédia.					
8. Há mais circulação de informação entre os professores com a criação dos departamentos.					
9. Actualmente há mais reuniões do C. Pedagógico.					
10. O CE e o CP fomentam o cumprimento do PEE					
11. Há uma cultura de avaliação das actividades que se realizam na escola direccionadas para o cumprimento dos objectivos contemplados no PEE.					

13 – Indique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações, relacionadas com Autonomia e Participação :

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto	Sem opinião
1. A gestão da escola deve ser assegurada por professores eleitos pela comunidade escolar.					
2. Actualmente a autonomia concedida às escolas é insuficiente.					
3. A participação do pessoal não docente na direcção/gestão da escola é praticamente irrelevante.					
4. A participação dos alunos na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante					
5. A participação dos Encarregados de Educação na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante.					
6. A participação da Autarquia na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante.					

14 – O novo modelo de Autonomia, Administração e Gestão das escolas faz a distinção entre órgão de direcção e órgão de gestão. Passou o CE a ser unicamente um órgão de gestão.

Indique por favor a sua opinião:

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto	Sem opinião
1. Existem grandes diferenças a nível das competências actuais do CE (conselho executivo) e as anteriores do CD (conselho directivo)..					
2. A escola sofreu alterações significativas com essas alterações de competências.					
3. Há uma maior concentração de poderes no órgão de gestão.					
4. A gestão da escola tornou-se mais eficiente.					
5. O CE passou a ter mais autonomia face ao poder central (ME)..					
6. Consegue identificar facilmente o nível de inovação e de mudança introduzido na escola face à alteração de competências do órgão de gestão.					
7. A AE (Assembleia de Escola) passou a ser o órgão mais importante da escola.					
8. A criação da AE como órgão de direcção é, sem dúvida, a inovação do novo modelo de gestão mais notória na escola.					
9. Apesar das inovações e mudanças o CE continua a ter um papel decisor e executor.					

15 – Indique o que em seu entender o novo modelo de Autonomia, Administração e Gestão trouxe à escola:

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em Absoluto	Sem opinião
1. Mais burocracia administrativa					
2. Mais e melhor formação em contexto de trabalho					
3. Melhor qualidade na avaliação dos professores					
4. Melhor qualidade na avaliação dos alunos.					
5. Mais trabalho cooperativo entre os professores.					
6. Nenhuma inovação ou mudança (para melhor) digna de registo.					
7. Mais sobrecarga de trabalho para os professores.					
8. Mais democraticidade e representatividade.					
9. Mais concentração de poderes no órgão de gestão(CE).					
10. Mais participação dos actores educativos.					
11. Mais autonomia pedagógica.					
12. Mais autonomia administrativa e financeira.					
13. Mais responsabilização.					
14. Melhor gestão por parte dos CEs.					

16 – Na sua opinião a forma de recrutamento dos gestores escolares deve ser por:

Nomeação ministerial Eleição pela comunidade escolar Eleição pela comunidade educativa

17 – Oito anos após a implementação do novo modelo de gestão escolar o balanço que faz relativamente à gestão desta escola é que esta na prática:

Sofreu modificações significativas Sofreu algumas modificações Continua na mesma

18 – Na sua opinião o actual modelo de gestão das escolas:

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto	Sem opinião
1. Reduz a autonomia das escolas					
2. Torna a gestão mais democrática.					
3. Tira poder aos professores.					
4. Torna a gestão mais eficiente.					
5. Descentraliza a administração do sistema educativo.					
6. Torna a gestão menos democrática.					
7. Melhora a qualidade de ensino.					
8. Permite ao M.E. ter mais controlo sobre o funcionamento das escolas.					
9. Fomenta a criação de uma nova cultura educacional.					
10. Prepara terreno para uma reestruturação do sistema de ensino.					
11. Outro (indique por favor):					
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>					

19 – O que alterava para tornar a gestão mais eficiente?

Grata pela sua colaboração

ANEXO 3

Questionário ao Pessoal não Docente

O questionário que a seguir se apresenta tem por objectivo conhecer a opinião dos funcionários desta escola sobre as transformações que nesta se operaram com a introdução das novas regras de gestão escolar, nas competências dos órgãos de gestão mais concretamente no Conselho Executivo.
Os elementos obtidos serão utilizados para a elaboração de uma dissertação de Mestrado e têm **natureza confidencial e anónima**.
Agradece-se a sua colaboração.

Complete por favor o seguinte questionário colocando uma cruz (X) nos espaços .

Parte I

1 – **Sexo:** Masculino Feminino .

2 - **Idade:** Menos de 30 anos De 31 a 40 anos De 41 a 50 anos
De 51 a 60 anos Mais de 61 anos

3 – **Situação profissional:** Do Quadro Contratado

4 - **Tempo total de serviço:**
Menos de 5 anos De 5 a 10 anos De 11 a 15 anos De 16 a 20 anos
De 21 a 25 anos De 26 a 30 anos Mais de 31 anos

5 - **Formação actual:**

Inferior ao 9.º Ano de Escolaridade 9.º Ano de Escolaridade 12.º Ano de Escolaridade
Bacharelato Licenciatura Outra _____

6 – **Tempo de serviço na presente escola:**

Menos de 1 ano De 1 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos Mais de 15 anos

7 - **Desempenhou / desempenha nesta escola algum cargo a nível de gestão de topo ou intermédio?**

Sim

Não

Parte II

8 - Esta escola é diferente daquela em que iniciou a sua carreira?

Muito diferente Diferente Pouco diferente Igual

9 – Concorda que existiram mudanças nos últimos 15 anos?

Sim Não

10 - Na sua opinião o órgão que efectivamente dirige a escola é:

O Conselho Pedagógico O Conselho Administrativo O Conselho Executivo

A Assembleia de Escola

11 – No seu entender para o exercício de cargos de gestão escolar é *essencialmente* necessário ter:

Formação em administração educacional Experiência do cargo Perfil

Outra _____.

12 – Indique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações, relacionadas com o CE (Conselho Executivo).

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto	Sem opinião
1. Os elementos que fazem parte do CE formam um grupo de trabalho coeso.					
2. Reconheço ao CE competência para o cargo de gestão da escola.					
3. Os elementos do CE procuram estar sempre acessíveis e disponíveis para atender os professores.					
4. Aceito qualquer elemento do CE com competência para ser meu superior hierárquico.					
5. Houve benefícios para a escola porque o CE passou a ser unicamente um órgão de gestão.					
6. O CE assume as competências legalmente atribuídas.					
7. O CE delega competências nos órgãos de gestão intermédia.					
8. Há mais circulação de informação entre os professores com a criação dos departamentos.					
9. Actualmente há mais reuniões do C. Pedagógico.					
10. O CE e o CP fomentam o cumprimento do PEE					
11. Há uma cultura de avaliação das actividades que se realizam na escola direccionadas para o cumprimento dos objectivos contemplados no PEE.					

13 – Indique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações, relacionadas com Autonomia e Participação :

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto	Sem opinião
1. A gestão da escola deve ser assegurada por professores eleitos pela comunidade escolar.					
2. Actualmente a autonomia concedida às escolas é insuficiente.					
3. A participação do pessoal não docente na direcção/gestão da escola é praticamente irrelevante.					
4. A participação dos alunos na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante					
5. A participação dos Encarregados de Educação na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante.					
6. A participação da Autarquia na gestão da escola tem sido praticamente irrelevante.					

14 – O novo modelo de Autonomia, Administração e Gestão das escolas faz a distinção entre órgão de direcção e órgão de gestão. Passou o CE a ser unicamente um órgão de gestão.

Indique por favor a sua opinião:

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto	Sem opinião
1. Existem grandes diferenças a nível das competências actuais do CE (conselho executivo) e as anteriores do CD (conselho directivo)..					
2. A escola sofreu alterações significativas com essas alterações de competências.					
3. Há uma maior concentração de poderes no órgão de gestão.					
4. A gestão da escola tornou-se mais eficiente.					
5. O CE passou a ter mais autonomia face ao poder central (ME)..					
6. Consegue identificar facilmente o nível de inovação e de mudança introduzido na escola face à alteração de competências do órgão de gestão.					
7. A AE (Assembleia de Escola) passou a ser o órgão mais importante da escola.					
8. A criação da AE como órgão de direcção é, sem dúvida, a inovação do novo modelo de gestão mais notória na escola.					
9. Apesar das inovações e mudanças o CE continua a ter um papel decisor e executor.					

15 – Indique o que em seu entender o novo modelo de Autonomia, Administração e Gestão trouxe à escola:

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em Absoluto	Sem opinião
1. Mais burocracia administrativa					
2. Mais e melhor formação em contexto de trabalho					
3. Melhor qualidade na avaliação dos professores					
4. Melhor qualidade na avaliação dos alunos.					
5. Mais trabalho cooperativo entre os professores.					
6. Nenhuma inovação ou mudança (para melhor) digna de registo.					
7. Mais sobrecarga de trabalho para os professores.					
8. Mais democraticidade e representatividade.					
9. Mais concentração de poderes no órgão de gestão(CE).					
10. Mais participação dos actores educativos.					
11. Mais autonomia pedagógica.					
12. Mais autonomia administrativa e financeira.					
13. Mais responsabilização.					
14. Melhor gestão por parte dos CEs.					

16 – Na sua opinião a forma de recrutamento dos gestores escolares deve ser por:

Nomeação ministerial Eleição pela comunidade escolar Eleição pela comunidade educativa

17 – Oito anos após a implementação do novo modelo de gestão escolar o balanço que faz relativamente à gestão desta escola é que esta na prática:

Sofreu modificações significativas Sofreu algumas modificações Continua na mesma

18 – Na sua opinião o actual modelo de gestão das escolas:

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto	Sem opinião
1. Reduz a autonomia das escolas					
2. Torna a gestão mais democrática.					
3. Tira poder aos professores.					
4. Torna a gestão mais eficiente.					
5. Descentraliza a administração do sistema educativo.					
6. Torna a gestão menos democrática.					
7. Melhora a qualidade de ensino.					
8. Permite ao M.E. ter mais controlo sobre o funcionamento das escolas.					
9. Fomenta a criação de uma nova cultura educacional.					
10. Prepara terreno para uma reestruturação do sistema de ensino.					
11. Outro (indique por favor):					
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>					

19 – O que alterava para tornar a gestão mais eficiente?

Grata pela sua colaboração

ANEXO 4

Guião da Entrevista

Tema:

GESTÃO e ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR:
DO MODELO LICEAL Á ACTUALIDADE

Objectivo geral:

O objectivo de estudo centra-se nas transformações que efectivamente se operaram com a introdução das novas regras de gestão escolar, nas competências dos órgãos de gestão: presidente do conselho directivo/ presidente do conselho executivo.

Motivação e legitimação da entrevista:

- Informar, em traços gerais sobre o objectivo do trabalho que se pretende realizar .
- Motivar o entrevistado.
- Solicitar a colaboração do entrevistado, realçando a importância da sua colaboração, para a realização do trabalho de investigação.
- Garantir o anonimato das informações prestadas.
- Agradecimento pela colaboração.

Identificação profissional:

- Cargo que desempenha:-----

- Cargos já desempenhados:-----

- Número de anos nesta escola:-----

- Número de anos na carreira docente:-----

- Gostaria que falasse um pouco do seu percurso académico e da sua experiência profissional.

- Que razões ou motivações a levaram a candidatar-se ao órgão de gestão da escola?

Bloco A - Mudança ou continuidade de competências

A1 – Existiram ou não mudanças nas competências do órgão de gestão nos últimos 15 anos? Quais foram?

A2 – Quais são para si as principais diferenças entre os dois modelos de gestão relativamente às competências do CD e do CE?

A3 – Considera que o actual modelo é o que mais se adequa a esta escola?

A4 – O conselho executivo assume na actualidade as competências legais que lhe são atribuídas?

Bloco B - Alterações introduzidas na escola

B1 – Quais foram na escola as alterações mais significativas introduzidas pelo novo modelo de gestão?

B2 – Considera que foram bem aceites pela comunidade escolar?

B3 – Pensa que as alterações introduzidas pelo novo modelo de gestão proporcionaram ou proporcionam mudanças no relacionamento com os professores e com os diferentes elementos da comunidade educativa? Se sim, em que aspectos?

B4 – Há mais circulação de informação entre os professores com a criação dos departamentos?

B5 – O conselho pedagógico reúne mais vezes agora?

B6 – Considera que o Conselho Pedagógico assume actualmente uma função de assessoria?

B7 – Qual o papel da Assembleia de Escola no quotidiano da escola?

Bloco C - Liderança/Tomada de decisão

C1 – Quem toma as principais decisões para o funcionamento da escola?

C2 – Quem coopera e participa nessas decisões?

C3 – Como são resolvidos os conflitos ou os problemas organizacionais entre os vários elementos dos órgãos de gestão?

C4 – Consegue identificar as diferenças entre esta forma de liderança e a do anterior modelo de gestão?

C5 – Delega competências noutros órgãos?

C6 – O CE acata as decisões do C. Pedagógico?

Bloco D - Autonomia

D1 – Existe para si na escola um órgão efectivamente decisório?

D2 – O conselho executivo tem um papel executor ou decisor?
Concorda com essa atribuição?

D3 – Estamos ou não perante uma escola autónoma? Porquê?

D4 – Acha que tem mais poderes agora do que no anterior modelo?
Porquê?

D5 – Acha que a maioria dos professores conhece o PEE?

Bloco E – Competências / Formação requerida para o exercício das funções.

E1 – Concorda com a forma como se escolhem os elementos que compõe esse órgão de gestão?

E2 – Qual é para si a formação necessária para o exercício do cargo de presidente do conselho executivo? Curso / Experiência do cargo / Ambas?

E3 – Como presidente / elemento do órgão qual é a formação que tem para o exercício do cargo? Acha que é suficiente?

E4 – O que alterava para tornar a gestão mais eficiente?

E5 – Por favor, faça a sua apreciação crítica e avaliativa do processo de transição para o novo Regime de Autonomia Administração e gestão, nesta escola.

Anexo 5

Entrevista A

Entrevistador – Bom dia. Obrigada por ter vindo cá durante as férias só para me dar a entrevista.

Entrevistado – Bom dia.

Entrevistador – A primeira parte desta entrevista é a caracterização do entrevistado. Assim gostaria de saber: Qual o cargo que desempenha?

Entrevistado – Eu sou director do curso profissional de mecânica e assessor do conselho executivo.

Entrevistador – E quais os cargos que já desempenhou?

Entrevistado – Bem, (...) vogal do conselho directivo, presidente da comissão instaladora, vogal de conselho executivo, coordenador de directores de turma, director de turma, subdelegado de grupo, delegado de grupo, e (...) outros cargos de certeza mas não me recordo agora.

Entrevistador – Há quantos anos está nesta escola? E, quantos anos tem de carreira docente?

Entrevistado – Estou há 24 anos nesta escola. Tenho 28 anos de carreira docente.

Entrevistador – E quantos anos tem de experiência de conselho directivo e de conselho executivo?

Entrevistado – Bom, eu estive 11 anos no CD e tenho 4 de CE.

Entrevistador – Gostaria que falasse um pouco do seu percurso académico e da sua experiência profissional.

Entrevistado – Bom, eu fiz a licenciatura em Filosofia, ao fim de 10 anos de serviço fiz a profissionalização em exercício.

Entrevistador – Que razões ou motivações o levaram a candidatar-se ao órgão de gestão da escola?

Entrevistado – Candidatei-me porque fui convidado para integrar uma lista de pessoas da minha confiança.

Entrevistador – Vamos continuar a nossa conversa. Acha que existiram mudanças nos últimos 15 anos. Quais foram? Nas competências nos órgão de gestão? Quais foram?

Entrevistado – Provavelmente houve mudanças, é sempre nessa área que elas se fizeram sentir.

Entrevistador – Para si, quais foram as principais diferenças? Relativamente ao cargo de presidente do Conselho Executivo e Directivo. Se é que existiram mudanças.

Entrevistado – No quadro do modelo penso que sim. A principal mudança, em princípio, considerar-se isto num plano quadro legislativo, o conselho executivo devia executar decisões da assembleia de escola, decisões do conselho pedagógico. Eu penso que na prática não é assim que se passa, o conselho executivo não planeia, mas no fundo executa, decide e executa os outros órgãos acabam por não ter papel relevante. Mas, mesmo que tivessem, eu penso que estas questões, esta questão não se confina à escola. O que há é um grande centralismo por conseguinte a centralidade é fundamentalmente a centralidade do Ministério. No fundo as escolas são correias de transmissão do ministério fundamentalmente o que se faz. Na escola portanto na escola há uma condição de subalternidade relativamente ao que o Ministério decide. De uma forma «tramada» aos mais variados níveis consequentemente o conselho

executivo acaba na maior parte daquilo que executa por executar orientações e directivas que vêm do Ministério. Que devem discutir

Entrevistado e entrevistador falam ao mesmo tempo.

Entrevistado – A minha ideia de facto na questão da autonomia é apenas que... mesmo que os órgãos a nível de escola funcionassem de acordo com o que está no quadro legal do Ministério se a centralidade continuasse a existir, os resultados seriam mais ou menos os mesmos.

Entrevistador – Considera que o actual modelo é o que mais se adequa a esta escola?

Entrevistado – Por acaso acho que não, não há escolas iguais, todas têm especificidades (...)

Entrevistador – O conselho executivo assume na actualidade as competências legais que lhe são atribuídas?

Entrevistado – Dá-me a ideia que aquela que é mais tangível será sensivelmente os grupos disciplinares, os departamentos. Agora isto ao nível do funcionamento da escola tudo o resto, entendo eu, do meu ponto de vista cada um de nós é um ponto que acaba por não ser muito significativo, assim a mudanças que houve penso que não têm a ver com o modelo têm mais a ver com alterações sociais logo isto é um sistema aberto, ainda por cima uma escola que tem um grau de autonomia mínimo dada a centralidade do ministério da educação é extremamente permeável às alterações sociais ela reflecte-as portanto isso reflecte-se nas relações entre as pessoas, mas transformações de fundo não me parece que tenham havido.

Entrevistador – Considera que foram bem aceites pela comunidade escolar?

Entrevistado – Considero que sim, tal como já disse não me parece que tenha havido transformações de fundo, mas claro (...) há sempre uma resistência à mudança...

Entrevistador – Pensa que as alterações introduzidas pelo novo modelo de gestão proporcionaram ou proporcionam mudanças no relacionamento com os diferentes elementos da comunidade educativa? Se sim, em que aspectos?

Entrevistado – Penso que não, todos se dão bem como sempre se deram o que já acontecia no modelo anterior (...) não o relacionamento é igual.

Entrevistador – Considera que há mais circulação de informação entre os professores com a criação dos departamentos, ou nem por isso?

Entrevistado – Eu penso que há imenso é claro que isto varia porque por exemplo aqui nesta escola e nas outras, também terá acontecido algo de semelhante. Houve departamentos que se constituíram com base num núcleo logo ai não terá havido grande alteração mas quando houve a aglutinação de grupos na prática no início até houve uma certa conflitualidade, mas que se tem esbatido portanto não se chegou ao ponto a que de facto daquilo se constituir como um departamento, é o que me diz a minha experiência aquilo não se constituiu efectivamente como um departamento as pessoas (...) estão juntas, convivem pacificamente, coisa que não acontecia no passado convivem pacificamente logo pode-se considerar que é positivo relativamente a certas medidas que terá havido efectivamente elas não constituem um departamento e não funcionam como tal, e a informação ficou beneficiada mas globalmente ficou desvalorizada principalmente nestes caso, poucos são os factos.

Entrevistador – O C E assume na actualidade as competências que lhe são atribuídas?

Entrevistado – Penso que sim tem mesmo de ser...

Entrevistador – Relativamente ao Conselho Pedagógico acha que há mais reuniões do conselho pedagógico? E o Conselho Pedagógico tem ou não tem uma função de assessoria?

Entrevistado – Há mais reuniões mas isso não tem a ver, até que (...), portanto o conselho pedagógico tem significado em termos de avaliação do ensino básico e não sei quantas coisas e isso tem muito mais a ver com esses aspectos que são determinados pelo Ministério da Educação do que propriamente com a dinâmica das coisas e de resto por aquilo que eu ouço, eu não pertenço ao Pedagógico há muitos anos mas pelo que ouço as pessoas que participam é exactamente que o que elas dizem é que a maior parte do tempo substancialmente é ocupado com questões que são determinadas pelas normas,

Entrevistador (interrompe) pela explicação que se dá, de informação de legislação?

Entrevistado – É o cumprimento de certos procedimentos que são inerentes, especialmente os do ensino básico que se mobilizam mais o conselho pedagógico.

Entrevistador – E, neste momento, qual é o papel da Assembleia de Escola, no quotidiano da escola?

Entrevistado – Acho que não se sente

Entrevistador – Tem uma ideia das vezes que reúne a Assembleia de Escola?

Entrevistado – Reúne, são três as obrigatórias, fará quatro portanto é o que se tem feito quando a Assembleia de Escola foi constituída aí houve muitas reuniões. A Assembleia de Escola fez-se sentir muito, houve grandes guerras entre a população dos outros departamentos portanto fez essa guerra mas a

partir do momento em que isso se superou a Assembleia de Escola entrou na vida da escola. A Assembleia de Escola não funciona isto é de forma que o seu funcionamento se reflecta significativamente no quotidiano da escola.

Entrevistador – Agora gostaria que me dissesse quem é que toma as principais decisões no funcionamento da escola?

Entrevistado – É o conselho executivo.

Entrevistador – E quem é que coopera nestas decisões? Acha que o conselho executivo vale-se do órgão que é, digamos assim?

Entrevistado – Acho que isto continua como dantes, mais do que ter como suporte os órgãos tenho como suporte grupos de trabalho é fundamental e acho que continua como antes, grupos de trabalho há alguns integrantes com um ou outro elemento dos órgãos mas, portanto são pessoas que costumam ajudar e são quase sempre os mesmos podem fazer ou não parte dos órgãos.

Entrevistador – Como são resolvidos os conflitos ou os problemas organizacionais entre os vários elementos dos órgãos de gestão?

Entrevistado – Os problemas são resolvidos pela via do diálogo da discussão conflitos não existem.

Entrevistador – Então não há, para si nenhuma diferença na liderança, na forma de liderar, entre o modelo anterior e este? Continuam a haver grupos de trabalho.

Entrevistado – Não entre os modelos não (pausa). Nos grupos de trabalho há mais ou menos muita «carolice».

Entrevistador – Exacto.

Entrevistador – Não delega competências noutros órgãos? Só nos grupos de trabalho? É essa a sua opinião?

Entrevistado – É fundamentalmente mais do que nos órgãos, até porque, eu penso que as coisas continuam assim,... Portanto as pessoas que estão no Conselho Pedagógico nem todas estão igualmente disponíveis portanto nesse ponto participam nas reuniões, ou integram um ou outro grupo é de certa maneira essa a política, portanto de alargar a outros dos elementos da escola que não os que integram o conselho pedagógico os grupos de trabalho que é preciso constituir para esta ou para aquela finalidade, é uma política que vem de longe já vinha de antes e no fundo acabam por ser esses grupos que dão resposta ao que é necessário na gestão corrente.

Entrevistador - Só uma última pergunta sobre este tema, o Conselho Executivo acata as decisões do Conselho Pedagógico?

Entrevistado – Não é bem isso, mas dá-me a ideia que sim pelo menos que eu tenha conhecimento as decisões foram as acatadas, basicamente penso que acatam.

Entrevistador – Então que dizer, que para si o órgão que é efectivamente decisório continua a ser o Conselho Executivo?

Entrevistado – É o Conselho Executivo.

Entrevistador – Portanto para si, ele tem o papel de executor e ao mesmo tempo de decisor?

Entrevistado – Tem.

Entrevistador – Sim, portanto, continua a ter um papel decisor importante, não houve, não consegue ver que tenha havido uma mudança efectiva?

Entrevistado – Não.

Entrevistador – Então acha que a escola é autónoma?

Entrevistado – Acho que não.

Entrevistador –. Considera que a maior parte dos professores conhecem o Projecto Educativo de Escola?

Entrevistado – Eu penso que não a maior parte das pessoas não o conhece. A maior parte das pessoas entende aquilo como uma mera formalidade, em que é preciso investir e os professores não investem.

Entrevistador – Acha que a escola relativamente ao modelo anterior, neste momento, tem mais poderes do que tinha anteriormente?

Entrevistado – Não sei.

Entrevistador – Continuam a ter os mesmos?

Entrevistado – Não sei se continua a ter os mesmos.

Entrevistador – Agora relativamente à forma como se escolhem os elementos já me tinha dito que no seu caso e das vezes que o integrou quer o conselho directivo quer o conselho executivo foi por convite para participar numa lista na verdade por confiança que tinha nas pessoas e na cooperação. Agora concorda com a forma como se escolhem, de momento, os elementos que compõem o órgão de gestão? Numa votação democrática por maioria?

Entrevistado – Não há nada, a questão é, considerando aquilo que é uma escola, uma escola não é uma empresa normalmente não sei se este modelo tanto como o anterior se isto será a melhor maneira de promover um gestão na escola ainda que, bem a autonomia das escolas era importante. É importante

em função de determinados objectivos da educação e da formação que a escola devia levar a cargo, agora, de qualquer forma eu volto ao mesmo talvez seja um outro modelo de gestão que também seria necessário que o Estado abdicasse desta centralidade, penso que é necessário haver uma transformação a nível da gestão, num outro modelo de gestão diferente deste e do anterior, há algumas nuances jurídicas. Fundamentalmente são os professores da escola é claro, que na eleição do conselho executivo participam representantes dos alunos, representantes dos pais, representantes do pessoal auxiliar da acção educativa e administrativo a maioria dos votos são dos professores em termos quantitativos, que nomeadamente não exercem a função do órgão em que eles podiam votar, os pais também não votam todos nem sequer a maioria, penso que não alterava significativamente, são os professores que escolhem alguns professores e enfim isto fica fechado, mas pronto, se calhar era melhor um modelo de gestão, que não tivesse confinado exclusivamente aos professores da escola isso exigiria uma alteração que transcendia cada escola, e apenas um modelo de eleição dos corpos da escola.

Entrevistador – Então qual é a formação que acha que deveriam ter essas pessoas?

Entrevistado – Penso que deviam ter uma formação diferente.

Entrevistador – Uma formação em administração escolar?

Entrevistado – Neste momento acho que deveriam ter. Isto não é só um problema a nível de escola. A alteração da escola, portanto de cada escola, deu a alteração da gestão mas também deu a alteração das relações entre a escola e o Estado. Uma coisa por si só não funciona, embora esta também neste modelo actual, ele é também bastante parecido com o anterior, há algumas alterações em termos jurídicos, que depois não se consumaram, mas na minha opinião ficou tudo na mesma, mas mesmo que se tivessem

consumado isso não traria propriamente autonomia própria. Seriam necessárias e outras alterações.

Entrevistador – Como presidente do conselho directivo e da comissão instaladora qual é a formação que tem?

Entrevistado – Nenhuma, só a experiência.

Entrevistador – O que alterava para tornar a gestão mais eficiente?

Entrevistado – Diminuía a centralidade do Ministério, (pausa) dava mais autonomia às escolas para que estas se adaptem à realidade social onde estão inseridas.

Entrevistador – Eu gostava que fizesse uma apreciação crítica e avaliativa do processo de transição, da forma como se fez a transição entre o regime anterior para este regime de autonomia e de gestão das escolas.

Entrevistado – O que eu posso dizer é que tive dificuldades porque não tivemos ajuda por parte do ME que se limitou como sempre aliás, a bombardear-nos de legislação, mas até nem correu mal atendendo às circunstâncias.

Entrevistador – Muito obrigada pela disponibilidade.

Entrevistado – De nada sempre ao dispor.

Anexo 6

Entrevista B

Entrevistador – Bom dia.

Entrevistado – Bom dia.

Entrevistador – A primeira parte desta entrevista é a caracterização do entrevistado. Assim gostaria de saber: Qual o cargo que desempenha?

Entrevistado – Sou presidente do conselho executivo.

Entrevistador – E quais os cargos que já desempenhou?

Entrevistado – Presidente do conselho directivo, assessora de conselho directivo, delegada de grupo, coordenadora de departamento, subdelegada de grupo, directora de turma.

Entrevistador – Há quantos anos está nesta escola? E, quantos anos tem de carreira docente?

Entrevistado – Estou (...) espera, vou contar (pausa) há 26 anos nesta escola e tenho 30 anos de serviço deixa ver melhor é mesmo 30 anos (risos).

Entrevistador – E quantos anos tem de experiência de conselho directivo e de conselho executivo?

Entrevistado – São ()bem, 13 de conselho directivo e 1 de executivo este é o nosso 2.º ano de mandato como sabes...

Entrevistador – Gostaria que me falasse um pouco do seu percurso académico e da sua experiência profissional.

Entrevistado – Olha eu levei alguns anos a fazer a licenciatura, sabes era trabalhador estudante, entretanto casei tive o meu filho. Quando terminei comecei a dar aulas foi no ano escolar de 1974/1975 e fiz o estágio clássico em 1978/79 com a duração de um ano.

Entrevistador – Que razões ou motivações a levaram a candidatar-se ao órgão de gestão da escola?

Entrevistado – Da primeira vez foi uma loucura foi uma decisão política para haver oposição a outra lista. Depois foi por convite., agora desta ultima vez foi por pressão dos colegas para haver duas listas e não esperava ganhar.

Entrevistador – Vamos dar início à nossa entrevista. E, relativamente há algumas questões para debater. Já sei que é presidente do Conselho Executivo, eu gostaria que me dissesse se existiram ou não mudanças nas competências deste órgão ao longo destes 15 anos?

Entrevistado – Claro que sim.

Entrevistador – E, quais são as principais diferenças entre os dois modelos, relativamente às competências do CD e do CE?

Entrevistado – Eu não noto grande mudança mas se calhar é uma questão de atitude pessoal. Bom, porque no outro modelo o Conselho Directivo era constituído por cinco pessoas, embora o presidente legalmente fosse o responsável e agora também, é qualquer coisa que aconteça é evidente que é o presidente do Conselho Executivo que é responsável e antigamente também era. Eu não noto muitas diferenças nas competências do presidente do Conselho Executivo a não ser aquelas que neste momento são divulgadas que são várias mas não sei de cor, mas que foram delegadas pelo Director Regional aos presidentes do Conselho Executivo e que na altura não tínhamos, em termos internos eu não noto grande diferença sempre funcionei em grupo, e

portanto que apesar de saber que a responsabilidade máxima é minha. O que acontece é da minha responsabilidade mesmo que não tenha sido eu a fazer mas é da minha responsabilidade eu sinto que na minha actuação dentro do Conselho Executivo, eu não ajo de maneira diferente.

Entrevistador – Considera que o actual modelo é o que mais se adequa a esta escola?

Entrevistador – Sei lá, esta escola é tão complicada, digo eu, (pausa) se calhar as outras pessoas dizem o mesmo mas, penso que sim ele está adequado, ele não é se calhar para uma escola deste tamanho, se calhar era um outro modelo que funcionava melhor.

Entrevistador (interrompe) e o Conselho? Sim?

Entrevistado - É o que temos.

Entrevistador – **Portanto ele assume as competências legais que lhe são atribuídas?**

Entrevistado – Sim.

Entrevistador - Quais foram as alterações mais significativas na escola com a introdução de um novo modelo?

Entrevistado - concretamente na escola!

Entrevistador – Concretamente nesta escola.

Entrevistado – Quer dizer! Tendo em conta o primeiro Conselho Executivo, eu acho que aconteceu foi uma concentração demasiada no presidente do Conselho Executivo. Eu posso falar à vontade para isto?

Entrevistador – Sim, esteja à vontade.

Entrevistado – Somos muito amigos e é por isso que estou a falar dele.

Entrevistador – Claro.

Entrevistado – Nesta altura, (...) a da mudança concentrou-se, (pausa) ele concentrou demasiadamente em si. Eu estive aqui um ano como assessora e vi que sem ele não se fazia nada.

Entrevistador – Exactamente.

Entrevistado – Não se fazia nada quer dizer não se tomavam decisões.

Entrevistador – Mas isto foi na transição, já com Conselho Executivo?

Entrevistado – Já no Conselho Executivo. Relativamente ao segundo conselho executivo, não sei também se funcionava assim, porque realmente eu não fazia parte,

Entrevistador – Não fazia parte...

Entrevistado – e não tinha grande ligação. Neste momento as decisões são tomadas por quem está a não ser que seja uma coisa enfim de tal importância que seja preciso que toda a gente dê a sua opinião mas, nessa altura até sem ter um peso legal, nós pedimos para virem. Eu já tinha dito isso aqui! As decisões actualmente são tomadas por quem está isto se não estamos todas ao mesmo tempo, porque temos um horário (pausa) dentro das horas que temos de ter,

Entrevistador – Claro.

Entrevistado – e portanto qualquer uma de nós tem um dia livre, portanto as decisões são tomadas por quem está. Quem está, se sente que precisa do outro que não está liga, telefona e pede para vir. Ao contrário no dia a dia é resolvido por quem está.

Entrevistador – E, em reuniões? Quem decide?

Entrevistado – Não reunimos, falamos muito, mas fazemos a reunião do Conselho Executivo, fazemos assim uma reunião de duas em duas semanas formalmente etc. desde que os assessores estejam os dois. Uma vê que um está mais de dia e outro mais à noite, não deixamos de ouvir a opinião deles embora enfim saibamos que não pesa legalmente em termos de votações, ou qualquer coisa. Por exemplo para mim é uma das coisas que mais estranho, são, o facto dos assessores serem só assessores penso que eles fazem principalmente o da noite, assume às vezes algumas responsabilidades que eu não enjeito mas, se houver alguma coisa eu assumo a responsabilidade. Mas no fundo eles são só assessores, é uma coisa que eu acho estranho.

Entrevistador – E, acha que estas alterações foram bem aceites pela comunidade escolar?

Entrevistado – Aqui que me lembre, eu não notei uma grande enfim... implicância, se calhar não se notou muito na altura, naquela adaptação à Comissão Instaladora não confrontado as pessoas eram todas da casa ouviam a opinião do Conselho anterior as coisas seguiram um ritmo mais ou menos.

Entrevistador – Considera que há mais informações agora entre os professores com a criação dos departamentos? Que é uma das mudanças, não é?

Entrevistado – Não me parece. Acho que continua tudo na mesma. Nesse aspecto continua tudo na mesma. Falando pelo meu, o meu sempre foi assim. Aquele departamento é os dois grupos.

Entrevistador – Sim.

Entrevistado – Os grupos são o 8º “A” e “B”, desde que eu estou nesta escola que os grupos se reúnem juntos.

Entrevistador – E o Conselho Pedagógico reúne mais vezes agora, ou reúne as mesmas?

Entrevistado – As mesmas. Eu até queria que eles reunissem menos mas não consigo.

Entrevistador – E, acha que o Conselho Pedagógico assume actualmente uma função de assessoria?

Entrevistado – Assume, mas já assumia mas nós sempre achamos que era um órgão consultivo de aconselhamento e cujas decisões deviam ser respeitadas, mas podiam não o ser.

Entrevistador – E a Assembleia de Escola?

Entrevistado – A assembleia de Escola.

Entrevistador (interrompe) - qual é o papel da Assembleia de Escola no quotidiano da escola?

Entrevistado – Acho que ainda é um bocadinho cedo para falar porque só passou um ano. Mas, penso que neste momento a Assembleia de Escola apesar de tudo tem uma actividade e uma dinâmica um bocadinho mais fortes do que tinha, acho que este actual presidente talvez até porque é jovem tem tentado dar uma dinâmica diferente à Assembleia.

Entrevistador – Que reúne quantas vezes por ano?

Entrevistado – Três. Quer dizer e pode reunir mais. Vai reunir de certeza porque já vai reunir agora no início de Janeiro por isso é que eu acho que neste momento ele está a tentar dar uma dinâmica diferente e dizer às pessoas o que é a Assembleia ele andou de turma em turma a explicar aos alunos o que era a Assembleia de Escola.

Entrevistador – Pensa que as alterações introduzidas pelo novo modelo de gestão proporcionam mudanças no relacionamento com os professores e com os diferentes elementos da comunidade educativa? Se sim, em que aspectos?

Entrevistado – Não, não houve mudanças no relacionamento com os professores nem com os elementos da comunidade educativa.

Entrevistador – Olhe quem é que toma as principais decisões no funcionamento da escola?

Entrevistado – É o Conselho Executivo.

Entrevistador – E, quem coopera e participa nessas decisões?

Entrevistado – A Assembleia de Escola de uma maneira menos presente porque legalmente só precisa de reunir três vezes por ano e é o Conselho Pedagógico.

Entrevistador - Como é que são resolvidos os conflitos ou os problemas que existem entre os vários elementos do órgão de gestão se é que surgem conflitos, digamos?

Entrevistado – É assim na Assembleia de Escola nunca houve conflitos até agora, passou um ano até agora nunca tivemos conflitos com o presidente da assembleia de escola. No primeiro ano que acabou, o Conselho Pedagógico não posso dizer que tenha tido conflitos embora um ou outro elemento, enfim

fosse bastantepositor, até aos outros companheiros. Este ano até agora acho que o Conselho Pedagógico é um conselho bastante cooperante e compreensivo relativamente às outras mudanças (as impostas pelo ME), isto vê-se muito.

Entrevistador – Relativamente à liderança à forma como lidera, por exemplo aqui o Conselho Executivo acha que há alguma diferença entre a forma como lidera, e a forma como liderou (ou que participou) no Conselho Directivo?

Entrevistado – Não. Lidero no sentido em que sou a Presidente mas não lidero em termos pessoais, não lidero. Porque não digo: “desculpem lá mas isto é assim” não lidero nem nunca liderei anteriormente é uma questão de feitio.

Entrevistador – Já sei, já percebi pelas suas respostas anteriores que quem decide é quem está.

Entrevistado – Exactamente. A decisão não é preciso ser tomada por todos.

Entrevistador – É assim que se faz. Portanto, não há assim, uma grande diferença entre a liderança anterior e a liderança actual. E, como são delegadas as competências nos outros órgãos?

Entrevistado – De minha parte.

Entrevistador – Como é que fazem. É em grupos de trabalho ou delega noutros órgãos?

Entrevistado – Que tipo de competências?

Entrevistador – Pronto, Por exemplo a elaboração de certas coisas, por exemplo, os horários.

Entrevistado – Não é noutro órgão é nos grupos de trabalho.

Entrevistador – Portanto as competências que pode delegar, são sempre em grupos de trabalho?

Entrevistado – Exacto.

Entrevistador – E, como são escolhidas as pessoas, é em termos de convite?

Entrevistado – É.

Entrevistador – Sim.

Entrevistado – Exactamente. A maior parte desses grupos mais importantes no sentido da organização do ano lectivo, são aqueles que trabalham fora do período lectivo já o fazem há muito tempo, e portanto têm vindo a sofrer algumas alterações, entram ou saem têm vindo a ser escolhidos, já há anos.

(Entrevistado e entrevistador falam ao mesmo tempo) Digamos que é ponto assente!

Entrevistado – Por exemplo, no secretariado de exames o que parece é que eles funcionam bem, na complexidade da escola acho que funciona bem e este ano finalmente funcionou bastante bem mesmo em termos de programa “enes”, etc.

Entrevistador – O Conselho Executivo acata as decisões do Conselho Pedagógico?

Entrevistado – Praticamente sempre, a não ser que elas vão contra a legislação em vigor.

Entrevistador – Relativamente à autonomia. A pergunta que lhe vou fazer é se existe na escola um órgão efectivamente decisório? Quem é que decide? Qual é o órgão da escola que decide?

Entrevistado – É o Conselho Executivo que decide e executa?

Entrevistador – Exactamente.

Entrevistado – Agora evidentemente relativamente à Assembleia de Escola ganha-se e executam-se algumas directrizes, não é!

Entrevistador – E, estamos ou não perante uma escola autónoma e porquê?

Entrevistado – Não, não, não uma escola autónoma seria se nós pudéssemos decidir. Era preciso que nós tivéssemos dinheiro e mesmo assim, não nos podemos queixar muito em termos de orçamento privativo que tem sido razoável é possível agora mais um pouco, mas tem sido razoável, mas é evidente que não há autonomia, a autonomia pressupõe que a gente decida sem linhas gerais superiores, que possa decidir dada e em conformidade com a escola., porque as escolas não são todas iguais.

Entrevistador – Acha que apesar de ter sido introduzido o modelo de autonomia do DL 115/A, tem mais poderes do que tinha no modelo anterior? Em termos de autonomia. Eu estou a falar só em termos de autonomia.

Entrevistado – Possivelmente temos mais alguns poderes mas ainda não são o que eu consideraria ser a autonomia.

Entrevistador – Acha que a maioria dos professores conhece o Projecto educativo de escola?

Entrevistado – Acho que não. Embora o Presidente da Assembleia de escola tenha feito o possível para divulgá-lo.

Entrevistador – Concorda na forma como se escolhem os elementos que compõem os órgãos de gestão portanto, a forma como é que vocês são escolhidos para virem para o Conselho?

Entrevistado – Por enquanto concordo é uma eleição, por enquanto é uma eleição, e daí o termo de «os pares», votarem ou não votarem.

Entrevistador – E para si qual é a formação necessária para o exercício do cargo de presidente do Conselho Executivo?
São cursos de administração escolar, é a experiência profissional, o perfil?

Entrevistado – Eu acho que é tudo junto embora a maior parte de nós tenha sido de um órgão de gestão acho que deveria ter pelo menos o curso. O perfil é um coisa um bocado complicada. A experiência é tão importante como o curso. Uma escola devia ter hipótese e se calhar isso podia ser feito pela autonomia de ter por exemplo um jurista e ter alguém na área da contabilidade. Relativamente aos serviços administrativos deviam ter alguém um jurista quero dizer que pudesse (pausa) que apoiasse o conselho executivo ou os seus elementos que não têm formação nessa área e maior parte das vezes, não têm mesmo terem de ter.

Entrevistador – Como Presidente qual é a formação que tem para o exercício do cargo?

Entrevistado – Experiência nada mais que a experiência.

Entrevistador – Olhe o que é que alterava para tornar a gestão mais eficiente?

Entrevistado – Isso tinha de fazer muitas sugestões ao Ministério da Educação no sentido de, por exemplo, aliviar a catapulta de legislação que tem feito sair principalmente nestes últimos tempos, nunca vi coisa assim, quer na área administrativa mesmo quer na área de pessoal quer na área de alunos, acho que é uma coisa perfeitamente inadmissível.

Entrevistador – Faça a sua apreciação crítica e avaliativa do processo de transição para o novo regime de autonomia administração e gestão nesta escola.

Entrevistado – A transição foi pacífica de tal forma que muito colegas não se aperceberam até porque quem constituía a comissão instaladora eram colegas da casa

Entrevistador – Muito obrigada.

Entrevistado – Espero que sirva para alguma coisa!

Entrevistador – Ah com certeza que servirá!

Anexo 7

Entrevista C

Entrevistador – Bom dia.

Entrevistado – Bom dia.

Entrevistador – A primeira parte desta entrevista é a caracterização do entrevistado. Assim gostaria de saber: Qual o cargo que desempenha?

Entrevistado – Sou vice-presidente do conselho executivo.

Entrevistador – E quais os cargos que já desempenhou?

Entrevistado – Bem fui vogal do conselho directivo, presidente de comissão instaladora, delegada à profissionalização em exercício, delegada de grupo, membro do conselho pedagógico, directora de turma, subdelegada de grupo, coordenadora de departamento.

Entrevistador — Há quantos anos está nesta escola? E quantos anos tem de carreira docente?

Entrevistado – Olha na escola estou há 22 anos e de carreira tenho 33 anos.

Entrevistado – E quantos anos tem de experiência de conselho directivo e de conselho executivo?

Entrevistador – Tenho 5 anos de conselho directivo e 1 de conselho executivo.

Entrevistador – Gostaria que me falasse um pouco do seu percurso académico e da sua experiência profissional.

Entrevistado – Fiz o curso de Contabilidade no Instituto Superior de Contabilidade e Administração. Depois fui trabalhar para um banco e fui despedida em 1973 por fazer 15 minutos de greve, por causa disso e para não ficar desempregada, concorri ao ensino e comecei a trabalhar em Setembro de 1973. Após 5 anos de ensino fiz o estágio e posteriormente fiz a licenciatura no Instituto Superior de Ciências Educativas em Ciências da Educação também fiz o 1.º ano do mestrado em Administração Escolar na Universidade Aberta.

Entrevistador – Que razões ou motivações a levaram a candidatar-se ao órgão de gestão da escola?

Entrevistado – Bem no início foi pelo gosto pela gestão educacional, na actualidade foi por amizade.

Entrevistador – Vamos dar o início à nossa entrevista. Gostaria que tu me falasses sobre as mudanças ou a continuidade nas competências no cargo de presidente do Conselho Directivo e Presidente de Conselho Executivo ou da experiência que tens, mas tu nunca foste presidente de um Conselho.

Entrevistado – Não.

Entrevistador – Mas fazias parte, eras vogal?

Entrevistado – Era vogal.

Entrevistador – Quero que me digas se existiriam mudanças nas competências deste órgão nos últimos 15 anos?

Entrevistado – Bem, acho que sim.

Entrevistador – E quais são as principais diferenças entre os dois modelos de gestão, relativamente às competências do CD e do CE?

Entrevistado – Ai as diferenças do (...), ora vamos lá ver eu nunca fui presidente mas aquilo que me parece as competências são as mesmas, no fundamental são as mesmas o Presidente do Conselho Directivo era Presidente do Conselho Pedagógico, agora pode ser ou não mas, normalmente pela informação é, etc. Enfim as pessoas votam no Presidente do Conselho Executivo para ser Presidente do Conselho Pedagógico é fundamental que numa coisa ou noutra não existem assim grandes mudanças.

Entrevistador – Não há diferenças muito grandes?!
Achas que este modelo actual é o que se adequa mais a esta escola?

Entrevistado – Bem se queres que eu diga, acho que não.

Entrevistador – E o Conselho Executivo assume as competências legais que lhe são atribuídas?

Entrevistado – Isso, que remédio tem. Se não as quiser assumir, tem que as assumir

Entrevistador – Quais foram as alterações mais significativas introduzidas na escola pelo DL 115/A, (este novo modelo de gestão). O que é que sentiste na escola que mudou?

Entrevistado – Senti vamos lá ver. O DL 115/A isto já é desde as comissões instaladora

Entrevistador – Exacto.

Entrevistado – Portanto já não me lembro não sei isso já foi a tantos anos isso foi em 80

Entrevistador – Foi, em 98. Como é que era antes? Não há diferença?

(Entrevistado e entrevistador falam em simultâneo)

Entrevistado – Antes do 25 Abril era diferente, agora de facto os modelos de gestão não são muito diferentes, não há efectivamente diferenças.

Entrevistador – Até a Assembleia de Escola? Não será uma das diferenças?

Entrevistado – A Assembleia de Escola, eu digo que não funciona acho eu que não funciona é um órgão devia ser um órgão mais executivo não consegues pôr um órgão que não tem regalias nenhuma, que não tem reduções nenhuma, que não tem coisa nenhuma a funcionar. É invisível na escola pode ser que em escolas mais pequenas funcione, mas esta, aqui é muito grande.

Entrevistador – Há mais circulação de informação entre os professores com a criação dos departamentos? (É uma das alterações do novo modelo de gestão).

Entrevistado – Não me parece. A escola é muito grande eu repito é uma escola um bocadinho diferente não há escolas tão grandes no país todo, tudo aqui é mais complicado e aqui as pessoas continuam a funcionar muito mais por grupos disciplinares, não é! Embora tenham reuniões em conjunto o departamento isso faz passar informação, provavelmente fará.

Entrevistador – Mas a criação do departamento em si não proporcionou mais circulação da informação?

Entrevistado – Não é por aí. Penso que não.

Entrevistador – O Conselho Pedagógico reúne mais vezes agora do que antigamente?

Entrevistado – Exacto. Reúne muito mais vezes do que no tempo dos Conselhos Directivos.

(entrevistador e entrevistado falam em simultâneo)

Entrevistador –E considera que o Conselho Pedagógico assume a sua função de acessória?

Entrevistado – Vamos lá ver eu acho que isso passa um bocado pela liderança, se a liderança passasse ao Conselho Pedagógico as responsabilidades que lhe deveria passar, embora o Conselho Pedagógico seja apenas de facto um órgão consultivo, não é deliberativo, lá está. Eu acho um contra senso, tudo é da responsabilidade do Presidente Conselho Executivo. O Presidente pode pôr uma determinada questão ao Conselho Pedagógico, se Conselho Pedagógico deliberar em determinado sentido que é contra aquilo que o Presidente entende, o Presidente pura e simplesmente não põe em prática porque a responsabilidade é dele, é toda de Presidente do Conselho Executivo então se é assim estamos como com os directores... É ou não é! Quer dizer não há mais ninguém, se alguma coisa correr mal não vão pedir responsabilidades nem ao Pedagógico, nem ao vice-presidente nem à Assembleia nem a ninguém, vão pedir ao Presidente do Conselho Executivo, portanto o resto são órgãos de fachada., é o que eu penso.

Entrevistador – Fachada?

Entrevistado – Exactamente.

Entrevistador – Qual o papel da Assembleia no quotidiano da escola é muito importante?

Entrevistado – Não, não tem importância nenhuma.

Entrevistador – Quantas vezes é que reúne?

Entrevistado – Olhe neste caso nenhuma vez ainda neste ano lectivo, para aí três vezes por ano, três ou quatro vezes.

Entrevistador – Considera que as alterações foram bem aceites pela comunidade escolar?

Entrevistado – Considero que sim, não houve conflitos (...).

Entrevistador – Pensa que as alterações introduzidas pelo novo modelo de gestão proporcionaram mudanças no relacionamento com os professores e com os diferentes elementos da comunidade educativa?

Entrevistado – Penso que não, isto é, continua tudo na mesma em termos de relacionamento.

Entrevistador – Quem é que toma as principais decisões para o funcionamento da escola, continuam a ser tomadas pelo Presidente? A responsabilidade é toda dele?

Entrevistado – É toda dele.

Entrevistador – Quem é que coopera nessas decisões?

Entrevistado – O vice-presidente.

Entrevistador – Como são resolvidos os conflitos ou os problemas que existem entre os órgãos de gestão? Se houver um conflito entre uma decisão da Assembleia uma do Conselho Pedagógico e até com o Executivo como é que se resolve?

Entrevistado -O Presidente do Conselho Executivo decide, a responsabilidade é dele, como é óbvio, é ele que tem de decidir obviamente e nós podemos

dizer e meditar e ponderar e dizemos à A, a responsabilidade é tua, a legislação diz que deve ser assim e tu deves decidir assim.

Entrevistador – Consegue identificar modificações entre esta forma de liderança e a liderança que existia no modelo anterior, com o presidente do Conselho Directivo?

Entrevistado – Não, é igual.

Entrevistador – Aqui portanto a senhora Presidente delega ou melhor o Conselho Executivo delega noutros órgãos, competências?

Entrevistado – Não. Delega a Presidente do Conselho Executivo delega nos vice- presidentes, se estiver delegado e estiver em acta, a vice-presidente é responsável por essas funções.

Entrevistador – Uma pergunta que lhe queria fazer, é se existem grupos de trabalho...

Entrevistado – Sim.

Entrevistador - que auxiliam sempre os Conselhos Executivos?

Entrevistado – Certo.

Entrevistador – Estes grupos de trabalho são constituídos por vocês? é por convite ou ...?

Entrevistado – É por convite, normalmente, ou por decisão do Conselho Pedagógico. Mas lá está, a responsabilidade é sempre da presidente, acaba por ser da presidente.

Entrevistador – Digamos que a delegação de competências não é feita em outros órgãos mas em grupos de trabalho.

Entrevistado – Exactamente. Não delega competências, delega trabalho.

Entrevistador – Funções?

Entrevistado – Funções agora a responsabilidade ... portanto ao delegar essas competências não esta a passar responsabilidades, penso eu.

Entrevistador – Exactamente.

Entrevistado – Não pode a responsabilidade é do Conselho só pode nos vice-presidentes desde que a delegação tenha ficado em acta.

Entrevistador – Muito bem. O Conselho Executivo acata as decisões do Conselho Pedagógico?

Entrevistado – De um modo geral sim, se não vão contra a legislação.

Entrevistador – Relativamente à autonomia acha que existe na escola um órgão que é efectivamente decisório? Portanto qual é o órgão que decide na escola?

Entrevistado – O presidente do Conselho Executivo.

Entrevistador – É o Conselho Executivo. E o Conselho Executivo tem um papel executor ou decisor?

Entrevistado – Tem os dois, executa e decide.

Entrevistador – E, concorda com esta atribuição?

Entrevistado - Ah, em algumas coisas sim, noutras não, tudo depende.

Entrevistador – Acha que a escola é autónoma?

Entrevistado – Não, não tem autonomia nenhuma.

Entrevistador – Porquê?

Entrevistado – Tudo é escrito, legislado, imposto e se nós decidimos em contrário apanhamos com uma inspecção em cima, é tudo mas é mesmo tudo, nós não decidimos nada. Nós apenas pomos em prática a legislação do Ministério da Educação nós nem podemos decidir que um turma em vez de 28 alunos tem 29, se quisermos pôr mais um aluno na turma temos de pedir autorização se quisermos pôr menos temos de pedir autorização, não podemos decidir nada.

Entrevistador – Acha que tem mais poder agora do que tinha no anterior modelo ou é a mesma coisa?

Entrevistado – Se calhar acho que até temos menos. As coisas cada vez estão mais escritas, impostas.

Entrevistado – Cada escola tem um Projecto Educativo de Escola e acha que a maior parte dos professores conhece o Projecto Educativo?

Entrevistado – Não, mas aí a falha é nossa.

Entrevistador – Uma parte desta entrevista tem a haver com a eleição e a formação requerida para o exercício do cargo e das funções de Presidente do Conselho Executivo. Portanto concorda com a forma como se escolhem os elementos que compõem o órgão de gestão?

Entrevistado – Concordo, isso é claro... por eleição pela comunidade escolar.

Entrevistador – Qual é, para si, a formação necessária para o exercício do cargo de Presidente do Conselho Executivo?

Entrevistado – Tem de ter formação para exercer estas funções escolares não há duvida nenhuma.

Entrevistador – Tem de ter formação?

Entrevistado - Tem de ter formação em administração escolar e não só isso, tem de ter isso como tem de ter competências de liderança. Há muita gente que não tem. É fundamental perceber de gestão educativa, acho que sim.

Entrevistador – Como membro do órgão de gestão qual é a formação que tem? É vice-presidente qual é a formação que tem?

Entrevistado – Eu tenho formação em gestão e administração educativa e sinto que um falha da nossa Presidente é não ter isso, ela não está sensibilizada para determinado tipo de coisas desde que eu lhe diga ela é capaz de me dizer és capaz de ter razão mas não está desperta para isso. As preocupações dela são de outra natureza, não tem formação nessa área, em administração.

Entrevistador – Exacto. E portanto acha mesmo que uma pessoa deve ter formação em administração escolar mas deve ser sempre um professor?

Entrevistado – Isso, eu acho que sim, deve ser um professor da escola com formação o que não quer dizer que na área administrativa devia ser uma pessoa da área das finanças, devia ser obrigatório também, lá está, porque esta escola tem muito dinheiro e já é uma coisa de muita responsabilidade, tem de se ter formação na área da contabilidade e na área das finanças também. Se calhar uma escola com um orçamento de 200 contos não é preciso, mas a nossa tem milhares de contos.

Entrevistador – E já agora diga lá o que é que alterava para tornar a gestão das escolas mais eficiente. Se pudesse alterar a legislação, o que é que alterava?

Entrevistado – Alterava a autonomia, em termos pedagógicos a escola deve ser muito mais autónoma, tem mesmo de ser, os alunos têm de ter um currículo comum, nacional mas há questões na organização da escola, da organização pedagógica em que a escola tem de ser muito mais autónoma. Qual é pergunta?

Entrevistador – O que é que alterava para tornar a gestão mais eficiente? Alterava essa parte?

Entrevistado – Alterava essa parte, a questão pedagógica e alterava o tamanho das escolas, isto é uma coisa que eu tenho de dizer esta escola é quase ingovernável. Esta escola tem 81 turmas.

Entrevistador – Tem 1700 e tal alunos.

Entrevistado – Sim ...Tem 50 turmas de dia e 31 à noite, é um exagero.

Entrevistador – Eu gostava que fizesse uma apreciação crítica e avaliativa do processo de transição, da forma como se fez a transição entre o regime anterior para este regime de autonomia e de gestão das escolas.

Entrevistado – Autonomia!

Entrevistador (ri-se)

Entrevistado – Vamos lá ver eu lembro-me que houve uma comissão instaladora que se calhar foi importante mas como eu não fiz parte da comissão instaladora não acompanhei muito de perto, não é! E depois houve

outra vez eleições, e elegeu-se um novo órgão. Se calhar é importante uma comissão instaladora. Eu não me lembro, não sei, não estava, não acompanhei muito de perto isso.

Entrevistador – E, considera que uma comissão instaladora teve sucesso para se fazer a transição?

Entrevistado – Não. Mas se calhar neste caso sim como o modelo alterou pouco se calhar foi suficiente, agora no concreto..., lá está eu acho que o presidente tem de ter formação em gestão escolar e a pessoa encarregada dos dinheiros e das finanças também tem de ter formação específica nessa área e lá está se houver formação a escola pode ter mais autonomia em termos pedagógicos, para ter autonomia é necessário que as pessoas saibam o que estão a fazer. Se de facto continua a ser um professor qualquer, sem qualquer espécie de formação que pode ser presidente, depois não sabe exactamente o que quer fazer, vai gerindo isto conforme os dias, ao sabor dos acontecimentos e não pode ser a gente tem de ter intenção naquilo que faz, naquilo que propõe e nos objectivos que pretende atingir tem que ter uma intencionalidade e para ter intencionalidade temos de saber o que é que queremos e para sabermos o que queremos temos de ter formação neste sentido.

Entrevistador – Exactamente. Muito obrigada.

Entrevistado – Não tens de quê.

Anexo 8

Entrevista D

Entrevistador – Bom dia, grata por me conceder a entrevista.

Entrevistado – Bom dia, tudo bem.

Entrevistador – A primeira parte desta entrevista é a caracterização do entrevistado. Assim gostaria de saber: Qual o cargo que desempenha?

Entrevistado – Sou vice-presidente do conselho executivo.

Entrevistador – E quais os cargos que já desempenhou?

Entrevistado – Bem eu fui assessora da comissão instaladora, vogal do conselho directivo, coordenadora de departamento, delegada de grupo, acompanhante de estágio, enfim (...) directora de turma e deve ter havido mais mas, de momento não me recordo.

Entrevistador — Há quantos anos está nesta escola? E quantos anos tem de carreira docente?

Entrevistado – Estou na escola há 16 anos e tenho (pausa) 25 anos de carreira.

Entrevistador – E quantos anos tem de experiência de conselho directivo e de conselho executivo?

Entrevistado – Eu tenho 2 anos de conselho directivo e 1 de conselho executivo.

Entrevistador – Gostaria que me falasse um pouco do seu percurso académico e da sua experiência profissional.

Entrevistado – Comecei por fazer o curso comercial no Instituto Comercial e depois fui para a faculdade de economia, a partir do 2.º ano passei a ser trabalhadora estudante. Após a licenciatura concorri para o ensino e foi até hoje.

Entrevistador – Que razões ou motivações a levaram a candidatar-se ao órgão de gestão da escola?

Entrevistado – Basicamente porque fui convidada e porque gosto de desafios. Neste conselho executivo foi uma decisão rápida e por não concordar com o conselho executivo anterior, foi por oposição.

Eu gosto de desafios mas (pausa) o que se sente é que não dá para mudar nada, que existe uma forte resistência à mudança e ao ser de gestão a pessoa sente-se amargurada.

Entrevistador - O que eu queria que me respondesse, é se existiram mudanças nas competências deste órgão de gestão, nos últimos 15 anos?

Entrevistado – Nas competências,

Entrevistador - Algumas mudanças,

Entrevistado – algumas,

Entrevistador - Consegues identificá-las?

Entrevistado - ah, eu não sei se consigo identificá-las com facilidade, ou seja o que eu quero dizer com isto, no fundo o que eu penso é que é necessário pôr a escola a andar, de mesmo modo que os outros colegas, quando havia conselho directivo tinham de fazer portanto digamos em termos do objectivo era exactamente o mesmo, era pôr isto a funcionar. Agora aparece uma figura nova que é a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico perde por sua vez

algum peso, o peso máximo passa para a Assembleia de Escola e o Conselho Executivo fica numa posição intermédia, meia executivo, não é, como o próprio nome indica, mas enquanto que no Conselho Directivo, quando havia conselho directivo, a importância maior era de facto do Conselho Directivo e algum peso do Conselho Pedagógico, agora o Conselho Pedagógico praticamente só tem funções consultivas, é um órgão meramente consultivo e passou a haver esta grande figura, a figura máxima que é a Assembleia de Escola, que a meu ver é absolutamente inoperante.

Entrevistador – Então acha que as principais diferenças são estas?

Entrevistado – Na prática o resto não existe tudo o que fica na mesma encima do Conselho Executivo. A figura da Assembleia de Escola a meu ver é uma figura de estilo que anda por ali anda por aqui a prova que não este ano mas a há dois ou três anos nunca se reuniu Assembleia de Escola mas a escola funcionava na mesma, não foi connosco mas foi absolutamente irrelevante.

Entrevistador – Quais são para si as principais diferenças entre os dois modelos de gestão relativamente às competências do CD e do CE?

Entrevistado – Não há diferença nenhuma.

Entrevistador – O Conselho Executivo assume as competências legais que lhe são atribuídas?

Entrevistado – Pois claro, que remédio.

Entrevistador – Achas que este modelo de gestão é o que mais se adequa a esta escola?

Entrevistado – Eu disse não sei. Sabes porque eu tenho muitas dúvidas relativamente a, enfim. O que é que é a escola? O que é esta escola eu conheço mais ou menos, o que é a Escola em Portugal eu tenho muitas

dúvidas do que seja, a escola é muita coisa nós tomamos a escola como única e não é, tem especificidades, as escolas têm especificidades diferentes e mesmo aqui na (nome) nós temos claramente três escolas.

Entrevistador – Como assim?

Entrevistado – Esta escola tem ensino nocturno, temos a escola do ensino secundário e temos a escola do ensino básico e são três escolas diferentes com professores diferentes, que por tradição fazem as suas escolhas uns são da noite outros do básico ou do secundário e são três modelos completamente diferentes que coexistem e às vezes nem sempre pacificamente e eu tenho dúvidas na escola (nome) a que escola é que nos estamos a referir, a qual das três nos estamos a referir tenho as minhas dúvidas

Entrevistador – Achas?

Entrevistado – Sim as minhas dúvidas.

Entrevistador – Com o novo modelo de gestão quais foram as alterações mais significativas introduzidas na escola?

Entrevistado – Eu não vi assim grandes mudanças como te digo a figura de Assembleia de Escola não funciona e talvez as pessoas constatarem que o Conselho Pedagógico já não tem a mesma força que tinha, não é força é a mesma importância que tinha, mas nesse sentido nós às vezes temos colegas que dizem: “mas o Conselho Pedagógico disse que; mas o Conselho Pedagógico votou não sei o quê”; mas de facto a questão é que o Conselho Pedagógico pode votar o que quiser mas é meramente consultivo, de assessoria.

Entrevistado – Achas que as alterações foram bem aceites pela comunidade Escolar? O que nomeadamente está implícito na tua resposta anterior?

Entrevistado – Pois ... foi bem aceite ...mas há quem nem se tenha apercebido das mudanças...

Entrevistador – Pensa que as alterações introduzidas pelo novo modelo de gestão proporcionaram mudanças no relacionamento com os professores e com os diferentes elementos da comunidade educativa? Se sim em que aspectos?

Entrevistado – Penso que não. Não houve mudanças no relacionamento.

Entrevistador – Relativamente ao Conselho Pedagógico, ele reúne mais vezes agora ou nem por isso?

Entrevistado – É mais ou menos a mesma coisa.

Entrevistador – Sim.

Entrevistado – O que eles têm no regulamento é uma vez por mês.

Entrevistador – A tal função de assessoria?

Entrevistado – É de assessoria e de comunicação, no fundo é a forma de haver comunicação com os grupos disciplinares ou melhor com os departamentos.

Entrevistador – Exactamente. E, há mais circulação de informação com a criação de departamentos? A criação dos departamentos fez chegar mais rapidamente a informação aos professores.

Entrevistado – Não, até porque era muito discutido, a criação daquele tipo de departamentos que nós temos cá, enfim as coisas são sempre discutíveis. Não há mais circulação da informação é igual.

Entrevistador – Agora o Conselho Pedagógico isto do que eu depreendi da conversa é agora um órgão mais pequeno, não é?

Entrevistado – É.

Entrevistador – Com os grupos era um pouco maior e agora com os departamentos, tornou-se mais pequeno?

Entrevistado – É, a legislação não permite que tenham mais de 20 pessoas, o conselho só pode ter 20 pessoas, portanto para as negociações é melhor a criação dos departamentos porém eu penso que era mais representativo dos professores anteriormente com os grupos disciplinares mas as reuniões eram muito longas era muita gente...

Entrevistador – Quem é que toma as principais decisões para o funcionamento da escola, desta escola?

Entrevistado – É o Conselho Executivo.

Entrevistador – Continua a ser? Quem é que participa e coopera nessas decisões? Vocês todas?

Entrevistado – Continua ... Claro, todas...(pausa) É evidente que por exemplo se for a área administrativa em princípio sou eu que proponho; procuro para estar mais dentro do assunto, por exemplo no ensino básico é a (nome) que tem e é por isso digo que há várias escolas e contra mim falo, não é!

Entrevistador – No entanto apesar de cada uma ter uma determinada área vocês cooperam todas e participam nas decisões?

Entrevistado – Exactamente e as vezes somos apanhadas (risos)

Entrevistador – E é ...

Entrevistado – Uma coisa que as pessoas gostam muito é de fazer perguntas sobre certos assuntos à pessoa errada, que às vezes se vê confrontada com ter que dar alguma resposta o que não devia ter feito, pois não é do seu pelouro.

Entrevistado – Como é que são resolvidos os conflitos ou os problemas organizacionais entre os vários elementos do órgão de gestão?

Entrevistado – É discutido claro, discutimos os processos. Às vezes há uma lagrimazita .(riso)

Entrevistado – Faz parte. Somos três pessoas muito amigas e portanto entre nós há coisas que são muito duras entre amigos entre amigas neste caso, mas tem de ser. Com outros órgãos que eu saiba não houve qualquer conflito.

Entrevistador – Consegue identificar as diferenças entre esta forma de liderança e a do anterior modelo de gestão?

Entrevistado – Não a única diferença e que dantes éramos 5 elementos e agora somos 3.

Entrevistador – Delegam competências noutros órgãos? O Conselho Executivo.

Entrevistado – Às vezes ... a própria presidente não pode, mesmo que delegue como tu sabes se houver algum problema, a responsabilidade final é dela.

Entrevistador - É dela.

Entrevistado – Isso de delegarem era muito bonito. A (nome) delega nas vice-presidente e é só ...

Entrevistador – E o Conselho Executivo acata as decisões do Conselho Pedagógico?

Entrevistado – Sim de facto, se achar que são razoáveis, e se achar que se inserem nalgum fio condutor porque o que acontece também muitas vezes. (pausa) Nós acatámos, no ano passado, relativamente à componente não lectiva, nós fizemos de determinada maneira porque pedimos aos grupos e os grupos sugeriram e das várias sugestões, escolhemos uma. O primeiro modelo da componente não lectiva foi feito de facto com base na proposta de um grupo em concreto, e aplicamo-la logo, enfim como primeira experiência ... depois posteriormente houve sugestões do Conselho Pedagógico no sentido de alterar a orgânica da não lectiva e nós aceitámo-la (pausa) e eu vendidíssima, ou seja ... é evidente que eu não me zanguei com ninguém pelo facto das pessoas terem alterado, reconheci que isso era uma questão... (pausa) Mas eu achava que não ia funcionar e depois porque tinha alguma experiência daquilo que tinha sido.

O facto das pessoas estarem aqui ... terem pensado sobre o assunto a prova é que ... isto ia acontecer mas sabia que tinham pensado no assunto e deveriam saber que é algo imposto e que devem cumprir mas...

Entrevistador – Isto aconteceu outra vez este ano? (contestação às aulas de substituição)

Entrevistado - Sim, não fazem por não sei quê, não sei o quê, mas eu também achava que isto ia acontecer.

Entrevistador – Vocês não delegam competências mas no entanto o pelo que foi referido, é assim, o Conselho Executivo tem sempre o auxílio e tem que ter, de alguns grupos de trabalho. Vocês delegam funções em determinados grupos e esses grupos são escolhidos como?

Entrevistado – Como sempre foram nesta escola pelas pessoas que habitualmente se disponibilizam para trabalhar.

Entrevistador – E basicamente são...

Entrevistado – São as pessoas que têm vontade de trabalhar e conhecem a escola, porque é fundamental conhecer a escola e porque realmente são muito competentes muito cumpridoras muito, levam o trabalho a bom porto, toda a gente erra, quem é que não erra, mas são de facto pessoas com quem se pode contar. São geralmente os mesmos saem e voltam a entrar nos grupos às vezes lá há uma pequena alteração mas são basicamente os mesmos para quê mudar se fazem bem...

Entrevistador – Existe para ti, nesta escola um órgão efectivamente decisório?

Entrevistado – Eu acho que existe, é o Conselho Executivo.

Entrevistador – Têm o papel executor ou papel decisor?

Entrevistado – Têm ambos os papéis.

Entrevistador – Agora vou fazer-te uma pergunta difícil. Estamos ou não perante um escola autónoma?

Entrevistado – Claro que não. Não há escolas autónomas.

Entrevistador – Porquê?

Entrevistado – Porque eu acho que não há. A legislação não te permite a autonomia. Isto é tudo muito bonito quando as coisas funcionam bem veio a bandeira das autonomias, quando as coisas funcionam mal a gente sabe imediatamente que o Ministério cai em cima implacavelmente. Portanto é uma figura que não existe.

Entrevistador – Portanto. Acha que têm mais poderes agora do que tinha no modelo anterior? Se calhar o presidente tinha mais poderes quando era presidente do directivo?

Entrevistado – Se calhar tinha. Do ponto de vista da legislação tinha, tinha mais poderes.

Entrevistador – Olha achas que a maior parte dos professores desta escola conhecem o Projecto Educativo de Escola?

Entrevistado – Não. Conhecem as pessoas que trabalharam nele, o grupo de trabalho que trabalhou nele.

Entrevistador – Há uma outra pergunta que é a seguinte, concordas com a forma como se escolhem os elementos que compõem este órgão de gestão?

Entrevistado – Portanto esta escolha é feita por eleição, em processo democrático.

Entrevistador – Se concordas com esta forma de escolha?

Entrevistado – Concordo. Acho que sim, acho que devem ser os pares a escolher os Conselhos.

Entrevistador – E qual é para ti a formação necessária para o exercício deste cargo, do Conselho Executivo? Será uma formação?

Entrevistado – Evidentemente em determinadas áreas acho que é fundamental, absolutamente fundamental, é uma coisa que muitas vezes não existe, para além de alguma apetência natural enfim para estas coisas, mas também é a formação em determinadas áreas, que eu acho que, por exemplo, não há o que faz com que as coisas falhem muito.

Entrevistador – Achas que deviam ter formação em administração escolar?

Entrevistado – Acho em administração e gestão escolar, acho do mesmo modo que devia haver formação, por exemplo, em direito porque acho que é fundamental porque não temos, e quando digo que não temos é o Conselho Executivo que não tem, não tem a chefe de serviços administrativos portanto há uma grande dificuldade em aplicar legislações que às vezes aparentemente são contraditórias, não é aparentemente são mesmo, e para as podermos aplicar bem, nem sempre é fácil, depois há outra área que eu acho que também é absolutamente fundamental, em que o Ministério cada vez exige mais, que é a informática.

Entrevistador – E, a financeira não consideras?

Entrevistado – Eu não tenho muita dificuldade nesta área mas sim, sim claro a financeira é fundamental e neste caso que a escola é muito grande e tem um orçamento privativo muito considerável, faz muito dinheiro é uma escola que gera muito dinheiro isso é absolutamente fundamental mas eu não sinto tanto esse problema mas reconheço que deve ser uma área a privilegiar.

Entrevistador – Portanto enquanto vice-presidente, não é verdade, qual é a formação que tens para o exercício do cargo? É a experiência?

Entrevistado - Experiência.

Entrevistador – E o curso de gestão?

Entrevistado – Claro que ajuda.

Entrevistador – Olha, o quê é que alteravas para tornar a gestão mais eficiente?

Entrevistado – Eu não sei se isso não iria criar mais escolas dentro da escola, que era o que eu dizia há bocado, mas acho que deviam ser cinco pessoas.

Entrevistador – Mais.

Entrevistado – E, a questão das reduções, a redução que as pessoas têm aqui, eu acho que é insuficiente porque isto não atende à dimensão da escola e esta é um escola muito grande, é uma escola que de facto funciona desde as sete e meia até a um quarto para a meia-noite, com imensos alunos, com imensos cursos que tem tudo e mais alguma coisa e portanto mais tempo para se estar na escola. No fundo têm-se a quase a mesma coisa que têm as escolas pequenas.

Entrevistador – Exactamente.

Entrevistado – E não só escolas pequenas e não só, escolas só com um nível de ensino, não é. E temos vários cursos profissionais temos uma população completamente diferente. É a tal história que isso devia ir para uma (pausa) O Projecto Educativo também devia contemplar tudo isso, ou seja qual o tipo de população escolar que a escola serve. Há objectivos diferentes nos subgrupos dentro da escola, e nada disso é feito.

Entrevistador – Olha, gostava que fizesses uma apreciação crítica e avaliativa do processo de transição uma vez que estives-te numa comissão instaladora para o novo regime de autonomia. Achas que a escola foi sensibilizada para isso?

Entrevistado – Não e há muita gente ainda que está na escola e que funciona no modelo antigo.

Entrevistador – Acham que ainda subsiste o modelo anterior?

Entrevistado – Sim, não perceberam que houve mudanças ou não querem saber ... enfim Qual era a tua pergunta?

Entrevistador – Eu perguntei, pedi-te uma apreciação crítica do processo de transição?

Entrevistado –Eu acho que se calhar um dos problemas das escolas, pelo menos aqui e não sei se nas outras também é que os professores, a nossa imagem é um bocadinho negativa mas eu acho que é verdade. As pessoas preocuparam-se muito pouco com as mudanças com tudo aquilo que mudou na escola e portanto as pessoas continuam a funcionar com as suas turminhas com este nível, com esta disciplina e para além daquilo, não evoluem.

Entrevistadores – Não evoluem ...

Entrevistado – E eu acho portanto que as pessoas ainda continuam a ver, e aliás mesmo na própria designação, muita gente que está nisto há tantos anos e isto continua a ser um Conselho Directivo, não é, e só por aí é que se vê que também não é uma questão só de designação, é uma questão que as pessoas interiorizaram e não mudam, não vêem que de facto há regras, e estou a lembrar-me da componente não lectiva e as pessoas entenderam, houve algumas pessoas que entenderam que era má vontade a aplicação da componente não lectiva,(pausa) por exemplo, quando isto é de facto é uma imposição e de facto as pessoas vêem pouco, de facto que nós, aqui, somos representantes do Ministério.

(entrevistado e entrevistador falam em simultâneo)

Entrevistado – Não concordamos de facto e não concordamos com muita coisa mas sou um representante e não posso dizer que não faço.

Entrevistador – Muito Obrigada, então pela entrevista.

Entrevistado – Tudo bem, não tens de quê.