

Luís Manuel Torres de Almeida Tavares

**O GESTOR E OS MODELOS DE GESTÃO
NAS ESCOLAS PRIVADAS E NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
EM
ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora
Cláudia Maria Amaral Teixeira



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE

Setembro de 2011

Agradecimentos

À Professora Doutora Cláudia Maria Amaral Teixeira pela competência com que orientou esta dissertação, pelo tempo que generosamente me dedicou transmitindo-me os melhores e mais úteis ensinamentos.

Aos directores das escolas onde se realizaram as entrevistas, pelo seu contributo e disponibilidade, na resposta pronta que deram às minhas solicitações;

À minha mulher Elisabete, pelo apoio e ao meu filho Luís, pela inspiração e motivação que me despertou;

À Guida e à Bela pela disponibilidade e apoio;

À minha restante família pelo ânimo que me deram;

A todos os meus amigos pela sua amizade.

Resumo

A presente investigação, subordinada ao tema “*Os modelos de gestão nas escolas privadas e nas escolas públicas*”, pretende fazer uma reflexão em torno da autonomia e das lideranças, nomeadamente ao nível do planeamento, organização, direcção e controle.

Visa aprofundar o conhecimento da acção dos directores, da sua formação, competências a nível de administração, gestão, de coordenação, de comunicação, de relacionamento interpessoal e de inovação, identificando as suas formas de dirigir, e avaliando os impactos organizacionais daí decorrentes.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, instituiu-se nas escolas públicas um modelo de gestão centrado na figura do director, a quem é “confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica”, embora sem grande impacto no ensino particular, onde a direcção já era exercida por um gestor de topo designado de director, assim os modelos de gestão das escolas públicas convergem no sentido do modelo de gestão das escolas privadas no que concerne às competências e perfil do director. Este decreto prevê o reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, o reforço das lideranças nas escolas, o que constitui uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar e o reforço da autonomia das escolas.

A investigação assenta num estudo exploratório referente ao desempenho de directores de escolas privadas e públicas, do distrito de Aveiro e Viseu. A amostra é constituída por seis directores, três de escolas públicas e três de escolas privadas, que responderam a uma entrevista semi-estruturada, que posteriormente foi objecto de tratamento e análise de conteúdo. Os resultados obtidos mostram que cada vez mais a gestão das escolas se desenvolve numa acção centrada no aluno, na sua satisfação e fidelização, que implica líderes mais dinâmicos, criativos, inovadores e empreendedores.

Abstract

This research entitled “Models of management in private schools and public schools,” intends to make a reflection on the autonomy and leadership in terms of planning, organization, direction and control.

Seeks to deepen the knowledge of the directors`action, their training, skills in the administration, management, coordination, communication, interpersonal and innovation by identifying forms of driving, and evaluating the organizational impacts arising therefrom.

Whith the publication of Decree-Law n.º 75/2008, of 22 April, was instituted in public schools a management model focused on the figure of the director, who is “entrusted with the administrative, financial and educational, “ though without much impact on private schools, where the direction was carried out by a senior manager appointed as director, and management models of public schools converge in the direction of the management model of private schools with respect to the skills and profile of the director. This decree is intended to reinforce families and communities`participation in the strategic direction of schools, strengthening leadership in schools, which is one of the most necessary measures to reorganize the system of school administration and the strengthening of school autonomy.

The research is based on an exploratory study on the performance of directors of private and public schools in the districts of Aveiro and Viseu. The sample consists of six directors, three from public schools and three from private schools that responded to a semi-structured interview, wich was later treated and conted analysis.

The results show that increasingly the management of schools develops in a student-centered action, on their satisfaction and loyalty, which involves leaders more dynamic, creative, innovative and enterprising.

Índice

INTRODUÇÃO	1
I PARTE.....	8
CAPÍTULO I – Enquadramento teórico-legal	8
Introdução.....	8
1.1. Ensino particular e cooperativo	8
1.2. Ensino público	10
CAPÍTULO II – A autonomia	24
Introdução.....	24
2.1. Da autonomia decretada à autonomia construída	26
2.2. Tendências da autonomia na Europa.....	27
CAPÍTULO III – A liderança.....	34
Introdução.....	34
3.1. Teorias sobre o estilo de liderança.....	35
3.2. A liderança nas escolas privadas.....	36
3.3. A liderança nas escolas públicas.....	38
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	41
Introdução.....	42
CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....	44
Introdução.....	44
4.1. Delimitação do problema	45
4.2. Objectivos do estudo	48
4.3. Opções metodológicas.....	49
4.4. Caracterização da amostra.....	52
4.4.1. Caracterização contextual das escolas.....	54

4.5. Técnicas de recolha de dados	57
4.6. Análise e tratamento de dados	59
CAPÍTULO V – TESTEMUNHOS RECOLHIDOS	60
Introdução.....	60
5.1. Análise de conteúdo	60
5.2. Tratamento dos dados: análise de conteúdo	68
5.2.1. A Missão e a liderança nas escolas	68
5.2.2. O Funcionamento e a indução da motivação nas escolas.....	79
5.2.3. Relacionamento com o meio.....	101
5.2.4. Gestão Económico-Financeira	110
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES	117
6.1. Algumas conclusões aferidas que tiramos.....	118
6.2. Pontos em comum em ambos os modelos de gestão	120
6.3. Pontos fortes e pontos fracos dos modelos de gestão	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	130
ANEXOS	132

Abreviaturas e Siglas

- ASE – Acção Social Escolar
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DL – Decreto Lei
- DREC – Direcção Regional da Educação do Centro
- EE – Encarregado de Educação
- EURYDICE – Descriptions of National Education Systems and Policies
- EVT – Educação Visual e Tecnológica
- HIV – Human Immunodeficiency Virus
- IRS – Imposto Rendimento singular
- Km² – Kilómetro Quadrado
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- M² – Metro Quadrado
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OE – Orçamento de Estado
- OEI – Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PAA – Plano Anual de Actividades
- PIF – Plano Interno de Formação
- POCS – Programas Ocupacionais
- POPH – Programa Operacional do Potencial Humano
- PSP – Polícia de Segurança Pública
- RP – Receitas Próprias
- RSE – Responsabilidade Social Empresarial
- UE – União Europeia
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice de Quadros

Quadro 1 – Autonomia das escolas em matéria dos directores	30
Quadro 2 – Autonomia das escolas em matéria do pessoal docente	31
Quadro 3 – Autonomia das escolas em matéria do pessoal não docente	32
Quadro 4 – Objectivos do guião das entrevistas	58
Quadro 5 – Entrevista em escola privada de Viseu: Acções de Liderança	68
Quadro 6 – Entrevista em escola privada de Albergaria-a-Velha: Acções de Liderança ...	70
Quadro 7 – Entrevista em escola privada de Esgueira: Acções de Liderança	71
Quadro 8 – Entrevista em escola pública de Aradas - Aveiro: Acções de Liderança	73
Quadro 9 – Entrevista em escola pública de Aveiro: Acções de Liderança	75
Quadro 10 – Entrevista em escola pública de Aveiro: Acções de Liderança	77
Quadro 11 – Entrevista em escola privada de Viseu: Funcionamento	82
Quadro 12 – Entrevista em escola privada de Albergaria-a-Velha: Funcionamento	85
Quadro 13 – Entrevista em escola privada de Esgueira: Funcionamento	88
Quadro 14 – Entrevista em escola pública de Aradas – Aveiro: Funcionamento	91
Quadro 15 – Entrevista em escola pública de Aveiro: Funcionamento	94
Quadro 16 – Entrevista em escola pública de Aveiro: Funcionamento	97

Quadro 17 – Entrevista em escola privada de Viseu: Relacionamento com o meio	101
Quadro 18 – Entrevista em escola privada de Albergaria-a-Velha: Relacionamento com o meio	102
Quadro 19 – Entrevista em escola privada de Esgueira: Relacionamento com o meio	104
Quadro 20 – Entrevista em escola pública de Aradas – Aveiro: Relacionamento com o meio	105
Quadro 21 – Entrevista em escola pública de Aveiro: Relacionamento com o meio	107
Quadro 22 – Entrevista em escola pública de Aveiro: Relacionamento com o meio	109
Quadro 23 – Entrevista em escola privada de Viseu: Gestão Económico-Financeira	111
Quadro 24 – Entrevista em escola privada de Albergaria-a-Velha: Gestão Económico-Financeira	112
Quadro 25 – Entrevista em escola privada de Esgueira: Gestão Económico-Financeira .	113
Quadro 26 – Entrevista em escola pública de Aradas – Aveiro: Gestão Económico-Financeira	113
Quadro 27 – Entrevista em escola pública de Aveiro: Gestão Económico-Financeira	114
Quadro 28 – Entrevista em escola pública de Aveiro: Gestão Económico-Financeira	115

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Ocorrência categorial das palavras citadas com mais frequência	62
Gráfico 2 – Importância da categoria democrático / cidadania	64
Gráfico 3 – Orçamento / Financiamento – Obras / Requalificação	65
Gráfico 4 – Importância dos alunos	66
Gráfico 5 – Importância das novas tecnologias	66
Gráfico 6 – Importância das reuniões	67

Índice de tabelas

Tabela 1 – Duração das entrevistas	52
Tabela 2 – Palavras citadas com mais frequência	61
Tabela 3 – Características dos entrevistados	63
Tabela 4 – Pontos fortes e pontos fracos das escolas	122

Índice de figuras

Figura 1 – Áreas operacionais concedidas às escolas no âmbito das novas políticas de autonomia	28
Figura 2 – Concelho de Aveiro	54
Figura 3 – Concelho de Albergaria-a-Velha	55
Figura 4 – Concelho de Viseu	56
Figura 5 – Pirâmide de Maslow	80

INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, quase toda a nossa vida se desenvolve no seio de organizações de variados tipos, de facto, um dos fenómenos mais característicos a que a humanidade tem assistido desde a descoberta da máquina a vapor é o notável aumento – em número, tamanho e complexidade – das estruturas organizacionais (Gómez e Rivas, 1989). Como discursa Chiavenato (1994: 54) “o homem moderno passa a maior parte do seu tempo dentro de organizações, das quais depende para nascer, viver, aprender, trabalhar, ganhar o seu salário, curar suas doenças, obter todos os produtos e serviços de que necessita (...)”. Sejam quais forem os objectivos que perseguem, educacionais, religiosos, económicos, políticos ou sociais, as organizações desenvolvem os indivíduos em “redes”, tornando-os cada vez mais dependentes das actividades que levam o cabo. Uma das razões que explicarão a sua enorme proliferação e variedade, no mundo moderno, é o facto de só através destas estruturas poder ser satisfeita a maioria das necessidades humanas: é mediante a cooperação e a conjugação de esforços que é possível, ou pelo menos mais fácil, atingir objectivos.

Sendo a escola uma organização, os grandes desafios que se colocam aos modelos de gestão adoptados são a necessidade de assegurar a qualidade das aprendizagens, o desenvolvimento dos alunos, a melhoria dos resultados no âmbito do sucesso escolar e do combate à exclusão social, através da diferenciação e diversificação de práticas pedagógicas, tendo sempre adjacente a racionalização dos recursos na persecução dos objectivos. Segundo, Silva (2000), para que isto aconteça não podemos estar à espera de que todas as escolas tenham a mesma linha de acção, nem que tenham as mesmas respostas face aos mesmos problemas, pois todas têm públicos e alvos diferentes.

O que se exige aos modelos de gestão das escola pública e privada? Alargar a autonomia real, construída em cada escola, para que, cada uma delas, encontre respostas mais eficazes na resolução dos seus problemas. Torna-se necessário que toda a comunidade educativa lute por um objectivo comum e que o ensino seja qualificado para todos. Este é o grande desafio que se coloca à escola de hoje, claramente expresso no Pacto Educativo para o Futuro, a difusão de inovações, igualdade de oportunidades, estimulação da autonomia, aceitação de novos modelos pedagógicos, a promoção de incentivos ao mérito e ao desempenho, na medida em que, a finalidade essencial do procedimento educativo é o desenvolvimento e a formação global de todos, em

condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia de cada um (Pereira, 1998).

A temática de investigação seleccionada para o desenvolvimento desta dissertação aborda o modelo de gestão no sector público e no sector privado, o que consideramos relevante, uma vez que é um tema actual na sociedade portuguesa e também em muitos outros países do mundo e está centrado, sobretudo, na procura da eficiência e da eficácia das escolas no que concerne à qualidade da aprendizagem.

Assiste-se hoje a uma constante mutação, a profundas mudanças na economia e na sociedade, que implicam alterações significativas nos sistemas de ensino de todos os países e, conseqüentemente, requerem respostas adequadas, a nível de sistemas de informação, comunicação, da constante e rápida evolução tecnológica, estamos na era de uma construção da sociedade do conhecimento (Pardal, Ventura & Dias, 2003). Considerando esta rápida evolução da sociedade como referência, Legrand (1970, *cit in Sobral, 1993 : 7*) afirma que, hoje, a educação é uma das grandes preocupações da maioria dos países, porque desempenha um papel fundamental na formação e construção do futuro, em termos de desenvolvimento, equilíbrio social, coexistência internacional e espírito de solidariedade.

Na perspectiva de Román (2006), há um lugar comum no discurso dos políticos, dos industriais, dos educadores, dos cientistas e dos cidadãos em geral, para dizer que vivemos numa sociedade do conhecimento e na emergência de um novo paradigma científico e social, que consideram o conhecimento como um valor. Assim, as organizações actuais tiveram que adaptar-se às novas realidades, que exigem novas formas de pensar e agir, de tomar decisões, avaliar os seus recursos físicos e financeiros, o seu capital intelectual, e as suas capacidades de controlar o conhecimento. Devem deixar de pensar na velha ideia de criar uma organização segundo uma hierarquia, de acordo com o modelo clássico da estrutura piramidal, estável e funcional. Hoje, as organizações assemelham-se mais a um átomo, cujos processos são dinâmicos em torno de um núcleo que assegure o equilíbrio em contínuo movimento. O momento actual apresenta novos desafios e novas complexidades. A dimensão das organizações, a crescente competitividade, a inserção num sistema global de relações políticas, sociais, económicas e culturais, as exigências de qualidade do sistema de educação, requerem novas adequações e novas aprendizagens. Esta mudança de mentalidade e de novas expectativas gera elevadas pressões em todas as

empresas ou instituições, que pretendem diminuir os custos sociais associados à actividade e aos benefícios socioeconómicos.

Numa entrevista dada à *Notícias Magazine*, Marujo (2007) refere-se a uma “escola de sonho”, não se referindo a uma escola de perfeição, mas à prática dos sonhos de todos e de cada um. O desafio não implica avultados investimentos financeiros, nem uma reorganização dramática das instituições, mas sim uma mudança de perspectiva, de abordagem e de mentalidade; queremos que haja excelência e, mesmo sabendo que nunca atingiremos a perfeição, nunca devemos desistir de a procurar, pois a escola é uma comunidade relacional com uma dinâmica muito própria.

Sem se recorrer a grandes mudanças curriculares ou investimentos externos, é possível trabalhar no sentido de graduais mudanças comunicacionais, emocionais e relacionais, que estimulem o gosto por uma participação empenhada e construtiva, em que os professores, bem identificados com a realidade a que se reportam, poderão trabalhar com base em exemplos práticos e situações concretas.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que refere, as escolas têm que ter lideranças fortes, com a participação dos encarregados de educação, alunos, docentes, pessoal não docente e da comunidade, fortalecer a direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e devem promover a participação de todos na vida da escola, as políticas, com medidas concretas para a administração pública, de valor instrumental. Para tal é necessária uma melhoria no serviço público prestado, através da capacidade de intervenção do órgão de gestão e administração – o director, sujeito não apenas de maior autonomia, mas também de maior responsabilidade individual, expressa pelo conceito de prestação de contas ou *accountability*. Esta autonomia deve corresponder a maior responsabilização, que se exprime na auto-organização da escola, na criação de estruturas operacionais, de coordenação e supervisão pedagógica que funcione em condições de equidade e qualidade.

Ao reforçar as lideranças da escola, com dinamismo, procura-se uma nova reorganização do regime de administração e gestão escolar. As boas lideranças e lideranças eficazes devem surgir para que em cada escola haja um rosto, dotado de autoridade para desenvolver o projecto educativo e executar as políticas educativas e reforçar a autonomia das escolas, através do director. O reforço da liderança nas escolas leva a uma maior responsabilização de todos os elementos da comunidade educativa e à “prestação de contas” por parte do director e da escola, relativamente

àqueles a quem serve, por uma prestação de um serviço público de educação e gestão dos recursos públicos existentes.

Neste contexto educativo, a recente mudança do modelo de gestão – simultaneamente mais participativo, mediante a abertura à comunidade, e unipessoal, pela criação do cargo de director – foi no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, a quem se instituiu “um regime de avaliação e prestação de contas” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

No referente ao ensino particular e cooperativo, este normativo não acrescentou nada de substancialmente novo, uma vez que a direcção daquelas escolas já é exercida por um gestor de topo, designado de director, o qual detém formalmente o poder e a competência para conduzir a organização escolar. Independentemente do contexto – público ou privado – as competências do director tornaram-se um ponto de eleição, estando os estudiosos da ciência organizacional convictos de que se está perante a chave da mudança nos sistemas educativos, no sentido de os tornar mais eficazes e aumentar os seus níveis de qualidade.

Destacam-se as crescentes reformas adoptadas no ensino público, através da publicação de normativos conducentes a uma maior autonomia das escolas, responsabilização perante a clientela, práticas de gestão inovadoras do mundo empresarial – tradicionalmente consideradas baluarte do ensino privado. Face ao crescimento do ensino particular e os lugares cimeiros obtidos nos “rankings” das escolas, consideramos pertinente investigar se os directores das escolas particulares estão ou não mais próximos do perfil do gestor ideal, tal como é preconizado actualmente nos normativos que norteiam a gestão escolar nas escolas públicas.

Conforme explicita Momberg (2006), têm surgido novos conceitos ligados à escola, pretendendo transformá-la numa cultura empresarial, incorporando de forma voluntária valores éticos, com o cumprimento obrigatório de regulamentos e normas, em vez de agir com proibições, responsabilizando todos pelas suas acções e decisões, respeitando o meio ambiente e trabalhando os pontos fracos da instituição. Por outro lado, esta pode receber da comunidade indicadores de mudança, que a obrigam a oferecer conhecimento, que se transforma em mais valia ao elevar o bem estar e o desenvolvimento das pessoas que integram os grupos de trabalho, como forma de valorizá-la e considerá-la parte fundamental para o alcance dos objectivos pretendidos. Assim, as instituições integram-se na comunidade, contribuindo para o

desenvolvimento desta e, por seu lado, também se desenvolvem. Reflectindo sobre todos os aspectos atrás apresentados, concluímos que a Responsabilidade Social Empresarial (RSE) surge como um novo paradigma de gestão, que representa uma forte vantagem competitiva para as empresas e para todas as outras instituições, inclusive para a escola.

A actual crise veio também proporcionar novas oportunidades de promover ambientes de aprendizagem, uma capacidade de cooperação em partilhar as boas práticas, receber e dar, desta forma a aprendizagem deixa de ser individual para se converter em aprendizagem colectiva. Este novo conceito de conhecimento advém da observação e reprodução de boas práticas. Para promover a aprendizagem organizacional é necessário fomentar ambientes onde o diálogo é uma ferramenta para a criação do conhecimento, e este se torne uma mais valia para as organizações (Vera & Marchant, 2006).

A prática da aprendizagem organizacional desenvolve-se em actividades como: novas ideias, inovações da programação, novos métodos e ferramentas no sentido de mudar a forma como as pessoas fazem o seu trabalho e como desenvolvem a capacidade de mudança. O processo compensará a organização com níveis mais elevados da diversidade e inovação, do compromisso e do talento. As organizações concedem às pessoas que expandam as suas aptidões continuamente, para criar os resultados que desejam, para cultivar novos padrões de pensamento onde as pessoas continuamente “aprendem a aprender em conjunto” (idem).

O reforço do poder da escola é o fortalecimento, é o “empowerment”, é a capacidade interna que uma escola tem, ou não, de resolver determinados problemas de forma cabal e autónoma. A escola deve quebrar muros, tomar iniciativas. A inclusão da escola na comunidade proporciona-se, mas cabe à escola o passo decisivo, para depois seguir, com consistência e resistência, a articulação com todos os serviços comunitários de acção social, de justiça, de saúde, (...) (JN. 10 de Março 2010 : 1).

Entendemos assim que as evoluções profundas a que tem estado sujeita a escola, nomeadamente no que concerne à sua forma de gestão, e que decorrem de alterações mais amplas quer na sociedade, quer na forma de perspectivar as organizações, requerem uma análise mais aprofundada.

A experiência adquirida como administrativo escolar ao longo de mais de dez anos de serviço e do exercício de cargos ao nível da gestão numa organização privada,

serviram de base para a escolha do tema da presente dissertação, comparando os modelos de gestão escolar do sector público e do sector particular e cooperativo.

Estes cargos permitiram, ao longo do tempo, pesquisa e trabalho documental, partilha de saberes entre os elementos que compõem os diversos órgãos, o respeito pela diversidade de opiniões que se geraram, acabando por ser enriquecedor a nível pessoal e profissional.

Partindo desta problemática, interrogamo-nos sobre o novo modelo de gestão das escolas e sobre as consequências que poderá ter sobre a autonomia utilizada pelos seus directores.

“ Qual a forma de actuação dos Directores nas escolas no ensino público e no ensino particular e cooperativo? ”

Decorrendo da formulação da pergunta de partida, definimos os objectivos que serão os eixos centrais e as linhas orientadoras da investigação. Pretende-se essencialmente analisar a forma como os directores assumem a sua responsabilidade, assim como a sua formação, a sua relação com o meio envolvente e como gerem a autonomia que lhes é permitida e também possível.

Os objectivos específicos traçados para esta investigação foram:

- A gestão dos directores à luz do actual contexto social;
- Comparar lideranças e os modelos de actuação nas escolas públicas e privadas;
- Reflectir sobre o actual contexto educativo e a postura dos directores da educação.

Face aos objectivos delimitados, esboçámos uma investigação, com recurso à entrevista e à análise documental, como técnicas de recolha de dados. Para isso construímos uma entrevista semi-estruturada, aplicada aos directores do ensino público e particular e cooperativo, em seis escolas, com vista à caracterização do perfil do director, tomando em conta as suas funções, tarefas, habilitações, dificuldades, a sua relação com os docentes, gestão intermédia, alunos e meio envolvente, assim como a obtenção de resultados face ao modelo de administração e gestão.

Feita esta análise, optámos por dividir o nosso trabalho em cinco capítulos: No Capítulo I – “Enquadramento Teórico-legal” – Abordamos a evolução da história da educação, no que diz respeito à gestão e administração escolar, tomando em conta as reformas do sistema educativo quer nas escolas privadas quer nas escolas públicas.

No Capítulo II – “Autonomia” - Construção da autonomia na escola, a evolução da construção da autonomia das escolas, as estratégias e os objectivos para melhorar a qualidade e eficácia do ensino e da aprendizagem. Da autonomia decretada à autonomia construída. Evolução efectuada desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, em 1986), passando pelo modelo de administração e gestão do Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, e a implementação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Fazemos também referência à “Gestão e Autonomia na Escola Actual”, com uma análise/reflexão global sobre o grau de autonomia das escolas em Portugal e na Europa, os grandes domínios de maior ou menor predominância de autonomia, principalmente no da gestão dos recursos humanos, tendo como base um estudo comparativo sobre o desenvolvimento da autonomia das escolas em diversos países, elaborado pela Eurydice em 2007 – Rede de Informação sobre a Educação na Europa. A situação portuguesa em matéria de autonomia é também clarificada, sendo apontadas as intenções políticas, vantagens, constrangimentos da sua construção, implementação e também os princípios de reforço da autonomia das escolas.

No capítulo III – “Liderança nas Escolas” - Abordamos as principais teorias sobre os estilos de liderança e as lideranças das escolas privadas e das públicas.

No Capítulo IV – “Fundamentação da Metodologia e Procedimentos de Investigação”, - Esclarecemos os procedimentos metodológicos, assim como as opções adoptadas neste estudo, apresentamos os instrumentos de recolha de dados, o processo da sua elaboração, validação e caracterizamos as amostras que serviram de base à investigação realizada procurámos responder aos objectivos a que inicialmente nos propusemos recorrendo aos dados recolhidos e apresentados, bem como ao enquadramento teórico que estabelecemos.

No Capítulo V – “Testemunhos Recolhidos” - Procedemos, neste capítulo, ao tratamento de dados a partir da recolha feita das entrevistas aos directores das escolas.

No Capítulo VI – “Conclusão e Considerações finais” - Fizemos a síntese conclusiva, com as reflexões finais deste estudo.

I PARTE

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Introdução

Neste capítulo, procedemos ao enquadramento legal do ensino particular e cooperativo e do ensino público, no sentido de começarmos a compreender o desempenho dos directores.

O ensino privado português, à semelhança do que tem acontecido noutros países, tem vivido numa situação de alguma “marginalidade”, devido à pouca documentação existente sobre o mesmo e reduzido interesse de estudo, deixando-o arredado das grandes metas que o sistema educativo deve perseguir (Estêvão, 1998). Verifica-se, pois, existir um paradoxo entre a omissão da sua relevância socioeducativa e a emergência de estratégias conducentes à reforma do sistema educativo português, invocando uma necessidade de modernização, qualidade, autonomia, responsabilização perante a clientela, gestão participativa, comumente reconhecidas ao ensino privado (idem). Tínhamos já apontado esta dupla racionalidade como motivação e interesse do nosso estudo, por concordarmos com este autor, quando sublinha a perplexidade deste tipo de ensino, praticamente ignorado pelo Ministério da Educação, ao produzir normativos orientados para o ensino público e omitindo a capacidade do sector privado em contribuir para a tão almejada qualidade e inovação da educação.

1.1 - Ensino Particular e Cooperativo

O percurso do ensino privado português pautou-se por inúmeros avanços e recuos, sistematizados por Estêvão (1998 a : 99-142) em três grandes períodos:

- Período instável – do Liberalismo ao Estado Novo – marcado por um progressivo enfraquecimento do ensino privado que se deveu, sobretudo, à grande instabilidade governativa;

- Período oculto – do Estado Novo a Abril de 1974 – em que o ensino privado era monopólio do estado, sem possibilidade de usar “margens autonómicas” como, de resto, todo o campo da educação;

- Período crítico – de Abril de 1974 à actualidade, por nunca ter conseguido impor-se, dando passos significativos no cumprimento de metas educativas, mas sem aproveitar devidamente o ensejo renovador de autonomização para uma afirmação plena e oficial da sua visão e missão educativas. Aposta na qualidade e inovação, mas mantém-se subserviente à “floresta jurídica”, que cerceia a sua liberdade de acção.

Em 1979, durante o IV Governo Constitucional, é promulgado pela Assembleia da República a Lei n.º 9/79, de 19 de Março, com as bases do Ensino Particular e Cooperativo. No que respeita à direcção pedagógica das escolas privadas, este normativo, no seu capítulo V, artigo 10.º, estipula como “condição de funcionamento das escolas particulares e cooperativas a existência de uma direcção pedagógica, exercida por uma pessoa singular ou por órgão colegial, que inclua um representante da entidade a quem haja sido outorgada a licença para a constituição da escola”.

Ao director pedagógico é exigido grau académico não inferior ao curso de nível mais elevado ministrado na escola e experiência pedagógica de, pelo menos, dois anos.

Verifica-se uma enorme centralização normativa, cabendo ao estado apoiar e coordenar o ensino nas escolas particulares e cooperativas. Por via desta Lei, é estabelecido um paralelismo pedagógico entre as escolas públicas e as particulares, concedendo aos alunos destas escolas os mesmos benefícios e regalias previstos para os alunos das escolas públicas, no âmbito da acção social escolar. Esta é uma clara tentativa em prol da igualdade de oportunidades e da democratização do ensino.

Um ano depois, é promulgado o estatuto do ensino particular e cooperativo, pelo Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro. No seu preâmbulo sublinha-se uma preocupação com a valorização da iniciativa e da autonomia das escolas privadas, com projectos educativos próprios e desenvolvidos por si mesmas, estímulo à inovação pedagógica e criação de mecanismos de alguma autonomia pedagógica. Porém, esta margem autonómica consignada na lei não chegou para pôr as escolas privadas na linha da frente da reforma educativa em Portugal, devido à dependência face às escolas públicas, durante cinco anos consecutivos, em regime de paralelismo pedagógico.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, as escolas particulares passam a fazer parte da rede escolar

do estado, desde que se enquadrem nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objectivos do sistema educativo (Estevão, 1998).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, no qual se define a gratuitidade da escolaridade obrigatória para todos os alunos que frequentam o ensino não superior em estabelecimentos de ensino oficial, particular ou cooperativo. Contudo, apesar deste normativo estabelecer a gratuitidade do ensino para os alunos do ensino regular e especial privado, esta legislação não chega a aplicar-se.

Durante a década de 90, Roberto Carneiro quis deixar a sua marca com a aprovação do novo modelo de direcção e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio), considerando a possibilidade de transferir para o ensino estatal os modelos de gestão utilizados no ensino privado e tentando, deste modo, aumentar a eficácia e reduzir os custos. Estevão (1998 b : 148) admite que “uma das equipas ministeriais que mais coerentemente definiu uma política privilegiadora da iniciativa na educação e que mais impacto teve na defesa do ensino privado, embora nem sempre de um modo muito espectacular e até com algumas omissões” acabou, lamentavelmente, por deixar a pasta da educação. Também Cardoso (2003) sublinha o primado de uma política de iniciativa na educação, intentada por Roberto Carneiro, ao pretender introduzir a possibilidade de escolha de escolas pelas famílias, e também entre o sector público e privado.

1.2 - Ensino Público

No passado, a escola pública organizava-se em instituições centrais de socialização e de promoção da coesão social, como a igreja e a família, em processos que integravam a aquisição do saber, do saber-fazer e do saber-ser, de forma coerente, inserida na cultura dominante e com uma ideologia (Afonso, 2007 : 23).

O ensino inicial era ministrado em alguns mosteiros ou em escolas modestas, onde se ensinava a ler, a escrever e a contar; a primeira universidade portuguesa data do século XIII, foi fundada em Lisboa em 1288, no reinado de D. Dinis. Já no século XVI, no reinado de D. João III, pretendeu-se elevar o ensino universitário e foi criado o Colégio das Artes, mas este foi perdendo autonomia à medida que o rei ganhava em poder e os Jesuítas em comando do ensino. Nos séculos XVI e XVII a acção

doutrinária e pedagógica dos Jesuítas ocupou quase todo o palco da educação, com os inúmeros colégios criados por todo o país, onde o ensino era gratuito.

Progressivamente, o estado foi controlando a educação formal, lançando as bases de um sistema educativo administrado, financiado e controlado por ele. No reinado do rei D. José I, o Marquês de Pombal, como secretário de estado do reino, teve um papel relevante na área do ensino, foram levadas a cabo importantes reformas, criou a *Aula do Comércio*, a *Directoria Geral dos Estudos* em 1759 e abriram-se *Escolas Menores* em 1772. No reinado seguinte, com D. Maria I, por volta de 1815, o ensino volta às mãos dos religiosos, grande parte do ensino elementar e médio é ministrado nos conventos (OEI, 2003 : 14-18).

A constituição elaborada após a Revolução Liberal de 1820 vai referir-se aos problemas do ensino, mas a instabilidade política e social desse período dificultou a implantação de reformas na educação. Foi publicado o Decreto “Regulamento Geral da Instrução Primária”, mas, só em 1835 com a criação do Conselho Superior da Instrução Pública se resolvem os problemas relativos à instrução do ensino secundário e também à criação dos liceus. O Ministério da Instrução Pública, a 12 de Junho de 1870, cria as escolas normais femininas em Lisboa e no Porto, a fundação de escolas comerciais e industriais e as escolas de desenho industrial. Numa segunda reforma do ensino, publicada em 1884, divide a instrução primária em dois graus e organiza as escolas normais de formação de professores. A reforma do ensino secundário constitui um marco na história do ensino em Portugal, por análise de estudos feitos, revelou-se que estava bem estruturado, bem planificado e pormenorizado, foi organizado num curso geral de cinco anos, seguido de mais dois que constituíam o ensino complementar (Idem : 18-20).

Tal como Lima e Haglund (1985 : 29) afirmam: “*À medida que as sociedades vão transitando de uma base económica agrária para a industrialização – e isto, na Europa, correspondeu quase sempre à mudança dos estados de regime absoluto para regimes liberais – era exigido ao Estado, garantu de uma educação geral e obrigatória (...) todos os cidadãos têm igualdade de direitos no acesso à educação*”

Com a proclamação da República a 5 de Outubro de 1910, a educação e o ensino são marcados por uma nova reforma. Existe uma preocupação com a decadência do sistema escolar, as elevadas taxas de analfabetismo a rondarem mais de 75% da população. Esta reforma do ensino primário de 1911 vai englobar o ensino

infantil e o ensino normal primário, são então extintas as ordens religiosas e dá-se o aparecimento do ensino público.

Por outro lado, a revolução científica e técnica e a evolução da economia mercantil, lançou a revolução industrial, obrigando a alterar hábitos e ritmos de trabalho, a adquirir novos saberes científicos e técnicos, para novas ocupações e desempenhos profissionais. Era necessária uma população alfabetizada e culturalmente adaptada a uma nova organização produtiva. O ensino primário evoluiu, tendo como objectivo ser uma instituição socializadora e com a eficácia esperada. O evoluir da sociedade fez da educação e da cultura bens públicos cada vez mais desejados (Pires, 1994 : 1-2).

Segundo o autor Nóvoa (1991: 22): “Com a implantação da República a situação dos professores melhorou, combateu - se o analfabetismo, mas muito mais se poderia ter feito face à legislação criada, se não fosse a escassez de verbas para tornar exequível o que foi decretado face à educação”.

Com a mudança de regime e a passagem para o Estado Novo o ensino sofreu grandes alterações, sobretudo de carácter ideológico, mas irreversivelmente a estrutura ideológica e institucional da escola foi fragilizada, durante este regime (Neves, 2000 : 55).

Assim se cria a chamada “escola nacionalista”, baseada na instrução de carácter moral, que se prolongará até aos anos do pós-guerra. A organização escolar e o seu controlo fica a cargo da administração central, as alterações impostas passam pelo currículo académico, organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino. Os programas são reduzidos à aprendizagem escolar de base, com um compêndio oficial e programas únicos (Formosinho & Machado, 1998 : 99-100).

O modelo de gestão neste período era dependente do Ministério da Educação, que nomeia, mas também substitui os reitores (liceus) e os directores das escolas (escolas comerciais e industriais). Estes cargos acabam por se tornar uma referência do ponto de vista organizacional e administrativo, para todo o ensino secundário. Para o ensino primário, criam-se nas regiões rurais os “postos de ensino”, cujos “mestres” - os regentes escolares - em muitos casos apenas sabiam ler e escrever, sendo-lhes, no entanto, exigida uma comprovada idoneidade moral e política (idem).

No Estado Novo ocorre a normalização do sistema de ensino, onde se acentuam as vertentes de controlo político/ideológico nas escolas, com um sistema

burocrático e conformista e desenvolve-se uma “ educação para a passividade” (ibidem).

Foi também criada a Mocidade Portuguesa masculina e, mais tarde, a feminina, com o objectivo de estimular nos jovens “a formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família”, isto deu origem a uma escola nacionalista. A escola tem funções precisas, cabe-lhe acima de tudo mais que instruir - educar, formar o homem que convém à sociedade (Neves, 2000 : 58-59).

Salazar afirmava: “Queremos que a família e a escola imprimem às almas em formação, e de uma forma indestrutível, estes altos e nobres sentimentos que caracterizam a nossa civilização e o amor profundo da pátria, semelhante ao amor daqueles que a fizeram e engrandeceram ao longo dos séculos” (1929 : 34-35).

O combate ao analfabetismo deixa de ser considerado uma prioridade, já que a ignorância da leitura e da escrita evita, na perspectiva vigente, o contágio de doutrinas consideradas perigosas e desestabilizadoras. As reformas no ensino foram sobretudo curriculares, com a simplificação dos programas e a separação entre a via liceal, mais elitista, do ensino técnico (idem). A existência de tão elevadas taxas de analfabetismo gerou em Portugal uma polémica recheada de opiniões contrárias, como menciona Carreira (1996 : 11) : “*A par dos que viam no analfabetismo uma virtude a cultivar, já em pleno século XX, havia os que defendiam a sua erradicação*”. Outros consideravam que “*a parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses setenta e cinco por cento de analfabetos. O povo ignorante era mais dócil, modesto, paciente e resignado. E os que rejeitavam as virtudes do analfabetismo não eram unânimes quanto às suas causas*”.

Também Marques (1977 : 326), advoga que “O Estado Novo jamais concedeu prioridade absoluta a uma política de educação de massas, apesar de alegações periódicas em contrário feitas a nível oficial” e assim Portugal apresentava um atraso demasiado elevado em relação aos restantes países europeus.

Segundo Azevedo (1994), o nosso país enfrenta um baixo nível de escolaridade, mesmo em idades mais jovens, o que, por sua vez, está associado ao baixo nível de qualificação profissional. Qualquer destas situações leva ao insucesso e traduz sempre a incapacidade do sistema educativo de assegurar a igualdade de oportunidades para todos.

Nos anos 50 cerca de metade da população era analfabeta e grande parte da restante apenas sabia ler, escrever e contar, situação que herdámos do sistema educativo deixado por Salazar (Carvalho, 2001 : 776).

Com Humberto Delgado iniciou-se uma aproximação à Europa e a população portuguesa abriu-se a novos espaços. Já na década de 60 com a emigração para a Europa, a procura crescente de áreas metropolitanas, a terciarização da economia e as novas acessibilidades, surgiu uma nova visão do funcionamento e relacionamento com outras sociedades e a abertura a novas culturas. Mas a população portuguesa manifestava um grande descontentamento, pois estava muito isolada em relação ao que se passava no resto do mundo (Azevedo, 1994 : 51). Também a guerra colonial, a pressão das organizações internacionais e *“algumas alterações económicas marcadas pelo desenvolvimento, também de cauteloso, da indústria e dos serviços”*, vieram contribuir para a abertura de Portugal ao mundo exterior (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994 : 21).

Apesar de todas as ambiguidades e contradições, este período tem um lugar importante no processo educativo; foi lançado o Plano de Educação Popular para combate ao analfabetismo e também uma Campanha Nacional de Educação para adultos (1952-1954) que aumentou o número de alunos inscritos, embora sem resultados apreciáveis. Segundo Carvalho (2001 : 785) *“(...) a finalidade destes planos era despertar e desenvolver no nosso povo, por processos directos e indirectos, por métodos dissuasórios ou repressivos, um interesse esclarecido pela instrução”*.

As reformas têm sido objecto de constante acção do Estado nos países industrializados no pós-guerra, com a industrialização e a urbanização; o operariado exige um mínimo de escolarização, já que no século anterior só tinham acesso à educação os que pertenciam à classe elitista. Iniciam-se pressões da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), junto dos governos membros, no sentido da promoção e expansão escolar. Foram feitos debates entre as Nações e também a nível mundial com grande assento na teoria do capital humano e o alargamento da escolaridade obrigatória. As reformas concederam uma particular atenção à modernização das economias e à produção de cultura através da educação (Pires, 1994 : 16-17).

Também a Declaração Universal dos Direitos do Homem adoptada em Assembleia Geral da ONU, em 10 de Dezembro de 1948, veio chamar a atenção para o direito de cada indivíduo: *“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve*

ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório,” mas esta recomendação só foi aplicada em Portugal na década de sessenta. Podemos falar de ensino básico obrigatório, em Portugal com a publicação do Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de Maio de 1960. O ministro Leite Pinto confirmou que o país se encontrava atrasado em relação aos países ocidentais, referiu a necessidade de formar técnicos especializados, para que se possa ter mão-de-obra diversificada e tomar consciência das relações que existem entre a educação e a economia (Carvalho, 2001 : 794-795).

Nesse ano, o ministro da Educação estrutura o ensino básico, pela instituição da sua obrigatoriedade para todas as crianças do sexo masculino a partir dos sete anos, só em Maio de 1960 alargada ao sexo feminino, com duração de quatro anos (idem : 796).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 45810, de 9 de Julho de 1964 a escolaridade obrigatória passa de quatro para seis anos (para as crianças que nesse ano se inscrevessem na 1ª classe), ficando assim organizada: o ensino elementar com quatro anos e o ensino complementar com dois anos.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, ocorre a explosão do número de alunos que passaram a procurar a escola nos diversos níveis de ensino. Durante as décadas seguintes, vieram a evidenciar-se carências crescentes do sistema educativo, particularmente notórias quanto às instalações, quanto ao pessoal docente devidamente habilitado, e carências económicas dos alunos que eram consideradas proibitivas não só do sucesso escolar, como também da própria frequência do ensino (Pires, 1994 : 4-5).

Em 1970, durante o governo de Marcelo Caetano, iniciou-se uma nova reforma que teve por nome “a grande, urgente e decisiva batalha da educação”, sendo que “a concretização completa deste projecto para o sistema escolar português levará certamente algum tempo e exigirá imensos recursos financeiros, mas apresentava-se como uma tarefa significativa e transcendente para o futuro do povo português, uma tarefa possível, uma condição de sobrevivência” (Stoer, 1983 : 17).

Em 1973 o ministro da Educação Nacional, Veiga Simão justificando esta batalha ao Diário das Sessões afirmava: “No mundo português existem milhões de homens a instruir e a educar; existe uma imensidade de terras à espera do desbravo (...) educar todos os portugueses, educá-los promovendo uma efectiva igualdade de

oportunidade, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, é o objectivo desta batalha da educação” (Stoer, 1983 : 18).

Deste modo, a Reforma Veiga de Simão, conhecida como “a democratização do ensino”, preparava-se para alargar a categoria de cidadão não apenas em termos económicos, mas também políticos, para nela incluir a maioria do “povo” (Jessop, 1978, cit. por Stoer, 1983 : 19).

Esta mudança foi encarada como moderna e humanista, ocorrendo a democratização do ensino como forma de aumentar o nível de escolaridade e cultura dos portugueses. Ela fomentou a educação pré-escolar, o prolongamento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, reconvertendo o ensino secundário e diversificando o ensino superior. Foi um marco fundamental, pois a partir deste momento surgem diversos estudos abrangentes, sobre temáticas como insucesso escolar, desigualdades, processo de mudança, formação de professores, participação na gestão escolar, na reformulação das estruturas e conteúdos de ensino (ibidem).

Veiga Simão (1970, cit. Por Stoer, 1983), concebeu a reforma como um desafio nacional, que consistia em educar todos os portugueses, apesar da escassez de recursos materiais e humanos, e muito especialmente “*da existência dolorosa de um certo conservadorismo obstrutivo e paralisante*”. Defendeu ainda que a nação devia começar a valorizar: “*o intelecto (...) a ciência e a técnica (...) não deixando de levar a inteligência portuguesa aos grandes centros internacionais de pesquisas*”, pois eram consideradas fundamentais para o progresso.

Veiga Simão tinha como slogan: “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” (idem : 22).

Esta reforma foi única, como ponto focal, para a preparação da constituição de uma nova organização política e económica das forças sociais. Organização que, embora temporariamente ameaçada, acabou por ser fortalecida pela revolução de 25 de Abril de 1974. Porém, a “realidade portuguesa” determinou a falta de condições necessárias para que se pudesse efectuar qualquer mobilização com êxito (Stoer, 1983 : 25).

Já para Fernandes (1977 : 202) esta, foi considerada de uma importância excepcional: primeiro devido ao lugar central que a educação deteve em Portugal, quer historicamente, como força promotora ou controladora da mudança social, quer

simbolicamente, como factor no processo reprodutivo, segundo devido ao seu impacto numa dada conjuntura política, quando o seu discurso e o seu programa eram parte essencial de uma mudança social de longo alcance.

Segundo Delgado e Martins, (2002) referem que na Assembleia Nacional, aquando da discussão das propostas de Veiga Simão, os deputados aplaudiram a reforma e uma grande parte deles defendeu que o ensino gratuito deveria estender-se à universidade (p.12). E foi talvez num suposto clima de alguma “euforia” que foi aprovada a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho. Este normativo visa a “*democratização do ensino*”, permitindo no interior da escola a ocupação, por parte de professores e alunos, de espaços de participação, tornava-se mais evidente a necessidade da “democratização da sociedade”. A “democratização do ensino” ambicionava uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos, alimentada por uma concepção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades, com o lema “educação para todos”, que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização (Formosinho & Machado, 1998 : 100-101).

A implementação da Lei n.º 5/73, estava numa fase embrionária de desenvolvimento quando ocorreu o “25 de Abril”. Por isso, apesar de alguns dos pontos deste modelo terem servido de base a estudos posteriores, nunca poderá saber-se a que poderia conduzir, dada a sua incongruência com o sistema político-social vigente, porque nunca foi avaliado nem sequer testado (idem : 13).

Com o 25 de Abril surge a Constituição da República Portuguesa, que coloca em destaque a escolaridade obrigatória, onde “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. Incumbe ao Estado nomeadamente, “assegurar o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito” (art.º 74, n.º 1 e n.º 3).

A década de setenta ficou marcada por profundas alterações no sistema social e político. Depois de uma longa ditadura, o país viu-se bruscamente perante uma dinâmica desconhecida e abriu-se às mais variadas experiências, em todos os domínios. As alterações sociopolíticas tiveram reflexo no sistema educativo. As escolas portuguesas viveram situações de desordem e ao sabor dos acontecimentos, momentos de grande agitação e quase paralisaram, ao mesmo tempo, ocorria uma grande mobilização, realizavam-se assembleias de alunos e professores, no quadro de uma democracia directa, tudo era decidido em plenário e convocavam-se reuniões por

qualquer razão, não havia condições para que as coisas corresse bem, sucederam-se muitos conflitos de poder, o que conduziu a que não se conseguisse construir um projecto consistente (Pardal, Ventura & Dias, 2003).

Com o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio deu-se legalidade à “auto-organização escolar” e a modos de “autogestão”, o que levou a administração a dar cobertura legal aos “órgãos de gestão” e às “comissões de gestão”, já em funcionamento em diversas escolas, no sentido de apoiar as iniciativas democráticas. “Enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes, pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direcção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada ao ministro da Educação e Cultura, enquanto as comissões não forem democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974”, como refere o art.º 1.º do citado decreto. Este normativo veio dar cobertura legal às comissões já referidas, confeiando-lhes atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão (art. 2.º). As comissões de gestão escolheram entre os docentes um presidente que as representará e assegurará a execução das deliberações colectivamente tomadas (art. 3.º).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, definem-se as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário. Este normativo tenta estabelecer a regularização democrática, tendo por objectivo criar condições de eficácia no funcionamento da escola, mas é objecto de rejeição pelos partidos de esquerda em Portugal, pois vivia-se um momento político de grande instabilidade. Este vem regulamentar os órgãos de gestão, criando um novo modelo organizacional composto pelo “Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo” no topo, regulando os seus processos de eleição e constituição (Delgado & Martins, 2002 : 12).

As Comissões de Gestão são substituídas pelos Conselhos Directivos eleitos, segundo os processos de democracia representativa dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, constituídos por representantes do pessoal docente, do pessoal administrativo, auxiliar e dos alunos, não havendo representação dos alunos no ensino preparatório devido à sua idade. O número de representantes dependia do número de alunos por escola (idem).

O Conselho Directivo é coadjuvado pelo Conselho Pedagógico, o qual é presidido pelo Presidente do Conselho Directivo e tem representantes de docentes e

discentes. No Conselho Pedagógico há uma secção disciplinar presidida pelo Presidente do Conselho Directivo, dois docentes e dois alunos. O Presidente do Conselho Directivo por inerência de funções preside também o Conselho Administrativo. Este tem como função informar os serviços centrais do conteúdo dos pareceres e propostas das “assembleias consultivas” que não sejam executados e das razões da sua não execução (Decreto-Lei n.º 735-A/74).

O Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, publicado no I Governo Constitucional, tenta trazer a normalização da educação, pela definição das estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário, no entanto, traz consigo um regresso à centralização e burocracia. Pretende consolidar a experiência do modelo de “gestão democrática” introduzida após 1974. Este é resultante de um contexto de consolidação da democracia representativa, a participação e a eleição tinham como intervenientes os membros da comunidade escolar: professores, alunos e funcionários, com maioria do corpo docente (Delgado & Martins 2002 : 16-18).

Os órgãos responsáveis de cada estabelecimento são: O Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. São também definidas as competências de cada um destes órgãos e as regras dos processos eleitorais (idem). Este diploma não faz referência às assembleias e dá pouco peso à representação dos alunos no conselho directivo. Deixa de ser paritária com a representação dos professores no conselho directivo passando a serem constituídos por três ou cinco docentes (dependente do número de alunos da escola), dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente. Dos docentes, dois têm que ser profissionalizados. Os representantes dos alunos passam a ser eleitos pelos delegados de turma, através de uma lista proposta por dez delegados de turma (ibidem).

Até à aprovação da LBSE, em 1986, não apareceu, segundo Barroso (1991 : 72), “nenhuma iniciativa legal que alterasse as relações entre o estabelecimento de ensino e a administração central”, no sentido do reforço da autonomia das escolas e da descentralização administrativa do Ministério da Educação), podendo dizer-se que o Decreto-Lei n.º 769-A/76, não passou de “uma prática democrática, numa administração burocrática”.

Com a entrada em vigor da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu prefácio, este normativo refere a intenção de proporcionar um quadro estável que viabilize uma reforma global e articulada ao sistema educativo.

Nela estão consagrados o direito à educação e à cultura para todas as crianças, é alargada para nove anos a escolaridade obrigatória, garante-se a formação de todos os jovens para a vida activa, o direito de uma justa e efectiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (ensino recorrente) e a melhoria educativa de toda a população.

A LBSE confere grande importância à participação na educação e na gestão das escolas, adoptando como princípio organizativo do Sistema Educativo, e embora nunca mencione a expressão “autonomia das escolas”, defende a descentralização e a desconcentração dos serviços.

Este normativo tem aspectos inovadores que se destacam:

- Contribui para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (art.º 3.º);
- Consagra o ensino básico como universal, obrigatório, gratuito e com a duração de nove anos (art.º 6);
- Assegura uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (art.º 7);
- Para o ensino secundário prevê cursos orientados para a vida activa ou prosseguimento de estudos, as componentes de formação são no sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas (art.º 10);
- Estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo (art.º 43º);
- Define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional local e de estabelecimento escolar (art.º 44º);
- Determina a adopção de órgãos e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a acção educativa (art.º 45º). Com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, estabeleceu-se o regime jurídico da autonomia das escolas preparatórias e secundárias públicas, definindo um

quadro orientador genérico e flexível da autonomia da escola. No artigo 2.º, pontos 1 é definida por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” e “a autonomia da escola desenvolve-se no plano cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei”. A autonomia, tal como é definida neste normativo, passa por:

- Iniciar formas de gestão flexível dos currículos;
- Definir políticas de alocação de alunos e professores;
- Gerir os tempos livres e a ocupação de espaços;
- Organizar e oferecer actividades de complemento curricular, de animação sócio-educativa, de ocupação dos tempos livres ou de desporto escolar;
- Gerir o crédito horário disponível para o exercício de cargos de gestão e de desenvolvimento de projectos pedagógicos;
- Proceder ao recrutamento de pessoal auxiliar de acção educativa em regime de tarefa ou de contrato a termo certo;
- Conseguir o auto financiamento;
- Gerir receitas provindas da prestação de serviços na escola;
- Adquirir bens e serviços;
- Proceder à execução de certo tipo de obras;
- Estabelecer parcerias entre escolas, nomeadamente para a criação de centros de recursos educativos e centros de formação.

Pretendia-se democratizar o sistema de ensino, aumentando o sucesso nas escolas básicas, flexibilizar estruturas, diversificar a oferta de formação, repensar o papel da escola e da formação no contexto nacional e internacional (Benavente, 1992, p.47).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, o qual pretendeu de forma inovadora alargar o “novo modelo de administração, direcção e gestão de escolas”, a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino, nomeadamente, aos jardins-de-infância e ao 1º ciclo, que anteriormente não foram contemplados. Este diploma concretiza os princípios de “Representatividade, Democracia e Integração Comunitária”, introduz também o conceito de área escolar para os estabelecimentos do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, com preferência na área pedagógica e administrativa (art.º 3). No conselho de área escolar ou de escola, através de eleições, são eleitos os representantes da comunidade escolar, competindo a

este órgão colegial as funções de direcção, com o incremento da participação dos pais, das autarquias e outros parceiros, que se considera essencial para incentivar um processo de mudança (art.º 46 e art.º 52).

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, foi substituído pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o Regime de Autonomia e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Nele é referido o reconhecimento da autonomia da gestão escolar e a criação de condições para o seu aperfeiçoamento e consolidação, num contexto de responsabilização perante a comunidade. Estes são passos fundamentais para a redefinição de papéis, atendendo a que a escola começa a ser entendida como instituição pública e não como extensão local do aparelho do estado, cabendo a este o papel de regulação e estruturação (prefácio, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio).

Com este normativo foi dado o primeiro passo para a descentalização e autonomia das escolas; cada agrupamento de escolas tem a liberdade de se organizar, de criar projectos, de desenvolvê-los, de detectar problemas educativos e apontar soluções. Os novos poderes transferidos para as escolas implicam assumir novas responsabilidades, na medida em que esta autonomia obriga a abertura ao meio. O regime de autonomia também estabelece o conceito de autonomia, enquanto poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são atribuídos. Este processo significa um grau elevado de poder de tomada de decisões, tendo por base uma educação de equidade e qualidade para todos (art.º 3, do capítulo I do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio). O reforço da autonomia das escolas exige que seja preservado e alargado o papel regulador do Estado e da sua administração, com o fim de evitar que a criação de novos espaços de intervenção social, resultantes da autonomia das escolas e das medidas de territorialização, se transforme numa segmentação e pulverização do sistema de ensino, pondo em causa a coerência nacional dos seus princípios, a equidade do serviço prestado, participação e a democraticidade do seu funcionamento (Prefácio).

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio ocorreram mudanças, especialmente na estrutura de gestão, no encontrar de resoluções organizativas, no desenvolvimento de estratégias de agrupamento, no levantamento de necessidades educativas através de cartas educativas.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, “adoptou-se o princípio da gestão democrática, as principais decisões são tomadas pelo conjunto de pessoas envolvidas no processo educativo”. Com este normativo, a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais para a nova organização do sistema educativo. As escolas são o centro de políticas educativas e têm que constituir a sua própria autonomia, a partir da comunidade onde se inserem, nomeadamente dos seus problemas e das suas potencialidades, sempre numa perspectiva de encontrar melhores resultados, assim como verificar o cumprimento das regras de prestação de contas (Cap. II, art.º 8). Todas as escolas têm a liberdade de moldar o seu próprio projecto educativo, de forma a gerar mudanças e a conseguir envolver alunos, professores, pessoal não docente, pais e os parceiros sociais, para que as novas respostas possam ganhar raízes nas suas comunidades e o ensino consiga alcançar os padrões de qualidade desejados (Cap. II, art.º 9).

CAPÍTULO II - A AUTONOMIA

Introdução

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, também conhecido por decreto da autonomia, surgiu no sistema educativo português a oportunidade de cada escola pública se distinguir das suas congéneres, “mediante a elaboração de um projecto educativo próprio, construído e executado de forma participada” (preâmbulo). Tal concepção confere ao projecto educativo um protagonismo vital na realização da autonomia da escola. Todavia, projecto educativo não é sinónimo de autonomia, mas antes expressão da autonomia da escola (Macedo, 1991; Madeira, 1995).

Ao construir o seu próprio projecto educativo - um “fato feito à sua medida” - a escola assume uma matriz identitária, diferenciando-se do que a rodeia, mas relacionando-se com os demais “ecossistemas”, uma vez que, de acordo com Macedo (1991), uma escola cerrada sobre si mesma é uma escola apagada. Considera-se, deste modo, que a escola tem capacidade para definir a sua orientação, uma linha política de acção, apesar da obediência aos princípios orientadores do sistema educativo, definidos na Lei de Bases.

De facto, desde a publicação da LBSE, em 1986, até ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, os normativos legais foram espelhando a intenção de conceder mais poder às escolas através de competências próprias nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e cultural, paralelamente a uma forte pressão legislativa.

A autonomia traduz-se, pois, numa transferência de competências da administração central para as escolas, através da celebração de contratos de autonomia, dentro de determinados limites, e com possibilidade de alargamento, pela elaboração de um projecto educativo próprio, regulamento interno e plano anual das actividades – considerados pelos normativos como os verdadeiros instrumentos de autonomia. Pese embora a obsessão reguladora do estado, a elevada legislação imposta às escolas não anula a possibilidade de serem, “elas próprias, instâncias produtoras de regras de funcionamento” (Sarmiento, 1993 : 26). Analogamente, Lima (1992 : 169) refere que “entre a concepção/produção normativa e a sua execução no contexto escolar, encontramos um longo percurso e um complexo processo de

comunicação”, podendo daí resultar “a reprodução total dos conteúdos normativos, reprodução parcial ou a não reprodução”. O autor admite a possibilidade das escolas produzirem as suas próprias regras, visto que “a escola não será apenas um *locus* de reprodução, mas também um *locus* de produção”, acrescentando que mesmo que as escolas não arrisquem a produção de regras próprias e sigam os normativos da administração central, a sua aplicação pode sofrer rupturas, dando origem a “infidelidade normativa” face às regras impostas.

A “infidelidade normativa” de Lima (1992) corresponde *grosso modo* às “autonomias clandestinas” de Barroso (1998), que defende uma autonomia escolar construída e não decretada, na medida em que ela deve ter em conta o carácter específico de cada escola, resultante das interacções dos seus actores organizacionais. Vista deste modo, a autonomia é a capacidade da escola se inter-relacionar com o meio envolvente e se diferenciar das demais organizações, através das suas características próprias; não é algo de adquirido ou somente decretado, mas uma permanente construção que vai cimentando a identidade de cada escola. Para Pinto (2006 : 30), a autonomia consiste “na capacidade que a escola tem, enquanto sistema de acção concreta, de gerir as relações com o exterior e de produzir internamente uma identidade”. Barroso (1998) considera que a autonomia só faz sentido num contexto de relações, em que os indivíduos orientam e gerem as diversas dependências biológicas e sociais em que se encontram, em consonância com as suas próprias leis.

Sarmiento (1993 : 27) subscreve a interacção escola - meio envolvente como a grande fonte da autonomia da escola: ao considerar que “O conjunto complexo de interacções intra-escolares e da escola com o seu contexto não é codificável em normas, dada a sua complexidade, a qual decorre da irrepetível experiência vivencial dos actores envolvidos. Ora, tal conjunto de interacções – cuja natureza é essencialmente cultural – é para nós a fonte da autonomia, dado que é ele que, em última análise, condiciona o tipo e natureza das regras que a escola aceita reproduzir e define quais são as que ela produz.”

Estamos, claramente, num paradigma pós-científico-racional que tradicionalmente dominava a análise da organização e administração escolares (Barroso, 1996 : 169). O estudo da autonomia da escola, numa perspectiva crítica obriga, pois, a descortinar as lógicas que coabitam no processo de devolução de competências aos órgãos de governo da escola, mediante o estabelecimento de “dois níveis de análise: a autonomia decretada e a autonomia construída”. O primeiro nível

objectiva desconstruir os discursos de legitimação das políticas descentralizadoras e de autonomia das escolas, confrontando-as com as estruturas existentes e as possibilidades de aplicação prática. O segundo nível almeja reconstruir os “discursos” das práticas, isto é, reconhecer as formas de autonomia que vão surgindo no funcionamento das escolas, ancoradas nas estratégias e acção concreta dos actores. A articulação entre estes dois registos deve nortear uma reflexão sobre a autonomia da escola para que a própria “regulamentação legal da autonomia das escolas não seja entendida como uma forma de impor respostas fechadas, mas como um instrumento para a criação de espaços de possibilidades e de indagação” (Barroso, 1996 : 170).

2.1 - Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída

As políticas para a educação não podem ignorar que, para além desta *autonomia decretada*, as escolas sempre desenvolveram formas autónomas de tomada de decisão em diferentes domínios, a que se pode chamar *autonomia construída*. Assim, a autonomia da escola será sempre um encontro de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que urge articular (Barroso, 1996). A autonomia é o equilíbrio de forças entre os detentores de influência, internos e externos: o governo, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.

Deste modo, a autonomia não pré-existe à acção dos actores, é uma construção social e política, pela interacção dos vários actores organizacionais.

Efectivamente, não há uma *autonomia decretada*, há sim normas e regras decretadas que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências. Convém reconhecer que estas normas decretadas podem ser instrumentos facilitadores ou não da “autonomia da escola” mas, por si só, não a conseguem criar ou destruir. Nesta óptica, não faz sentido encontrar nas “escolas eficazes” modalidades de gestão que funcionem como padrão de autonomia para todas as escolas. Esta autonomia construída só existe com o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos que lá moram”, porque ela resulta das acções concretas dos indivíduos e das margens de autonomia relativa (Crozier e Friedberg, 1977). A autonomia das escolas esbarra, muitas vezes, na persistência da burocracia que contribui para aumentar as “zonas de

incerteza” e as “autonomias individuais” dos seus actores, tradicionalmente isolados no seu trabalho docente (Crozier, 1963). Segundo Barroso, para que a autonomia individual se transforme num processo colectivo de mudança, ao serviço dos objectivos organizacionais, é preciso, promover na escola uma “cultura de colaboração e de participação” entre todos, desenvolver nas escolas formas diversificadas de liderança, aumentar o conhecimento, por parte dos membros da organização, do seu modo de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. É só no contexto destas intervenções que a escola pode construir a autonomia como um processo de mobilização social e uma construção colectiva de um bem comum.

2.2 - Tendências da Autonomia na Europa

Foram dados passos muito significativos no reforço das lideranças, na autonomia de cada estabelecimento de ensino e na abertura da escola ao meio envolvente.

A autonomia das escolas é sequência da implementação de um conjunto de medidas tomadas com o intuito de modernização da Administração Pública, e também de uma “coacção” europeia, dos países democráticos que estimulam e coagem os restantes países do continente a desenvolverem o princípio da democraticidade nas escolas pelo cumprimento da autonomia. O seu centro de expansão reside nas políticas educativas tradicionais da Bélgica e países Baixos, com um alto grau de independência de ensino e autonomia das escolas. A autonomia tem-se ampliado e difundido ultimamente a outros países, alargando-se em distintas áreas e domínios da gestão escolar e com diferentes graus para cada um deles, consoante o país lhe confere mais ou menos liberdade de desempenho. Em qualquer caso, a imposição aparece do topo para a base, aonde as escolas se vêm obrigadas a incrementar as medidas de autonomia, por pressão dos seus ministérios e por imposições normativas centrais (MacBeath, 2005).

Presentemente é aceite por todos os estados que as escolas adquiram a sua autonomia, em algumas áreas da sua administração. É consensual a necessidade de uma participação mais democrática e activa de todos os intervenientes, directa ou indirectamente ligados à escola, concedendo desta forma às instituições educativas,

mais responsabilidades e poderes de decisão, no sentido de favorecer uma gestão pública mais eficiente e participada e em simultâneo aumentar a qualidade do ensino.

Numa perspectiva europeia, as áreas de autonomia, as responsabilidades e as tomadas de decisão nas escolas deparam-se com moldes diferentes em cada país dependendo do grau de autonomia que o poder central lhes concede (MacBeath, 2005).

A figura 1 representa os diferentes domínios de actuação de autonomia das escolas europeias, de acordo com as decisões e orientações do poder central de cada país.

ÁREAS OPERACIONAIS CONCEDIDAS ÀS ESCOLAS

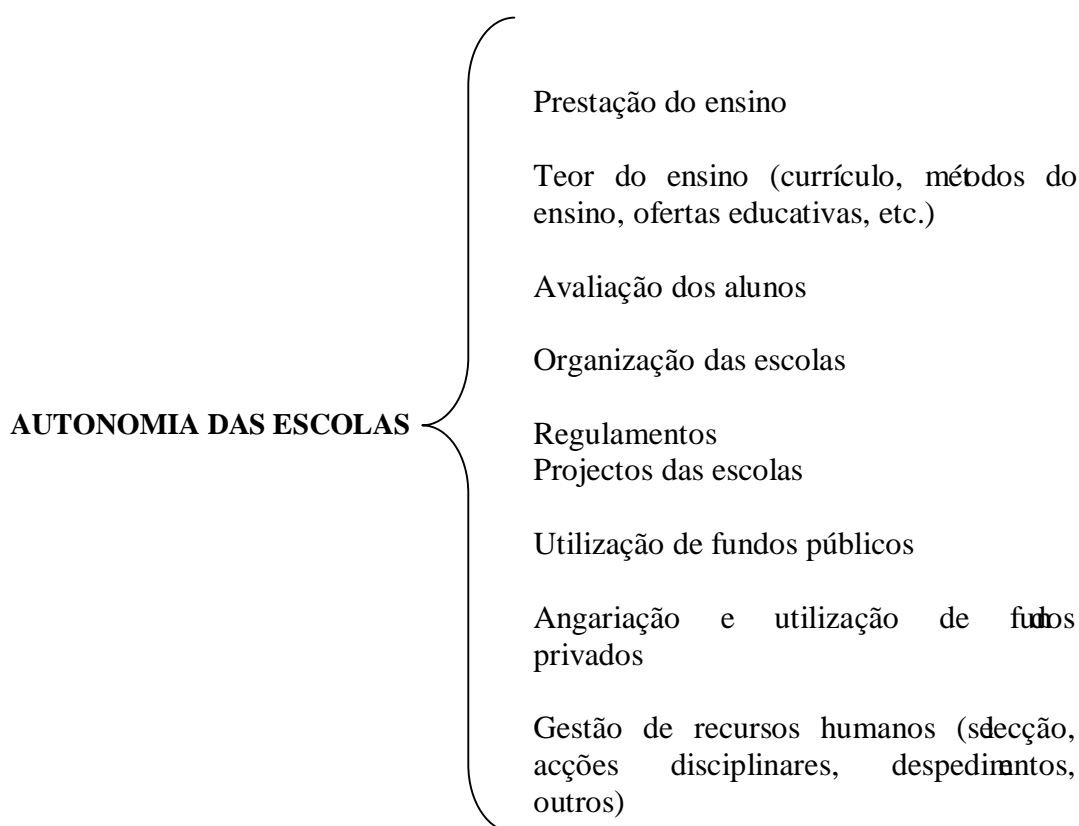


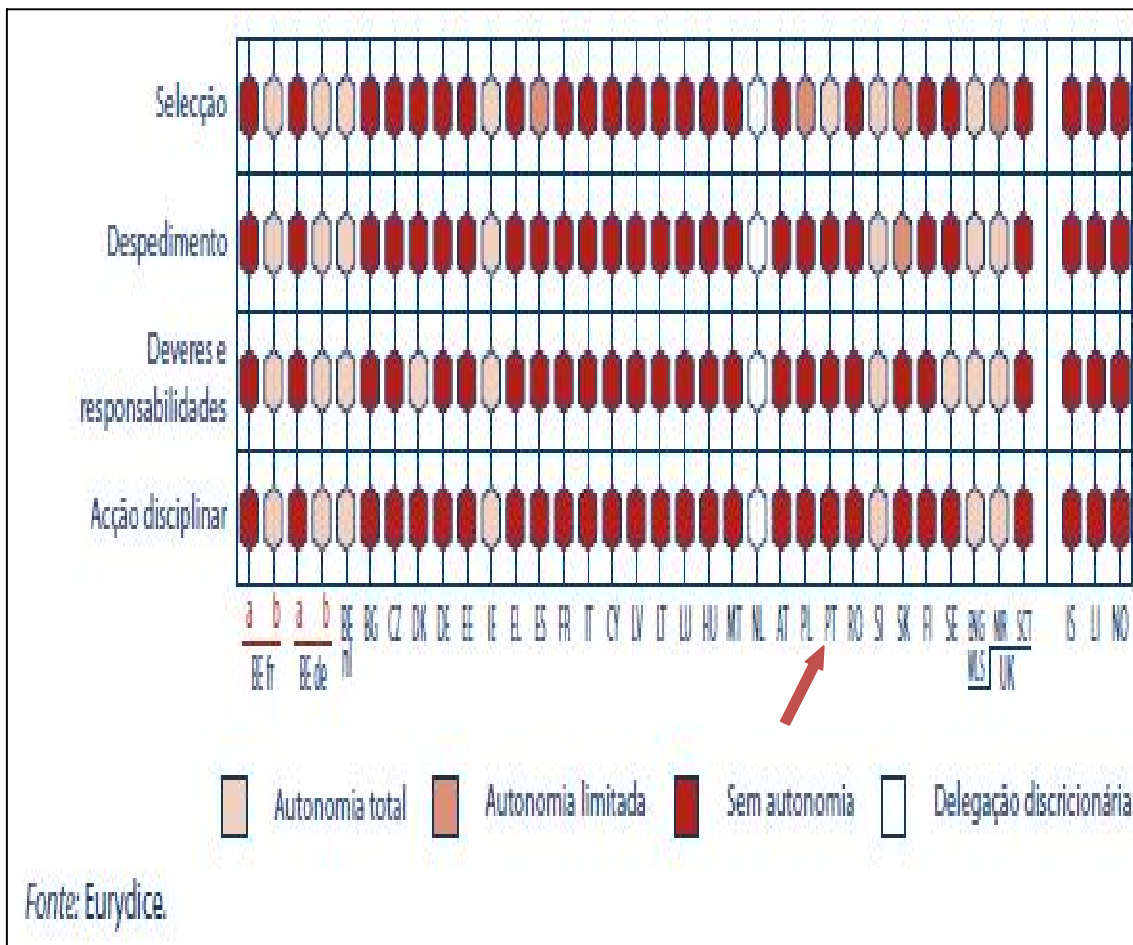
Figura 1- Áreas operacionais concedidas às escolas no âmbito das novas políticas de autonomia (Eurydice, 2007).

Através da análise do relatório da Eurydice Rede de Informação sobre a Educação na Europa acerca da "Autonomia das Escolas na Europa – Políticas e Medidas", executado em Dezembro de 2007, o que desenvolve um estudo comparativo entre os países da rede Eurydice, sobre a forma como a autonomia está a ser posta em prática ao nível das escolas europeias, compreende-se que os domínios de decisão, os processos de descentralização, as responsabilidades concedidas às escolas, a forma como estas prestam contas às autoridades centrais de educação, são diferentes entre os países.

Neste relatório, são examinados quatro graus de autonomia nos diferentes domínios:

- ***Autonomia total*** - as escolas são as principais responsáveis pelas decisões dentro dos limites previstos na lei;
- ***Autonomia limitada*** - as decisões tomadas pelas escolas resultam da autorização do poder central, ou quando se verifica a ausência de normas ou de regras sobre determinada área;
- ***Sem autonomia*** - há falta de autonomia quando as escolas não podem tomar decisões em determinada área;
- ***Autonomia discricionária*** - revela-se quando há delegação dos poderes de decisão em determinadas áreas, sobre as escolas.

Como exemplo, são apresentados três quadros retirados do relatório citado, que demonstram o grau de autonomia das escolas em matéria de recursos humanos (directores, pessoal docente e pessoal não docente), ao nível do ensino básico, correspondente à escolaridade obrigatória entre alguns países da rede Eurydice de acordo com a Classificação Internacional Tipo da Educação da UNESCO (CITE), correspondendo o Cite 1 ao 1º ciclo do ensino básico e o Cite 2 ao 2º ciclo do ensino básico.

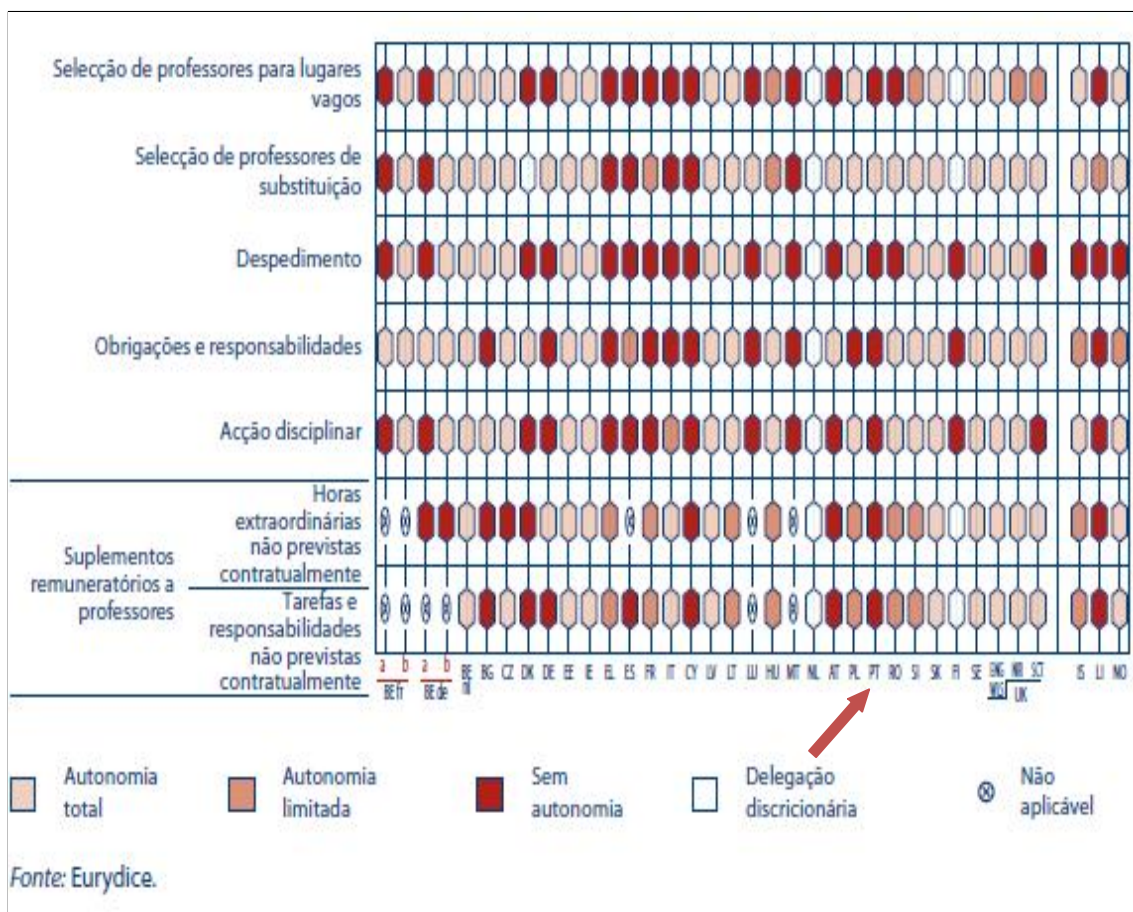


Quadro 1 - Autonomia das escolas em matéria dos directores, Níveis 1 e 2 da Cite (2006/2007).

Quanto aos directores, a única autonomia concedida às escolas, em alguns países é a sua selecção, estando outras matérias como despedimentos, deveres e responsabilidades e acções disciplinares ao director, sob a responsabilidade da administração central, mas na maioria dos países as escolas ainda não têm autonomia. Note-se, no entanto, que na Bélgica e na Irlanda (Cite nível 2 - 3º ciclo do ensino básico) é concedida às escolas autonomia total em todas as áreas específicas do director. Quanto aos países baixos, a autonomia em matéria de directores varia de escola para escola, conforme a responsabilidade atribuída pelas autoridades competentes.

Em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115 A/98, de 4 de Maio, os órgãos de gestão e administração da escola eram eleitos por alguns membros da comunidade escolar (pessoal docente e não docente). Actualmente, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, são atribuídas às escolas

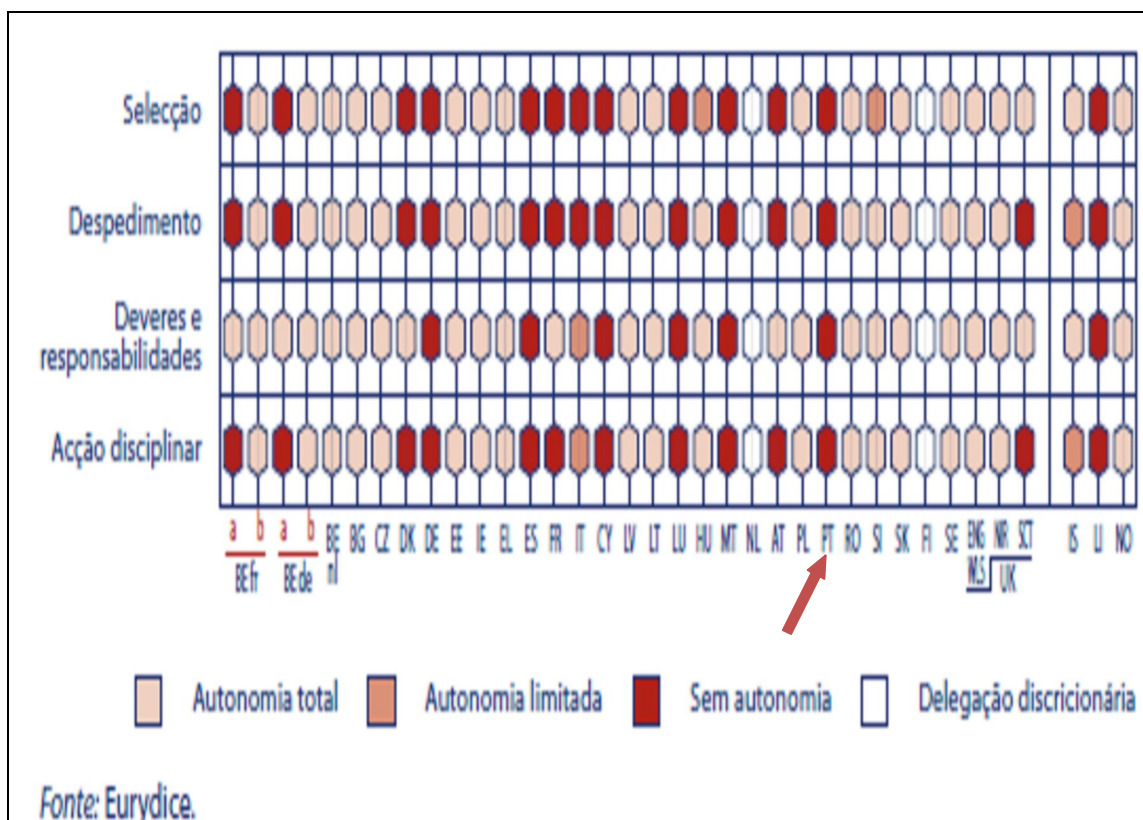
responsabilidades na selecção do seu director, que é eleito pelo conselho geral, órgão da direcção das escolas / agrupamentos.



Quadro 2 - Autonomia das escolas em matéria do pessoal docente níveis 1 e 2 da Cite (2006/07).

Em matérias de autonomia das escolas, nomeadamente a contratação de professores, despedimentos, obrigações e responsabilidades, acções disciplinares e suplementos remuneratórios destinados ao corpo docente, verifica-se uma variedade de actuações, registando-se uma significativa autonomia total na selecção de professores de substituição. Com efeito, em Portugal esta evidência passa pela entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro, que confere às escolas o direito de celebrar “contratos de trabalho a termo resolutivo com pessoal docente” em determinadas situações, “assegurando necessidades temporárias do serviço docente”.

Cabe ao conselho pedagógico definir critérios para a selecção do pessoal docente, em regime de contratação, por períodos temporários e aprovar a sua selecção, conforme o previsto no ponto 2 do art.º 6º e ponto 1 do art.º 8º do citado decreto.



Quadro 3 - Autonomia das escolas em matéria do pessoal não docente, Níveis 1 e 2 da Cite (2006/07)¹.

Relativamente ao teor dos quadros acima descritos, são imensas as escolas responsáveis pelas medidas aplicadas ao pessoal não docente, sendo que em Portugal as decisões finais nestes domínios são tomadas a nível superior, nomeadamente os processos de natureza disciplinar e despedimentos. Quanto à selecção actual do pessoal não docente e pessoal docente das actividades de enriquecimento curricular, esta é da responsabilidade da autarquia. Um aspecto a considerar, relativamente aos quadros apresentados, é que são mais os países que conferem mais autonomia às escolas relativamente ao pessoal não docente, do que relativamente ao pessoal

¹ Encontra-se no anexo 1 um quadro com os códigos e abreviaturas para melhor leitura dos quadros 1, 2 e 3.

docente, atribuindo todos eles escassos poderes de decisão em matérias de gestão relativas ao director.

No que concerne às ferramentas destinadas para a avaliação da autonomia das escolas, não existe um único modelo, devido à multiplicidade de formas de autonomia nos diferentes países (MacBeath, 2005). No entanto, são considerados três tipos de organização para a avaliação das escolas:

- A avaliação das escolas a cargo das inspecções centralizadas ou descentralizadas, onde são normalizados critérios de avaliação, tal acontece na maioria dos países da Europa;
- A avaliação das escolas a cargo das autoridades locais (autarquias) – sobretudo nos países nórdicos;
- As escolas não respondem perante qualquer organismo específico (por ex. na Itália) salvo as visitas feitas por um auditor às escolas duas vezes por ano, sendo as escolas incentivadas a desenvolver a auto-avaliação.

O caso português integra-se na primeira variante.

CAPÍTULO III - A LIDERANÇA NAS ESCOLA

Introdução

A natureza e o exercício da liderança tem sido objecto de estudo do homem ao longo da sua história. Bernard Bass (2007) argumenta que "desde sua infância, o estudo da história tem sido o estudo dos líderes - o quê e porquê eles fizeram o que fizeram". A busca do ideal do líder também está presente no campo da filosofia. Platão, por exemplo, argumentava em *A República* que o regente precisava ser educado com a razão, descrevendo o seu ideal de "rei filósofo". Outros exemplos de filósofos que abordaram o tema são Confúcio e seu "rei sábio", bem como Tao e seu "líder servo". Académicos argumentam que a liderança como tema de pesquisa científica surgiu apenas depois da década de 1930 fora do campo da filosofia e da história. Com o passar do tempo, a pesquisa e a literatura sobre liderança evoluíram teorias que descreviam traços e características pessoais dos líderes eficazes, passando por uma abordagem funcional básica que esboçava o que líderes eficazes deveriam fazer, e chegando a uma abordagem situacional ou contingencial, que propõe um estilo mais flexível, adaptativo para a liderança eficaz. De uma forma abreviada, liderar significa dirigir ou comandar, incentivar e motivar os membros da organização por forma a criar as condições necessárias para que estes contribuam, voluntariamente e da melhor forma possível, para os interesses da organização, nomeadamente para que esta atinja os seus objectivos. Embora existam múltiplas definições para a liderança, é possível encontrar dois elementos comuns em todas elas: por um lado é um fenómeno de grupo e, por outro, envolve um conjunto de influências interpessoais e recíprocas, exercidas num determinado contexto através de um processo de comunicação humana com vista à obtenção de determinados objectivos específicos. As funções de liderança incluem, portanto, todas as acções de indução de pessoas, ou seja, que geram a motivação necessária para pôr em prática o propósito definido pela estratégia e estruturado nas funções executivas. George Terry sintetiza a ideia central do conceito de liderança em apenas: "A liderança como sendo "a actividade de influenciar pessoas fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objectivos de grupo". Um aspecto importante neste conceito é a palavra influência em lugar de imposição. De facto, é possível impor determinadas acções a um subordinado quando se tem poder para tal.

Contudo, é impossível impor a motivação com que cada um leva à prática essa mesma acção. É esta motivação que a liderança procura melhorar. Para um líder não é

suficiente atingir os objectivos da organização; é necessário que as acções desenvolvidas pelos subordinados sejam executadas por sua livre vontade. Assim, e apesar da actuação do líder envolver múltiplas funções, tais como planear, informar, avaliar, controlar, punir, etc. liderar é, essencialmente motivar e orientar o grupo, as pessoas em direcção a determinados objectivos ou metas. Max De Pree (1989) faz uma outra abordagem da liderança, colocando a ênfase na liberdade dos subordinados e na prestação de serviços dos líderes. Na verdade, este autor considera a liderança como a arte de “libertar as pessoas para fazerem o que se exige delas de maneira mais eficiente e humana possível”. Max De Pree (idem) considera ainda que a primeira responsabilidade de um líder é a definição da realidade e a última é agradecer; entre as duas deverá tornar-se um servidor da organização e dos seus membros - é o contraste entre os conceitos de propriedade e de dependência. Desta forma, a medida de uma boa liderança encontra-se nos seus seguidores: quando estes atingem o seu potencial, alcançam os resultados pretendidos e estão motivados, é sinal de uma boa liderança.

3.1 - Teorias sobre os estilos de Liderança

A liderança tem assumido uma enorme importância nas últimas décadas e constitui um dos temas mais estudados e pesquisados na gestão organizacional (Bilhim, 2008 : 343). No sentido de compreender melhor os estilos de liderança, fazemos uma abordagem às três teorias mais conhecidas segundo Levin, Lippitt & White, (1939):

Liderança autocrática – o líder é o centro das decisões, impondo ordens e regras aos subordinados – numa clara administração “top-down”. Os resultados da pesquisa levada a cabo pelos autores supra-citados para analisarem o impacto provocado pelos três estilos de liderança, mostraram que o estilo autocrático espoleta enorme tensão, frustração e agressividade nos subordinados, que só trabalham na presença do líder, chegando a ter explosões de indisciplina e agressividade na sua ausência.

Liderança liberal (laissez-faire) – o líder delega completamente as decisões ao grupo que desenvolve à vontade e sem controlo algum o seu trabalho. Nestas circunstâncias, a pesquisa de Levin, Lippitt, R. & White (1939), revelou que a produtividade é baixa, o líder não tem o respeito dos seus colaboradores, notando-se a emergência de um forte individualismo agressivo.

Liderança democrática – embora conduza e oriente os subordinados, o líder incentiva-os à participação democrática. Este estilo de liderança induz, normalmente, um nítido sentido de responsabilidade e comprometimento pessoal e a produtividade processa-se a um ritmo suave e seguro, quer na presença quer na ausência do líder, devido ao relacionamento cordial e à comunicação espontânea entre os membros da organização.

Como conclui Chiavenato (2004 : 103), “na prática, o líder utiliza os três estilos de acordo com a situação, as pessoas e a tarefa a executar”. É autocrático quando manda cumprir ordens, é liberal quando consulta os subordinados antes de tomar uma decisão e é democrático ao sugerir como realizar certas tarefas. Para este autor, “o desafio da liderança é saber quando aplicar qual estilo, com quem e em que circunstâncias”. Chiavenato conclui também (2004 : 104) que cada estilo de liderança equaciona a relação líder / subordinados, de forma diferente. No estilo autocrático, a ênfase é posta no líder, ao passo que no estilo democrático é repartida pelos dois actores organizacionais e no estilo liberal é enfatizada a posição dos subordinados.

Com o objectivo de compreender o impacto da ênfase numa liderança democrática, Lippit & White (1960) realizaram uma experiência com uma liderança democrática, “comunicativa, que encoraja à participação espontânea do empregado, que é justa e não-arbitrária e se preocupa com os problemas do trabalho e das pessoas”. Os resultados desta pesquisa e de outras posteriormente desenvolvidas (Chiavenato, 2001 : 162) concluíram que “os grupos dirigidos democraticamente mostraram-se mais eficientes pelo facto de serem, no mínimo, tão produtivos quanto os outros, mas muito mais criativos”. No entender de Billim (2008 : 348) chega a conclusões análogas, no concernente a este tipo de abordagem, aludindo a uma clara ligação entre participação, ou estilo democrático, e satisfação no trabalho, sem que tais resultados apontem uma relação clara com a produtividade. Para este autor, a investigação pode sugerir que as pessoas gostam de líderes democráticos, mas que tal preferência não se traduz necessariamente em produtividade.

3.2 - A Liderança nas Escolas Privadas

No âmbito das organizações escolares, Sergiovanni (2004 : 173) defende que estas devem ter uma liderança especial, apelidada de “moral”, por pôr a tónica nas pessoas, comunidade e valores as suas marcas distintivas. Trata-se, de uma teoria de liderança

de interesse para as escolas particulares, onde a tomada de decisões dos pais, professores, alunos e demais actores se baseia, normalmente, em valores que definem a qualidade de vida conjunta do grupo e lhe dão significado. Esta “liderança moral” junta “várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa (...); possuem ideias, princípios e finalidades partilhados...” (idem).

Aproximando-se de Sergiovanni, Fullan (2003 : 15) defende para as escolas uma liderança com um “objectivo moral”, capaz de provocar uma diferença positiva, baseada nas relações entre as pessoas, igualmente sublinhada por Bolívar (2003 : 256), para quem a liderança estimula a partilha de informação e o sentido de compromisso no conjunto de actividades e projectos da tarefa educativa.

Baseado num trabalho de investigação em escolas da América do Norte, Robert Marzano (2005 : 160-164) aponta como um dos princípios essenciais da liderança eficaz “ os comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais”, donde ressalta o “factor humano” e as relações positivas assentes em valores.

Na esfera nacional, investigadores como Barroso (1996) e Costa (2000) evidenciam preocupação com os “valores” e a “ética” na liderança, dando aos valores o primado sobre os factos.

Também Sanches (2000 : 55) quando defende a “liderança cdegal” nas escolas, enfatiza a importância do “diálogo” e “colaboração entre as pessoas”, mediados por “valores”.

Numa análise sobre as metáforas organizacionais para a mudança escolar no mundo globalizado, Estêvão (2002 : 18-19) utiliza a metáfora de “rede” no que concerne ao processamento da informação, flexibilidade, democracia, alianças organizacionais, redes complexas, inteligentes... que dão relevo às pessoas, suas relações de liderança, poder e valores.

Vicente (2004 : 143) faz depender a qualidade das organizações do seu modelo organizativo, enfatizando o papel de uma liderança forte e esclarecida no desenvolvimento do projecto educativo da escola. Para este autor, “os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram formação”.

Fullan (2003 : 8-9) faz notar o interesse da influência mútua entre a liderança empresarial que começa a tomar consciência da importância de ter um objectivo moral

para atingir o sucesso e as escolas, que podem aprender com o exemplo das empresas inovadoras que apresentam resultados.

Todos os conceitos enumerados sobre *liderança* convergem na designação *Direcção por valores* equacionada nos finais dos anos noventa e cujo virtuosismo advém da combinação dos “valores” com as “pessoas” e “diálogo” sobre valores partilhados.

A *Direcção por Valores*, surgida no final do século, de horizontes mais largos, ao pretender o desenvolvimento de uma cultura organizacional, pela identificação dos membros da organização com a sua visão (o para onde vamos?) e com a sua missão (qual a razão de ser? para quê?), de forma a permitir que a organização dê uma resposta mais eficaz à mudança e promovendo o desenvolvimento profissional e os valores nos membros da organização.

Para Garcia e Dolan (1997 : 7) a *direcção por valores* é uma liderança com tripla finalidade:

- *simplificar* a complexidade organizativa;
- *orientar* a visão estratégica para onde deve ir a organização no futuro e
- *comprometer* as pessoas com um rendimento profissional de qualidade.

Segundo estes autores, assistimos nas últimas décadas ao aparecimento de *quatro tendências organizativas* para fazer face a um mercado cada vez mais exigente e imprevisível:

- necessidade de qualidade e orientação para o cliente;
- necessidade de autonomia e responsabilidade profissional;
- necessidade de evolução dos chefes a líderes facilitadores;
- necessidade de estruturas organizativas mais planas e ágeis.

As escolas particulares enquadram-se neste perfil organizativo, porque são estruturas menos complexas, mais orientadas para o cliente, com uma lógica de prestação de contas mais consequente, numa relação de compromisso entre o cumprimento de objectivos – metas escolares com visibilidade em rankings – e o desenvolvimento de uma “imagem de marca”, assente nos valores partilhados e na cultura organizacional.

3.3 - A Liderança nas Escolas Públicas

Todas as escolas ou agrupamentos escolares necessitam de uma direcção escolar. As escolas ou agrupamentos escolares são organizações e como tal implicam a

existência de um cargo directivo à frente da mesma (director ou directora) que a represente. O papel do director tem sofrido uma evolução ao longo das últimas décadas, actualmente têm-se incidido mais na “figura do Director”. Este deve encontrar o equilíbrio entre as pressões internas e externas, levantados pela própria comunidade educativa (Ortega, 1999 : 29).

Começa a definir-se um estilo diferente de exercer funções directivas, onde o director deve ser eficaz e dinâmico, com capacidades ao nível do conhecimento e inovação, da sabedoria e visão estratégica, da ousadia e do empreendedorismo, com intenção de unir vontades em projectos partilhados e, sobretudo de coragem para promover a mudança e tornar a escola mais competitiva (idem).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que define o director como o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas, ou escola não agrupada, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (artigo 18.º), com um mandato de quatro anos (artigo 25.º) e com três funções essenciais controlo, prestação de contas e melhoria das escolas.

O director deve organizar a escola, promover o sucesso, lutar contra práticas estabelecidas, fomentar o trabalho em equipa, diferenciar o ensino e levar ou mentalizar o aluno no seu próprio processo de ensino, é o responsável dotado de autoridade para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. Trata-se de uma figura central na gestão, na melhoria do ensino e no bom funcionamento das escolas. Este cargo é a peça chave para a liderança e coordenação pedagógica no âmbito educativo e didáctico, deve criar condições para uma participação activa de todos os membros da comunidade educativa, nas decisões necessárias e importantes, que envolvam as actividades escolares (Ortega, 1999 : 37- 38).

As competências do director, estão referenciadas no Decreto-Lei n.º 75/2008, no art.º 20, pontos 4 e 5, que transcrevemos:

- Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- Distribuir o serviço docente e não docente;

- Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
- Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma;
- Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º;
- Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
- Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico pedagógicos;
- Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente e o poder disciplinar em relação aos alunos;
- Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
- Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.

De realçar que no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril são utilizados três conceitos liderança, gestão, chefia, de forma indiscriminada, embora exista uma correlação entre eles. Utilizando a definição avançada por Marques (2007 : 1), no sentido de uma maior clareza. Assim, afirma que a liderança é um conceito que se pode aplicar à chefia, não é a mera gestão técnica de pessoas. Liderar é uma forma de ser e de estar na gestão e na chefia. Quanto a estes dois conceitos (chefia e gestão), poderemos afirmar que um chefe tem que gerir e um gestor tem que chefiar, mas não necessariamente dentro dum processo de liderança, porque para tal, depende, primeiro do que tudo, de quem chefia e de quem gere. Se um chefe/gestor for um verdadeiro líder, no sentido estrito da palavra, tanto melhor para a prossecução dos objectivos da organização.

II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

Esta investigação, que irá analisar os modelos de gestão e liderança das escolas públicas e das escolas privadas, chegou a uma nova fase: o estudo empírico.

Neste momento, iremos dar enfoque principal ao trabalho realizado em campo, partindo de um conceito de empirismo, da escola de epistemologia segundo a qual, todo o conhecimento é o resultado das nossas experiências (teoria da "Tábua Rasa" de J. Locke). O empirismo é um alado próximo do materialismo (filosófico) e do positivismo, sendo oposto ao racionalismo europeu continental ou intuicionismo. O empirismo é geralmente aceite como sendo a base do método científico moderno e defende que as nossas teorias devem ser baseadas nas nossas observações do mundo, em vez da intuição ou fé. Defende a investigação empírica e o raciocínio dedutivo.

Pretendemos neste trabalho que ele seja “sistemático”, isto é organizado, disciplinado e cuidadosamente desenvolvido, não deixando factos ao acaso; que seja “empírico”, baseado na recolha de dados e na sua análise, e ainda “crítico”, na medida em que é sujeito a constante avaliação e melhoramento. Só assim, conseguiremos dar resposta às nossas questões e alcançar o conhecimento (Sampieri, 2006).

A recolha de dados a ser utilizada é a entrevista semi-estruturada que “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma delas com o objectivo de obter informações sobre a outra” (Morgan, 1988, citado por Bogdan & Biklen 1994:134).

O objecto do estudo exploratório é a análise profunda de uma unidade de estudo que, no entender de Godoy (1995), visa o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular. Amplamente usado em estudos de administração, tem-se tornado a modalidade preferida daqueles que procuram saber como e porquê certos fenómenos acontecem, ou dos que se dedicam a analisar eventos sobre os quais a possibilidade de contrdo é reduzida, ou quando os fenómenos analisados são actuais e só fazem sentido dentro de um contexto específico.

O nosso estudo consistirá num *corpus* de seis entrevistas a directores de escolas públicas e privadas. O processamento da entrevista – nas suas diferentes etapas: de preparação, de realização e de análise – exige uma acuidade, concentração e reflexão criteriosas, que possibilitem um estudo qualitativo objectivo e científico. A particularidade deste estudo reside na assunção de uma postura humilde perante a multiplicidade de dimensões que se inter-relacionam na compreensão do fenómeno, a

distanciação imprescindível ao tratamento objectivo dos dados recolhidos, mas também a consciência das subjetividades individuais, introduzidas pelos entrevistados implicados, no seu discurso, e pelo investigador envolvido no processo.

Durante a composição do trabalho, os momentos de entrevista com os directores permitiram a recolha do seu testemunho, no que concerne aos desafios da gestão das escolas no mundo contemporâneo, e ao proceder à análise das suas reflexões, posições, estratégias adoptadas, das suas perspectivas e sugestões, assume-se que cada um deles é um elemento representativo de modelos de gestão, o que possibilita a generalização e, conseqüentemente, o levantamento de conclusões promotoras de conhecimento.

A elaboração e apresentação deste estudo é a configuração de um desejo também assumido como a curiosidade na comparação de dois estilos de gestão e liderança – a investigação irá proporcionar uma construção de conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou consolidar ou contrariar algum conhecimento pré-existente.

No entender de Meirinhos (1996), o trabalho de investigação constitui um aprofundamento prático, técnico e teórico, de algum aspecto ou tema, a sua realização pressupõe um trabalho de pesquisa e uma análise fundamentada. Ainda segundo o autor, os trabalhos de investigação têm um objectivo simultaneamente formativo e filosófico. A filosofia é uma forma de expressão de pensamento, por isso, pretende-se com eles desenvolver capacidades de trabalho prático (leitura, consulta, compilação, pesquisa, filtragem, etc.), de trabalho técnico (análise, conceptualismo, síntese, redacção, etc.) e de trabalho teórico (reflexão, interrogação, fundamentação, eventualmente uma abordagem crítica, inovadora e pessoal dos problemas).

CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Neste capítulo pretendemos apresentar o estudo empírico, justificar a metodologia escolhida e os procedimentos de investigação seguidos.

O trabalho tem como objectivo primeiro o estudo da gestão nas escolas públicas e nas escolas privadas, as consequências das tomadas de decisão e das estratégias adoptadas e sua implicação no rumo da escola bem como o impacto na sociedade.

Deste modo, decidimos aplicar a entrevista semi-estruturada a directores de três escolas públicas e de três escolas privadas e utilizar o método qualitativo de análise de conteúdo. A entrevista semi-estruturada assenta na combinação de perguntas abertas e fechadas, permite o tratamento sistemático dos dados, seleccionar temáticas para aprofundamento, introduzir novas questões, não exige uma ordem rígida nas questões, o desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado e mantém-se um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões.

A fundamentação da metodologia de investigação irá partir da delimitação do problema, da apresentação dos objectivos do trabalho e das questões por nós levantadas, explicando as razões das nossas opções pelo estudo exploratório e pelo método qualitativo. Seguidamente, faremos a caracterização da amostra, descrevendo adequadamente o contexto educativo dos directores e os traços definidores dos entrevistados. Finalmente, procedemos à análise e tratamento de dados, de que ambicionamos um conjunto de respostas.

4.1 - Delimitação do Problema

Sendo a gestão uma optimização do funcionamento das organizações através da tomada de decisões racionais e fundamentadas na recolha e tratamento de dados e informação relevante e, por essa via, contribuir para o seu desenvolvimento e para a satisfação dos interesses de todos os seus colaboradores e para a satisfação de necessidades da sociedade em geral ou de um grupo em particular.

A escolha pelo tema que se pretende investigar tem a ver com os modelos de gestão adoptados quer nas escolas públicas quer nas escolas privadas e, conseqüentemente, o seu desejo em contribuir com um estudo que analise a problemática do gestor e as suas tomadas de decisão na gestão da escola no mundo contemporâneo.

Efectivamente, a constatação que o mundo é muito diferente hoje obriga à tomada de consciência de que a gestão na escola não pode continuar a ser o que era ontem, pois os fenómenos de globalização ou mundialização trouxeram consigo outros fenómenos: o multiculturalismo, os avanços das tecnologias da informação e da comunicação e, finalmente, a noção da rápida mutabilidade do conhecimento. Este panorama obriga a uma adaptação da Escola, a uma redefinição das suas finalidades, das suas metodologias, a uma adequação ao seu novo público e contexto.

Reflectir sobre o actual contexto educativo, analisar as suas potencialidades e reconhecer as suas fragilidades são, a nosso ver, o primeiro passo para a tomada de consciência da presente realidade educativa e para um envolvimento minucioso na concretização dos seus projectos.

Consideramos, portanto, de grande interesse, analisar a gestão dos directores à luz do actual contexto social, tendo em conta que este muito influi na actividade de todos os gestores da educação e no próprio sucesso.

Pretendemos um estudo que compare os modelos de actuação dos directores nas escolas públicas e nas escolas privadas. Um estudo que reflecta sobre o actual contexto educativo e analise a atitude dos directores da educação, daqueles que têm vivido, no terreno, as sucessivas transformações, daqueles sem os quais é impossível produzir mudanças e melhoramentos na educação. O nosso trabalho nasce da necessidade de reflectir e compreender o fenómeno educativo à luz dos seus directores. Assim, partindo da observação dos novos desafios lançados à Escola, das exigências feitas aos directores, o nosso campo de estudo incide na análise da forma

como os directores percebem a sua gestão pedagógica e administrativa, tendo em conta a complexidade do actual contexto sociopolítico e económico.

O estudo da Administração para alguns autores, como Koontz e O'Donnell, entre outros, baseia-se na utilização de quatro funções fundamentais na gestão: planeamento, organização, direcção e controlo. O planeamento consiste na determinação antecipada de o que deve ser feito e como fazê-lo. A organização consiste no estabelecimento das relações formais entre as pessoas e os recursos para atingir os objectivos. A direcção é o processo de influenciar o comportamento dos outros através da liderança, motivação e comunicação. O controlo consiste na comparação do desempenho com padrões previamente estabelecidos, corrigindo as eventuais acções correctivas dos desvios verificados. As quatro funções não devem ser vistas isoladamente, uma vez que existe entre elas uma total interdependência.

O autor Chiavenato (2004) na sua obra “ Teoria Geral da Administração ” refere que a evolução da gestão e das teorias da administração até ao século XIX foi muito lenta, acelerando-se muito a partir do século XX. Ao longo da história da humanidade sempre existiu alguma forma de administrar as organizações.

A estrutura simples e eficiente da organização da igreja católica, evidencia uma hierarquia de autoridade, sendo esta eficiência um modelo para muitas organizações. A influência militar através dos princípios típicos da organização e estratégia militar foram adaptados às organizações (princípio da unidade de comando, escala hierárquica, princípio de direcção).

O aparecimento de economistas liberais nomeadamente Adam Smith, (1726/1790), contribuíram para o aparecimento e aceitação posterior de princípios de administração, fazendo referência ao princípio da especialização dos operários e ao princípio da divisão de trabalho realçando a necessidade de racionalizar a produção. Só no início do século XX, é que dois engenheiros desenvolveram os primeiros trabalhos a respeito da administração: Frederick Taylor e Henry Fayol, com teorias na abordagem clássica da administração.

As escolas de pensamento em termos de gestão podem ser agrupadas em três grandes categorias: perspectiva estrutural, com preocupação na estrutura da organização e forma de executar as tarefas (teoria da gestão científica, escola clássica, teoria da burocracia, teoria neoclássica); perspectiva humana, a atenção é dada ao lado humano da organização (escola das relações humanas, teoria comportamental, teoria

do desenvolvimento organizacional); perspectiva integrativa, integração da perspectiva estrutural e da perspectiva humana (teoria dos sistemas, teoria da contingência).

Iremos partir de uma abordagem da evolução dos modelos de gestão das organizações para o contexto escolar, inferindo uma perspectiva em que cada vez mais a escola, para atingir níveis elevados na qualidade da aprendizagem, necessita de adoptar modelos de gestão flexíveis, eficientes, que evoluam no sentido de tirar o melhor rendimento de todos os intervenientes do processo educativo, tendo em conta a racionalização dos custos na prossecução dos objectivos.

A teoria da gestão científica de Taylor consiste na tentativa de aplicar métodos científicos aos problemas da administração, com o objectivo de conseguir aumentar a eficiência das organizações. Segundo Taylor (1911), quanto maior a eficiência maior a produtividade e quanto maior a especialização maior a eficiência. Esta teoria ficou conhecida pela “teoria da máquina”, pelo facto de Taylor ter dado pouca atenção ao elemento humano e demasiada ênfase às tarefas. Apesar das limitações desta teoria, alguns conceitos estão presentes no quotidiano das nossas escolas como a eficiência, a especialização e a produtividade.

A teoria clássica da administração de Fayol difere da anterior no modo de alcançar a eficiência nas organizações, pois nesta a ênfase vai para a estrutura organizacional, ou seja, nas organizações existem seis funções básicas função técnica, função comercial, função financeira, função de segurança, função contável e função administrativa. A função administrativa não se encontra apenas no topo da organização mas distribui-se proporcionalmente por todos os níveis hierárquicos da organização.

As teorias das relações humanas surgiram nos Estados Unidos da América como consequência imediata das conclusões obtidas na experiência de Hawthorne desenvolvida por Elton Mayo e os seus colaboradores. A necessidade de humanizar e democratizar a administração e o desenvolvimento das chamadas ciências humanas vieram contrariar as teorias de Taylor e Fayol. A teoria das relações humanas assenta na ênfase nas pessoas, a organização é vista como um grupo de pessoas, é inspirada em sistemas de psicologia, delegação de plena autoridade, autonomia do empregado, confiança e abertura, ênfase nas relações humanas, confiança nas pessoas e dinâmica grupal e interpessoal.

Com o surgimento da teoria neoclássica da administração verificamos uma abordagem às várias teorias (ênfase na prática da administração, reafirmação relativa

dos postulados da teoria clássica, ênfase nos princípios gerais da administração e ênfase nos objectivos e resultados). Surge um novo termo muito utilizado nas organizações dos dias de hoje: eficácia – que consiste numa medida normativa do alcance de resultados, concentrando-se no sucesso quanto ao alcance dos objectivos.

Com o aparecimento da administração por objectivos, Drucker (1954), modelo de gestão muito usual nas organizações dos dias de hoje, os gerentes e subordinados de uma organização identificam objectivos comuns, definem as áreas de responsabilidade de cada um e usam esses objectivos como guias de conduta para obtenção de resultados. Surgem os conceitos de estratégia (envolve a organização como um todo, é um meio de alcançar objectivos organizacionais, é orientada a longo prazo e é decidida pela alta administração da organização) e tática refere-se a cada departamento ou unidade de organização, é um meio de alcançar objectivos organizacionais, é orientada para médio ou curto prazo e é da responsabilidade de cada gerente de departamento ou unidade de organização).

A partir da definição do problema em estudo – Qual a forma de actuação dos directores das escolas de forma a dar resposta aos desafios da sociedade moderna? –

Propomos analisar o papel e/ou a responsabilidade dos directores das escolas públicas e privadas no actual contexto social, político e económico.

Esta é a questão de partida da investigação que se apresenta.

4.2. Objectivos do Estudo

Numa altura de grande crise económica, social e educacional, em que são questionadas as escolas e mais especificamente os modelos de gestão e os directores, tendo em conta a sociedade da informação, julga-se importante reflectir e analisar sobre a liderança e os modelos de gestão adoptados nas escolas públicas e privadas. Deste modo, e à luz da definição do problema em estudo, propomos prosseguir alguns objectivos:

- Tipo de gestão praticada pelos directores à luz do actual contexto social;
- Comparar lideranças e os modelos de actuação nas escolas públicas e privadas;
- Reflectir sobre o actual contexto educativo e a postura dos directores da educação.

Necessidade de reflectir e compreender o fenómeno educativo á luz dos seus directores, partindo da observação dos novos desafios lançados à escola, das exigências feitas aos directores nomeadamente a forma como percebem a sua gestão pedagógica e administrativa tendo em conta a complexidade do actual contexto sociopolítico e económico.

Para além dos objectivos apontados, relacionados com a pertinência e a actualidade do tema em questão, outros há, de natureza pessoal e profissional, que constituirão com certeza um incentivo à prossecução da tarefa em estudo, nomeadamente: a formação de base como influência na tomada de decisões, a capacidade de indução da motivação, e da necessidade em implementar boas práticas.

4.3. Opções Metodológicas

Uma vez que se pretendem estudar os modelos de gestão adoptados nas escolas públicas e privadas, a metodologia seguida será um estudo exploratório com recurso à metodologia qualitativa. Efectivamente, dado que não se pode dissociar a actuação dos directores do seu contexto e, inclusivamente que interessa justamente essa relação entre o fenómeno e o contexto, um estudo de campo afigura-se, neste caso, mais adequado, permitindo a análise do fenómeno no seu ambiente natural, assim como dos processos envolvidos. O estudo descritivo dos directores no seu contexto permitirá testar os objectivos inerentes à questão e prover a posterior generalização.

Optou-se, por isso, pelo paradigma da investigação-acção qualitativa, com recurso à entrevista semi-estruturada (ou semidirectiva), assim denominada por não ser totalmente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas, pois o investigador determina previamente uma série de perguntas-guia acerca das quais pretende informações da parte do entrevistado, sem no entanto haver uma forma e ordem rígidas, deixando o entrevistado seguir o seu raciocínio de forma livre, e encaminhando-o apenas quando se desvia dos objectivos pretendidos. (Quivy e Van Campenoudt, 2008).

Este tipo de recolha de informações encontra toda a sua riqueza, na medida em que assenta na aplicação de processos fundamentais inerentes à comunicação e à interacção humana, permitindo ao investigador a obtenção de dados muito ricos de

reflexões e nuances, com “*um grau máximo de autenticidade e de profundidade*”, que serão objecto de “*uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho*” (Quivy e Van Campenoudt, 2008 : 192).

Assim, poder-se-á fazer:

- “A análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.
- A análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc.
- A reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos do passado.” (Quivy e Van Campenoudt, 2008: 193)

Nesta linha, considera-se que o rigor na utilização da entrevista semi-estruturada é a que melhor se enquadra neste estudo, pois é através do discurso dos entrevistados que se buscará o verdadeiro sentido por eles atribuído à educação, à escola e ao seu papel de gestor, que se examinará, por um lado, as suas interpretações sobre as relações estabelecidas entre a sociedade e a acção educativa, por outro, as suas perspectivas acerca do trabalho que lhes é exigido. Por isso, assumiremos a posição de investigadores interpretativos, que procura compreender as posições e argumentos apresentados pelos entrevistados, sem os avaliar.

A investigação qualitativa tem vindo a ganhar relevo como estratégia de investigação no estudo de questões ligadas às ciências sociais e humanas e à educação e assenta essencialmente numa perspectiva hermenêutica e interpretativa que, a partir da indução, permite compreender os fenómenos. Sendo a análise de conteúdo “*uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto*” (Krippendorff, 1980, cit in Vala, 2007 : 103), ela não deve ser restringida nas direcções que pode tomar, sejam quantitativas ou qualitativas. Efectivamente,

“A quantificação é sem dúvida uma estratégia cheia de virtualidades, mas não há justificação para não reconhecer os sucessos de investigações de orientação qualitativa. O rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante por si a validade e a fidedignidade que se procura.” (Vala, 2007:103)

A consciência por parte dos investigadores qualitativos de que o comportamento humano é demasiado complexo não lhes permite encarar o seu trabalho como uma recolha de “factos” sobre o comportamento humano, que, posteriormente articulados, permitirão elaborar teorias e estabelecer relações de causalidade que explicam e, conseqüentemente, predizem o comportamento humano. (Bogdan & Biklen, 1994). O objectivo dos investigadores qualitativos é antes o de

“melhor compreender o comportamento e experiência humanos”, de “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados” (Bogdan & Biklen, 1994 : 70) e interpretá-los. Acreditando que as situações são complexas, eles procuram descrever muitas dimensões e não restringir o campo de observação.

Godoy (1995: 62) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber:

- O ambiente natural como fonte directa de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- O carácter descritivo;
- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida ;
- Enfoque indutivo.

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objectivo traduzir e expressar o sentido dos fenómenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre o indicador e o indicado, entre a teoria e dados, entre contexto e acção (Maanen, 1979). Na sua maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados; não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenómenos claramente definidos), mas partem da suposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenómenos singulares e dotados de certo grau de ambiguidade.

Segundo Costa (2007), podemos agrupar os actos de pesquisa em quatro fases: uma fase de planificação da pesquisa; uma fase de recolha de informação; uma fase de registo da informação e, por fim uma fase de análise da informação.

Tendo em conta as referidas fases, foram seleccionados os temas a abordar, as escolas aonde seriam efectuadas as entrevistas. Em consequência, foi organizado um guião, que serviu de base à realização das entrevistas. Numa segunda fase, procedeu-se ao trabalho de campo e à recolha de informação por meio da entrevista semi-estruturada. Teve-se o cuidado de utilizar uma linguagem simples na formulação das perguntas, claras e curtas, de forma a facilitar a apreensão dos conceitos a abordar e a permitir uma rápida relação com a experiência dos entrevistados. As entrevistas

decorreram durante os meses de Março e Abril, no local de trabalho dos entrevistados, demorando, conforme os casos, entre pouco mais de uma hora, conforme apontamento que se segue:

Entrevista	1 ou A	2 ou B	3 ou C	4 ou D	5 ou E	6 ou F
Duração	65m	70 m	65 m	55 m	65 m	60 m

Tabela 1 – Duração das entrevistas

À construção do guião das entrevistas semi-estruturadas presidiu um conjunto de preceitos orientadores. Dividiu-se o guião em quatro partes fundamentais:

- A localização, acessibilidades, estacionamento, a missão a visão do futuro, o organigrama, formação de base e a liderança nas escolas;

- O funcionamento das escolas, o método de recrutamento dos professores, o nível habilitacional, a taxa de absentismo do pessoal docente, o n.º de anos dos professores na escola, a adesão à formação, o abandono escolar, proveniência socioeconómica dos alunos, percentagem de alunos a auferir rendimentos da acção social escolar, percentagem de insucesso escolar, necessidades efectivas da escola e grau de motivação nas escolas;

- As actividades e relacionamento com o meio envolvente, quais as actividades extra-curriculares são mais frequentes na escola, quais as mais procuradas, as parcerias feitas, relacionamento com os encarregados de educação e contribuição da escola para o meio onde está inserida;

- A gestão económico-financeira, quais as fontes de financiamento, os orçamentos atribuídos, as prioridades orçamentais, estratégias adoptadas com o saldo. Com este manancial de perguntas pretendemos a obtenção de dados ricos e diversificados, para o estudo qualitativo.

4.4. Caracterização da Amostra

Tendo sentido o desejo de contribuir com um estudo que analisasse a problemática da gestão nas escolas no mundo contemporâneo, tendo em conta as transformações ocorridas nas últimas décadas, e que reflectisse sobre o papel da gestão nas escolas e dos directores num mundo de globalização, de liberalismo económico, de

universalismo nos seus conceitos políticos de democracia, de mudanças profundas ao nível dos modos de vida, dos valores, da definição de sociedade e dos propósitos da educação.

Assim, dadas as características deste estudo, optamos por um corpus constituído por seis directores, três de escolas públicas e três de escolas privadas.

Tendo em conta a nossa opção metodológica pelo estudo exploratório, cuja pertinência já realçámos, havia a consciência, tal como afirmam Bogdan e Biklen, que, enquanto investigador, iríamos estar simultaneamente dentro e fora do mundo dos sujeitos:

“Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. (...) É empático e, simultaneamente, reflexivo.” (Bogdan e Biklen, 1994).

Se por um lado a aproximação do investigador aos sujeitos, a abertura e criação de laços o colocam dentro do mundo dos sujeitos, por outro, a recolha e registo de informações, a procura de explicações através dos sujeitos distanciam-no da realidade em estudo e colocam-no fora.

Enquanto investigador, assumiremos a nossa implicação no estudo, fazendo jus às palavras de Barbier, quando afirma que “queira, ou não, o investigador está implicado ao nível psico-afectivo, histórico-existencial e estrutural-profissional e a sua investigação começa pelo reconhecimento dessa implicação”. (Barbier, 1985: 107).

Nos directores entrevistados, apresentam as seguintes características:

- Três directores de escolas privadas;
- Três directores de escolas públicas.

As escolas situam-se na região centro, mais concretamente no distrito de Aveiro e uma no distrito de Viseu.

4.4.1 - Caracterização contextual das Escolas

- Concelho de Aveiro

Quatro escolas escolhidas pertencem ao concelho de Aveiro, que é um município com 73 100 habitantes (2008) e 199,77 km² de área, subdividido em 14 freguesias. O município é limitado a norte pelo município de Murtosa (seja através da Ria de Aveiro, seja por terra), a nordeste por Albergaria-a-Velha, a leste por Águeda, a sul por Oliveira do Bairro, a sudeste por Vagos e por Ílhavo (sendo os limites com este último concelho também feitos por terra e através da ria), e com uma faixa relativamente estreita de litoral no Oceano Atlântico, a oeste, através da freguesia de São Jacinto. É um importante centro urbano, portuário, ferroviário, universitário e turístico.

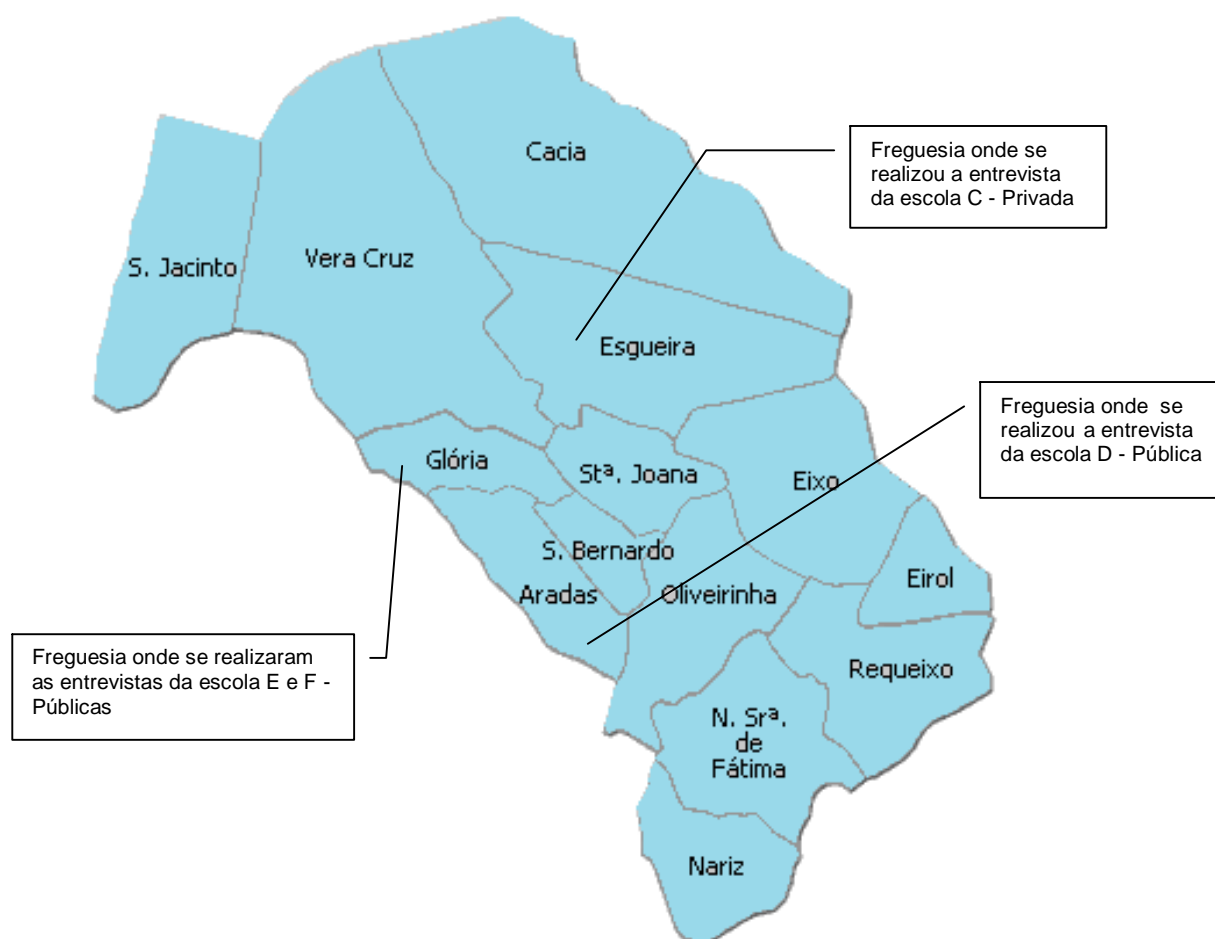


Figura 2 - Concelho de Aveiro

- Concelho de Albergaria a Velha

Uma escola do estudo está sediada em Albergaria-a-Velha que é sede de um município com 158,83 km² de área e 26 279 habitantes (2008), subdividido em 8 freguesias. O município é limitado a norte pelos municípios de Estarreja e Oliveira de Azeméis, a leste por Sever do Vouga, a sueste por Águeda, a sudoeste por Aveiro e a noroeste, através de um canal da Ria de Aveiro, pela Murtosa.



Figura 3 - Concelho de Albergaria-a-Velha

- Concelho de Viseu

Uma escola do estudo está sediada em Viseu que é sede de um município com 507,10 km² de área, com 34 freguesias e 99 016 habitantes, segundo os últimos dados do INE de 2008. O município é limitado a norte pelo município de Castro Daire, a nordeste por Vila Nova de Paiva, a leste por Sátão e Penalva do Castelo, a sueste por Mangualde e Nelas, a sul por Carregal do Sal, a sudoeste por Tondela, a oeste por Vouzela e a noroeste por São Pedro do Sul.



Figura 4 – Concelho de Viseu

4.5. Técnicas de Recolha de Dados

Para a problemática em estudo, foi utilizada a entrevista, considerada como o instrumento mais adequado para a respectiva recolha de dados.

Contactados os directores, para o estudo exploratório, convidámos cada um para uma entrevista semi-estruturada individual. Foi-lhes comunicado que a mesma se inseria num estudo de investigação com vista à elaboração da dissertação de Mestrado na área de Administração e Gestão da Educação e que pretendia reflectir sobre a problemática da gestão das escolas no mundo contemporâneo, procurando analisar o contexto actual, as novas exigências feitas aos directores e a sua viabilidade tendo em conta os constrangimentos físicos, sociais, políticos e humanos. Foi-lhes apresentado o objectivo da entrevista, e marcaram-se as entrevistas, bem como o espaço onde iriam decorrer.

Como instrumento de recolha de dados usouse um mini-gravador, que posteriormente permitiu a re-audição das entrevistas e transcrição para ficheiros de Word. O guião elaborado durante a planificação das entrevistas serviu de base à realização das mesmas, em ambiente escolar. Aliás, o clima agradável e descontraído estabelecido durante a recolha de dados facilitou a concentração no tema em estudo e, de igual modo, a empatia, confiança e abertura ao outro configuraram condições importantes na promoção da espontaneidade, ao que se acrescentou um grande cuidado para não influenciar o entrevistado. Efectivamente, a consciência de que a presença do investigador e do próprio gravador bastam para modificar o comportamento ou discurso do entrevistado – *“Praticamente todas as entrevistas são afligidas por este problema.”* (Bogdan e Biklen, 1994: 68) – levou-nos a ter especial cuidado enquanto investigadores qualitativos, procurando interagir com os sujeitos de forma natural, *“não intrusiva e não ameaçadora”* (Bogdan e Biklen, 1994: 68). Para melhor visualização, sistematizámos os objectivos do guião das entrevistas (em anexo).

Quadro 4 - Objectivos do guião das entrevistas

TEMAS	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
<p>BLOCO A</p> <p>Localização, Missão, Organigrama e Liderança da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Missão da Escola; • Liderança nas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a missão concretamente como foi construída, os valores que a mobilizam e a visão do futuro que lhe está subjacente • O organigrama da escola • Qual a formação de base do director da escola • Qual o estilo de liderança • Grelha sobre a liderança do gestor na escola
<p>BLOCO B</p> <p>O Funcionamento da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento pedagógico e administrativo da escola; • A motivação e a forma de motivar do director. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de recrutamento dos professores, nível habilitacional, taxa de absentismo, rotatividade de professores, formação, abandono escolar, proveniência socioeconómica dos alunos, percentagem de alunos a auferir de rendimentos da acção social escolar, percentagem de insucesso escolar, necessidades efectivas da escola • A motivação do pessoal docente e não docente • As iniciativas desenvolvidas de forma a motivar os colaboradores
<p>BLOCO C</p> <p>As actividades e relacionamento com o meio envolvente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades extracurriculares; • Relações da escola com o poder local. 	<ul style="list-style-type: none"> • As actividades mais procuradas pelos alunos • As parcerias feitas com as empresas locais e com os outros organismos públicos • Relacionamento com os encarregados de educação • Contribuição da escola para o meio envolvente aonde está inserida
<p>BLOCO D</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes de Financiamento; 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o financiamento

<p>Gestão Económico-Financeira</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridades Orçamentais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orçamentos atribuídos e prioridades orçamentais • Gestão do saldo
------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo investigador

4.6. Análise e Tratamento de Dados

Tendo em conta a metodologia adoptada, a nossa atenção centrou-se nas expressões extraídas das entrevistas dos directores. À medida que foram realizadas as gravações, procedemos, tão breve quanto possível, à transcrição integral das entrevistas, a fim de ter presentes as reacções dos entrevistados. A reprodução dos discursos foi minuciosa na tentativa de apreender o seu sentido correctamente.

Seguidamente, efectuámos a leitura cuidada de cada entrevista, procurando conhecer em pormenor os textos a analisar e detectar as impressões e indicações fornecidas, também pela análise *in loco* do investigador, fazendo a cada passo um reviver do momento assistido.

Dessa leitura e análise resultou o conjunto dos documentos a considerar para serem submetidos ao tratamento analítico. Posteriormente, uma leitura mais aprofundada permitiu inventariar e sistematizar as características das mensagens, fazer o levantamento dos tópicos mais relevantes do discurso e exprimir os sentidos neles contidos.

A análise dos dados será feita de acordo com os conteúdos delineados no guião e com a apresentação de excertos das entrevistas, preservando as expressões usadas pelos entrevistados e permitindo que “se ouça a voz de cada um”. Sempre que considerado oportuno, far-se-á ainda a ligação a resultados obtidos em outras investigações. Estaremos então em condições de poder efectuar inferências. Tal como referiu Vala,

“(…) o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.” (Vala, 2007:104).

CAPÍTULO V – TESTEMUNHOS RECOLHIDOS

Introdução

Procederemos, neste capítulo, ao tratamento de dados a partir da recolha feita das entrevistas. A análise seguiu vários preceitos que lhe conferem unidade e rigor científico. Elaborámos um pequeno enquadramento que fundamenta a abordagem de cada questão. Mantivemos o anonimato de cada participante, atribuindo-lhe aleatoriamente um nome pelo qual será sempre identificado; respeitámos o conteúdo de cada entrevista, salvaguardando toda a sua significância e riqueza, seleccionando e revelando os trechos que se referiam a cada questão, procurando núcleos significativos nas diferentes respostas, facilitadores da sistematização e análise. Utilizámos uma metodologia qualitativa; contudo, usámos ainda uma técnica quantitativa para a interpretação dos resultados, de forma a podermos ser mais transparentes e objectivos na análise dos mesmos. Para tal, seleccionámos palavras-chave, cuja contagem foi processada em excel, atribuindo-lhe um valor de maior ou menor importância.

Procedemos portanto a uma análise a duas dimensões: a observação minuciosa de tudo o que foi dito à luz da temática e do contexto e a quantificação por categorias criteriosamente seleccionadas para o estudo. Pensamos, assim aumentar o rigor do estudo, que pela criação de redes de leitura internas mais ricas e que farão jus quer à metodologia escolhida, quer à complexidade da temática.

5.1 - Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto (Vala, 2007).

No estudo das entrevistas semiestruturadas recorreremos a uma análise descritiva a partir do guião comum a todas as entrevistas e das respostas fornecidas para a mesma questão. Decidimos tratar os resultados brutos, e não reduzir as numerosas páginas contendo narrativas, procurando “*analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos*”, (Bogdan & Biklen, 1994: 48) conscientes de que a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que “*nada é trivial*” (Bogdan e Biklen, 1994: 68)

de que tudo tem potencial para assumir o estatuto de uma compreensão mais vasta e mais clara do nosso objecto de estudo.

Numa primeira fase, a apresentação dos dados compreendeu 4 conjuntos que representam os blocos A, B, C e D do guião. Cada conjunto é formado por intenções a inquirir e objectos subjacentes. Após a transcrição das audições, procedemos a uma análise manual, em suporte papel, onde fomos identificando algumas variáveis de afirmações mais presentes, de forma a completar o nosso estudo qualitativo com um procedimento quantitativo. Foram sete as palavras-chave seleccionadas: sim, alunos, obras/requalificação, democrático/cidadania, orçamento/financiamento, novas tecnologia/informática, e biblioteca.

De acordo com a frequência da sua ocorrência, foi-nos possível construir tabelas e gráficos em excel que nos forneceram outro tipo de elementos, importantes para analisar e aferir as posições e opiniões dos seis directores entrevistados.

Palavras e expressões / Escolas	PRIVADO			PÚBLICO		
	Escola A Viseu	Escola B Aveiro	Escola C Albergaria -a-Velha	Escola D Aveiro	Escola E Aveiro	Escola F Aveiro
Sim	16	19	15	12	12	13
Democrático / Cidadania	1	1	2	5	3	4
Reuniões	3	1	1	3	4	1
Alunos	12	14	15	18	19	7
Obras / Requalificação	0	0	3	2	4	1
Orçamento / Financiamento	1	2	3	3	3	4
Novas Tecnologias / Informática	1	5	0	2	4	2
Biblioteca	0	0	2	1	1	0

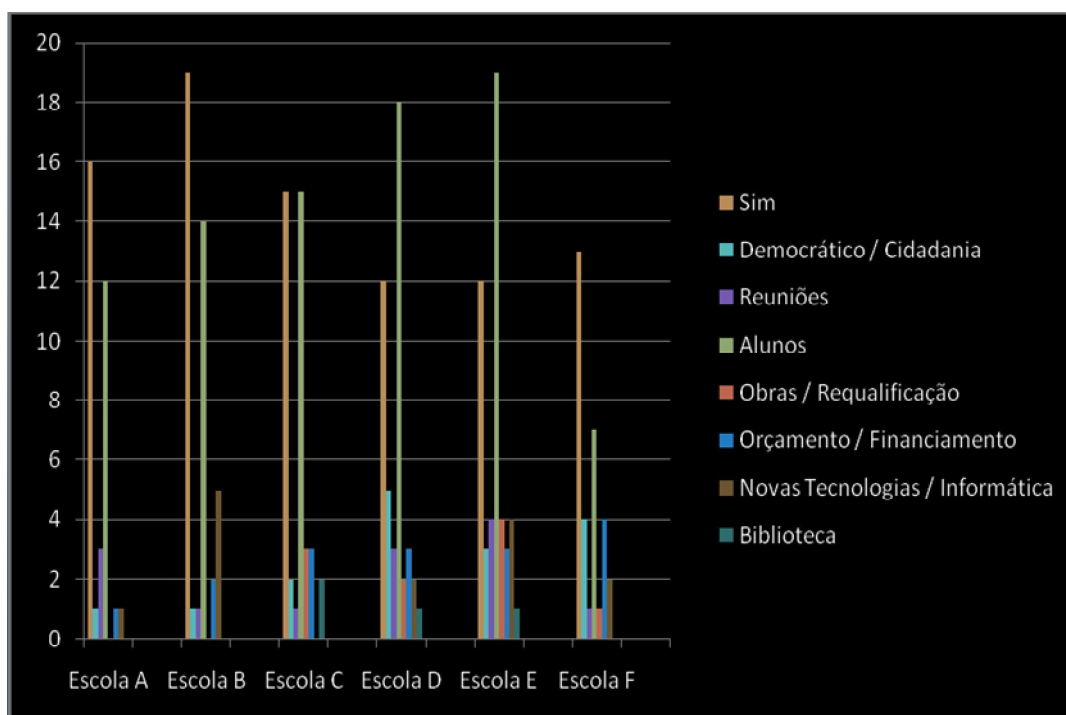
Tabela 2 – Palavras citadas com mais frequência

Este procedimento, essencialmente quantitativo, *‘baseia-se na hipótese segundo a qual uma característica é tanto mais frequentemente citada quanto mais*

importante é para o locutor” (Quivy & Campenould, 2008: 228). As repetidas leituras permitiram-nos averiguar melhor as orientações e impressões de cada entrevistado.

Procurando preservar a voz de cada um, fizemos uma selecção das suas palavras, em função da pertinência das suas afirmações, tendo em conta a pergunta formulada. Como foram elaboradas seis entrevistas, cada pergunta tem obviamente seis respostas que se identificam pelos nomes fictícios de Escola A, Escola B, Escola C, Escola D, Escola E e Escola F, atribuídos as três primeiras escolas privadas e as restantes, escolas públicas.

Gráfico 1 – Ocorrência categorial das palavras citadas com maior frequência



Podemos confirmar que, em todas as escolas privadas ou públicas as palavras mencionadas com mais frequência são as: Sim, alunos e reuniões.

Realçamos o facto das ocorrências para Orçamento/Requalificação e Democrático/Cidadania, serem mencionadas com maior frequência nas escolas públicas.

Existe também uma grande preocupação por parte das escolas no que respeita há implementação das novas tecnologias.

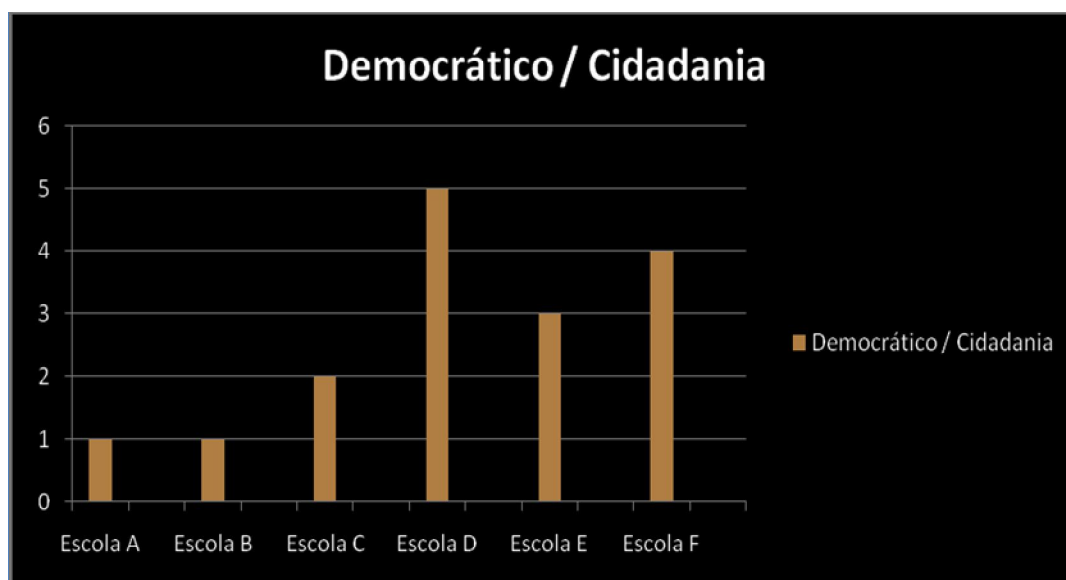
Decidimos agrupar as diferentes entrevistas por questão, com o objectivo de tornar mais visível a comparação das suas opiniões, dos pontos de vista, das atitudes e inclusive das práticas dos diferentes directores.

Com os dados obtidos, foi possível elaborar um quadro contendo a caracterização dos entrevistados, o qual representamos na tabela 3.

Nome	Público/ Privado	Formação de base	Estilo de Liderança
Escola A	Privado	Educadora de Infância	Democrática e Liberal
Escola B	Privado	Gestão de Marketing	Autocrática, Democrática e Liberal
Escola C	Privado	Economia	Autocrático e Democrático
Escola D	Público	História	Democrático
Escola E	Público	Geografia e Planeamento Regional	Democrático
Escola F	Público	História	Democrático

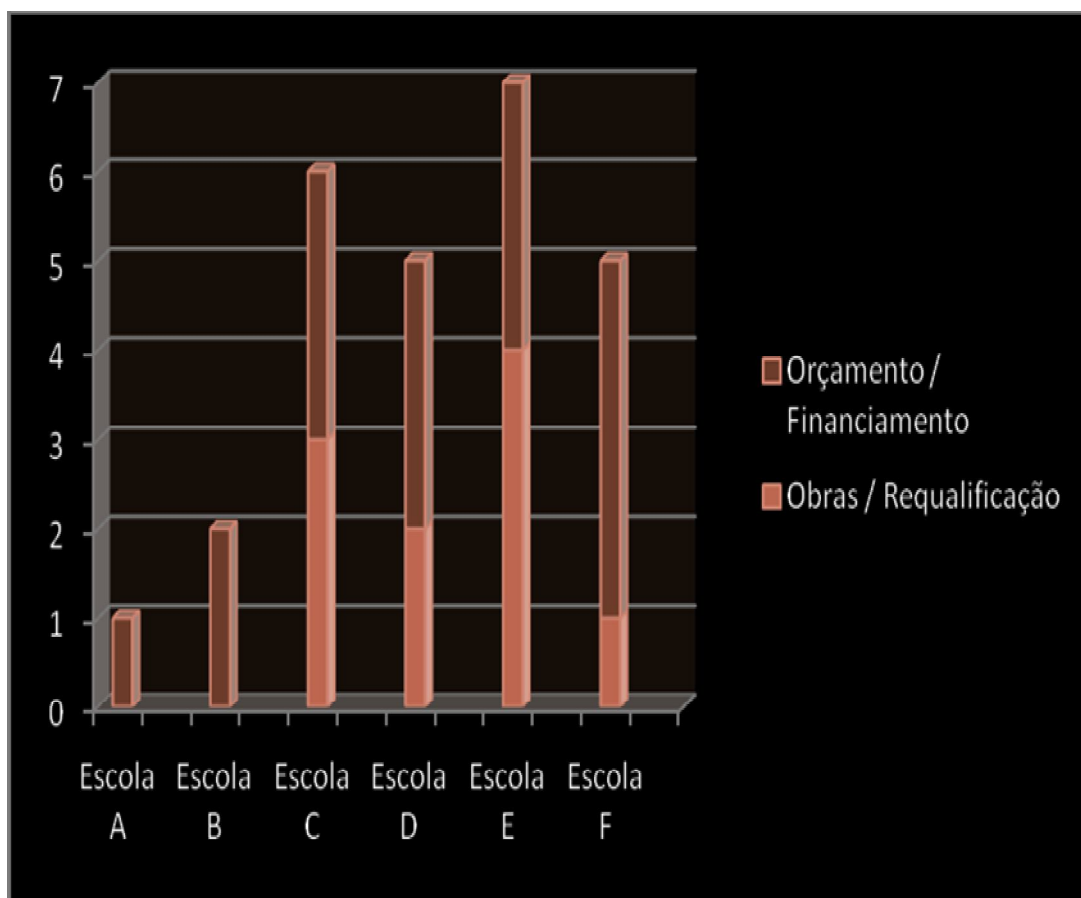
Tabela 3 – Características dos entrevistados

Gráfico 2 – Importância da categoria Democrático/Cidadania



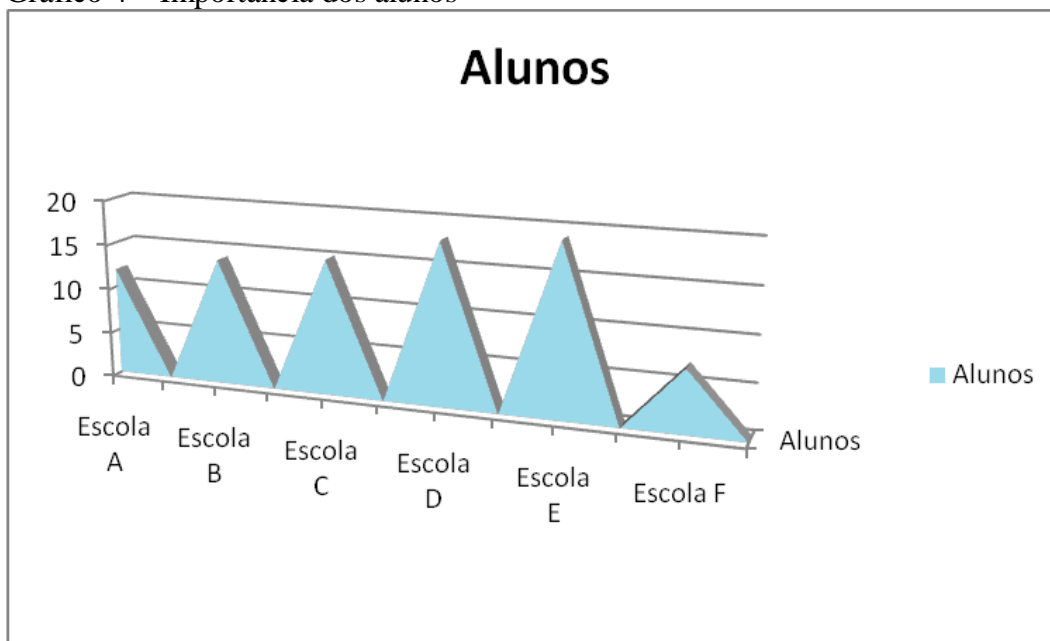
Como já foi referido podemos constatar neste gráfico, que nas escolas públicas a democracia e seus valores são o caminho e destino para a educação escolar. A escola deve organizar o seu funcionamento e seus conteúdos de forma a favorecer o desenvolvimento de valores e práticas democráticas, junto dos seus alunos. Através da democracia formar-se alunos para a cidadania, uma das tarefas da escola, deve orientar-se para a convivência em uma sociedade democrática, onde valores como tolerância, igualdade, equidade, liberdade são imprescindíveis. Partindo do pressuposto de que a democracia, mais do que um sistema político, é uma forma de orientar relações no interior de instituições e organizações.

Gráfico 3 – Orçamento / Financiamento – Obras / Requalificação



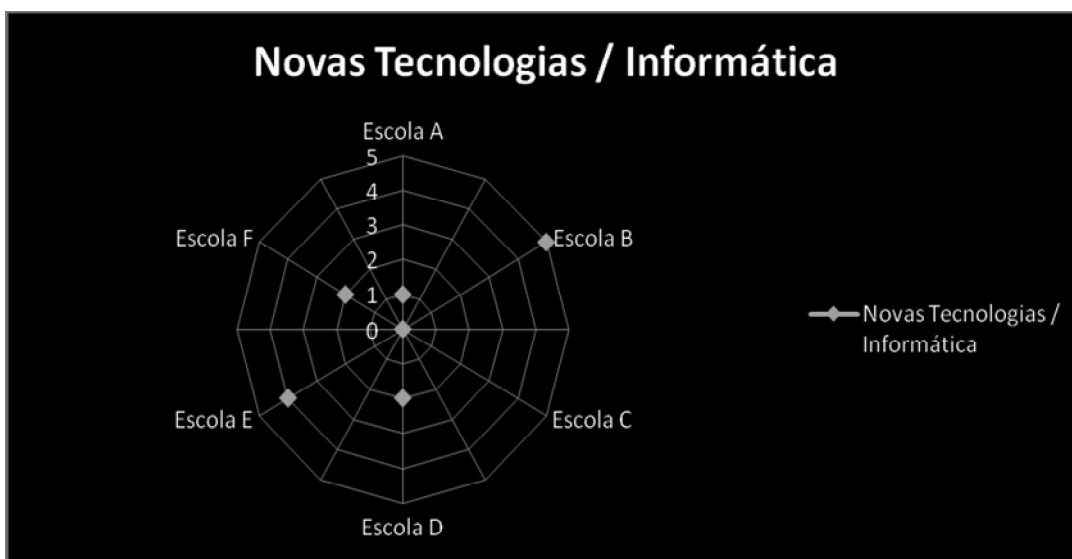
Desde 2007 que está em marcha o programa de modernização do parque escolar das escolas públicas do nosso país, a cargo da empresa Parque Escolar, criada pelo Ministério da Educação para o efeito. De referir que reconhecemos a maior importância desta medida dada a urgência de requalificação do nosso património escolar. Daí se compreende que as obras de requalificação são mais citadas nas escolas públicas que nas escolas privadas, bem como o processamento do orçamento e financiamento.

Gráfico 4 – Importância dos alunos



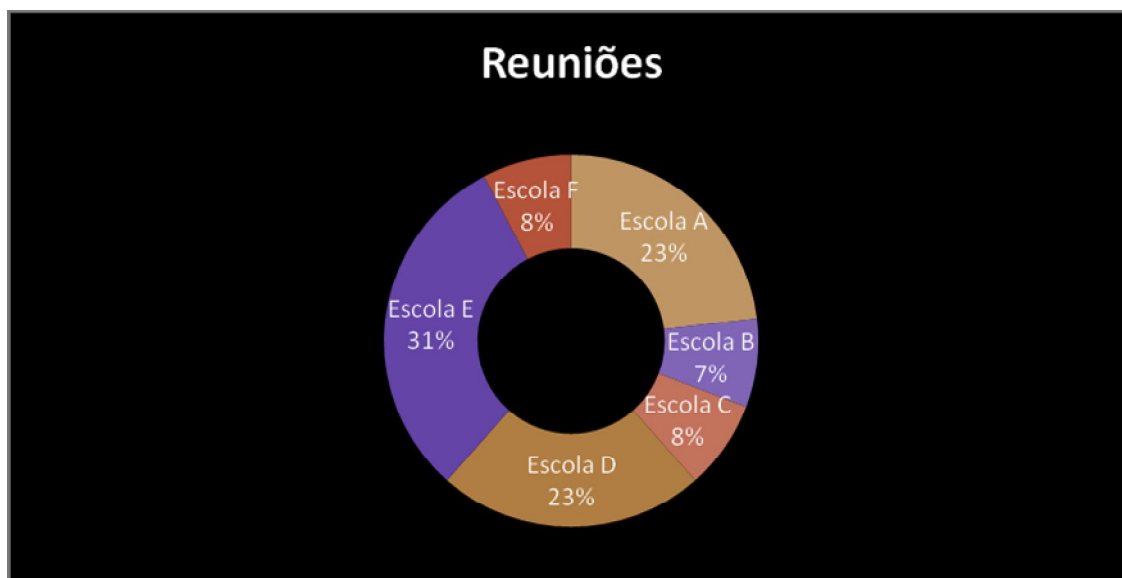
Podemos verificar neste gráfico que os alunos são o elemento mais importante para as escolas e suas lideranças. Nas escolas privadas o aluno é posto topo da pirâmide e nas escolas públicas as tomadas de decisão têm sempre como referência os alunos.

Gráfico 5 – A importância das novas tecnologias



As tecnologias da informação e comunicação, em especial o computador, significam novos modos de aprender e ensinar para alunos e professores, seja quando são utilizadas como ferramentas e/ou recursos didático-pedagógicos, seja como objectos de reflexão sobre o seu significado em uma sociedade que se vai transformando, rapidamente por conta do desenvolvimento tecnológico. Neste gráfico constatamos que existe uma adesão por parte das lideranças das escolas às novas tecnologias.

Gráfico 6 – A importância das reuniões



Podemos verificar neste sectograma que os directores das escolas públicas utilizam com mais frequência a palavra reuniões, derivado ao facto da maioria das suas tomadas de decisão estarem condicionadas à consulta de outros órgãos da administração escolar pública.

5.2 - Tratamento dos dados: análise de conteúdo

BLOCO A – Localização, Missão, Organigrama e Liderança nas Escolas

5.2.1 - A Missão e a Liderança nas escolas

No entender de Kotler (2004), uma missão bem difundida desenvolve nos funcionários um senso comum de oportunidade, direcção, significância e realização. Uma missão bem explícita actua como uma mão invisível que guia os funcionários para um trabalho independente, mas colectivo, na direcção da realização dos potenciais da empresa. Embora existam múltiplas definições para a liderança, é possível encontrar dois elementos comuns em todas elas: por um lado é um fenómeno de grupo e, por outro, envolve um conjunto de influências interpessoais e recíprocas, exercidas num determinado contexto através de um processo de comunicação humana com vista à obtenção de determinados objectivos específicos. As funções de liderança incluem, portanto, todas as actividades de influência de pessoas, ou seja, que geram a motivação necessária para pôr em prática o propósito definido pela estratégia e estruturado nas funções executivas.

Faremos uso de uma descrição por escola para a análise desta categoria.

Escola A – Privada de Viseu

ACÇÕES DA LIDERANÇA	RESPOSTA
Lidera através do exemplo (Ao servir, eventualmente, de exemplo a seguir, que valores considera fundamentais transmitir?)	Os meus pais eram muito exigentes. Habitamo-nos a uma independência desde muito cedo, gosto de liderar através do exemplo, dando espaço às pessoas.
Demonstra empenho no processo de mudança (Como? De que forma?)	Gosto de mudar, mas só mudo se me provarem que o que está em causa para a mudança é para melhor.
Aceita críticas construtivas (Da parte de quem? Está previsto algum	Sim aceito, estamos todos abertos a sugestões, ainda agora fizemos uma feira medieval com cerca de 300

procedimento ou a abertura a sugestões da parte dos serviços? Especificar.)	pessoas, foi aqui na mata, excedeu as expectativas, era mesmo muita gente. É bom também para a cidade.
Aceita sugestões de melhoria (Pontualmente, ou existem, no organismo procedimentos instituídos para o efeito? Quem apresenta, normalmente, essas sugestões? Apenas as chefias?)	Sim aceito, absolutamente.
Delega competências e responsabilidades (Em que circunstâncias? Considera que tem, no seu organismo, pessoas suficientemente competentes para que possa delegar? Existem áreas ou assuntos que nunca delegaria?)	Tenho uma directora geral, nomeada pela provincial, ao nível de Portugal. Aqui sou uma coordenadora e tenho a partir deste ano uma directra pedagógica. Os alunos querem vir para o colégio, gostam muito de estar no colégio. Os alunos pedem aos pais para virem para cá mesmo quando se encontram doentes.
Estimula a iniciativa das pessoas (Como? De que forma?)	Sim sem dúvida, às vezes até sou eu a puxar por eles.
Encoraja a confiança mútua e o respeito (Especifique, concretamente, como isso é feito.)	Sim claro.
Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança (Que iniciativas ou situações concretas são feitas a nível organizacional?)	Eu aceito a mudança. A maior publicidade que eu posso ter é a satisfação dos alunos. Sou apologista de uma vivência da própria escola. por exemplo a feira medieval que realizamos teve uma repercussão na cidade muito boa. Os inspectores a nós chamaram-nos liderança de topo. Educação política formar futuros líderes. Tenho filhos de deputados e dois deles foram eleitos para o “parlamento” é feita depois uma cerimónia com uma mesa forrada com damasco dourado. A cerimónia é muito formalizada e com discurso final.
Promove acções de formação (Existe um plano de formação? O mesmo é cumprido? São definidas as competências estratégicas? As mesmas são tidas em consideração no plano de formação? Que prioridades estabelece neste domínio?)	Sim, há um plano, fazemos uma reunião geral e propomos um tema que é feito em função das necessidades. Geralmente a reunião é feita no fim do ano e planeamos para o ano seguinte. Temos vários ciclos de aprendizagem para o 1º ciclo, para o 2º e para o 3º. Temos grupos que procuram ajudar os alunos que se

	inscrevem, temos teatro, astrofísica, desporto escolar.
Reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas (Que medidas são tomadas para incentivar o esforço individual e compensar um trabalho bem executado? Em que medida têm surgido situações dignas de mérito? Tende a reconhecer mais o mérito individual ou do grupo?)	Fazemos reuniões gerais e quando toca individualmente, tenho a reconhecer o mérito. Reconheço bem os esforços individuais e colectivos.

Quadro 5 – Entrevista em escola privada: Acções de Liderança

Escola B – Privada de Albergaria – a – Velha

ACÇÕES DA LIDERANÇA	RESPOSTA
Lidera através do exemplo (Ao servir, eventualmente, de exemplo a seguir, que valores considera fundamentais transmitir?)	Sim, lidero através do exemplo e sempre em função do interesse do aluno. Ponho sempre o aluno no topo da pirâmide. Não lidero em função das restantes componentes, como por ex. professores, etc.
Demonstra empenho no processo de mudança (Como? De que forma?)	Mudanças muito pequenas, em termos de estruturas são muito firmes. As mudanças são pontuais, de ano para ano são poucas as mudanças.
Aceita críticas construtivas (Da parte de quem? Está previsto algum procedimento ou a abertura a sugestões da parte dos serviços? Especificar.)	Sim do conselho pedagógico, do conselho de professores. Tenho uma estrutura em relação aos pais, muito aberta aos pais e alunos.
Aceita sugestões de melhoria (Pontualmente, ou existem, no organismo procedimentos instituídos para o efeito? Quem apresenta, normalmente, essas sugestões? Apenas as chefias?)	Sim, aceito.
Delega competências e responsabilidades (Em que circunstâncias? Considera que tem, no seu organismo, pessoas suficientemente competentes para que possa delegar? Existem áreas ou assuntos que nunca delegaria?)	Em alguns departamentos, no desporto escolar, no secretariado de exames, no gabinete de Psicologia e Orientação, sim delego competências.

Estimula a iniciativa das pessoas (Como? De que forma?)	Sim aceito ideias e projectos, através da apresentação de projectos.
Encoraja a confiança mútua e o respeito (Especifique, concretamente, como isso é feito.)	Sim claro. Se não houver respeito e ambição as coisas não se fazem.
Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança (Que iniciativas ou situações concretas são feitas a nível organizacional?)	Mudança permanente mas pontual mais no âmbito das novas tecnologias, fomos das primeiras escolas a ter computadores nas salas.
Promove acções de formação (Existe um plano de formação? O mesmo é cumprido? São definidas as competências estratégicas? As mesmas são tidas em consideração no plano de formação? Que prioridades estabelece neste domínio?)	Sim internas e externas, existe um plano de formação. Inicialmente é definida a formação e em casos pontuais verificase quais as necessidades de formação, são definidas prioridades.
Reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas (Que medidas são tomadas para incentivar o esforço individual e compensar um trabalho bem executado? Em que medida têm surgido situações dignas de mérito? Tende a reconhecer mais o mérito individual ou do grupo?)	Sim, através de pagamento de horas extras. Temos um quadro de hora para os alunos. Paga-se em função do trabalho. Quem veste a camisola, ganha mais. Os alunos a nível nacional ficaram em primeiro no concurso do parlamento de jovens, da democracia, no secundário.

Quadro 6 – Entrevista em escola privada : Acções de Liderança

Escola C – Privada de Esgueira, Aveiro

ACÇÕES DA LIDERANÇA	RESPOSTA
Lidera através do exemplo (Ao servir, eventualmente, de exemplo a seguir, que valores considera fundamentais transmitir?)	Sim, através do exemplo. Olhamos para os alunos como clientes, temos em conta o serviço o acolhimento, funcionamos como uma empresa. Ajudamos a crescer tendo em conta sempre as suas necessidades.
Demonstra empenho no processo de mudança (Como? De que forma?)	Sim. A sociedade está em constante mutação e temos que mudar e ajustarmo-nos às novas realidades.

	Os 5° (s) anos de agora são diferentes dos 5° (s) anos de há uns anos atrás, em termos de gostos dos alunos, dos interesses, das novas tecnologias, as potencialidades, a mudança é muito importante. A sociedade muda e os alunos também mudam. Também estou sempre a aprender.
Aceita críticas construtivas (Da parte de quem? Está previsto algum procedimento ou a abertura a sugestões da parte dos serviços? Especificar.)	Aceito de toda a gente e por vezes interrogo-me a ver se o que estou a fazer está bem? Falo com muitos colegas para questionar acerca da melhoria do serviço e do serviço que estou a prestar. Às vezes as coisas cristalizam-se e têm-se que mudar. Temos dois tipos de clientes os pais e os filhos, ambos têm expectativas e temos que satisfazer ambos procurando um equilíbrio nunca fugindo à filosofia da instituição.
Aceita sugestões de melhoria (Pontualmente, ou existem, no organismo procedimentos instituídos para o efeito? Quem apresenta, normalmente, essas sugestões? Apenas as chefias?)	Sim, desde que seja tudo para melhorar.
Delega competências e responsabilidades (Em que circunstâncias? Considera que tem, no seu organismo, pessoas suficientemente competentes para que possa delegar? Existem áreas ou assuntos que nunca delegaria?)	Sim, só com a DREC é que não delego, sou eu que estou. Tudo com o Ministério da Educação tem haver comigo. Definir objectivos – funções e tarefas. Quando corre mal só chamo os coordenadores.
Estimula a iniciativa das pessoas (Como? De que forma?)	Sim, eu quero que contribuam, na secretaria, nos transportes. Gosto de envolver as pessoas nos projectos.
Encoraja a confiança mútua e o respeito (Especifique, concretamente, como isso é feito.)	Sim, fundamentalmente um ponto de equilíbrio.
Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança (Que iniciativas ou situações concretas são feitas a nível organizacional?)	Sim sempre.
Promove acções de formação (Existe um plano de formação? O mesmo é cumprido? São definidas as competências estratégicas? As mesmas	Sim, sempre dentro e fora. Nós queremos fidelizar os clientes – alunos. Aqui olhamos para os alunos como clientes. Estamos aqui por causa deles. Aqui ser professor não é

são tidas em consideração no plano de formação? Que prioridades estabelece neste domínio?)	só preparar as aulas e dar aulas e corrigir testes, é também, trabalhar tendo em conta a focalização nas crianças que são todas diferentes temos que ir ao encontro das suas necessidades e fidelizá-las e satisfazê-las. No público o objectivo é dar as aulas e preencher os papéis, fala-se de tudo menos dos alunos, só se fala de direitos, horas e avaliação.
Reconhece e premia os esforços individuais e das equipas (Que medidas são tomadas para incentivar o esforço individual e compensar um trabalho bem executado? Em que medida têm surgido situações dignas de mérito? Tende a reconhecer mais o mérito individual ou do grupo?)	Sim, anualmente eventos de entregas de prémios. Encontros com todos os colaboradores. Distinguem-se as pessoas, directores, e equipas ou pessoas singulares, fazem-se Jantares, cerimónias, etc.

Quadro 7 – Entrevista em escola privada: Acções de Liderança

Escola D – Pública de Aradas, Aveiro

ACÇÕES DA LIDERANÇA	RESPOSTA
Lidera através do exemplo (Ao servir, eventualmente, de exemplo a seguir, que valores considera fundamentais transmitir?)	Sim é decisivo o exemplo tem que vir de cima. Os funcionários só compreendem determinados sacrifícios se os superiores os transmitirem.
Demonstra empenho no processo de mudança (Como? De que forma?)	Sim uma mudança que traga benefícios aos alunos. A mudança cria sempre anticorpos.
Aceita críticas construtivas (Da parte de quem? Está previsto algum procedimento ou a abertura a sugestões da parte dos serviços? Especificar.)	Claro que aceito de todos. O nosso gabinete está permanentemente de porta aberta. Há escolas que têm umas campanhas, mas nós temos as portas abertas e agradecemos as sugestões.
Aceita sugestões de melhoria (Pontualmente, ou existem, no organismo procedimentos instituídos para o efeito? Quem apresenta, normalmente, essas sugestões? Apenas	Aceito. O projecto educativo. Todas as pessoas podem entrevir. A associação de pais é muito interventiva. Por exemplo vamos apostar muito na saúde escolar Vamos comprar aparelhos para a

as chefias?)	saúde dos miúdos. A presidente da associação de pais é uma enfermeira uma outra senhora da associação de pais é cardiologista, vai ser criado um gabinete e poderão fazer-se consultas esporádicas.
Delega competências e responsabilidades (Em que circunstâncias? Considera que tem, no seu organismo, pessoas suficientemente competentes para que possa delegar? Existem áreas ou assuntos que nunca delegaria?)	Claro que sim. No início do am. O pessoal é distribuído, tu tens vocação para isto ficas á frente disto, ex. desporto, refeitório, festividades...
Estimula a iniciativa das pessoas (Como? De que forma?)	Sim claro.
Encoraja a confiança mútua e o respeito (Especifique, concretamente, como isso é feito.)	Sim muito.
Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança (Que iniciativas ou situações concretas são feitas a nível organizacional?)	Abertura ao que vem do exterior, ao que vem dos pais é uma cultura de mudança é abertura.
Promove ações de formação (Existe um plano de formação? O mesmo é cumprido? São definidas as competências estratégicas? As mesmas são tidas em consideração no plano de formação? Que prioridades estabelece neste domínio?)	Temos um plano interno de formação que é o PIF que é colocado aos grupos disciplinares e pessoal não docente e quais as suas propostas em termos de necessidades de formação e depois esse documento depois do apanhado é entregue.
Reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas (Que medidas são tomadas para incentivar o esforço individual e compensar um trabalho bem executado? Em que medida têm surgido situações dignas de mérito? Tende a reconhecer mais o mérito individual ou do grupo?)	Não concordo com esta brincadeira das quotas, é a minha opinião, vale o que vale, Nos recompensamos como podemos e como nos permitem compensar, Palavras de apreço de incentivo, etc. Há muitos funcionários que trabalham bem e que deveriam ter também resultados de excelente mas não têm e vai criar anticorpos.

Quadro 8 – Entrevista em escola pública: Acções de Liderança

Escola E – Pública de Aveiro

ACÇÕES DA LIDERANÇA	RESPOSTA
Lidera através do exemplo (Ao servir, eventualmente, de exemplo a seguir, que valores considera fundamentais transmitir?)	Sim através do exemplo, o que faço é no que acredito e procuro transparecer para os outros. Os outros também olham para mim de uma forma positiva de forma a sentir da minha parte que estou para trabalhar para escola e alunos.
Demonstra empenho no processo de mudança (Como? De que forma?)	Estou constantemente em mudança não estou estagnado. Não podemos estar sentados nos nossos cadeirões, temos que ir à procura das coisas, temos que ir à procura de alunos, hoje há uma concorrência muito grande, com escolas do lado e escolas profissionais, mais a nível do secundário, estamos sempre atentos à mudança.
Aceita críticas construtivas (Da parte de quem? Está previsto algum procedimento ou a abertura a sugestões da parte dos serviços? Especificar.)	Não trabalho sozinho, tenho equipa da direcção, são pessoas da minha confiança e estamos todos a trabalhar para o mesmo objectivo. Todos os assuntos trabalham no gabinete de modo a serem sugestões, problemas, reclamações. Temos a porta aberta para os pais para virem falar comigo ou com algum colega. A direcção está sempre na escola. A escola funciona com pessoas e temos que lhes dar resposta.
Aceita sugestões de melhoria (Pontualmente, ou existem, no organismo procedimentos instituídos para o efeito? Quem apresenta, normalmente, essas sugestões? Apenas as chefias?)	Sim e fazemos reuniões constantes com vista a avaliar as sugestões.
Delega competências e responsabilidades (Em que circunstâncias? Considera que tem, no seu organismo, pessoas suficientemente competentes para que	Sim na direcção, eu atribuí aos elementos da direcção várias áreas. Eu distribuo todas mas estou também presente nelas todas. Tenho pessoas muito competentes.

<p>possa delegar? Existem áreas ou assuntos que nunca delegaria?)</p>	<p>Não posso delegar o poder disciplinar que por inerência é da minha competência.</p>
<p>Estimula a iniciativa das pessoas (Como? De que forma?)</p>	<p>Sim sempre em projectos um dos quais num concurso para 25000 € Quando se entra é para ganhar.</p>
<p>Encoraja a confiança mútua e o respeito (Especifique, concretamente, como isso é feito.)</p>	<p>Tenho muito respeito e confiança da direcção e dos vários grupos de trabalho e nas coordenações.</p>
<p>Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança (Que iniciativas ou situações concretas são feitas a nível organizacional?)</p>	<p>Sim tenho sempre em conta incentivo uma cultura de mudança.</p>
<p>Promove acções de formação (Existe um plano de formação? O mesmo é cumprido? São definidas as competências estratégicas? As mesmas são tidas em consideração no plano de formação? Que prioridades estabelece neste domínio?)</p>	<p>Há um plano de formação, mas há alguma dificuldade na sua execução. Levantamos as necessidades. Temos um plano de actividades aonde as pessoas se podem inscrever. As prioridades da formação são nas novas tecnologias, sexualidade e atendimento. Dar uma boa imagem da escola é muito importante, trabalhar no mesmo sentido.</p>
<p>Reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas (Que medidas são tomadas para incentivar o esforço individual e compensar um trabalho bem executado? Em que medida têm surgido situações dignas de mérito? Tende a reconhecer mais o mérito individual ou do grupo?)</p>	<p>Reforçar sempre as coisas de uma forma positiva. Chamamos as pessoas e evitamos atitudes negativas. Reconhecemos os méritos individuais e também os grupos colectivos. Todas as repreensões não são dadas em público mas sim são chamadas para lhes comunicar. A escola está com bons resultados e deve-se a todas as pessoas e reconheço o esforço de todas as equipas. Chamo as pessoas e falo com elas quando as coisas não correm bem.</p>

Quadro 9 – Entrevista em escola pública: Acções de Liderança

Escola F – Pública de Aveiro

ACÇÕES DA LIDERANÇA	RESPOSTA
Lidera através do exemplo (Ao servir, eventualmente, de exemplo a seguir, que valores considera fundamentais transmitir?)	Sim procuro sempre dar o exemplo. Dou o exemplo quando tenho que dar o exemplo sem querer ser modelo.
Demonstra empenho no processo de mudança (Como? De que forma?)	Sim claro.
Aceita críticas construtivas (Da parte de quem? Está previsto algum procedimento ou a abertura a sugestões da parte dos serviços? Especificar.)	Temos reuniões e todas as pessoas podem dizer o que entendem assumindo as suas responsabilidades. Conselho pedagógico, conselho administrativo e assembleia de escola.
Aceita sugestões de melhoria (Pontualmente, ou existem, no organismo procedimentos instituídos para o efeito? Quem apresenta, normalmente, essas sugestões? Apenas as chefias?)	Sim claro. É um processo dinâmico da própria escola, as sugestões de melhoria são processos internos.
Delega competências e responsabilidades (Em que circunstâncias? Considera que tem, no seu organismo, pessoas suficientemente competentes para que possa delegar? Existem áreas ou assuntos que nunca delegaria?)	Sim claro, As pessoas que trabalham comigo na direcção têm responsabilidades em várias áreas na educação, nas novas tecnologias, nos recursos humanos. São pessoas com poderes delegados, propostas de trabalho.
Estimula a iniciativa das pessoas (Como? De que forma?)	Sim, estimulo sempre os trabalhos e as iniciativas das pessoas. As lideranças intermédias que asseguram as responsabilidades ou está legislado ou então estão no regulamento interno.
Encoraja a confiança mútua e o respeito (Especifique, concretamente, como isso é feito.)	Sim encorajo.
Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança (Que iniciativas ou situações concretas são feitas a nível organizacional?)	Sim a todos os níveis, desde as tecnologias, a própria obra de manutenção do edifício.
Promove acções de formação	Nós pertencemos a um organismo do concelho de Aveiro e

<p>(Existe um plano de formação? O mesmo é cumprido? São definidas as competências estratégicas? As mesmas são tidas em consideração no plano de formação? Que prioridades estabelece neste domínio?)</p>	<p>Albergaria que é uma associação que dá as acções de formação. Essa formação por vezes vem do Ministério da Educação. Promovemos formações mais informais, para os nossos assistentes operacionais, há um processo de formação certificada.</p>
<p>Reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas (Que medidas são tomadas para incentivar o esforço individual e compensar um trabalho bem executado? Em que medida têm surgido situações dignas de mérito? Tende a reconhecer mais o mérito individual ou do grupo?)</p>	<p>O reconhecimento é importante. O prémio nacional de professor é um exemplo. O Dr. Arsélio é professor desta escola, fui eu que o propôs, reconheci o seu trabalho. Fui eu o responsável pela candidatura. Ganhou o prémio principal a escola promove candidaturas dos processos que acha que são credíveis. A partir de certa altura ficou uma figura pública. Houve outros professores que também foram nomeados. Reconheço também a nível da escola, não temos o hábito do reconhecimento constante, temos mais o hábito de dar umas palmadinhas nas costas.</p>

Quadro 10 – Entrevista em escola pública: Acções de Liderança

Resumindo, podemos aferir que quer nas escolas privadas quer nas escolas públicas os directores gostam de liderar através do exemplo, demonstram empenho no processo de mudança, aceitam críticas construtivas, aceitam sugestões de mudança, promovem acções, estimulam a iniciativa e encorajam a confiança mútua das pessoas. Nas escolas públicas delegam-se com mais facilidade competências e responsabilidades do que nas escolas privadas.

BLOCO B – O Funcionamento das Escolas

5.2.2 - O funcionamento e a indução da motivação nas escolas

Sendo a escola uma organização e esta um conjunto de pessoas que realizam tarefas, em grupo, ou individualmente, mas de forma coordenada e controlada, actuando num determinado contexto ou ambiente, com vista a atingir um objectivo pré-determinado através da afectação eficaz de diversos meios e recursos disponíveis, liderados por alguém com as funções de planear, organizar, liderar e controlar, importa analisar o funcionamento das escolas, bem como o nível de motivação nas escolas.

A motivação corresponde ao conjunto de factores psicológicos, conscientes e não conscientes, de ordem fisiológica, intelectual ou afectiva, os quais agem entre si e determinam a conduta do indivíduo. A *motivação* é um conceito que se invoca com frequência para explicar as variações de determinados comportamentos e, sem dúvida, apresenta uma grande importância para a compreensão do comportamento humano. É um estado interno resultante de uma necessidade que desperta certo comportamento, com o objectivo de suprir essa necessidade. Os usos que uma pessoa dá às suas capacidades humanas dependem da sua motivação – seus desejos, carências, ambições, apetites, amores, ódios e medos. As diferentes motivações e cognições de uma pessoa explicam a diferença do desempenho de cada uma. A motivação é, sem dúvida, o que leva o ser humano a comportar-se de maneira específica e directamente ligada às suas necessidades, sejam estas a nível fisiológico e/ou cognitivo, o que torna o motivo um tanto complexo, subjectivo e manifestamente ligado às experiências anteriores e à personalidade de cada indivíduo. Seja qual for a definição dada à motivação, não podemos deixar de estudar a sua aplicabilidade nos comportamentos humanos, principalmente a níveis sociais e trabalhistas. O potencial de cada funcionário dentro de uma empresa depende, em grande parte, da motivação que ele tem. Funcionários que trabalham apenas por pressão ou insatisfeitos com os seus empregos são condenados a realizar um baixo potencial, ao invés daquele que trabalha em busca de constante

aperfeiçoamento. A motivação é algo que cada indivíduo possui por si mesmo, através de um ambiente ou atmosfera propícios a esse desenvolvimento.

A pirâmide de Maslow é um exemplo nítido da classificação das necessidades do ser humano, desde as fisiológicas até às de auto-realização. Ele deve ser constantemente estimulado a fazer ou não algo, através do qual cada vez mais se sinta impulsionado a atingir níveis superiores às suas necessidades. Os funcionários são motivados com base no conteúdo dos seus empregos e no que fazem. A motivação é um tema atual e constante não só na Psicologia como também na Economia, pois ambas trabalham juntas no sentido de ajudar o ser humano a subir cada vez mais nos seus níveis de necessidade, proporcionando-lhe um possível estado de satisfação, sendo que, quando estas estão satisfeitas, novas necessidades emergem.

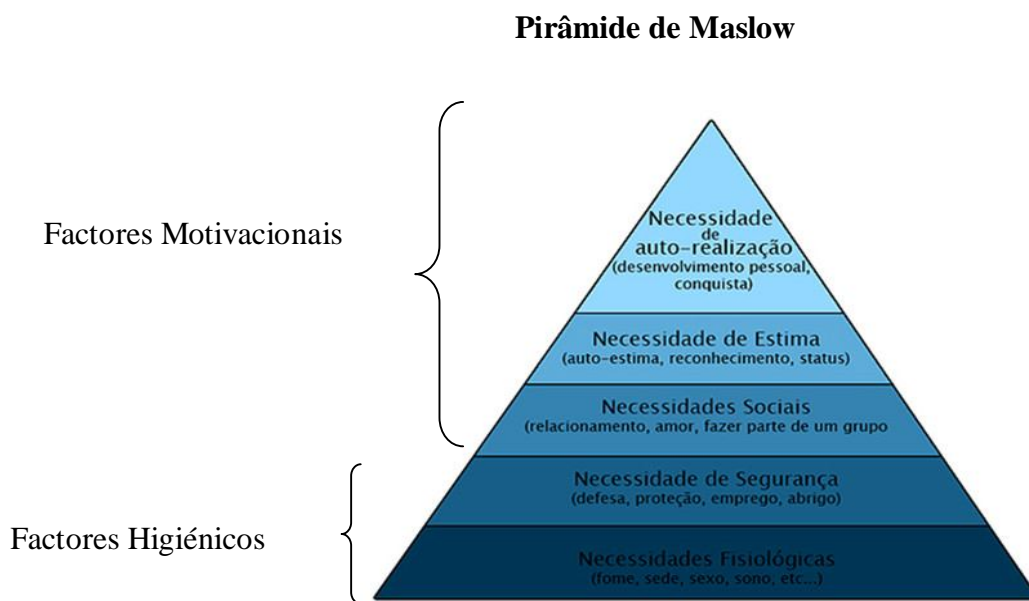


Figura 5 – Pirâmide de Maslow

O psicólogo Abraham Maslow (1987) concluiu que é inato dos seres humanos cinco sistemas de necessidades, que são dispostos hierarquicamente em forma de pirâmide, de onde podemos constatar que, por mais que as pessoas estejam socializadas, elas continuam a ser «animais carentes» durante toda a sua vida.

Após alcançarmos um estágio de necessidades, um outro o substitui, fazendo-nos subir através de sistemas de necessidade cada vez mais elaboradas, desde que essas novas necessidades não comprometam ou abatem as necessidades inferiores, porém mais básicas e essenciais do ser humano. Por exemplo, quando uma pessoa é privada de alimento, ela tende a pensar que apenas a comida a faria plenamente feliz e que nunca precisaria de outra coisa. Do mesmo modo, uma pessoa tenderá a abrir mão de tudo o que possui, para antes satisfazer essas necessidades básicas como ar, alimentação, água, etc.

Uma vez satisfeitas as necessidades fisiológicas básicas, aparece a necessidade da pessoa sentir-se protegida, até mesmo para que esta necessidade sirva de protecção para que as necessidades básicas continuem a ser atendidas. Surge então o desejo pelo emprego estável, cadernetas de poupança, etc., ou ainda de se fundamentar em religiões e filosofias para que as suas vidas fiquem organizadas, gerando assim, uma sensação de segurança.

Quando as necessidades de segurança são satisfeitas, aparecem as necessidades de afeição, aceitação, de fazer parte de um grupo. Elas procuram amar e ser amadas. Segundo Maslow, o rompimento dos laços familiares faz com que o ser humano procure noutra pessoa a satisfação das necessidades de amor. Se essas necessidades forem atingidas, dominam as necessidades de estima, que são as realizações, as aprovações e o reconhecimento da sociedade.

Finalmente, quando todas as outras necessidades estão garantidas, as pessoas procuram auto-realização, mas apenas 1% da população a consegue.

É importante observar que os dois conjuntos de necessidades na base da pirâmide estão relacionados com o “pessoal”, enquanto os conjuntos de necessidades acima estão relacionados com o “social”; de onde se conclui, que o ser humano não conseguirá relacionar-se numa sociedade caso a integridade das suas necessidades fisiológicas e de segurança estejam comprometidas e/ou abaladas (A motivação de Maslow - <http://rotasfilosoficas.blogs.sapo.pt/2117.html>, consultado em 8-08-2011).

Faremos uso de uma descrição por escola para a análise desta categoria.

Escola A – Privada de Viseu

FUNCIONAMENTO DA ESCOLA E FORMAS DE INDUÇÃO DA MOTIVAÇÃO	RESPOSTA
Qual o método de recrutamento dos professores?	Convite.
Qual o nível habilitacional dos professores (% de Bacharéis, Licenciados Mestres)?	Todos licenciados, alguns mestrados e alguns a frequentar doutoramento.
Qual a taxa de absentismo do pessoal docente?	É zero, só faltam por doença.
Qual o nº de anos dos professores na escola?	São quase todos efectivos. A rotatividade é baixa.
Adesão à formação por parte de todos os colaboradores.	Sim é boa, procuramos contratar pessoas altamente especializadas.
Abandono escolar.	Não existe.
Proveniência sócio – económica dos alunos.	Temos de tudo, temos crianças filhos de pais presos, toxicodependentes, e temos um uniforme aonde os alunos não se distinguem uns dos outros. Não valorizamos os que têm a mania que são mais que os outros. Não quero cá ninguém que seja livre. Calças de ganga e três pulôveres. Falamos muito com os alunos, temos muito voluntariado, ajudam-se uns aos outros. Estamos muito inseridos na diocese.

<p>Percentagem de alunos a auferir rendimentos da acção social escolar.</p>	<p>Pouca gente, 4 no escalão A e 6 no B.</p>
<p>Qual a % insucesso escolar?</p>	<p>É zero %. Mal uma criança tem uma negativa nós accionamos logo um plano de recuperação.</p>
<p>Quais as necessidades efectivas da Escola?</p>	<p>Estamos a tentar dar sequência ao trabalho com um secundário e pré-escolar. Está submetido dependente de autorização da DREC.</p> <p>Temos que educar para a vida e através da vida, temos que formar bons profissionais, há que dar possibilidades de singrar a todos.</p> <p>Hoje muitas crianças que têm pouco afecto e mais na compensação material. Aqui procuramos dar mais afecto às crianças. O potencial da criança tem que ser trabalhado, tem que ser diferente tem que ser tratado. Ando sempre com o porquê é muito importante dá para pensar. Aprender a observar...a criança tem que começar a pensar para ganhar autonomia e espírito crítico, educar para a liberdade e responsabilidade e desenvolver a auto-estima, ter a capacidade de saber decidir. Desenvolver a criatividade e orientar.</p>
<p>Classifique de 1 a 5 o nível motivacional dos seus colaboradores (pessoal docente e não docente)? (5= muito bom; 4 = bom; 3 = satisfatório; 2 = pouco satisfatório; 1 = mau)</p>	<p>Pessoal docente: R: 4 a 4.5</p> <p>Pessoal não docente: R: Tenho muito bom e muito bom com vícios do passado. Nunca faltei com o ordenado.</p>

<p>Que tipo de iniciativas desenvolve de forma a motivar os Colaboradores (pessoal docente e não docente):</p> <p>Diálogo interno.</p>	<p>Sim.</p>
<p>Reuniões periódicas.</p>	<p>Sim.</p>
<p>Delegação de competências.</p>	<p>Sim.</p>
<p>Grupos de trabalho.</p>	<p>Sim, crio grupos de trabalho.</p>
<p>Responsabilização das pessoas pelo trabalho.</p>	<p>Sim.</p>
<p>Flexibilidade de horário.</p>	<p>Sim, se um dia ficarem a trabalhar mais um bocado dou um dia.</p>
<p>Participação em seminários e/ou em acções de formação.</p>	<p>Sim damos formação exigida por lei ao pessoal docente e não docente.</p>
<p>Reconhecimento público do mérito de grupos de trabalho/equipas.</p>	<p>Gosto de elogiar os grupos, não gosto de individualizar, funciona como um grupo.</p>
<p>Reconhecimento público do mérito individual.</p>	<p>Gostamos mais de enaltecer os méritos dos grupos. Hoje em dia as pessoas gastam o que têm e o que não têm. Nós ajudamos as famílias que mais precisam.</p>

Outros.	Ajudamos na alimentação. Temos salas de estudo, etc...
---------	--

Quadro 11 – Entrevista em escola privada: Funcionamento

Escola B – Privada de Albergaria – a – Velha

FUNCIONAMENTO DA ESCOLA E FORMAS DE INDUÇÃO DA MOTIVAÇÃO	RESPOSTA
Qual o método de recrutamento dos professores?	É entrevista directa e depois dada prioridade a ex. alunos, desde que tenham as habilitações mínimas.
Qual o nível habilitacional do professores (% de Bacharéis, Mestres)?	80% licenciados e 5% de Mestres.
Qual a taxa de absentismo do pessoal docente?	É quase 0%, o aluno nunca fica sem a aula.
Qual o n.º de anos dos professores na escola?	Há muito pouca rotatividade, há uma grande estabilidade no corpo docente.
Adesão à formação por parte de todos os colaboradores.	Podia ser melhor. A interna são obrigados, na externa é que podia ser melhor.
Abandono escolar.	É zero.

Proveniência sócio – económica dos alunos.	Variado. Tenho critérios de admissão. Ter irmãos. Residir na área da zona distrito.
Percentagem de alunos a auferir rendimentos da acção social escolar.	21% escalão A e B. Todos pagam, tenho contratos de associação. Até ao 4º ano, pagam em função da declaração de IRS. Do 5º ao 12º ano os contratos são em regime de associação e o ensino é gratuito.
Qual a % insucesso escolar?	6% na totalidade.
Quais as necessidades efectivas da Escola?	Biblioteca e fazer obras de adaptação nalgumas salas.
Classifique de 1 a 5 o nível motivacional dos seus colaboradores (pessoal docente e não docente)? (5= muito bom; 4 = bom; 3 = satisfatório; 2 = pouco satisfatório; 1 = mau)	Pessoal docente: 4 Pessoal não docente: 4
Que tipo de iniciativas desenvolve de forma a motivar os Colaboradores (pessoal docente e não docente): Diálogo interno.	Sim.
Reuniões periódicas.	Sim.
Delegação de competências.	Sim.

Grupos de trabalho.	Crio poucos grupos de trabalho.
Responsabilização das pessoas pelo trabalho.	Sim.
Flexibilidade de horário.	Não a estrutura não me permite criar uma grande flexibilização no horário, há rigidez.
Participação em seminários e/ou em acções de formação.	Sim.
Reconhecimento público do mérito de grupos de trabalho/equipas.	Sim. Ainda agora propôs um professor para um prémio de mérito em Lisboa.
Reconhecimento público do mérito individual.	Para os alunos temos um quadro de honra, os alunos atingindo um determinado resultado passam para um quadro, chamado o de honra, e depois recebem um prémio. A nível interno, prémio e diploma, para todos. A média de 5 no 3º ciclo, e 16 no secundário.
Outros.	Remuneração, pessoal docente e não docente. Tenho 2 funcionários que andam com carros do serviço e tem tdemóveis com plafond atribuído.

Quadro 12 – Entrevista em escola privada: Funcionamento

Escola C – Privada de Esgueira, Aveiro

FUNCIONAMENTO DA ESCOLA E FORMAS DE INDUÇÃO DA MOTIVAÇÃO	RESPOSTA
<p>Qual o método de recrutamento dos professores?</p>	<p>Até ao 2º ciclo não há, já cá estão há uns anos, para o 3º ciclo faz-se por entrevista, privilegiamos o currículo e o trabalho desempenhado. É o presidente do conselho de administração que decide. Optamos por perfis mais educados por ex. houve um professor de música uma vez que disse para um aluno que ele tinha uma determinada peça que fora comprada na loja dos 300, ora isso não se pode dizer na escola privada.</p>
<p>Qual o nível habilitacional do professores (% de Bacharéis, Lic. Mestres)?</p>	<p>Todos licenciados e alguns mestres.</p>
<p>Qual a taxa de absentismo do pessoal docente?</p>	<p>Quase nula, não há aulas de substituição, há trocas de aulas. Os alunos nunca ficam sem aulas.</p>
<p>Qual o n.º de anos dos professores na escola?</p>	<p>Até ao 1º ciclo – 8 a 15 anos. No 2º e 3º ciclo há pequenos reajustamentos nas áreas de música, EVT, nas artes, agora nas áreas nucleares não.</p>
<p>Adesão à formação por parte de todos os colaboradores.</p>	<p>Boa, uma vez é promovida por nós, outra vez lá fora.</p>
<p>Abandono escolar.</p>	<p>Zero.</p>

Proveniência sócio – económica dos alunos.	Médio alto.
Percentagem de alunos a auferir rendimentos da acção social escolar.	Zero.
Qual a % insucesso escolar?	O sucesso escolar é: - 1º ciclo – 100% - 2º ciclo – 97.7% - 3º ciclo – 90.9%
Quais as necessidades efectiva da Escola?	Novas tecnologias, tecnologia de ponta, mesas interactivas, quadros interactivos. plataformas novas...
Classifique de 1 a 5 o nível motivacional dos seus colaboradores (pessoal docente e não docente)? (5= muito bom; 4 = bom; 3 = satisfatório; 2 = pouco satisfatório; 1 = mau)	Pessoal docente: R: 4 a 5 Pessoal não docente: R: 4 a 5
Que tipo de iniciativas desenvolve de forma a motivar os Colaboradores (pessoal docente e não docente): Diálogo interno.	Sim, trabalho muito próximo do colaboradores, incentivando as pessoas e um relacionamento com base na confiança.
Reuniões periódicas.	Sim, normalmente com as coordenações de ciclo semanalmente e com todos os órgãos.

Delegação de competências.	Sim.
Grupos de trabalho.	Sim, grupos por cada ciclo, dinâmicos e para dinamizarem o colégio.
Responsabilização das pessoas pelo trabalho.	Sim.
Flexibilidade de horário.	O Horário de funcionamento é das 8.00H às 18.45H, se as pessoas precisarem de sair mais cedo, ou por outro motivo qualquer, somos flexíveis.
Participação em seminários e/ou em acções de formação.	Sim participamos.
Reconhecimento público do mérito de grupos de trabalho/equipas.	Sim anualmente fazemos um jantar e reconhecemos as equipas de trabalho bem como o mérito individual
Reconhecimento público do mérito individual.	Sim.
Outros.	Basicamente é isto.

Quadro 13 – Entrevista em escola privada: Funcionamento

Escola D – Pública de Aradas, Aveiro

FUNCIONAMENTO DA ESCOLA E FORMAS DE INDUÇÃO DA MOTIVAÇÃO	RESPOSTA
Qual o método de recrutamento dos professores?	Concurso.
Qual o nível habilitacional do professores (% de Bacharéis, Mestres)?	90% ou mais são licenciados.
Qual a taxa de absentismo do pessoal docente?	É pouco menos que a média nacional.
Qual o n.º de anos dos professores na escola?	Os do quadro e os contratados mantêm-se cá há muitos anos, os contratados variam todos os anos com os concursos.
Adesão à formação por parte de todos os colaboradores.	Muito boa.
Abandono escolar.	Não existe, ou é residual.
Proveniência sócio – económica dos alunos.	Diria que a média dos EE não tem mais do que o 9º ano, é média baixa.
Percentagem de alunos a auferir rendimentos da acção social escolar.	É elevada e cada vez mais.

<p>Qual a % insucesso escolar?</p>	<p>Depende de ano para ano. No ano passado nos exames nacionais do 9ºano, tivemos a nível nacional ficamos nas 100 primeiras escolas, o que para a zona é muito bom. Este ano o 9º ano é mais fraco, mas para o ano vai ser melhor. Porquê? Porque isto é uma escola pública que não escolhe os alunos. Há colégios que escolhem os alunos. A escola é de todos. Os alunos têm dificuldades em realizar os trabalhos de casa, mudam de EE, o nível de literacia dos pais é baixo. As escolas do centro da cidade têm um somatório de 500 a 600 horas do pessoal docente que serve para ajudar aqui os alunos, enquanto nós temos um grupo docente ainda jovem com poucas horas de redução de horário que temos menos hipóteses de acompanhamento dos alunos.</p>
<p>Quais as necessidades efectivas da Escola?</p>	<p>Possibilidade de responder aos problemas sociais que afligem a nossa comunidade educativa. Damos o pequeno almoço aos alunos que têm muitas carências. Dá-se um cartão aos alunos para não se sentirem inibidos e poderem ir comer ao bufete. Faz algum sentido comparar-nos com os países nórdicos em termos de educação quando o nosso nível de vida é muito inferior. Muitos EE não têm dinheiro suficiente para alimentar os filhos.</p>
<p>Classifique de 1 a 5 o nível motivacional dos seus colaboradores (pessoal docente e não docente)? (5= muito bom; 4 = bom; 3 = satisfatório; 2 = pouco satisfatório; 1 = mau)</p>	<p>Pessoal docente: R: Antes da avaliação as pessoas estavam altamente motivadas era 5 e agora dá 4 para não ser mais drástico.</p> <p>Pessoal não docente: 4</p>

<p>Que tipo de iniciativas desenvolve de forma a motivar os Colaboradores (pessoal docente e não docente):</p> <p>Diálogo interno</p>	<p>Sim e dizer a verdade às pessoas, já fez a reunião geral.</p>
<p>Reuniões periódicas</p>	<p>Sim.</p>
<p>Delegação de competências</p>	<p>Sim.</p>
<p>Grupos de trabalho</p>	<p>Sim há grupos de trabalho para o PAA, biblioteca, avaliação interna, saúde, desporto, etc.</p>
<p>Responsabilização das pessoas pelo trabalho</p>	<p>Sim.</p>
<p>Flexibilidade de horário</p>	<p>Até onde a lei permite, os professores têm redução pela idade.</p>
<p>Participação em seminários e/ou em acções de formação</p>	<p>Sim em bastantes.</p>
<p>Reconhecimento público do mérito de grupos de trabalho/equipas</p>	<p>Sim.</p>
<p>Reconhecimento público do mérito individual</p>	<p>Por equipas.</p>

Outros	Dar azo à imaginação.
--------	-----------------------

Quadro 14 – Entrevista em escola pública: Funcionamento

Escola E – Pública de Aveiro

FUNCIONAMENTO DA ESCOLA E FORMAS DE INDUÇÃO DA MOTIVAÇÃO	RESPOSTA
Qual o método de recrutamento dos professores?	Concurso e também de contratação de escola.
Qual o nível habilitacional do professores (% de Bacharéis, Mestres)?	Bacharéis – 12, Licenciados – 101, Pós graduados - 8 Mestres - 15, Doutores - 3.
Qual a taxa de absentismo do pessoal docente?	Diminuiu muito nos últimos anos. Mas, ultimamente tem estado a aumentar o absentismo devido ao mal-estar com aspectos políticos, há uma grande insatisfação.
Qual o n.º de anos dos professores na escola?	A maior rotatividade é nos professores novos. A escola tem um quadro fixo de professores, mas como se têm aposentado muitos professores, entram professores novos e agora a rotatividade é maior.
Adesão à formação por parte de todos os colaboradores.	As pessoas procuram e também é obrigatório. Na minha opinião a formação devia ser dada na escola. Trabalhar as

	coisas no terreno com casos práticos. No pessoal não docente temos falta de pessoal e precisam de formação. Nos Pocs quando já sabem fazer alguma coisa vão-se embora.
Abandono escolar.	No 3º ciclo é nulo, muito reduzido e no secundário e ligeiramente maior.
Proveniência sócio – económica dos alunos.	No 3.º ciclo quadros superiores e técnicos superiores. No secundário são situações diversas.
Percentagem de alunos a auferir rendimentos da acção social escolar.	Temos uma população necessitada baixa, apenas de 14%.
Qual a % insucesso escolar?	No básico é muito reduzida e 0% e no secundário 12º - 25% ; 10º - 9%; 11º - 12.8%.
Quais as necessidades efectivas da Escola?	Obras de requalificação visto que o edifício é muito antigo, obras que se adaptem aos dias de hoje, vai ser objecto de requalificação isto ao nível físico, depois temos necessidades a nível de equipamentos, temos salas de aulas mal equipadas para os dias de hoje. Vamos ser requalificados ao nível de laboratórios, salas de informática.
Classifique de 1 a 5 o nível motivacional dos seus colaboradores (pessoal docente e não docente)? (5= muito bom; 4 = bom; 3 = satisfatório; 2 = pouco satisfatório; 1 = mau)	Pessoal docente: R: entre o 4 e o 5, talvez 4.5, temos o pessoal muito motivado Pessoal não docente: R: Entendo o 4, noto alguma desmotivação, porque a sobrecarga de trabalho, a remuneração é baixa. O incentivo na carreira não é nenhum, mas são pessoas que continuam

	a dar tudo pela escola.
<p>Que tipo de iniciativas desenvolve de forma a motivar os Colaboradores (pessoal docente e não docente):</p> <p>Diálogo interno.</p>	Sim.
Reuniões periódicas.	Sim.
Delegação de competências.	Sim.
Grupos de trabalho.	Sim crio grupos de trabalho e comissões de trabalho.
Responsabilização das pessoas pelo trabalho.	Responsabilização, valorização e incentivo verbal.
Flexibilidade de horário.	Na direcção que trabalha não temos horário, quem está na direcção não tem horário, tem tarefas e responsabilidades, o que interessa é que o trabalho apareça feito.
Participação em seminários e/ou em acções de formação.	Sim sempre.
Reconhecimento público do mérito de grupos de trabalho/equipas.	Sim o relatório foi objecto de análise no conselho geral e no conselho pedagógico, os resultados são positivos e são reconhecidos até na comunicação social.

Reconhecimento público do mérito individual.	Quanto a professores é feito mais em termos individuais, enquanto aos alunos existem prémios de mérito. Quando algum professor ou funcionário é aposentado fazemos-lhe uma cerimónia de reconhecimento do seu trabalho sendo entregue uma lembrança de reconhecimento do seu trabalho.
Outros.	Estamos constantemente a avaliar o trabalho que é feito através de relatórios e verificamos o que está bem e avançamos para o que é necessário.

Quadro 15 – Entrevista em escola pública: Funcionamento

Escola F – Pública de Aveiro

FUNCIONAMENTO DA ESCOLA E FORMAS DE INDUÇÃO DA MOTIVAÇÃO	RESPOSTA
Qual o método de recrutamento dos professores?	Concurso nacional, contratação de escola onde um dos nossos critérios é a experiência, dá relevância à experiência.
Qual o nível habilitacional do pessoal docente (% de Bacharéis, Mestres)?	80 % Licenciados e 1% de Doutorados e alguns 18 % Mestres.
Qual a taxa de absentismo do pessoal docente?	Temos professores que estão 2 anos de baixa com doenças terminais. Os atestados médicos e os artigos “102” diminuíram claramente. As faltas ao abrigo de doenças aumentam porque a idade para a aposentação aumentou.

Qual o n.º de anos dos professores na escola?	Nós há meia dúzia de anos atrás tínhamos um corpo docente estável. Agora muitos dos professores estão a reformar-se, e então, agora têm entrado mais professores novos e há uma maior renovação. Apesar de 80% do nosso corpo docente é estável. Na próxima década vai haver uma renovação.
Adesão à formação por parte de todos os colaboradores.	A dos professores é boa, têm também obrigações, as pessoas também necessitam dela.
Abandono escolar.	No 3º Ciclo é residual, tem oscilações de 0 a 2 %. O abandono está ligado a fenómenos de imigração as pessoas regressam ao seu país de origem. Dentro da comunidade Brasileira é maior. Entre os portugueses é residual, em certos anos é de zero. No Secundário o abandono está ligado ao insucesso escolar.
Proveniência sócio – económica dos alunos.	É transversal, mas é maioritariamente média. Apesar que hoje em dia há os novos pobres, os que ficam desempregados.
Percentagem de alunos a auferir rendimentos da acção social escolar.	30 % de escalão A e B.
Qual a % insucesso escolar.	8.6% no 3.º ciclo e no secundário 18.8%.
Quais as necessidades efectivas da Escola?	O processo da renovação do parque escolar acarreta outras coisas, tais como a modernização dos laboratórios, da parte informática, equipamentos básicos e a escola não tem orçamento para o fazer, nem as DRE's têm dinheiro. Houve um

	investimento massivo na recuperação das escolas, mas faltam por ex. cãchões. Também um investimento no reccio. Pessoal muitas aposentações e não tem havido reposição de pessoal administrativo. Tínhamos 14 funcionários administrativos e passaram para 7 em 3 anos.
Classifique de 1 a 5 o nível motivacional dos seus colaboradores (pessoal docente e não docente)? (5= muito bom; 4 = bom; 3 = satisfatório; 2 = pouco satisfatório; 1 = mau)	Pessoal docente: 3.5 Pessoal não docente: 3.5
Que tipo de iniciativas desenvolve de forma a motivar os Colaboradores (pessoal docente e não docente): Diálogo interno.	Sim.
Reuniões periódicas.	Sim.
Delegação de competências.	Sim.
Grupos de trabalho.	Sim.
Responsabilização das pessoas pelo trabalho.	Sim.
Flexibilidade de horário.	O horário tem de ser cumprido.

Participação em seminários e/ou em acções de formação.	Sim.
Reconhecimento público do mérito de grupos de trabalho/equipas.	Não há uma cultura de escola que o faça permanente.
Reconhecimento público do mérito individual.	O caso do Dr. Arsélio.
Outros.	Basicamente é isto.

Quadro 16 – Entrevista em escola pública: Funcionamento

Em suma, o método de recrutamento dos professores nas escolas privadas é por convite, enquanto nas escolas públicas é por concurso. O nível habilitacional é idêntico, mas a taxa de absentismo nas escolas privadas é menor que nas públicas, a rotatividade de professores é superior nas escolas públicas, sendo nulo o abandono escolar nas escolas privadas. A proveniência socioeconómica dos alunos das escolas privadas centra-se no extracto social médio, médio alto, enquanto nas escolas públicas são de todos os extractos sociais. O nível motivacional é idêntico em ambas as escolas.

BLOCO C – As Actividades e o Relacionamento com o Meio

5.2.3 - Relacionamento com o meio

Num mundo onde impera a globalização é cada vez maior a interdependência entre as organizações e instituições, e a escola não fica indiferente a esta tendência, evidenciando-se cada vez mais o papel exercido pela escola para a comunidade e para o meio onde está inserida.

Faremos uso de uma descrição por escola para a análise desta categoria.

Escola A – Privada de Viseu

ACTIVIDADES E RELACIONAMENTO COM O MEIO	RESPOSTA
Que tipo de actividades extra curriculares são mais frequentes na escola?	Feira medieval, gala da música, viagens de estudo, ligadas ao programa, actividades de animação cristã, desporto, teatro, grupo de matemática, etc.
Quais as mais procuradas pelos alunos...	As religiosas, as viagens, gostam de todas.
Gostaria que me falasse, de uma maneira geral, como são as relações da Escola com o poder local...	Muito bom com a câmara, junta de freguesia e com o governo civil.
As parcerias feitas.	Com empresas das quais os donos tiveram cá filhos a estudar.

Com as empresas locais.	Sim com empresas de construção de madeiras, oferecem coisas e dão patrocínios. Os donos tiveram cá os filhos a estudar.
Com os outros organismos públicos.	PSP, escola segura, bombeiros voluntários e municipais.
Relacionamento com Encarregados de Educação.	Sim, eles participam muito nas actividades.
Contribuição da Escola para o meio onde está inserida (por ex. eventos...)	Com a Alves Martins e todas as outras...

Quadro 17 – Entrevista em escola privada: Relacionamento com o meio

Escola B – Privada de Albergaria – a – Velha

ACTIVIDADES E RELACIONAMENTO COM O MEIO	RESPOSTA
Que tipo de actividades extra-curriculares são mais frequentes na escola?	Musica, dança, desporto escola, ténis, teatro, artes plásticas, actividades ambientais, projectos de solidariedade, natação e ténis.
Quais as mais procuradas pelos alunos...	Desporto.

Gostaria que me falasse, de uma maneira geral, como são as relações da Escola com o poder local...	Normais e institucionais.
As parcerias feitas.	Escolas e Associação Empresarial.
Com as empresas locais.	Não.
Com os outros organismos públicos.	Não.
Relacionamento com Encarregados de Educação.	Bom, temos uma estrutura com os coordenadores de turma temos uma Linha de atendimento azul, a única escola no país que tem uma linha azul dos pais (808), aonde os pais podem ligar e falar com os coordenadores acerca do percurso académico dos seus educandos. É diferente do director de turma, em que este é mais administrativo, enquanto o coordenador acompanha mais o aluno no seu percurso humano. O pai tem um mapa e sabe quando pode ligar para poder acompanhar o percurso académico do filho.
Contribuição da Escola para o meio onde está inserida (por ex. eventos...)	O colégio é o ex. libris de Albergaria, tem muita fama. Não tem cariz religioso, somos católicos. Os alunos só utilizam uniforme até ao 4º ano.

Quadro 18 – Entrevista em escola privada: Relacionamento com o meio

Escola C – Privada de Esgueira, Aveiro

ACTIVIDADES E RELACIONAMENTO COM O MEIO	RESPOSTA
Que tipo de actividades extra-curriculares são mais frequentes na escola?	Natação, ténis, xadrez, dança, educação musical, piano, viola, etc. Temos uma tuna no 1º ciclo, única no país e 2 bandas no 2º ciclo e temos também a iniciação ao Inglês.
Quais as mais procuradas pelos alunos...	Boas com o município e com a junta de freguesia. Quando foram comemorações dos 250 anos da cidade de Aveiro a nossa tuna foi actuar.
Gostaria que me falasse, de uma maneira geral, como são as relações da Escola com o poder local...	Sim.
As parcerias feitas.	Universidade de Aveiro, Royal School, etc.
Com as empresas locais.	Continente, etc.
Com os outros organismos públicos.	N/r.
Relacionamento com Encarregados de Educação.	Bom relacionamento. Preocupamo-nos com a satisfação das crianças e dos encarregados de educação.

<p>Contribuição da Escola para o meio onde está inserida (por ex. eventos...)</p>	<p>Ficamos em 9º lugar no ranking nacional do 3º ciclo, para o colégio é um orgulho. Foi o primeiro colégio da cidade de Aveiro que apareceu tão bem classificado, entramos no top ten. Trabalhamos para a formação da cidadania, sobre variadíssimas questões como por exemplo: ser um bom condutor, organizações com a câmara municipal de Aveiro, concertos de música, etc....</p>
---	---

Quadro 19 – Entrevista em escola privada: Relacionamento com o meio

Escola D – Pública de Aradas, Aveiro

<p>ACTIVIDADES E RELACIONAMENTO COM O MEIO</p>	<p>RESPOSTA</p>
<p>Que tipo de actividades extra-curriculares são mais frequentes na escola?</p>	<p>Festividades no Natal, Carnaval, Páscoa, fim de ano lectivo, etc., visitas de estudo, desporto escolar, jogos. (Fazemos parte do projecto Comenius juntamente com uma escola de Oliveira de Azeméis, uma da Roménia, uma de Chipre e uma da Noruega. Já fomos a Chipre e agora em Abril vamos à Noruega está previsto no Plano Anual de Actividades).</p>
<p>Quais as mais procuradas pelos alunos...</p>	<p>Desporto e o projecto Comenius. Muitos alunos não teriam a oportunidade de ir a países como Chipre, Noruega ou Roménia.</p>

Gostaria que me falasse, de uma maneira geral, como são as relações da Escola com o poder local...	Muito boas ou excelentes, com a câmara de Aveiro, com a junta de freguesia de Aradas.
As parcerias feitas.	O projecto saúde e com a junta de freguesia. Por exemplo uma senhora idosa desta freguesia não pode sair para fazer um electrocardiograma, pode fazê-lo aqui na escola.
Com as empresas locais.	Futebol do Bom Sucesso, BeiraMar, junta e câmara municipal de Aveiro.
Com os outros organismos públicos.	Com toda a comunidade envolvente.
Relacionamento com Encarregados de Educação.	Excelente.
Contribuição da Escola para o meio onde está inserida (por ex. eventos...)	Eventos, semana da leitura, projecto saúde, debates, relacionamentos jovens – adultos, aluguer do pavilhão gimnodesportivo, colóquios, conferências sobre homossexualidade, HIV, alcoolismo, etc.

Quadro 20 – Entrevista em escola pública: Relacionamento com o meio

Escola E – Pública de Aveiro

ACTIVIDADES E RELACIONAMENTO COM O MEIO	RESPOSTA
Que tipo de actividades extra-curriculares são mais frequentes na escola?	Temos um plano de actividades muito grande, estamos sempre a ter actividades. Tivemos o dia da floresta, tivemos um grupo de trabalho da área de projecto com uma grande projecção externa uma das actividades, jornadas técnicas chamam cá especialistas de fora com formação muito superior das universidades e das empresas para apresentar conferências, tecnologias, etc. As empresas vêm cá fazer demonstrações dos seus produtos no âmbito dos cursos tecnológicos que temos.
Quais as mais procuradas pelos alunos...	As que vão ao encontro das necessidades dos alunos, eles procuram muito as jornadas técnicas.
Gostaria que me falasse, de uma maneira geral, como são as relações da Escola com o poder local...	Muito boas e muito próximas com o município e com a junta de freguesia, que estão representados no conselho geral da escola. Ainda agora estive cá o vereador da educação para a abertura das jornadas. Temos reuniões frequentes nas diversas áreas e temos protocolos assinados a nível de prestação de serviços como por exemplo arranjar os nossos jardins.
As parcerias feitas.	Protocolos assinados com a junta e com a câmara.
Com as empresas locais.	Muitas, porque o historial desta escola era uma escola comercial que formou a maior parte do tecido empresarial da cidade de

	Aveiro, temos uma ligação perfeita e arranjamos com muita facilidade locais para os nossos alunos dos cursos técnicos estagiarem. Eles, os empresários até se guerreiam pelos nossos alunos, isto é, não temos alunos para todos. Temos uma associação de antigos alunos muito dinâmica que é composta por a maior parte por empresários.
Com os outros organismos públicos.	Com a Direcção Regional da Educação, com a Universidade de Aveiro, ao nível de ocupação dos laboratórios da Universidade
Relacionamento com Encarregados de Educação.	Temos uma associação de pais e EE que fazem reuniões constantes e muito dinâmica. No início do ano os pais de quase todos os alunos participam que são cerca de 1000 alunos. As salas estão cheias.
Contribuição da Escola para o meio onde está inserida (por ex. eventos...)	Formação e qualificação dos jovens.

Quadro 21 – Entrevista em escola pública: Relacionamento com o meio

ACTIVIDADES E RELACIONAMENTO COM O MEIO	RESPOSTA
Que tipo de actividades extra-curriculares são mais frequentes na escola?	Estão incluídas nos planos de actividades, projectos nacionais. Parlamento para jovens, visitas de estudo, festas de Natal, Carnaval, Páscoa, fim de ano activo, teatro, desporto, etc.
Quais as mais procuradas pelos alunos...	Desporto escolar.
Gostaria que me falasse, de uma maneira geral, como são as relações da Escola com o poder local...	São institucionais, ajudam-nos por ex. na poda das árvores. Temos uma boa relação com a junta de freguesia da Glória.
As parcerias feitas.	Temos parcerias com a Universidade de Aveiro e com algumas empresas onde os alunos efectuem os estágios profissionais.
Com as empresas locais.	Sim.
Com os outros organismos públicos.	Com a PSP, escola segura e bombeiros.
Relacionamento com Encarregados de Educação.	Relação transparente sem ser muito activa.
Contribuição da Escola para o meio onde está inserida (por ex. eventos...)	Formar homens para a cidadania, estamos abertos à comunidade local. No conselho geral tem assento pessoas da comunidade local, da Universidade, de empresas de algumas empresas que têm colaborado

	conosco.
--	----------

Quadro 22 – Entrevista em escola pública: Relacionamento com o meio

Resumindo, podemos apurar que as escolas privadas ou públicas são pólos de desenvolvimento para o meio onde estão inseridas, na medida em que organizam eventos diversificados para a comunidade e com a participação da comunidade.

Estabelecem-se parcerias amistosas e de cooperação mútua com instituições públicas e privadas, nomeadamente: câmaras municipais, juntas de freguesias, bibliotecas, museus, outras escolas, centros de saúde, centros de emprego, instituições de solidariedade e segurança social, imprensa, rádios locais, empresas, associações empresariais, associações desportivas e culturais, associações de pais e encarregados de educação, universidades e outros estabelecimentos de ensino superior.

O relacionamento com os pais/encarregados é excelente e a participação destes é activa e dinâmica.

BLOCO D – Gestão Económico-Financeira

5.2.4 - Gestão Económico-Financeira

A gestão económica e financeira é uma das tradicionais áreas funcionais da gestão, encontrada em qualquer organização e à qual cabem as análises, decisões e actuações, relacionados com os meios financeiros necessários à actividade da organização. Desta forma, a função financeira integra todas as tarefas ligadas à obtenção, utilização e controlo de recursos financeiros, de forma a garantir a estabilidade das operações da organização e o seu funcionamento.

Faremos uso de uma descrição por escola para a análise desta categoria.

Escola A – Privada de Viseu

GESTÃO ECONÓMICO - FINANCEIRA	RESPOSTA
Gostaria que me falasse da gestão económico-financeira da escola, nomeadamente: - As Fontes de financiamento.	Matriculas, mensalidades, orçamento de estado, contrato de associação com 2 turmas. O resto é contrato simples. Estão mais ligadas ao ASE e dão um subsídio mensal, vem através da DREC.
- Os orçamentos atribuídos são suficientes?	Não queremos ter mensalidades muito altas porque o nosso colégio é uma instituição sem fins lucrativos. As mensalidades são de acordo com as necessidades. Temos muitos encargos mas a gente lá se vai aguentando, não estamos aqui para enriquecer. Temos cantina e aí também se educa para a vida de forma a terem modos à mesa ganhar princípios...
Quais as prioridades orçamentais?	Funcionamento, gasóleo, balneários, masculino e feminino.
Quando o saldo é positivo, quais as prioridades nos gastos desse saldo?	O saldo nunca é positivo. Quando sobra alguma coisa é sempre utilizado em benefício do colégio sempre em benefício dos alunos, na renovação da escola, sempre em benefício dos alunos. Os alunos melhores a Matemática e também a Português vão ajudar os mais fracos e são tutores dos colegas e se conseguiram superar as dificuldades dos colegas têm um diploma relativo ao empenhamento deles que vai fazer parte do currículo deles, com selo branco. Os professores das disciplinas não podem chegar a todos e tirar dúvidas a todos, então, temos os tutores – discípulos que ajudam. Alguns alunos dizem que não precisam de estudar para os testes, na

	medida em que quando ajudam os colegas nas matérias também estão a estudar.
--	---

Quadro 23 – Entrevista em escola privada: Gestão Económico-Financeira

Escola B – Privada de Albergaria – a – Velha

GESTÃO ECONÓMICO - FINANCEIRA	RESPOSTA
Gostaria que me falasse da gestão económico-financeira da escola, nomeadamente: - As Fontes de financiamento.	Pais e o orçamento de estado.
- Os orçamentos atribuídos são suficientes?	Este ano não, estamos numa fase de estruturação, já despedi dois professores, reduzo alguns horários, estou na contenção.
Quais as prioridades orçamentais?	Este ano é sustentar o colégio.
Quando o saldo é positivo, quais as prioridades nos gastos desse saldo?	Uma biblioteca e requalificação das salas e também a requalificação do espaço exterior.

Quadro 24 – Entrevista em escola privada: Gestão Económico-Financeira

Escola C – Privada de Esgueira, Aveiro

GESTÃO ECONÓMICO - FINANCEIRA	RESPOSTA
Gostaria que me falasse da gestão económico-financeira da escola, nomeadamente: - As Fontes de financiamento.	Só alunos, é igual para todos os ciclos, não temos nenhum contrato de associação com o estado. Os alunos pagam à volta de 263 €
- Os orçamentos atribuídos são suficientes?	Tudo é feito com muito rigor. Tudo tem que ser gerido como em nossa casa.
Quais as prioridades orçamentais?	Tudo que tenha em consideração a satisfação dos alunos.
Quando o saldo é positivo, quais as prioridades nos gastos desse saldo?	No início do ano estabelecemos um rol de necessidades e quais as prioridades e orçamenta-se tudo, obrigamos a ser rigorosos e criteriosos. Remodelamos o parque infantil.

Quadro 25 – Entrevista em escola privada: Gestão Económico-Financeira

Escola D – Pública de Aradas, Aveiro

GESTÃO ECONÓMICO - FINANCEIRA	RESPOSTA
Gostaria que me falasse da gestão económico-financeira da escola, nomeadamente: - As Fontes de financiamento.	O orçamento de estado que é muito pouco, apenas dá para pagar o telefone, água, luz, gás, combustível e pouco mais.

Os orçamentos atribuídos são suficientes?	São suficientes nos limites mínimos.
Quais as prioridades orçamentais?	Despesas básicas, não se passam dividendos de um ano para o outro.
Quando o saldo é positivo, quais as prioridades nos gastos desse saldo?	Do orçamento de estado não sobra nada. Temos algumas receitas próprias com o aluguer do pavilhão, fazemos obras de manutenção na escola e o que sobra é devolvido e no ano seguinte requisita-se.

Quadro 26 – Entrevista em escola pública: Gestão Económico-Financeira

Escola E – Pública de Aveiro

GESTÃO ECONÓMICO - FINANCEIRA	RESPOSTA
Gostaria que me falasse da gestão económico-financeira da escola, nomeadamente: - As Fontes de financiamento.	São três: 111- OE; 123- RP; 424- POPH
- Os orçamentos atribuídos são suficientes?	O orçamento de estado é só para as despesas básicas, por vezes não dá para pagar as despesas correntes, dá para pagar cerca de 2/3 das despesas.
Quais as prioridades orçamentais?	Funcionamento da escola, temos que financiar os cursos profissionais, actualizá-los em termos logísticos para o funcionamento normal dos cursos.

Quando o saldo é positivo, quais as prioridades nos gastos desse saldo?	Equipamentos e nas novas tecnologias para os cursos técnicos e compra de livros para a biblioteca.
---	--

Quadro 27 – Entrevista em escola pública: Gestão Económico-Financeira

Escola F – Pública de Aveiro

GESTÃO ECONÓMICO - FINANCEIRA	RESPOSTA
Gostaria que me falasse da gestão económico-financeira da escola, nomeadamente: - As Fontes de financiamento.	Orçamento de estado, dotações próprias e fundos comunitários.
- Os orçamentos atribuídos são suficientes?	Até aqui para a gestão corrente chegava para despesas de funcionamento. Agora depois da renovação, pedimos um acréscimo porque são 3000 m2 de área de construção. Se aos duodécimos não houver reforço não vai chegar porque gastamos muita energia porque passamos do nada, gastávamos gás tínhamos 3 ou 4 bilhas de gás e não tínhamos aquecimento e gastávamos também botijas grandes para o refeitório. Entretanto pusemos um ramal de gás natural na escola e também nos balneários. Antes era uma caldeira a lenha que aquecia a água nos balneários. Com uma caldeira a gás com um ramal a gás, antes os gastos eram poucos. Agora não sei como é que vamos sobreviver com o gás natural, precisamos de um reforço.
Quais as prioridades orçamentais?	O funcionamento, reforço para o dobro para os gastos energéticos. Os gastos com energia e electricidade andavam na casa dos 40000 €, agora vai para os 80000 €. O projectista calculou um gasto 3 vezes maior do que o que gastávamos.

Quando o saldo é positivo, quais as prioridades nos gastos desse saldo?	Entregamos ao estado. Se tivéssemos alguma disponibilidade financeira apostaríamos no conforto da escola, temos equipamentos e estamos a passar frio. Equipamentos educativos, material para laboratórios.
---	---

Quadro 28 – Entrevista em escola pública: Gestão Económico-Financeira

Resumindo, o financiamento das escolas privadas é assegurado pelas mensalidades pagas pelos alunos e também pelo orçamento de estado, enquanto que nas escolas públicas a fonte de financiamento é maioritariamente assegurada pelo orçamento de estado. As prioridades orçamentais vão no sentido da manutenção e melhoria das condições de trabalho e da aquisição de materiais tecnológicos, didácticos e culturais, de suporte às actividades curriculares, extra-curriculares e de complemento curricular, nomeadamente, nos domínios tecnológico, audiovisual, bibliográfico, laboratorial, e gímnodesportivo. Numa época em que os recursos financeiros escasseiam, as tomadas de decisão dos gestores das escolas vão no sentido da optimização e rentabilização dos recursos, da implementação de medidas que permitam uma gestão criteriosa nas aquisições, elaboração de orçamentos anuais dos gastos propostos em cada área disciplinar, para permitir uma gestão atempada e equitativa das aquisições. Promover parcerias/protocolos junto de empresas da região, no sentido de angariar financiamento para apoiar o desenvolvimento de projectos educativos, tem sido cada vez mais uma alternativa.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

A opção pela entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados revelou-se adequada. Obtivemos informação muito interessante e diversificada que trabalhámos com recurso à metodologia qualitativa e que completámos com uma técnica quantitativa, de forma a sermos mais transparentes e objectivos na análise de dados.

O estudo do trabalho de investigação, que assenta no discurso dos directores, rapidamente confirmou a importância do seu testemunho: ficámos a conhecer, a partir da sua experiência própria, o que é ser director ou gestor hoje. Tomámos conhecimento das suas condições de trabalho, da multiplicidade de funções por eles desempenhadas, cada vez mais diversificadas para dar resposta ao bom funcionamento da organização.

A verdade é que a nossa investigação mostra que a gestão nas escolas cada vez mais se desenvolve numa acção centrada no aluno: não só valoriza e respeita a pessoa humana do aluno, como procura conhecer as suas características individuais, ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Aliás, as palavras sim e alunos são as que ressaltam com mais evidência ao longo de todas as entrevistas: palavras carregadas de afectividade, o elemento mais importante em todo o processo educativo.

Os directores procuram portanto focalizar a sua acção educativa nos alunos, na sua formação e educação e na necessidade de se tornarem cidadãos participantes de uma sociedade global. As alterações políticas e sociais, sobretudo no que se refere à democratização do ensino e à sua massificação, a qual, além de muito positiva, veio dificultar o trabalho dos directores, que necessitam agora de um apoio de técnicos/especialistas competentes em áreas diversificadas. Também a alteração da própria paisagem familiar (famílias disfuncionais, mães ocupadas no trabalho), que obstaculiza ao acompanhamento familiar e ao enquadramento da autoridade parental e reformula os ideais, expectativas e sonhos dos jovens veio aumentar a complexidade da função. Toda a investigação, independentemente da audiência a que se destina, nasce da necessidade sentida em aumentar o nosso conhecimento geral e/ou obter resultados que possam ter implicações práticas imediatas (Bogdan & Biklen, 1994). A reforma e o desenvolvimento do sistema educativo têm estado na agenda política e social desde 1986. Foi possível democratizar o acesso à educação, facultar a todos o

acesso à aprendizagem e à certificação, mas também fomentar a implementação de novas dinâmicas na prática educativa que promovam o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões, para que integrem e participem activamente na sua sociedade em transformação. A educação preconizada nas nossas escolas reveste-se, por isso, de uma dupla função humanística e social, pois visa atender as características de cada aluno, desenvolver a sua personalidade e carácter, aperfeiçoar os seus talentos e competências, de forma a torná-lo num cidadão autónomo, crítico e responsável, num indivíduo realizado como pessoa, mas também socialmente útil, capaz de integrar a vida activa, de se adaptar às novas feições sociais e económicas e de intervir activamente no mundo

O procedimento empírico assentou no rigor metodológico e científico que tal estudo exige. Optámos pelo estudo exploratório, procurando dar resposta aos objectivos que definimos:

- A gestão dos directores à luz do actual contexto social;
- Comparar lideranças e modelos de actuação nas escolas públicas e privadas;
- Reflectir sobre o actual contexto educativo e a postura dos directores da educação, ou seja necessidade de reflectir e compreender o fenómeno educativo à luz dos seus directores.

6.1 - Algumas conclusões aferidas que tiramos

- Na escola privada a relação alunos, professores e direcção é mais próxima do que na escola pública;
- A liderança nas escolas públicas assenta mais num estilo democrático, enquanto a liderança nas escolas privadas assenta num estilo repartido pelo democrático, liberal e autocrático;
- Na escola privada o corpo docente é mais estável, passando-se anos em que não se muda um único professor, visto que a sua colocação é feita por entrevista ou convite da direcção e não por concursos públicos como acontece na escola pública. Para além da estabilidade, há também uma maior qualidade na escolha visto que o processo de selecção é feito não só pelo currículo, como também por entrevista cara a cara, o que

permite ver outras qualidades ou defeitos o que o docente não tenha mencionados no currículo;

- Na escola privada há, para além da preocupação de leccionar as matérias, uma maior preocupação na formação dos alunos, inculcando-lhes outros valores educacionais, educar para serem homens e mulheres para a sociedade. Há uma grande preocupação com a postura e educação dos alunos, “educar a partir da vida e para a vida”, desenvolvendo os valores sociais, humanos, de solidariedade, respeito e disciplina;

- Na escola privada há uma maior preocupação como o desenvolvimento da auto-estima, da capacidade de decisão, autonomia e espírito crítico dos alunos;

- A obrigatoriedade do uniforme nas escolas privadas apela à igualdade entre os alunos e elimina uma potencial distinção, que por vezes acontece nas escolas públicas;

- Nas escolas de ensino privado os alunos melhores são incentivados a ajudar os que têm mais dificuldades nas matérias leccionadas;

- As escolas privadas põem os alunos no topo da pirâmide, têm em conta as suas necessidades e tratam-nos como clientes, sendo a expressão “satisfação dos alunos” frequente nestas escolas, educando os alunos em função da sua personalidade e estabilidade emocional, procuram satisfazê-los e fidelizá-los - conceitos básicos do Marketing;

- No ensino particular e cooperativo reconhece-se e premeia-se materialmente o esforço dos colaboradores, realçamos uma frase do director da escola B “quem veste a camisola ganha mais...”, no ensino público não se premeia materialmente quem veste a camisola;

- As escolas públicas por vezes substituem a família, pois há desencontros nos horários com os pais, muitos dos alunos nem as refeições comem em casa tendo a escola que as dar;

- Na escola pública falase mais em obras/requalificação e afirma-se que os financiamentos são baixos para fazer face à manutenção e ao normal funcionamento;

- Da associação de pais de uma escola pública da periferia da cidade fazem parte uma enfermeira e uma cardiologista, que são bastante dinâmicas e interventivas, tendo o director investido na compra de aparelhos de saúde que servem os alunos bem como a comunidade local, que assim evita de se deslocar à cidade para efectuar determinados tipos de rastreio, como medir a tensão arterial, etc.

- Realçamos o facto de uma escola privada ter criado uma linha azul de atendimento aos pais e encarregados de educação, para prestação de informações no que concerne ao percurso académico dos alunos.
- Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o modelo de gestão na escola pública tornou-se mais participativo, mediante a abertura à comunidade, e unipessoal, pela criação do cargo de director, que veio reforçar a liderança da escola e conferir-lhe mais responsabilidade, exigindo-lhe maior eficiência na utilização adequada dos recursos organizacionais, no sentido de obter maior eficácia nos resultados, nomeadamente ao nível da qualidade da aprendizagem e da racionalização de custos. Este modelo de gestão aproxima-se da gestão exercida no ensino particular e cooperativo, uma vez que a direcção destas escolas é desde há muito exercida por um gestor de topo designado de director, o qual detém formalmente o poder e a competência para conduzir a organização escolar.

6.2 - Pontos em comum em ambos os modelos de gestão

Em ambos os modelos de gestão encontramos os seguintes pontos em comum:

- A sociabilidade;
- A solidariedade;
- O respeito pelas diferenças;
- O respeito pelas diversas raças, etnias e culturas;
- A valorização de todo o conhecimento;
- A valorização do esforço individual;
- A valorização do espírito de partilha, de colaboração e de ajuda;
- O reconhecimento do trabalho como forma de valorização pessoal e colectiva;
- O reconhecimento da importância da escola para a formação, realização e sucesso dos indivíduos;
- A consciência ecológica;
- A promoção e valorização da cultura e valores tradicionais;
- O sentimento de pertença à Comunidade Europeia, aos seus valores e cultura;

- O reconhecimento da globalização e do seu impacto nos países e nos povos;
- O primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa; e
- Compromisso com os valores democráticos e o respeito pelos direitos humanos.

6.3 - Pontos fortes e pontos fracos dos modelos de gestão

	Pontos Fortes	Pontos Fracos
Escolas Privadas	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo Docente estável - Relação próxima alunos professores - Baixa taxa de absentismo e de insucesso escolar - O aluno está no topo da pirâmide - Grande empenho no desenvolvimento da auto-estima e capacidade de decisão dos alunos - O uso do uniforme é sinónimo de igualdade entre os alunos - A implementação de uma cultura de rigor, de esforço e de exigência 	<ul style="list-style-type: none"> - Nem todas as famílias têm possibilidades de colocar os seus educandos nestas escolas - Estrutura por vezes demasiada rígida, autocrática e pouco flexível - Por vezes visão demasiado empresarial da escola
Escolas Públicas	<ul style="list-style-type: none"> - Está ao alcance de todos os alunos - A escola muitas das vezes substitui a família - Grandes investimentos em novas tecnologias - Grandes investimentos na requalificação da escola - Estrutura flexível e democrática - Grande abertura à comunidade local 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior rotatividade do pessoal docente - Maior taxa de absentismo - Maior taxa de insucesso escolar - Estrutura por vezes demasiado flexível - Por vezes o aluno não está no topo da pirâmide - Mais problemas de natureza social, cultural e económica.

Tabela 4 – Pontos fortes e pontos fracos das escolas

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2007). Uma Escola Pública: promotora de sentidos e de aprendizagens. *Noesis*. nº69, Abr-Jun. pp.22-23.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade: Reflexões sobre políticas educativas*. Porto: ASA.

Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1998). Da autonomia decretada à autonomia construída. *A territorialização as políticas educativas*. Universidade do Minho.

Benavente A. (1992). *A Reforma Educativa e a Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.

Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional*. Lisboa: ISCP.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA

Cardoso, C. M. (2003). *Do público ao privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra*. In J. B. (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização* (pp. 149-188). . Lisboa: Edições Asa.

Carreira, M. (1996). *O Estado e a Educação*. Lisboa: Mirandela.

Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. A.

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: Campus Editora.

Chiavenato, I. (1998 [1976]). *Teoria Geral da Administração* (2vols.) São Paulo, Makron Books.

Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In *Simpósio sobre organização e Gestão Escolar, 1*. Actas...Aveiro: Universidade de Aveiro.

Crozier e Friedberg. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.

Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.

Delgado J. & Martins É. (2002) *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999: continuidade e rupturas* Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Estêvão, C. (1998 a). *A Construção da Autonomia e a Autonomia da Gestão nas Escolas Privadas*. Braga: Universidade do Minho.

Estêvão, C. (1998 b). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.

Eurydice. Rede de Informação sobre Educação na Europa - Eurydice. Dezembro 2007. *Autonomia das Escolas na Europa: Políticas e Medidas* Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/090PT.pdf.

Fernandes, R. (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho J. & Machado J. (1998). A administração das escolas no Portugal Democrático. In Azevedo, J. Carneiro, R. & Ambrósio T. (Org.). *Autonomia: gestão e avaliação das escolas*. (pp. 99 -118). ASA: Porto.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA.

Garcia, S. & Dolan, S. (1997). *La dirección por valores (DpV): el cambio más allá de la dirección por objetivos*. Madrid: McGraw-Hill.

Godoy, Arilda S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, p 57-63.

GÓMEZ; Felipe; RIVAS, Pallete (1989). *Estruturas Organizativas e Informação na Empresa*. Lisboa, Editorial Domingos Barreira.

História da Administração. (201). Consultado em 05-2011 em: <http://www.cfa.org.br/download/RD1605.pdf>

KOONTZ, Harold, O'DONNELL, Cyril. (1976). *Princípios de Administração: Análise das funções administrativas*. 10. ed. São Paulo: Editora Pioneira.

KOTLER, Philip. (2004). *Marketing para o Século XXI*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.

Lengrand, P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.

Levin, K.; Lippitt, R. & White. (1939). Patterns of aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, vol10, Maio .

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal 1974-1988*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, M., & Haglund, S. (1985). *Escola e mudança, o sistema educativo – a escola – a aula – o professor*. Porto: Edições Afrontamento.

Lippitt, R. & White, R. (1960). *Autocracy and Democracy: Na Experimental Inquiry*. Nova York: Harper & Row, Publishers, Inc.

Maanen, John, Van. (1979). Redaiming qualitative methods for organizational research: a preface, in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, pp 520-526.

MacBeath, J., Schratz M., Meuret D. & Jakobsen B. (2005). *A História de Serena: viajando rumo a uma escola melhor*. Lisboa: Asa.

Macedo, B. (1991). *Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção*. *Inovação*, 4, 127-139.

Marques, E. (2007). *Processos de liderança*. São Paulo: ODAIR.

Marques, O. (1977). *História de Portugal: Das Revoluções Liberais aos nossos dias*. Vol. II. (2ª edição). Porto: Palas Editores.

Marujo H. (2007, 23 de Setembro). Escola de sonho. *Notícias Magazine*, nº 800, p.38-44.

MASLOW, A .M. (1987). *Motivatiönn and personality*. New York: Harper & Row.

Momberg M. (2006). *Responsabilidad social empresarial (RSE) como ventaja competitiva*. [Versão electrónica]. Disponível em: www.eumed.net/libros/2008c/436/. (consultado a 05-08-2011).

Neves. H. (2000). Meninas e meninos ao seu lugar: A segregação no Ensino Primário no Estado Novo. *Revista de Humanidades e Tecnologias*, Dossier Ciências da Educação, n.º3, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Nóvoa, A. (1991). *A Escola Cultural e a Reforma Educativa*. Évora: APEC.

OEI. (2003). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Ministério da Educação de Portugal. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>. (consultado a 05-08-2011).

Ortega, E. (1999). A Direcção e a Gestão das Organizações Escolares. In. J. Azevedo, R. Carneiro & T. Ambrósio (Org.). (1998). *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. (pp. 25-45). Porto: Asa.

Pardal, L., Ventura, A., & Dias C. (2003). *Ensino Técnico em Portugal*. Aveiro: U.A.

Pereira, F. (1998). Da escola para alguns a uma escola para todos. *Apoios Educativos*. n.º 1: pp. 4-5. ME.

Pinto, J. Q. (2006). *Modelos de direcção, administração e gestão escolar - contributos para uma nova gestão financeira*. Porto: Universidade Portucalense - Infante D. Henrique.

Pires, E. (1994). *Escolas Básicas Integradas: como centros locais de educação básica*. (2ª edição). Porto: SPCE.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª edição). Lisboa: Grávida.

Román, E.N. (2006). Organizações que aprendem. (p.7-10). Loreto Marchant (Ed.). *Actualizaciones para el Management y el Desarrollo Organizacional*. Chile: Universidad de Viña del Mar. [Versão electrónica]. Disponível em: www.eumed.net/libros/2007a/223/.

Sampieri, Roberto H.; Collado, Carlos H.; Lucio, Pilar B.. 2006. *Metodologia de Pesquisa (3ª. Ed.)*. São Paulo: McGraw-Hill

Sanches, F. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In *Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, 1*. Actas... Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sarmento, M. J. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições ASA.

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.

Silva, S. A. (2000). Práticas de autonomia, reconhecimento e incentivo. *Correio da Educação*, nº 8, Fev. p.1.

Stoer S. R. (1983). *A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»?* [consultado a 0508-2011], Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-AReforma.pdf>.

Vala, J. (1986). A Prática da análise de conteúdo, In Pinto, J. M. & Silva A. S. (Org.). *Metodologia das ciências sociais*. (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Vera, M.P. & Marchant, L.R. (2006). Aprendizaje organizacional como estrategia para el desarrollo (p.123- 130). L. Marchant R. (Ed.). *Actualizaciones para el Management y el Desarrollo Organizacional* Chile: Universidad de Viña del Mar. [Versão electrónica]. (consultado em ~~08~~-2011). Disponível em: <http://www.managementensalud.com.ar/ebooks/>.

Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.

Wikipédia, a Enciclopédia Livre (2011). Obtido em 05 de 08 de 2011, da Liderança - wikipédia: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lideran%C3%A7a#cite_note-0.

Wikipédia, a Enciclopédia Livre. (2011). Obtido em 05 de 08 de 2011, da Tabula rasa - wikipédia: http://pt.wikipedia.org/wiki/Tabula_rasa

Wikipédia, a Enciclopédia Livre. (2011). Obtido em 05 de 08 de 2011, de Aveiro - <http://pt.wikipedia.org/wiki/Aveiro>.

Wikipédia, a Enciclopédia Livre. (2011). Obtido em 05 de 08 de 2011, de Viseu - <http://pt.wikipedia.org/wiki/Viseu>.

Wikipédia, a Enciclopédia Livre. (2011). Obtido em 05 de 08 de 2011, de Albergaria-a-Velha - <http://pt.wikipedia.org/wiki/Albergaria-a-Velha>.

Referências Legislativas

- Decreto-lei nº 42 994, de 28 de Maio de 1960 - alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos, para ambos os sexos;
- Decreto-lei nº 45 810, de 9 de Julho de 1964 - alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, a partir do ano lectivo de 1964/65;
- Lei nº 5/73, de 25 de Julho de 1973 - Lei de Bases do Sistema Educativo (Reforma “Veiga Simão”);
- Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio - Cria as Comissões de Gestão;
- Decreto-lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro - define as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário, em regime experimental, vigorando apenas para o ano escolar de 1974/75;
- Decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro - define as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário;
- Lei nº 9/79, de 19 de Março - As bases do ensino particular e cooperativo;
- Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro - Valorização da iniciativa e da autonomia das escolas privadas;
- Lei 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro - Autonomia das Escolas;
- Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro - Gratuitidade da escolaridade obrigatória;
- Decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio - estabelece um novo regime de administração e gestão das escolas dos ensinos básico e secundário;

- Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio - novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos;
- Decreto-Lei nº 35/2007, de 15 de Fevereiro - Confere à escola o direito de celebrar “contratos de trabalho a termo resolutivo com pessoal docente”;
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril - Aprova o Regime de Autonomia Administração e Gestão.

ANEXOS

ANEXO 1

Códigos e abreviaturas utilizadas na análise da Eurydice

Códigos por Países

EU-27	União Europeia
BE	Bélgica
BE fr	Bélgica – Comunidade de língua francesa
BE de	Bélgica – Comunidade de língua alemã
BE nl	Bélgica – Comunidade de língua flamenga
BG	Bulgária
CZ	República Checa
DK	Dinamarca
DE	Alemanha
EE	Estónia
EL	Grécia
ES	Espanha
FR	França
IE	Irlanda
IT	Itália
CY	Chipre
LV	Letónia
LT	Lituânia
LU	Luxemburgo
HU	Hungria
MT	Malta

NL	Países Baixos
AT	Áustria
PL	Polónia
PT	Portugal
RO	Roménia
SI	Eslovénia
SK	Eslováquia
FI	Finlândia
SE	Suécia
UK	Reino Unido
UK-ENG	Inglaterra
UK-WLS	País de Gales
UK-NIR	Irlanda do Norte
UK-SCT	Escócia
Países de AECL/EEE	Os três países da Associação Europeia de Comércio Livre que são membros do Espaço Económico Europeu
IS	Islândia
LI	Lístenstaine
NO	Noruega

ANEXO 2

GUIÃO PARA ENTREVISTA DE GESTOR DA ESCOLA

Identificação da Escola:

Pública ou Privada:

Data:

1 – Localização, Missão, Organigrama e Liderança na Escola

Gostaria que me falasse acerca da **Localização** (acessibilidades, estacionamento, transportes, etc. ...)

Da **Missão** da Escola

- Qual é a missão concretamente e como foi construída,
- A visão do futuro que lhe está subjacente;
- Que valores mobilizam a concretização dessa missão,
- Os colaboradores (pessoal docente e não docente) têm conhecimento da visão que tem para a escola.

Do **Organigrama** da Escola (Vertical, Horizontal, misto...)

A Liderança

Qual a sua formação de base

Considera mais Autocrática, Democrática, Liberal...

Grelha sobre a Liderança

ACÇÕES DA LIDERANÇA	RESPOSTA
<p>Lidera através do exemplo (Ao servir, eventualmente, de exemplo a seguir, que valores considera fundamentais transmitir?)</p>	
<p>Demonstra empenho no processo de mudança (Como? De que forma?)</p>	
<p>Aceita críticas construtivas (Da parte de quem? Está previsto algum procedimento ou a abertura a sugestões da parte dos serviços? Especificar.)</p>	
<p>Aceita sugestões de melhoria (Pontualmente, ou existem, no organismo procedimentos instituídos para o efeito? Quem apresenta, normalmente, essas sugestões? Apenas as chefias?)</p>	
<p>Delega competências e responsabilidades (Em que circunstâncias? Considera que tem, no seu organismo, pessoas suficientemente competentes para que possa delegar? Existem áreas ou assuntos que nunca delegaria?)</p>	
<p>Estimula a iniciativa das pessoas (Como? De que forma?)</p>	
<p>Incoraja a confiança mútua e o respeito (Especifique, concretamente, como isso é feito.)</p>	
<p>Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança (Que iniciativas ou situações concretas são feitas a nível organizacional?)</p>	
<p>Promove acções de formação (Existe um plano de formação? O mesmo é cumprido? São definidas as competências estratégicas? As mesmas são tidas em consideração no plano de formação? Que prioridades estabelece neste domínio?)</p>	
<p>Reconhece e premeia os esforços individuais e das equipas (Que medidas são tomadas para incentivar o esforço individual e compensar um trabalho bem executado? Em que medida têm surgido situações dignas de mérito? Tende a reconhecer mais o mérito individual ou do grupo?)</p>	

2 – O Funcionamento

Gostaria que me falasse acerca:

- Método de recrutamento dos professores;
- Nível habilitacional dos professores (% de Bachareis, Lic. Mestres);
- Taxa de absentismo do pessoal docente;
- N.º de anos dos professores na escola;
- Adesão à formação por parte de todos os colaboradores;
- Abandono escolar;
- Proveniência sócio- económicas dos alunos;
- Percentagem de alunos a auferir rendimentos da acção social escolar;
- Qual a % insucesso escolar;
- Quais as necessidades efectivas da escola.

Classifique de 1 a 5 o nível motivacional dos seus colaboradores (pessoal docente e não docente)? (5= muito bom; 4 = bom; 3 = satisfatório; 2 = pouco satisfatório; 1 = mau)

Pessoal docente:

Pessoal não docente:

A Motivação:

Que tipo de iniciativas desenvolve de forma a motivar os colaboradores (pessoal docente e não docente):

- **Diálogo interno**
- **Reuniões periódicas**
- **Delegação de competências**
- **Grupos de trabalho**
- **Responsabilização das pessoas pelo trabalho**
- **Flexibilidade de horário**
- **Participação em seminários e/ou em acções de formação**
- **Reconhecimento público do mérito de grupos de trabalho/equipas**
- **Reconhecimento público do mérito individual**
- **Outros**

3 – As actividades e relacionamento com o meio envolvente

Que tipo de actividades extra-curriculares são mais frequentes na escola...

Quais as mais procuradas pelos alunos...

Gostaria que me falasse, de uma maneira geral, como são as relações da escola com o poder local...

...também

- As parcerias feitas,

- Com as empresas locais,
- Com os outros organismos públicos,
- Relacionamento com encarregados de educação,
- Contribuição da escola para o meio onde está inserida (por ex. eventos...)

4 – Gestão Económico-Financeira

Gostaria que me falasse da gestão económico-financeira da escola, nomeadamente:

- As fontes de financiamento;
- Os orçamentos atribuídos são suficientes;
- Quais as prioridades orçamentais;
- Quando o saldo é positivo, quais as prioridades nos gastos desse saldo.

Muito obrigado pela sua colaboração.

