

João Pedro dos Santos Martins Pereira Rodrigues

**EM BUSCA DAS PERCEÇÕES DA RELEVÂNCIA DO CORPO DOCENTE
NA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção
do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação

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



Universidade Portucalense Infante D. Henrique
Departamento de Ciências da Educação e do Património

Maio 2013

Dedicatória

*Aos meus pais,
que, com a sua determinação,
foram incentivo dominante para eu chegar até aqui.*

*À Carolina,
que, com o seu carinho e a sua dedicação,
me ajudou a enfrentar as dificuldades.*

*À Mimi,
fonte inesgotável de generosidade e sabedoria,
que, com inteligência e saber insuperáveis,
guiou os passos desta caminhada.*

*A todos os meus familiares,
que, com a sua força e o seu carinho,
me ajudaram a subir este degrau.*

Agradecimentos

Chegou ao fim a elaboração desta minha dissertação de Mestrado, que considero uma longa viagem com alguns percalços pelo caminho. É com enorme orgulho e satisfação que posso dizer que ela marca o fim de uma importante etapa da minha vida.

O presente trabalho, embora de cariz individual, envolveu um grande conjunto de apoios humanos, que foram fundamentais para a sua execução, por isso, o espaço limitado desta secção de agradecimentos não me permite agradecer, devidamente, a todas aquelas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a cumprir os meus objetivos e a concluir o projeto a que me propus. Assim, deixo apenas algumas palavras, que, embora parcas, envolvem o meu mais sentido e profundo reconhecimento.

De forma muito especial, agradeço à Professora Doutora Cláudia Teixeira, orientadora científica desta dissertação, pela disponibilidade em orientar o meu trabalho, pela atitude sempre dedicada e coerente com que me guiou e também pela liberdade de ação que me proporcionou, o que motivou a minha autonomia e permitiu que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal.

Não posso, de forma alguma, esquecer o preciosíssimo contributo de minha tia, Mestre Maria Angelina Martins, com as suas sábias recomendações, críticas e sugestões que tornaram menos árduo o meu trabalho e amenizaram esta jornada.

Uma palavra de apreço aos entrevistados que, com a sua generosidade, abastada experiência e sabedoria, permitiram trazer à luz os seus pensamentos, acerca da administração e gestão escolares.

Aos meus pais, que muito têm contribuído para realizar os meus sonhos,

agradeço, incondicionalmente, a força que sempre me inculcaram, o constante incentivo à perfeição e a confiança que em mim depositam. São uns seres especiais que, nos momentos de desânimo, estiveram sempre comigo, incentivando-me a continuar o caminho, o que, no meu percurso de vida pessoal e profissional, muito contribuiu para o meu crescimento.

Um agradecimento particular a todos os meus familiares, pelo carinho com que constantemente me apoiaram, pela amizade e pelo companheirismo.

À Carolina, minha noiva, devo um profundo agradecimento pelo modo como suportou as minhas ausências, pela forma generosa e simpática como me apoiou e acompanhou ao longo desta árdua caminhada. Sempre que necessário, soube aconselhar e soube criticar. Pela boa disposição que me proporcionou para atenuar o cansaço e, essencialmente, pela compreensão redobrada, obrigado!

Finalmente, e de um modo geral, um agradecimento muito sentido a todos os que contribuíram para a concretização desta dissertação!

Mais palavras não digo! Todos foram inexcedíveis na sua generosidade.

EM BUSCA DAS PERCEÇÕES DA RELEVÂNCIA DO CORPO DOCENTE NA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL

Resumo

Antes de 25 de abril de 1974, havia, em Portugal, um excessivo centralismo burocrático e um forte controlo que não permitiam a autonomia dos estabelecimentos de ensino. Por isso, os professores, o pessoal não docente e os alunos não participavam na tomada de decisões relativas à administração e à gestão escolares.

Após um período de autogestão das escolas portuguesas, imediatamente a seguir à queda da ditadura, ocorrida naquela data, foram publicados sucessivos normativos para regulamentar a administração e a gestão escolares. No entanto, à medida que iam surgindo os novos modelos, parecia manifestar-se, entre os docentes, o sentimento de que a sua participação nas tomadas de decisão ia sendo cada vez menor. Persistiam o excesso de burocracia, o centralismo e a falta de autonomia.

Para se conhecer a perceção dos professores, no que respeita à sua influência na governação das escolas, através das sucessivas reformas dos modelos de gestão e administração escolares, realizou-se uma investigação que se baseou nas opiniões de doze docentes, recolhidas através do inquérito por entrevista, apoiado pelo guião da entrevista, e da observação não estruturada.

A análise dos dados obtidos, de cariz quantitativo, veio confirmar que o clima que se vive, hoje, nos estabelecimentos de ensino, não é o melhor e que é manifesta a insatisfação dos professores relativa à sua participação na vida da escola.

Palavras-chave: Administração e Gestão Escolares; professores; participação; burocracia; centralismo; falta de autonomia; influência; insatisfação.

LOOKING FOR THE PERCEPTIONS OF THE TEACHERS RELEVANCE IN THE PUBLIC SCHOOLS ADMINISTRATION AND MANAGEMENT IN PORTUGAL

Abstract

Before April 25, 1974, there was in Portugal, an excessive bureaucratic centralism and a strong control that did not allow the autonomy of schools. Therefore, teachers, non-teaching staff and the students did not participate in making decisions relating to the school administration and management.

After a period of self-management of Portuguese schools, immediately following the fall of the dictatorship, which took place on that date, successive norms to regulate the schools administration and management were published. However, as the new models were emerging, it seemed that the teachers felt that their participation in decision-making was increasingly smaller. Excessive bureaucracy, centralism and lack of autonomy persisted.

To know the perception of teachers with regard to their influence on the governance of schools through successive reforms of the models of school management and administration, an investigation was performed that was based on the opinions of twelve teachers, gathered through the inquiry by interview, supported by the interview guide, and unstructured observation.

The data quantitative analysis confirmed that the situation that we live today in schools, is not the best and the teachers dissatisfaction concerning their participation in the life of the school is evident.

Keywords: School Administration and Management, teachers, participation, bureaucracy, centralization, lack of autonomy, influence; dissatisfaction.

Sumário

Dedicatória	2
Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract	6
Índice de Tabelas	10
Siglas e Acrónimos	11
Introdução	12

Capítulo 1

1. Enquadramento Teórico	18
1.1. Antes da «Revolução dos Cravos» – Um Pouco de História	18
1.2. A versão autogestionária da governação das escolas.....	22
1.3. O período de normalização	27
1.4. Lei de Bases do Sistema Educativo.....	35
1.5. Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro	38
1.6. Emergência de um novo modelo de governação das escolas.....	42
1.7. Decreto-Lei n.º 115-A/98	45
1.8. Uma alteração mais radical	51
1.9. Uma revisão em 2012.....	54
1.10. A autonomia das escolas	56

Capítulo 2

2. Metodologia.....	64
2.1. Paradigmas de investigação	64
2.2. A opção metodológica para este estudo.....	67
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	70
2.3.1. A entrevista semiestruturada e o respetivo guião	71
2.3.2. A observação não estruturada.....	73
2.4. Materiais utilizados	74
2.5. Critérios de amostragem adotados.....	75
2.6. O decurso do trabalho de campo.....	77
2.7. A análise de conteúdo	80

Capítulo 3

3. Resultados – Análise e Discussão.....	82
3.1. Bloco B – Caracterização pessoal e profissional do entrevistado.....	82
3.2. Bloco C – Mudança ou continuidade de competências	86
3.2.1. Inovações e mudanças introduzidas na escola	86
3.2.2. Modelo que ofereceu participação mais direta e efetiva na escolha dos dirigentes.....	88
3.2.3. Processo eleitoral versus processo de nomeação – implicações	88
3.3. Bloco D – Autonomia: realidade ou utopia	90
3.3.1. Influência do professor no ensino, face à prometida autonomia	90
3.3.2. Ensino suportado por tendências político-partidárias	91
3.3.3. Como se sente o professor face aos inadequados projetos educativos	92
3.3.4. Integração das escolas no contexto local	93
3.3.5. Limitações na ação do professor, por uma gestão como exercício de participação.....	95
3.3.6. Sentimentos que a forte burocracia faz emergir.....	95
3.3.7. Afirmção de Santana Castilho	96
3.4. Bloco E – Satisfação do professor.....	97
3.4.1. Eleição do Diretor pelo Conselho Geral.....	97
3.4.2. Clima que se vive nas escolas face à burocracia centralizada da sua gestão.....	98
3.4.3. Modelo ideal para eleição/nomeação dos dirigentes escolares	100

3.4.4. Influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão	101
3.4.5. Professores não profissionalizados.....	102
3.5. Bloco F – Uma opinião.....	103
Conclusão	104
Perceção dos professores relativa à sua influência no sistema educativo português	104
O que os professores pensam acerca da autonomia das escolas	106
Satisfação dos professores.....	108
Uma observação	109
Algumas sugestões para trabalho futuro.....	109
Limitações da pesquisa	110
Bibliografia	112

Apêndices

Apêndice A – Guião da Entrevista Semiestruturada	122
Apêndice B – Transcrições das Entrevistas	125
Entrevista 01	125
Entrevista 02	128
Entrevista 03	132
Entrevista 04	135
Entrevista 05	140
Entrevista 06	143
Entrevista 07	149
Entrevista 08	152
Entrevista 09	156
Entrevista 10	159
Entrevista 11	163
Entrevista 12	166

Índice de Tabelas

Tabela 2 – Processo eleitoral versus processo de nomeação – implicações	89
Tabela 3 – Influência do professor no ensino, face à prometida autonomia	90
Tabela 4 – Ensino suportado por tendências político-partidárias	91
Tabela 5 – Como se sente o professor face aos inadequados projetos educativos	93
Tabela 6 – Integração das escolas no contexto local	94
Tabela 7 – Limitações na ação do professor, por uma gestão como exercício de participação	95
Tabela 8 – Sentimentos que a forte burocracia faz emergir	96
Tabela 9 – Afirmação de Santana Castilho	97
Tabela 10 – Eleição do Diretor pelo Conselho Geral	98
Tabela 11 – Clima que se vive nas escolas face à burocracia centralizada da sua gestão	99
Tabela 12 – Modelo ideal para eleição/nomeação dos dirigentes escolares	100
Tabela 13 – Influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores	101
Tabela 14 – Professores não profissionalizados.....	102

Siglas e Acrónimos

A seguir, apresenta-se a lista das siglas e dos acrónimos utilizados e os respetivos significados:

CA – Conselho Administrativo

CD – Conselho Diretivo

CEE – Comunidade Económica Europeia

CP – Conselho Pedagógico

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEIC – Ministério da Educação e Investigação Científica

MFA – Movimento das Forças Armadas

DRE – Direcções [sic] Regionais de Educação

Introdução

A necessidade de inovação é universal. Todos os produtos, sejam bens ou serviços, requerem uma renovação e aperfeiçoamento constantes. Isto porque a mudança é constante em tudo o que nos rodeia.

(J. Adair, 1992¹)

É incontestável a mensagem que Adair nos transmite. E esta mensagem faz recuar até à época em que a mudança se processava tão lentamente, de geração em geração, que quase não era sentida pelos que nela participavam. Mas faz, também, recordar uma outra, que remonta ao já longínquo século XVI, legada pelo maior poeta português de todos os tempos, afirmando que, apesar da mudança que, no dia-a-dia, ia ocorrendo, “outra mudança faz de mor espanto: que não se muda já como soía”.

A atualidade das palavras de Luís de Camões é, porventura, superior à da época em que foram escritas. Com efeito, presentemente tudo se altera de forma tão vertiginosa, que qualquer inovação de hoje se encontra obsoleta amanhã, parecendo poder atribuir-se à evolução tecnológica a responsabilidade por este ritmo alucinante de mudança. Esta evolução reflete-se nos mais diversos domínios particularmente no da Política e, em paralelo, no da Educação.

De facto, mudam-se os tempos, mudam-se as políticas, mudam-se os regimes de governação das escolas. Mais do que mudados, os diferentes modelos que regem a gestão e administração das escolas públicas portuguesas têm-lhes sido impostos pelo

¹ Como citado em Esteves, 2003, p.67.

poder central, visto que, sendo da competência dos sucessivos governos, têm sido forçados à revelia dos atores locais, sem olhar aos seus interesses. Nestes documentos, os procedimentos administrativos encontram-se regulamentados de forma minuciosa, enquanto os contratos de autonomia parecem ter ficado esquecidos. No exercício das suas funções, os diretores aproximam-se mais de representantes dos serviços centrais do que de líderes locais, o que pode levar a considerar tais normativos como “«a morte anunciada» da tradição de «professor entre professores» que, durante décadas, caracterizou a situação dos gestores escolares em Portugal” (Dias, 2008, p. 168).

E por se falar em mudanças, parece oportuno expor as palavras proferidas, na Assembleia da República, pelo primeiro-ministro de então, José Sócrates, quando foi debatido o Decreto-Lei n.º 75/2008, que viria a estabelecer o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas:

A nossa visão para a gestão das escolas assenta em três objectivos [sic] principais. O primeiro é abrir a escola, reforçando a participação das famílias e comunidades na sua direcção [sic] estratégica. O segundo objectivo é favorecer a constituição de lideranças fortes nas escolas. O terceiro é reforçar a autonomia das escolas. (Como citado em Castilho, 2011, p. 63)

Comentando este discurso, Santana Castilho (2011) refere que, no que respeita ao primeiro objetivo, ele não é novo neste documento, porquanto a participação da comunidade já estava consagrada no modelo anterior (Decreto-Lei n.º 115-A/98). Além disso, tal participação não deve ser decretada, mas antes promovida, criando condições que a favoreçam, o que os responsáveis não fizeram. Quanto às lideranças fortes, segundo este autor, grande parte delas é feita por nomeação, pelo que pode, portanto, vir a ser Diretor de um estabelecimento alguém que lhe é estranho, que não conhece os colegas, nem os alunos, nem, tampouco, os problemas dessa escola. E passando à autonomia, na verdadeira aceção da palavra, essa não reside na escola, pois nada que seja significativo na sua gestão pode ser decidido por ela. “Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direcções [sic] regionais de educação” (p. 64).

A sociedade, em geral, e a política, em particular, têm tentado olhar as escolas

como se de uma empresa se tratasse, esquecendo-se que, na sua essência, está o ser humano, com todas as suas virtudes e imperfeições.

Apesar de os últimos decretos-lei relativos à gestão e à administração escolares, no seu Artigo 4.º, proclamarem o primado de “critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa”, de um modelo de gestão como o atual, que só minoritariamente é constituído por professores, apenas se pode esperar que volte as costas ao lado pedagógico da escola e se importe, unicamente, com o lado economicista.

A formação adequada dos docentes deveria constituir a base da escola, mas, ao invés, cada vez mais a escola é composta por pessoal profissionalizado noutras áreas. São cada vez mais os professores sem formação para tal, ocupando lugares dos verdadeiros pedagogos; os professores são dirigidos por um Diretor que não é eleito por eles, mas por diversos agentes com grande influência política.

Há um Conselho Geral, que é o órgão mais importante da escola, mas que pouco vai intervindo, servindo, isso sim, para um fortalecimento maior do poder da comunidade extraescolar nas decisões da escola, enquanto vai diminuindo o peso do poder dos professores.

Como já dizia L. C. Lima, em 2004, depois de sucessivas mudanças no modelo de gestão e administração escolares, poderá pressupor-se que cada escola está agora dotada de um verdadeiro órgão de direção próprio, o atual Conselho Geral, por via do qual se descentraliza a administração escolar e se concede maior autonomia às escolas. Porém, desengane-se quem assim pensa, pois isto não passa de uma mera ilusão, uma vez que tal órgão não existe, de facto, nas escolas, já que lhes é exterior, situando-se, em última instância, no Ministério da Educação.

De onde se vem? Onde se está? Para onde se vai?

Das direções autoritárias e exigentes, defensoras do professor, passou-se para direções a quem somente os resultados interessam. No futuro, ter-se-ão direções viradas para resultados escolares... e económicos. Ter-se-á, provavelmente, um gestor a gerir escola, gerindo o seu próprio núcleo de professores, gerindo orçamentos para salários, com intenção de obter bons resultados a baixos custos.

Passou-se da exigência e da competência, para a utopia que hoje caracteriza a escola: não interessa ser-se bom, interessa parecer-se bom. O papel do Diretor é

sempre ingrato e, mais ainda, numa época de tanta instabilidade, porque também ele vive de uma imaginária autonomia.

No quadro do sistema educativo português, têm sido insistentemente proclamadas a descentralização e a autonomia das políticas educativas e da gestão escolar. No entanto, com exceção de um período relativamente curto de autogestão, que se seguiu de imediato à revolução de abril, em todos os momentos de reforma da gestão escolar, desde o Estado Novo até aos dias de hoje, passando pela aprovação da Constituição, pela Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo regime da Autonomia das Escolas, e pelo da Autonomia e Gestão das Escolas, a conceção e a definição de políticas educativas encontram-se concentradas fundamentalmente nos órgãos de poder central.

O conceito de autonomia da escola surge condicionado por discursos e por práticas que tendem a fazer apelo a formas diversas de execução periférica das decisões centrais, na maioria dos casos em conformidade face às regras de execução também centralmente definidas mas, parcialmente, admitindo algumas adaptações localizadas capazes de garantir de forma mais eficaz o cumprimento dos objectivos [*sic*] heterónomos. (L. C. Lima, 2006, p. 10)

As sucessivas autoridades educacionais apoiavam verbalmente a gestão democrática, mas, simultaneamente, de acordo com a lógica da sua burocracia centralizada, implementavam medidas específicas de redução do estatuto e das competências dos órgãos de gestão local. Com o decorrer dos anos, aos olhos da sociedade, o líder da escola tem vindo a ganhar mais e mais autonomia. Contudo, resta saber se isto será mesmo verdade.

Face às alterações profundas que se foram registando, são manifestamente visíveis o mal-estar e o descontentamento que se vive nos estabelecimentos de ensino, particularmente entre os professores. Não bastando a tão injusta desvalorização da sua imagem social, parece existir, no seio do corpo docente, um sentimento generalizado de redução progressiva da sua participação na governação das escolas. Para exemplificar, pode referir-se o caso dos coordenadores de departamento, antes escolhidos pelos respetivos pares, sendo, agora, designados pelo Diretor, eleito por uma minoria de professores, pois em minoria estes se encontram no Conselho Geral,

responsável por tal eleição.

A experimentação pessoal destes sentimentos levou a enveredar pela realização de um trabalho de pesquisa, subordinado ao título “*Em busca das percepções da relevância do corpo docente na administração e gestão das escolas públicas em Portugal*”, tomando-se como objetivos os seguintes:

- Compreender a percepção dos professores relativa à sua influência no sistema educativo português, face às sucessivas reformas dos modelos de gestão escolar.
- Saber o que pensam os professores acerca da autonomia das escolas.
- Perceber a satisfação dos professores.

Como consequência deste objetivo que se pretende perseguir, colocam-se as questões centrais:

- Qual é a percepção dos docentes, no que respeita à influência dos professores na governação das escolas, através das sucessivas reformas dos modelos de gestão e administração escolares?
- A prometida autonomia existirá, de facto, nas escolas?
- Como se refletem, no corpo docente, as alterações produzidas pelos últimos modelos de gestão e administração escolares?

A investigação que se pretende realizar para dar resposta a estas questões enquadrar-se-á no paradigma qualitativo, constituindo, mais propriamente, um estudo de caso, sendo os dados recolhidos no campo através de entrevistas semiestruturadas feitas a alguns professores.

O relatório escrito de toda a experiência será apresentado na forma desta dissertação, que tem como ponto de partida esta Introdução, quase a terminar, na qual se foi atendendo a algumas preocupações que justificam a escolha do tema, também ele aqui identificado. Deu-se continuidade à explanação, organizando-a em três capítulos, em cada um dos quais se vão abordando assuntos subjacentes ao tema pelo qual se optou e com interesse para este projeto, e terminando com a Conclusão.

«*Enquadramento Teórico*» é o título que se atribuiu ao primeiro capítulo, o qual, com base numa cuidada revisão de literatura, se inicia com uma breve resenha

histórica relativa à gestão das escolas, em Portugal, até ao final do Estado Novo, para prosseguir com uma referência ao período de autogestão, bem como aos sucessivos normativos que, após a revolução de abril de 1974, foram sendo publicados para regulamentar a administração e a gestão das escolas portuguesas e transferir poderes para os órgãos regionais e locais.

O segundo capítulo, a que se chamou «*Metodologia*», contempla todos os procedimentos metodológicos que foram selecionados, de forma a possibilitar a consecução dos objetivos propostos e a dar resposta às questões colocadas.

No terceiro capítulo, denominado «Resultados – Análise e Discussão», tal como o próprio nome sugere, categorizam-se os dados recolhidos no decorrer da experiência, interpretam-se e discutem-se, para, assim, se conseguir responder às questões enunciadas.

Com a «Conclusão», que inclui todas as ilações que foi possível retirar do presente estudo, assim como sugestões para futuras investigações e as limitações que foram dificultando a pesquisa, encerra-se o presente relatório.

Diverso material utilizado na experiência ou referido ao longo do texto é apresentado como apêndice documental.

1. Enquadramento Teórico

“O debate sobre a democracia e a eficiência da gestão na escola é tributário de um percurso histórico, cuja carga simbólica não pode ser ignorada” (Machado, 2003, p. 52). E porque assim é, considerou-se pertinente iniciar este capítulo com uma breve resenha histórica relativa à gestão das escolas, em Portugal, até ao final do Estado Novo. Mas mais importantes na senda desta investigação parecem ser, para além de um período de autogestão, os sucessivos normativos que, no Portugal democrático, foram regulamentando a atividade das escolas e prometendo a sua autonomia, pelo que serão, também, aqui referenciados.

1.1. Antes da «Revolução dos Cravos» – Um Pouco de História

Em Portugal, até meados do século XVIII, ensinar era, na maioria dos casos, uma função exercida por pessoas que, paralelamente, se ocupavam com outras atividades profissionais, tais como sapateiros, barbeiros, carpinteiros, etc., havendo, por isso, uma grande diversidade de Mestres-Escola. Não obstante esta enorme diversidade, todas as ações educativas estavam subordinadas a uma supervisão global por parte da Igreja (Mendonça, 2006).

Todavia, esta instituição viu-se privada do domínio da Educação quando, em

1759, o Marquês de Pombal criou a escola pública laica para o ensino das crianças portuguesas (Almeida, Leite e P. Fernandes, 2009).

Pode dizer-se que tal ação do Marquês se traduziu na criação, pela primeira vez, de um ensino oficial, do qual resultou um sistema escolar já com semelhanças aos atuais, particularmente no que respeita à na estruturação de percursos e progressões escolares. Tratou-se, sem dúvida alguma, de uma ação pioneira neste campo, uma vez que surgiu ainda antes que tais sistemas se propagassem pela Europa, por força dos ideais da Revolução Francesa (Nóvoa, 1987).

Porém, só quando o país integra, na sua ordem jurídica interna, o princípio da obrigatoriedade escolar, é que se pode considerar que se assiste à construção formal de um sistema de ensino de massas. E foi isto que aconteceu em setembro de 1835, quando Rodrigo da Fonseca Magalhães instituiu um primeiro corpo doutrinal que tornou Portugal, cronologicamente, o quarto país, a nível mundial, a consagrar aquele princípio, na sua lei nacional (Soysal e Strang, 1989, como citados em Teodoro, 1999).

Assim, quando surgiram os primeiros sistemas escolares, no final do século XVIII e princípio do século XIX, o Estado assumiu-se como o Educador exclusivo de todos os cidadãos e, por conseguinte, construiu e dirigiu estritamente toda a Educação escolar (A. S. Fernandes, 2003).

Algumas tentativas de descentralização do ensino foram surgindo nos finais da Monarquia e durante a 1ª República, mas depressa terminavam, seja porque, graças à instabilidade política que então se vivia, os Ministros da Instrução se iam sucedendo frequentemente, por vezes com opiniões divergentes das dos seus predecessores, seja por não terem as autarquias recursos suficientes para arcarem com as suas responsabilidades ou por não estarem minimamente interessadas em assumi-las (R. Carvalho, 1996). Merece particular destaque a ação levada a cabo, em 1914, pelo ministro Sobral Cid, de forma a regulamentar a autonomia administrativa dos liceus, autonomia que havendo já sido adotada nas universidades, produziu efeitos salutareos (Barroso, 2004).

Estas tentativas de descentralização foram alternando com sistemas escolares caracterizados por “uma administração centralizada e hierarquizada, a escola como serviço periférico do Estado, a gestão burocrática, o professor funcionário, um currículo uniforme e uma organização pedagógica idêntica para todas as escolas” (A. S.

Fernandes, 2003, p. 36).

Era um destes sistemas centralizadores que por cá vigorava, quando, esgotado pelas lutas entre os políticos, pela instabilidade governamental, pelos sobressaltos no dia-a-dia, pelas irregularidades perpetradas, o país viu terminada a 1ª República com o golpe militar de 28 de maio de 1926, que marca o início de uma ditadura militar (R. Carvalho, 1996).

Foi no seio desta ditadura que António de Oliveira Salazar iniciou a sua carreira como político. Convidado para o cargo de Ministro das Finanças, em 1926, aceitou-o, abandonando-o, porém, em pouco tempo, já que o seu caráter de homem que nasceu para mandar e ser obedecido não se coadunava com a situação que então se vivia na governação. Um segundo convite que lhe foi dirigido, em 1928, teve uma resposta positiva da sua parte, com a condição da completa subordinação de todos os ministérios ao Ministro das Finanças, o que é o mesmo que dizer que ele não seria apenas o detentor desta pasta, mas sim o chefe inexorável que a todos indicava o caminho a seguir. Deste modo, embora nunca tivesse ocupado o cargo de Ministro da Instrução (assim se chamava, por essa altura), tudo se passou como se o fosse, pois os que o foram de verdade tiveram de se pautar pelas normas que ele ditava (R. Carvalho, 1996).

Em 1932, Salazar foi nomeado Presidente do Ministério e, no ano seguinte, entrou em vigor uma nova Constituição da República, com a qual ele criou finalmente o seu modelo político, o Estado Novo, e se tornou o Presidente do Conselho, que é o mesmo que dizer Chefe da Nação Portuguesa. Por uma lei de 1936 que remodelou o Ministério da Instrução Pública, este passou a designar-se Ministério da Educação Nacional (R. Carvalho, 1996).

Um pequeno extrato retirado por Maria Filomena Mónica (1977) de uma entrevista que Salazar concedeu a António Ferro é bem revelador das suas ideias a respeito da Educação. Dizia ele: “Considero [...] mais urgente a constituição de vastas élites [*sic*] do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas élites [*sic*] enquadrando as massas” (p. 325).

O inconveniente que Salazar via na instrução do povo não se encontrava propriamente no facto de este aprender a ler, estando antes nos conhecimentos «perigosos» que ele podia adquirir, através da leitura de obras eventualmente

prejudiciais. À sua frente, cruzavam-se, então, dois caminhos: franquear as escolas apenas aos filhos bem comportados da burguesia, interessada em manter os seus privilégios e fechá-las a todos os demais, ou a todos descerrar as portas da instrução, permitindo-lhes ler apenas o que o Estado considerasse conveniente, quer enquanto crianças, quer por toda a sua vida. Apesar de toda a perspicácia, persistência, coragem e vigilância permanente que implicaria, Salazar optou pela última destas duas alternativas (R. Carvalho, 1996; Mendonça, 2006).

O regime do Estado Novo era, assim, caracterizado pela repressão, pela censura e pela perseguição política. No campo da Educação, tal regime servia-se do sistema escolar para exercer o controlo político e ideológico e para inculcar uma ideologia fundamentada nos três pilares: Deus, Pátria e Família. O fortíssimo centralismo burocrático e o apertado controlo não davam lugar à autonomia dos estabelecimentos de ensino, pelo que, na tomada de decisões relativas à vida diária da escola, isto é, na administração e na gestão escolares, não participavam os que deveriam ser os principais interessados: professores, pessoal não docente e alunos. Nenhum deles podia emitir ou divulgar ideias e valores contrários aos que o regime preconizava (Castanheira, 2010; Ventura, Castanheira e J. A. Costa, 2006).

A direção dos liceu era da competência de um Reitor, escolhido mais pela confiança política que o sistema nele depositava, do que propriamente pela sua competência técnica. O mesmo acontecia com o Diretor das escolas industriais e comerciais e posteriormente do ciclo preparatório do ensino secundário, que era nomeado diretamente pelo ministro. Quer fosse Reitor ou Diretor, o responsável pelas escolas dependia do Ministério da Educação Nacional e a duração do seu mandato dependia da forma como acatava e implementava as orientações superiores (Machado, 2003).

Por conseguinte, no modelo liceal que então vigorava, “a figura onipotente do reitor era a face visível do controlo exercido pela administração central sobre a gestão corrente das escolas, estando completamente submisso aos imperativos provenientes do Ministro” (Barata, 2007, p. 33). Quando Marcelo Caetano substituiu Salazar, na Presidência do Conselho, em 1968, a questão da Educação era um problema absolutamente premente da vida nacional, pelo que constituiu um ponto fundamental da sua investida política. Escolheu, então, José Hermano Saraiva para Ministro da

Educação Nacional. Acontecimentos diversos tornaram curta a permanência deste ministro no cargo que ocupava, pelo que, em 1970, José Veiga Simão foi convidado para ser o novo detentor da pasta que vagara. A tendência reformista do sistema de ensino defendida pelo novo ministro culminou na publicação, em 1973, da *Lei n.º 5/73, de 25 de julho*, que ficou conhecida como *Reforma de Veiga Simão*, segundo a qual o desenvolvimento da educação de massas e a democratização do ensino eram condições necessárias para que Portugal pudesse evoluir e competir com os parceiros europeus (Bases I, III). Todavia, o conceito de democratização do ensino tinha um significado restrito, visto que focava apenas a expansão quantitativa da escolarização (o ensino para o maior número de alunos), mantendo inalterada a administração centralizada, autoritária e repressiva do sistema escolar e das escolas. Nas estruturas gestionárias das escolas, continuava a destacar-se o Reitor, “nomeado pelo Ministro numa base de confiança política” (Barata, 2007, p. 35; R. Carvalho, 1996).

Mas a mudança faz parte da História da Humanidade! Ela é inevitável, já que, sem ela, o progresso é impossível. E, um dia, mais precisamente em 25 de abril de 1974, foi a vez de Portugal assistir à grande mudança que pôs fim ao mais longo regime ditatorial de todos os que vigoraram nos países da Europa Ocidental, que por aqui se conservou durante cerca de quarenta e oito anos e que parecia ter-se eternizado.

Na História portuguesa, os modelos de administração e gestão são profundamente influenciados pelo poder político e económico. Por conseguinte, esta mudança do regime político e as consequências provocadas pelo posterior restabelecimento da democracia marcaram, de forma indelével, a evolução do sistema educativo português (Barroso, 2003a).

1.2. A versão autogestionária da governação das escolas

Imediatamente a seguir ao golpe militar ocorrido em 25 de abril de 1974, surgiram, em todos os setores da vida do país, reações às estruturas representativas da ditadura que chegara ao seu fim e a Educação não constituiu exceção, tendo-se vivido, nas escolas portuguesas, uma fase de grande instabilidade política, denominada período revolucionário. “Os mais importantes mecanismos de controlo político,

administrativo e ideológico da escola, com destaque para as suas direcções [sic], programas e manuais, formas tradicionais de avaliação, relações escolas-ministério, direcções-professores [sic], professores-alunos” começaram a ser contestados (Castanheira, 2010; J. M.C. Silva, 2008, p. 175). Os diretores (nas escolas comerciais) e os reitores (nos liceus), considerados símbolos de um recente passado de repressão, foram rejeitados pelos elementos da comunidade escolar, que levaram a cabo várias tentativas para conquistar autonomia e poder de decisão ao nível das escolas (Ventura *et al.*, 2006). “Assembleias de alunos e professores passam a marcar o ritmo de mudanças nas escolas, sindicatos e associações de professores ensaiam os primeiros passos, moções, marchas e manifestações preenchem o quotidiano de muitas escolas” (J. M.C. Silva, 2008, p. 175). Embora se tratasse de um conceito ainda não utilizado na legislação escolar, a autonomia da escola era, agora, praticada, de facto, pelas assembleias das escolas, pelos plenários de professores e pelos órgãos colegiais de gestão, cuja composição diferia de escola para escola, já que, em cada uma, eram eleitos segundo regras diferenciadas (L. C. Lima, 2009).

Para apoiar as iniciativas democráticas conducentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que representassem verdadeiramente toda a comunidade escolar, isto é, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, foi promulgado o *Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio* (Preâmbulo). Este diploma, “o mais curto e genérico da história da produção legislativa sobre governo e gestão das escolas”, foi o primeiro que reconheceu e apoiou as práticas autogestionárias desenvolvidas por professores e estudantes, em várias escolas (L. C. Lima, 2009, p. 228). Tendo em conta a importância dos atores locais, fortaleceu a legitimidade das comissões de gestão, que, apesar das dificuldades que se foram sentindo, assumiram os destinos das escolas (Alves, 2007). No entanto, não foi regulado, por ele, o processo que levaria à escolha democrática destes órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, pelo que cabia ao Ministro da Educação e Cultura confiar a direcção destes estabelecimentos a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de abril de 1974. Em suma, este diploma mais não é do que “uma tímida afirmação da continuação do poder central sobre as escolas” (Formosinho, 2003, p. 24). Embora tivesse surgido para legitimar os novos centros de decisão instituídos, podia ver-se, nas entrelinhas, a predisposição legal para repor a

ordem e o controlo de poder definidos (Barata, 2007).

Este normativo impunha limites às comissões eleitas, na medida em que lhes conferia as mesmas atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão (Artigo 2.º). Apesar disso, as referidas comissões “e sobretudo os plenários deliberativos (nunca formalmente considerados ou permitidos pela legislação) avocaram novos poderes e passaram a decidir autonomicamente, em tensão e por vezes em conflito aberto com a administração central e os governos” (Delgado e E. Martins, 2001, p.14).

Nos primeiros tempos, a administração central viu-se impelida a ceder. A capacidade de intervenção do Estado foi drasticamente reduzida, o controlo do sistema escolar por parte do Ministério da Educação enfraqueceu, o poder deslocou-se para as escolas e para o movimento social. Usando-se ilimitadamente as liberdades de associação e expressão, não se separando a demagogia da democracia, impunham-se soluções antes de qualquer legislação (Barroso, 2003a).

Foram eleitas comissões diretivas que tomaram conta da administração e da gestão das escolas. “Apoiadas por assembleias deliberativas, ultrapassam as atribuições que anteriormente cabiam aos reitores e directores [sic] das escolas e desenvolvem processos de democracia directa [sic]” (Formosinho, 2003, p. 24).

As nascentes estruturas sindicais dos professores começavam já a assumir um papel de destaque no campo escolar, estabelecendo-se uma *agenda* que não era compaginável com uma transição controlada. As demissões em massa das autoridades académicas e escolares e a eleição de comissões directivas [sic] com a participação de docentes, estudantes e funcionários, a imediata integração dos professores afastados pelo Estado Novo, a exigência de profundas mudanças no aparelho do Ministério da Educação, mostravam que a iniciativa política se encontrava na periferia do sistema. Às formulações vagas e cautelosas tanto do Programa do MFA [Movimento das Forças Armadas] como do Programa do Governo provisório, o movimento social (e político) respondia com o uso, sem limites, das liberdades de associação e expressão, impondo soluções na prática antes de qualquer legislação. Paralelamente ao que se passava com os partidos políticos também o movimento social nas escolas se afirmará sem necessitar de qualquer diploma legal regulador prévio, antes condicionando, pela sua prática, a legislação que posteriormente virá a ser publicada. (Teodoro, 1999, p. 391)

Embora fosse quotidianamente praticada pelas comissões de gestão, a

autonomia não chegou a ser juridicamente consagrada, pois não há nenhum diploma legal que descentralize, de facto, a administração e transfira o poder de decisão para as escolas, uma vez que essa deslocação do poder não se deu por iniciativa da administração central, mas foi imposta por novos órgãos que se apoderaram dos poderes de decisão e passaram a decidir autonomamente (Barata, 2007). Durante o período revolucionário registou-se, nas escolas, “uma situação de acentuada e generalizada heteropraxia, em busca de ordenamentos alternativos e de regras próprias, dessa feita divergindo do padrão normativo imposto e dos limites de intervenção que o próprio decreto de maio de 1974 procurara estabelecer” (L. C. Lima, 2009, p. 228).

Assistiu-se a uma atomização do ensino; em grande número, as escolas legislavam para elas próprias, como se se tivessem tornado pequenos reinos independentes; o seu funcionamento paralisou frequentemente com a embriaguez natural das reuniões de massa e caiu-se na facilidade. E ao Ministério faltavam os meios de ação para enfrentar, de forma adequada, esta situação de emergência, pois estava “paralisado por uma legislação e um conjunto de órgãos obsoletos e emperrados” (Godinho, 1975, p. 26). O Estado controlava somente partes do processo, sendo remetido para segundo plano. “Foram épocas áureas, de um verdadeiro e sólido poder dos professores, quer ao nível do desenvolvimento do processo educativo, na condução das políticas educativas, assim como do próprio quadro organizativo das escolas” (A. P. Martins, 2003). Portanto, a perda de poder do Estado não foi consequência de um processo de descentralização, tendo antes ocorrido em resultado da apropriação dos poderes de decisão por parte dos diferentes atores escolares (Lindinho, 2003).

Os serviços centrais, como já referido, cederam, mas apenas até ao momento que julgaram oportuno para poderem recuperar a sua posição de superioridade administrativa sobre as escolas. Considerando-se que era indispensável criar condições que tornassem eficaz o funcionamento das escolas, esse momento surgiu ainda em 1974, aquando da publicação do *Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro*, que generalizava um modelo de gestão igual para todas as escolas preparatórias e secundárias. Este normativo, que regulava os órgãos de gestão e também os seus processos de eleição e constituição, no seu Artigo 1.º, organizava a gestão escolar de

forma triádica: o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. “Ao Conselho Diretivo são acometidas competências na linha de continuidade funcional da gestão unipessoal dos liceus no período da ditadura (Artigo 17.º) e os Conselhos Pedagógicos mantinham as funções dos antigos conselhos escolares (Artigo 27.º)” (Barata, 2007, p. 37; Delgado e E. Martins, 2001). Este decreto reduziu a influência das assembleias, que eram muito reivindicativas, reconhecendo-lhes funções puramente consultivas. E, em lugar de definir novas funções e outros objetivos organizacionais para atribuir aos corpos diretivos por ele criados, investiu-os das mesmas competências e responsabilidades das antigas entidades administrativas dos tempos que precederam a revolução de abril de 1974 (N. G. Afonso, 1994).

No Artigo 31.º, referia este diploma que “os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário” continuariam “sujeitos à superintendência dos competentes órgãos e serviços centrais do Ministério da Educação e Cultura”, ficando, deste modo, claramente expresso, o sentido vertical das relações entre a escola e os serviços centrais do Ministério. Rompia-se, assim, com as formas de democracia direta que elevavam as assembleias e os plenários deliberativos a órgãos soberanos das escolas, o que “representa o primeiro sinal evidente de recuperação de uma centralização burocrática, criando condições para a sobrevivência de uma máquina transitoriamente paralisada” (Delgado e E. Martins, 2001, p.15; Formosinho, 2003). “A vertente democrática da gestão escolar via-se envolvida, de novo, pela teia legislativa do poder central” (Barata, 2007, p. 37). “As iniciativas autogestionárias e de conquista de autonomia para os actores [sic] periféricamente localizados estavam a partir de agora em situação de perda”. A soberania escolar começava a entrar em declínio “antes que um projecto [sic] congruente com algumas iniciativas de base (sobretudo no capítulo da autonomia) fosse apresentado” (L. C. Lima, 1998, p. 248).

Foi a primeira tentativa consistente de «normalização» da vida escolar, e o primeiro passo para estruturar um modelo democrático de gestão expurgado dos excessos de democracia basista, pese embora o facto de o seu cumprimento não ter sido generalizado e em muitos casos não ter sido possível a redistribuição de poderes dentro das escolas, de as relações hierárquicas com o poder central terem permanecido muito tensas e de as práticas autogestionárias e de democracia directa [sic] terem continuado. (J. M.C. Silva, 2008, p. 192)

Mas, por esta altura, sucediam-se os Governos Provisórios, cujo intervalo de ação se estendeu de 1974 a 1976. Caraterizado por uma grande instabilidade política e social, correspondeu este período a um dos mais turbulentos de toda a História da Educação em Portugal, durante o qual as instituições educativas se transformaram em palcos de agitação permanente (Igreja, 2004). Portanto, quando foi publicado este decreto, não estavam reunidas as condições para que ele fosse bem-sucedido. De facto, “o quadro legal imposto era objecto [sic] de uma fuga deliberada e de uma infidelidade normativa expressa, transformando a escola num *locus* de produção de regras (informais) alternativas e opostas às que eram produzidas na administração central” (L. C. Lima, 1992, p. 247). Assim, ele foi rejeitado de forma “generalizada pelos elementos mais activos [sic] das escolas, conotados com movimentos e partidos políticos do espectro [sic] da extrema-esquerda portuguesa”. Contudo, apesar dos obstáculos surgidos para pôr em prática este normativo, a partir da sua publicação, começou claramente a aumentar o número de escolas preparatórias e secundárias que seguiam os processos de democracia representativa para eleger os seus conselhos diretivos (Formosinho, 2003, p. 25).

O *Decreto-Lei n.º 735-A/74*, embora tenha trazido, como elemento inovador, a eleição dos órgãos diretivos, representantes dos corpos de cada escola, “manteve, no essencial, o lastro organizativo que mostrou a adaptabilidade suficiente para transitar da ditadura para a democracia sem grandes dificuldades nem problemas e que os tempos posteriores não alteraram significativamente” (J. M.C. Silva, 2008, p. 194).

1.3. O período de normalização

Em 1976, com a aprovação da Constituição da República Portuguesa, a realização das primeiras eleições legislativas e a posse do primeiro governo constitucional, chegou ao fim esta fase que ficou conhecida como período de autogestão e que, embora tenha levado “a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo” (*Decreto-Lei n.º 769-A/76*, Preâmbulo).

Iniciou-se, então, um novo ciclo, no qual o funcionamento do sistema educativo é marcado por uma política de normalização, cujo objetivo primordial consiste em

recuperar o poder e o controlo do Estado e a sua administração sobre a Educação, suprimindo as derivas revolucionárias, afastando os que eram considerados os seus principais agentes no aparelho do Ministério da Educação e introduzindo critérios de racionalidade técnica na decisão política, nomeadamente através do reforço das estruturas e dos processos de planeamento (Barroso, 2003a). O número de normativos destinados a regulamentarem a vida da escola cresceu extraordinariamente, o que por si só é difícil de compatibilizar com a gestão democrática (Formosinho, 2003).

Entre a nova legislação que regulava detalhadamente as atividades e as funções da escola, destaca-se o *Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro*, que, na sua dimensão essencial, lança as bases de uma gestão democrática da escola pública, na medida em que exige a atribuição de responsabilidades não só aos docentes, mas também aos discentes e ao pessoal não docente da comunidade escolar. Trata-se mesmo da primeira experiência de gestão democrática, que fixou, para esta, um modelo de referência, em Portugal, marcando profundamente a cultura organizacional das escolas. Definindo as estruturas coletivas de decisão eleitas pelos professores (dimensão estrutural), este normativo, no seu Artigo 1.º, imputa a responsabilidade do funcionamento dos diferentes estabelecimentos de ensino a três órgãos de gestão: o Conselho Diretivo (CD), o Conselho Pedagógico (CP) e o Conselho Administrativo (CA) (Delgado e E. Martins, 2001).

Determinava o mesmo decreto que, na sua dimensão funcional, o Conselho Diretivo fosse constituído por três ou cinco representantes do pessoal docente, consoante o número de alunos fosse não superior a mil ou excedesse este número, dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente (Artigo 2.º). Todos os membros deste conselho eram eleitos pelos respetivos pares (Artigo 38.º, Número 3). Pelo menos dois dos professores tinham de ser, obrigatoriamente, profissionalizados. (Artigo 3.º) Quando não fosse possível cumprir esta determinação, caberia ao Ministro da Educação e Investigação Científica, “sob proposta da respectiva [sic] direcção-geral [sic] de ensino, ouvida a Direcção-Geral [sic] de Pessoal e Administração”, designar tais docentes, podendo destacá-los de outros estabelecimentos de ensino (Artigo 6.º, Número 4). Quanto aos discentes, a sua representação no Conselho Diretivo só poderia ser feita por alunos que frequentassem os cursos complementares, pelo que ela apenas ocorreria nos estabelecimentos de

ensino que ministrassem estes cursos. Nos restantes, o Conselho Diretivo poderia convidar delegados dos alunos a participarem “em determinadas, sessões, sem direito a voto deliberativo” (Artigos 4.º, 5.º).

As resoluções relativas à dimensão funcional do Conselho Diretivo levaram J. M.C. Silva (2008) a exprimir-se do seguinte modo:

A centralização férrea do processo de gestão das escolas começa a ficar bem patente, e a fórmula utilizada nem sequer é original, no fundo bastou a inspiração dos procedimentos centralistas anteriores à revolução. Nos casos em que não houvesse professores profissionalizados, as escolas deixavam de poder escolher os seus representantes docentes e o Ministro fá-lo-ia, ouvindo previamente duas direcções [sic] gerais, o que para além de não agilizar o processo introduzia elementos de total discricionariedade na escolha. (p. 198)

Em relação à dimensão teleológica deste órgão de gestão, pode dizer-se que se trata de um órgão deliberativo e executivo, pois ainda o mesmo diploma inclui, no seu Artigo 11.º, Número 1, uma norma transitória que refere o seguinte:

Até à regulamentação dos órgãos previstos no presente diploma, competirá ao Conselho Directivo [sic], pelos seus membros docentes, exercer todas as funções que nos estatutos dos respectivos [sic] graus e ramos de ensino e legislação complementar, são atribuídas aos cargos directivos [sic], e que não sejam alteradas pelo presente decreto-lei.

Quanto ao Conselho Pedagógico, estabelecia o *Decreto-Lei n.º 769-A/76* que, na sua dimensão funcional, fosse constituído pelo Presidente do Conselho Diretivo, por um professor de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e por delegados dos alunos, um por cada ano (Artigo 22.º). A dimensão teleológica que este normativo lhe atribuía consistia na “orientação pedagógica do estabelecimento de ensino”, para o que ele deveria promover a “cooperação entre todos os membros da escola”, no sentido de “garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos” (Artigo 24.º). Nas reuniões do Conselho Pedagógico, as decisões eram tomadas por maioria, tendo o presidente voto de qualidade, em caso de empate, e direito de veto suspensivo, quando as deliberações contrariassem as disposições legais ou diretivas do

Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) (Artigo 30.º, Números 2, 4). Se os alunos estivessem em maioria, numa reunião, esta não poderia ter caráter deliberativo. Quando estivessem em causa assuntos confidenciais, os alunos não poderiam estar presentes (Artigo 31.º).

No que respeita ao Conselho Pedagógico, J. M.C. Silva (2008) refere que, salvo as exceções atrás mencionadas, os alunos e os professores estão, neste órgão de gestão, em pé de igualdade, em termos de direitos e de responsabilidades e, portanto, a orientação pedagógica da escola está, deste modo, confiada a uns e a outros. Como é difícil acreditar que se entregue esta orientação pedagógica a quem não tem qualquer qualificação para o fazer, considera ele “que, também aqui, o centralismo joga um papel preponderante”. Na sua interpretação, o direito de veto suspensivo de que o presidente dispunha, quando as deliberações contrariassem o disposto pelo Ministério da Educação (ME), significaria que todas as escolas teriam de se submeter a uma orientação pedagógica geral definida pelos organismos centrais do Ministério, “restando aos conselhos pedagógicos um papel sobretudo instrumental de execução das políticas e adequação de particularismos locais à norma” (p. 205). E o mesmo autor continua:

A margem de manobra do CP é muito estreita uma vez que sem autonomia, sem poderes próprios definidos, para além do genérico «orientação pedagógica do estabelecimento de ensino», pouco mais lhe restava do que dar cumprimento à legislação geral e aos normativos diversos, enquadrando alguma acção [sic] local mais específica nas orientações gerais, mas incompetente para adoptar [sic] posições pedagógicas próprias e que não fossem consonantes com as determinações do ME. (pp. 205-206)

Passando ao Conselho Administrativo, ainda o mesmo decreto estabelecia que, atendendo à sua dimensão funcional, fosse constituído por um presidente, por um vice-presidente e por um secretário. As funções de Presidente do CA caberiam ao Presidente do CD, que poderia, se assim o entendesse, delegar esta competência no seu vice-presidente; as funções de vice-presidente do CA seriam desempenhadas pelo secretário do CD; por último, competiam ao chefe da secretaria as funções de secretário do CA (Artigo 32.º). No que se refere à dimensão teleológica deste Conselho

Administrativo, este diploma atribuía-lhe a administração dos recursos financeiros do estabelecimento de ensino (Artigo 33.º).

O *Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro [sic]*, é objecto [sic] de ataques que, mais que contra as soluções organizacionais e administrativas (cuja continuidade relativamente ao *Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro [sic]*, é evidente), se dirigem contra o modelo político com que ele é coerente. (Formosinho, 2003, p. 25)

Parece interessante sublinhar que o sumário do Diário da República onde se encontra publicado o *Decreto-Lei n.º 769-A/76* refere que este documento legislativo “estabelece a regulamentação da gestão das escolas”. Assim sendo, é possível concluir-se que, de acordo com este normativo, a gestão escolar comporta todas as funções dos três órgãos responsáveis pelo funcionamento dos diferentes estabelecimentos de ensino: “a direcção [sic], competência do CD, a orientação pedagógica, competência do CP e a administração dos recursos financeiros, competência do CA” (J. M.C. Silva, 2008, p. 207).

Anunciando a necessidade de separar «a demagogia da democracia» o decreto lança as bases da separação entre política e administração, concepção [sic] e execução, superiores e subordinados. A gestão «verdadeiramente democrática» que se afirma procurar alcançar irá revelar-se ao longo dos anos como *muita* gestão para *reduzida* democracia. Cedeu-se aos professores o quase exclusivo das tarefas de gestão corrente mas, por outro lado, subtraiu-se-lhes os poderes de decisão sobre políticas escolares, formas de organização diferenciadas, projectos [sic] próprios, etc., tendo-se ainda isolado as escolas das respectivas [sic] comunidades e da participação substantiva de outros actores [sic] sociais (sobretudo as famílias dos alunos e as autoridades locais). (L. C. Lima, 2006, pp. 14-15)

A adoção de princípios e estruturas de gestão participada nas escolas não foi acompanhada de mecanismos complementares de descentralização da administração, reforço da autonomia das escolas e participação dos pais e outros representantes da comunidade (Delgado e E. Martins, 2001).

Através deste normativo, cresce o poder dos serviços centrais e diminui o poder de decisão dos Conselhos Diretivos, que mais não são do que órgãos colegiais, com um

caráter representativo daquele poder central, nas escolas, o que coloca em causa a verdadeira influência dos professores na administração e gestão das escolas (Barroso, 2003a). Reforçando, com ele, a gestão burocrática, ao mesmo tempo que previa a eleição dos docentes, o Ministério da Educação e Investigação Científica conseguiu compatibilizar o que, à partida, parecia incompatível: a gestão democrática com a gestão burocrática centralizada. As regras formais emanadas da administração central predominavam sobre as regras não formais e informais, o que “acentuou a imposição normativa e a face da escola enquanto *locus* de reprodução normativa. A democracia foi reduzida à gestão, e esta à gestão corrente” (L. C. Lima, 1998, p. 274).

Com este documento, as escolas podem escolher os seus diretores, mas, em contrapartida é-lhes dada pouca autonomia, ou seja, é reduzida a margem de manobra concedida aos diretores, no que respeita às decisões importantes, pelo que eles se transformam gradualmente em gestores locais das normas centrais. Pode, portanto, dizer-se que escola portuguesa desta época não tinha direção, pois esta residia na administração central (Formosinho, 2003).

Como anteriormente foi referido, o ato legislativo de que se tem vindo a falar remetia, para outra oportunidade, a regulamentação do funcionamento dos Conselhos Diretivos e dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário (Artigo 11.º, Número 1). A primeira (regulamentação do funcionamento dos Conselhos Diretivos) viria a ocorrer através da *Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro*, que apresenta o Conselho Diretivo como sendo “o órgão deliberativo do estabelecimento de ensino, exceptuada [*sic*] a competência específica do Conselho Pedagógico no que respeita à orientação pedagógica e do Conselho Administrativo em matéria de gestão financeira e orçamental” (Número 1). Deste modo, este documento estabelece uma fragmentação tripartida de poderes, com o presidente do CD a servir de ponte entre os vários órgãos, uma espécie de “*triumvirato orgânico*”, que pode ser “interpretado numa perspectiva [*sic*] estratégica (do tipo «dividir para reinar») para afastar a eventual existência de um órgão escolar forte como interlocutor da administração central” (L. C. Lima, 1998, p. 273). Uma análise crítica deste documento permite concluir que, ao Conselho Diretivo, é atribuída a gestão corrente, enquanto a direção residiria nos serviços centrais do MEIC (J. M.C. Silva, 2008).

A posição do Presidente do Conselho Directivo [sic] é ambivalente: por um lado, representa os professores que o escolheram, como um dos seus, para coordenar a acção [sic] pedagógica e administrativa da escola e assegurar a representação desta junto das instâncias da administração educativa; por outro lado, representa a administração educativa, que homologa a sua eleição e faz dele o guardião do cumprimento das leis na escola. (Machado, 2003, p. 54)

Quanto ao funcionamento do Conselho Pedagógico, ele foi regulamentado pela *Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro*, que o definiu como “o órgão de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino” (Número 1), ao mesmo tempo que lhe atribuía tarefas importantes, relativas à planificação e à coordenação pedagógica (Número 3). Uma das tarefas atribuídas consiste em “interpretar as instruções e normas dimanadas dos serviços centrais” (Número 3.1.3), pelo que se torna claramente notório que compete ao Conselho Pedagógico a orientação pedagógica da escola, recaindo a direcção pedagógica, de novo, nos serviços centrais do MEIC (J. M.C. Silva, 2008).

A publicação destas Portarias vem tornar “mais evidente a pouca autonomia dos órgãos de gestão criados, os quais continuarão extremamente dependentes dos órgãos centrais do Ministério, e em alguns casos, dos seus órgãos regionais de descentralização” (L. C. Lima, 1992, p.59).

Relativamente ao *Decreto-Lei n.º 769-A/76* e às referidas portarias que regulamentaram o Conselho Directivo e o Conselho Pedagógico, N. G. Afonso (1994) considera que “foram as primeiras medidas de uma política regulatória sistemática, destinada a reforçar o controlo do Ministério sobre os corpos eleitos, atando-os a uma inextricável rede de múltiplas normas detalhadas, regulando todas as facetas da vida organizacional das escolas” (p. 129).

Embora de forma diferenciada, esta segunda edição da gestão democrática [...] revelou-se capaz de substituir não apenas o sistema de governo autocrático centralizado, mas também as práticas autogestionárias e de tipo descentralizado e participativo típicas do período revolucionário, por um modelo centralizado de legitimação democrática. Por essa via se garantiu a reanimação de uma administração fortemente centralizada, atribuindo poderes de gestão corrente a órgãos colegiais democraticamente eleitos, embora muito longe das expectativas de descentralização democrática e de autonomia das escolas, continuamente reclamadas por certos sectores [sic]. (L. C. Lima, 2009, p. 234)

Canastra e Moura (1999) referem que, no que se refere à gestão escolar, embora, neste percurso, o poder e a intervenção dos professores tenham sido reforçados, também continuaram a acentuar-se o poder e a intervenção da administração central. A mesma opinião é defendida por Valter Lemos (1997), para quem as escolas continuaram a ser extensões da administração central, à qual prestavam contas, através das vias burocráticas e hierárquicas tradicionais.

As inúmeras críticas de que foi alvo este decreto-lei relacionavam-se essencialmente com a redução da autonomia das escolas, pois não só limitava a participação dos alunos e professores, como lhes retirava direitos, responsabilidades e autonomia, robustecendo a subordinação à administração central, o que levou Lima a afirmar que “no essencial, a direcção [sic] pedagógica está externamente localizada, regendo-se por normativos nacionais que regulamentam tudo ou quase tudo – currículo, avaliação, faltas, distribuição de serviço docente, critérios de constituição de turmas, programas, etc.”. Ao estabelecer o recrutamento dos principais órgãos de gestão da escola através de eleição, o decreto procurava harmonizar a gestão democrática com o centralismo burocrático. No entanto, essa eleição permanecia como a única marca da gestão democrática (L. C. Lima, 1992, p. 270-271).

Neste período, assistia-se a uma massificação do ensino, de uma forma extremamente acelerada. O poder central preocupava-se em saber se teria recursos humanos e físicos capazes de fazer face a esta situação verdadeiramente explosiva. Não cabiam nas suas preocupações nem a participação dos pais na gestão democrática das escolas, nem a parceria com a comunidade, nem tão pouco a multiculturalidade que resultava da convivência, no estabelecimento de ensino, da diversidade de crianças procedentes de meios distintos. Assim sendo, a administração central utilizou a gestão democrática “como um instrumento excelente para que fossem as escolas a aguentar com o primeiro impacto das inevitáveis situações de ruptura [sic] inerentes ao crescimento constante do sistema, atenuando o inevitável desgaste do poder central” (Formosinho, 2003, p. 27).

A democratização do governo das escolas básicas e secundárias, a autonomia e a participação cidadã da comunidade socioeducativa permanecerão, em boa parte, com o estatuto de promessas adiadas, quando não de discurso retórico

circunscrito a programas dos governos e a preâmbulos de diplomas legais, mas sem outras consequências de maior. (L. C. Lima, 2009, p. 235)

O período de normalização haveria de durar dez anos, mais precisamente até à data em que foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (*Lei n.º 46/86*, de 14 de outubro).

1.4. Lei de Bases do Sistema Educativo

A Constituição da República Portuguesa é, indubitavelmente, um marco central na regulamentação da sociedade, particularmente no que respeita à participação dos cidadãos nos assuntos de ordem pública. Com a sua promulgação, em 1976, quando já se fazia sentir uma certa estabilidade política, tornou-se imperioso reorganizar, segundo um referencial comum, o sistema educativo, ainda alicerçado na Reforma de Veiga Simão, que nunca chegou a ser regulamentada (Lindinho, 2003). No sentido de ultrapassar esta necessidade, foram surgindo, nos anos subseqüentes, várias iniciativas legislativas, que se tornaram decisivas, face às diferentes versões resultantes dos debates a que deram origem e nos quais participaram os intervenientes no processo educativo. No entanto, é só depois de decorridos dez anos que, fruto “da congregação de uma pluralidade de projectos [*sic*] políticos”, é publicada a *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro*, que ficou conhecida como *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) e que definiu os princípios orientadores da política educativa portuguesa, dando grande ênfase à participação da comunidade na vida da escola (Barata, 2007; Formosinho, 2003, p. 30). O conteúdo dos Artigos 43.º, 44.º e 45.º da LBSE é sintetizado por Formosinho (2003), da seguinte forma:

Entre muitos outros aspectos [*sic*], [a LBSE] estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento (nomeadamente os da democraticidade, da participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade), determina a adopção [*sic*] de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objectivo [*sic*] de integrar,

coordenar e acompanhar a acção [sic] educativa. (p. 30)

Surge aqui o novo conceito de desconcentração de competência ou administração desconcentrada, que Amaral (2006) define como sendo “o sistema em que o poder decisório se reparte entre o superior e um ou vários órgãos subalternos, os quais, todavia, permanecem, em regra, sujeitos a direcção [sic] e supervisão daquele” (p. 834). Tendo por base esta definição, Alves (2007) é da opinião de que a descentralização se tem resumido à desconcentração, já que procura melhorar a “eficácia a partir de uma intervenção em áreas geográficas específicas delegando poderes e alargando competências em órgãos ditos regionais que, ao serviço da Administração Central, controlam melhor a acção [sic] e a tomada de decisões da Escola” (p. 28).

Numa tentativa de clarificar os conceitos de descentralização e desconcentração, Amaro (1996) refere que a desconcentração mantém as hierarquias, tal como a centralização o faz, não prescinde do centro e corresponde à transferência das responsabilidades que o estado já não quer ter, enquanto a descentralização condiz com o aparecimento de novos centros, a nível periférico, regional ou local, ficando reservado para o Estado apenas o que os outros níveis não puderem fazer. Na opinião de Alves (2007), com a descentralização há partilha e distribuição de poderes entre o centro e as periferias, ficando estas com mais responsabilidades, mas também com um maior protagonismo na gestão de recursos humanos e financeiros. Ainda de acordo com este mesmo autor, é “natural que as tendências descentralizadoras propiciem o aparecimento de lideranças individuais ou colegiais susceptíveis [sic] de interpretarem estratégias locais” (p. 32).

Voltando à Lei de Bases do Sistema Educativo Português, ao mesmo tempo que ela defende a descentralização das decisões e procedimentos respeitantes ao sistema educativo (é aqui que ela é inovadora, pois introduz algo que sempre esteve ausente da administração educativa), também preconiza um maior envolvimento da comunidade. No entanto, apesar de reconhecer que, para a administração e gestão educacional, havia necessidade de uma formação específica, esta lei continua a apoiar o mesmo modelo de administração e gestão colegial (J. A. Costa, 2004a; A. S. Fernandes, 2003). Ela subentende, portanto, uma escola com autonomia pedagógica e

administrativa, que tem a direção em si própria. Mas a autonomia é dada à comunidade educativa e não à comunidade docente, na medida em que, na direção da escola, participam representantes de professores, alunos, funcionários, pais e representantes da comunidade local e profissional (Delgado e E. Martins, 2001).

No texto da Lei de Bases do Sistema Educativo está, pois, implícita, a vontade de se proceder à descentralização e à desconcentração, “convocando e implicando, sempre, dimensões regionais, embora sob a alçada reguladora de instrumentos políticos definidos pelo poder central”. Foi a evolução destes princípios que determinou a criação, em 1987, das *Direcções [sic] Regionais de Educação* (DRE) (Alves, 2007, p. 33). M. Canário (1996) refere que, relativamente à LBSE, o legislador teve uma dupla preocupação: “por um lado, uma intenção de descentralização política”, de forma a fomentar a participação local e a promover a democratização na gestão das escolas; “por outro lado, uma vontade de desconcentrar, ou seja, transferir competências para órgãos hierarquicamente menos elevados, no sentido de conseguir uma gestão mais eficiente” (p. 67).

Já A. S. Fernandes (2003) refere que se podem fazer leituras divergentes da LBSE, umas expressando a rutura com o modelo administrativo anterior e outras consistentes com a continuidade do mesmo, embora com algumas modernizações. Foi esta continuidade que se impôs nos anos subsequentes, o que limitou fortemente os efeitos transformadores desta reforma.

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo encerrou-se o ciclo da normalização das políticas educativas, para se dar início a uma nova fase, focalizada no objetivo de realizar uma reforma educativa global (Teodoro, 1999). Dos princípios nela estabelecidos pode inferir-se que se tornava necessário criar um modelo de administração escolar que permitisse a consecução dos objetivos propostos, dotando a escola não apenas de um órgão de gestão, mas também de um órgão de direção, eleito democraticamente e que tivesse a participação da comunidade educativa (Lindinho, 2003).

Havia agora necessidade de romper com o modelo de gestão centralizada burocrática, para se adotar um novo modelo de governação das escolas que representasse plenamente a aplicação das ideias constitucionais relativas à participação dos cidadãos na direção escolar, no sentido de melhorar a qualidade da

Educação da futura geração. Um modelo participado seria um elemento fundamental para legitimar a escola de massas face aos seus novos públicos (Formosinho, 2003).

1.5. Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro

Uma vez que a capacidade de dinamizar a concretização de um projeto é tão importante como as linhas que orientam toda a estrutura e funcionamento do sistema, torna-se, pois, essencial que, na sequência de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, venham as medidas legislativas que a regulamentem e enquadrem, e que, depois de um levantamento real dos recursos, surja, também, um plano a longo ou a médio prazo, que estabeleça prioridades (Pitta, 2000).

O movimento de reforma da Educação, desencadeado pela publicação da LBSE, foi liderado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), criada pela *Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro*, no sentido de mudar a conceção centralizadora do sistema educativo, através de uma reforma global (J. A. Costa, 2004b; Formosinho, 2003). Como pode ler-se nesta Resolução, foi a referida Comissão encarregada de elaborar estudos e propostas capazes de preparar o sistema educativo para responder, oportuna e eficazmente, aos desafios colocados, fosse pela recente adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) ou pela “inevitável emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social” (p. 214). Parece interessante referir que, quer durante a realização, quer na apresentação dos trabalhos da CRSE, “houve iniciativas que apelaram à participação da sociedade científica e da sociedade em geral”, particularmente dos professores. Porém, embora estes fossem considerados agentes privilegiados da reforma, na realidade só eram chamados a participar quando já quase nada havia para decidir (Gomes, 1999; Lindinho, 2003, p. 30). Aliás, como diz Nóvoa (1992), “os professores, enquanto corpo profissional, têm tido uma participação reduzida na reforma do sistema educativo português; os grupos políticos e os *experts* pedagógicos têm liderado este movimento, acentuando o fosso que separa os actores [*sic*] dos decisores” (p. 83).

Na *Proposta Global de Reforma*, apresentada pela CRSE, em julho de 1988, constam, entre outras, as seguintes linhas orientadoras: distinção entre direção e

gestão, ficando a direção a cargo de um órgão que representa a comunidade educativa e sendo a gestão entregue aos professores, separando-se assim, o que é político do que é técnico (Artigo 6.º, Números 2, 3); devolução da autonomia pedagógica, científica, cultural e administrativa à escola, para cujo exercício deverá, cada uma, elaborar um projeto educativo próprio (Artigo 12.º, Números 1, 2, 3, 4).

Esta proposta exigia de forma inequívoca que os serviços centrais do Ministério da Educação transferissem poderes para os órgãos da escola, nomeadamente para o órgão de direcção [sic], por forma a que se pudesse definir um projecto [sic] educativo de acordo com as especificidades locais. Esta transferência seria isenta de um controlo remoto por parte dos órgãos centrais dado que a maioria dos elementos do órgão directivo [sic] não era representante local do Ministério da Educação (professores), não se podendo, por isso, pedir responsabilidades sobre as opções orientativas deste órgão.

Por outro lado, a gestão com o seu carácter eminentemente técnico estava sujeita a dois tipos de controlo – o da direcção [sic] ao nível do cumprimento ou incumprimento das finalidades definidas e o do Ministério da Educação ao nível do cumprimento ou não dos normativos. (Lindinho, 2003, p. 52)

Os conceitos de autonomia, projeto educativo e comunidade educativa começam agora a surgir, com relativa frequência, nos diferentes normativos, o que, na opinião de L. C. Lima (1994), pretenderá significar a sua valorização “como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas [sic]” (p. 132).

E por se falar em autonomia das escolas, a revolução de 25 de abril de 1974 veio criar muitas expectativas, no que a ela se refere. No entanto, nem o *Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro*, nem tão pouco a Lei de Bases do Sistema Educativo fizeram qualquer referência expressa a este conceito. Deste modo, o Ministério da Educação não se viu na necessidade de criar disposições legais para regulamentar esta matéria, até porque a escola era considerada como um prolongamento dos serviços administrativos centrais (Barata, 2007). Não sendo um problema para o Ministério, era-o para os que tinham sobre si a responsabilidade da gestão das escolas e estavam cerceados pela legislação. Por imposição das mais variadas situações, viam-se forçados

a contornar, de forma ilícita, certos preceitos legais, implementando e adquirindo uma prática de autonomia indispensável para conseguirem exercer, no dia-a-dia, o seu cargo, nomeadamente no que se refere à tomada de decisões, em domínios considerados estrategicamente importantes. Estas infidelidades normativas, mais ou menos consentidas pela administração, mas comportando, sempre, uma certa dose de risco para os seus autores, surgem como consequência da interação dos diferentes atores, que, mantendo-se fiéis aos seus objetivos, interesses e estratégias, levam a que cada escola se diferencie dentro do sistema em que está inserida (Barroso, 1996a; L. C. Lima, 1991; Moura, 2000).

Esta capacidade revelada pelos actores [sic] escolares para «contornar» a lei e as normas e agilizar procedimentos com vista à realização de determinados objectivos [sic] da escola dá conta da autonomia que cada escola se define no jogo das interdependências administrativas e de quão a pedagogia está para além do modelo de gestão, como o comprovam as diferenças de desempenho das escolas em qualquer dos regimes até hoje ensaiados. (Formosinho e Machado, 2010, p. 474)

De acordo com Falcão (2003), os estabelecimentos de educação e ensino onde não se praticavam as infidelidades normativas “não sabem gerir a autonomia decretada, muito menos a praticada” (p. 50).

Foi com o ministério de Roberto Carneiro, iniciado em 1987, que o tema relativo à autonomia das escolas começou a ganhar projeção. Considerava ele que, até então, a escola havia sido descaracterizada, por ser um simples terminal que se limitava a cumprir as normas e circulares emanadas pelo Ministério da Educação. Considerava, também, que, enquanto se mantivesse, na administração central, a concentração de poderes e de funções, a pasta que ele detinha seria ingovernável. Era sua opinião de que a escola deveria ser um centro vivo, com uma vivência própria, e ser capaz de realizar o seu projeto educativo com responsabilidade (Barroso, 2004).

Esta insistência do ministro no tema da autonomia das escolas, que, aliás, constava no programa do governo, aliada à sequência das já mencionadas autonomias clandestinas perpetradas por alguns conselhos diretivos, culminou na publicação do *Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro*, que, “visando inverter a tradição de uma

gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local” (Preâmbulo), estabelece o regime jurídico da autonomia da escola (Artigo 1.º), repondo, assim, a legalidade às situações de autonomia que a maioria das escolas ia pondo em prática, à margem da lei (Barata, 2007). No entanto, não são apontadas medidas concretas de descentralização da administração, pelo que é difícil compreender como é que aquele objetivo poderá ser alcançado. O resultado remete “para uma concepção [sic] abstractizante [sic] e retórica de autonomia, sem nomear as entidades concretas beneficiárias da anunciada transferência de competências” (L. C. Lima, 2009, p. 238).

Em consonância com este decreto, “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto [sic] educativo próprio, constituído e executado de forma participada” (Preâmbulo). Divergindo as escolas umas das outras, cada uma delas dispõe, agora, da capacidade de trilhar um caminho diferente, que lhe permita responder, com rigor, às exigências do meio em que se insere. “A escola tem espaço para construir a sua identidade e definir o rumo que quer seguir” (Moura, 2000, p. 192). O projeto educativo não é aqui concebido como “mais uma técnica de gestão, mas como razão de ser de uma outra concepção [sic] de escola onde prevalece a dimensão autonómica” (J. A. Costa, 2004b, p. 89).

O cansaço e o desgaste provocado por inúmeras experiências pedagógicas, curriculares e organizacionais, muitas vezes mal sucedidas, a proliferação de normativos «clarificadores» a pedido dos órgãos de gestão das próprias escolas, pois, são estas e estes que reconhecem a sua falta de preparação para as questões mais triviais, ao não assumirem a sua «autoridade» e «autonomia» perante os outros níveis da administração, agravaram as dependências das escolas num sistema tradicionalmente centralizado. (Manuela, 2003, p. 16)

As escolas não assumiram a responsabilidade que se impunha quando foi decretada a autonomia, o que fez aumentar o seu comodismo em relação ao centralismo instituído. “Daqui, à apatia, ao pessimismo, à falta de alento, foi um pequeno passo. Em Educação, isto é o pior que pode acontecer. Contudo, esta é também a realidade” (Manuela, 2003, p. 16).

Na apreciação de Barroso (2004), a autonomia decretada por este diploma foi

bastante reduzida, limitando-se a uma declaração de intenções gerais relativas à necessidade de as escolas formularem o seu projeto educativo, a que se junta um rol de atribuições e competências, algumas delas já prática corrente da administração das escolas e outras inexecutáveis, por falta de meios. Desta forma, ao fim de um ano de experiência, a generalidade das escolas considerava não existir grande diferença entre a nova situação e a que a precedeu.

Por ser um documento de orientação genérica, o *Decreto-Lei n.º 43/89* ficou à mercê de diferentes políticas educativas e da regulamentação que cada decisor político considerasse que deveria ser implementada. Por isso, ele tornou-se o quadro orientador de vários modelos de gestão das escolas, nomeadamente o *Decreto-Lei n.º 769-A/76*, o *Decreto-Lei n.º 172/91* e o *Decreto-Lei n.º 115-A/98*, sem causar constrangimentos ao sistema educativo ou aos seus atores (J. A. Costa, 2004b).

1.6. Emergência de um novo modelo de governação das escolas

A Lei de Bases do Sistema Educativo tentou abrir algumas portas para o futuro, mas deixou-as apenas entreabertas, já que a tradição centralista impediu a plena concretização das tentativas inovadoras (A. S. Fernandes, 2003).

Os princípios fundamentais de descentralização, participação e integração no meio comunitário, instituídos na LBSE, exigiam um modelo de administração e gestão escolar diferente do que se encontrava em vigor, sobretudo no que se refere à participação democrática, no processo educativo, de todos os que nele estão envolvidos, um modelo segundo o qual a escola se deve manter em permanente diálogo com o meio, não se podendo dissociar das características do contexto social e cultural em que está envolvida (Barata, 2007). As relações entre as escolas e o seu território educativo são essenciais e têm de ser institucionalizadas, devendo o papel da administração central “evoluir para uma coordenação flexível, reguladora e estimuladora das dinâmicas locais” (A. S. Fernandes, 2003, p. 45). Deste modo, a LBSE foi fundamental em todo o sistema educativo, nomeadamente para desencadear um processo de reforma (Lindinho, 2003).

Assim, em 1991, numa tentativa de superar as dificuldades que pareciam advir da aplicação do *Decreto-Lei n.º 769-A/76*, foi publicado o *Decreto-Lei n.º 172/91*, de 10

de maio, que apresentava grandes alterações em relação ao modelo de administração e gestão escolar que, até essa altura, vigorara, em Portugal e que, baseando-se nos princípios de democraticidade, participação, descentralização, separava a direção da administração e gestão (Canastra e Moura, 1999). O novo modelo substituíu o Conselho Diretivo por um órgão de gestão unipessoal, o Diretor Executivo, responsável pela gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola (Artigo 16.º, Número 1). Abrangendo toda esta diversidade de domínios, era uma área de gestão muito extensa. No entanto, a sua linha de ação dependia de dois órgãos distintos: a administração educativa, a nível geral, e o conselho de escola ou conselho de área escolar, a nível local (Artigo 21.º). O cargo de Diretor Executivo exigia, da parte do seu ocupante, experiência de ensino e uma formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar (Artigo 18.º, Número 1), que lhe permitisse melhorar os índices técnicos do desempenho. “Esta excelência profissional [...] esbarrava na prática, no quotidiano, com a resistência dos actores [sic] da comunidade educativa local”, pelo que os diretores executivos eram “frequentemente visados como «*persona non grata*», uma vez que representavam a força política do poder central”. Os diretores executivos eram recrutados pelo conselho de escola ou conselho de área escolar, através de um concurso público (Barata, 2007, p. 42).

Este conselho de escola ou conselho de área escolar, que incluiria professores (50% dos membros), pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade (Artigo 9.º, Números 1, 2), seria o principal órgão de direção da escola, cabendo-lhe, conforme o Artigo 7.º, a “orientação das actividades [sic] da escola ou área escolar, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, no respeito pelos princípios constitucionais e pelos princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Ventura *et al.*, 2006). A constituição plural deste conselho é outro domínio problemático deste decreto. O envolvimento de elementos que representam “outros interesses, que não propriamente os educativos, pode degenerar num controlo do processo pedagógico a partir da ideologia dominante das forças económicas da região, silenciando a voz de outros actores [sic] menos poderosos, mas parte activa [sic] no processo” (Barata, 2007, p. 42).

O mesmo diploma agora em análise instituiu, também, como órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares o

Conselho Administrativo (órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola), o Conselho Pedagógico (órgão de coordenação e orientação educativa) e o Coordenador de Núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares, eleito pelo respetivo pessoal docente (Artigos 5.º, Número 1, alíneas c), d), e), 25.º, 29.º, 31.º).

Esta reforma só ficticiamente transfere poderes para a escola, sendo, por isso, também fictício o crescimento da sua autonomia, já que essa transferência serve mais para legitimação do governo do que para descentralização das decisões (Lindinho, 2003). Com ela, o Ministério pretendia reaver o controlo sobre a gestão das escolas, ao mesmo tempo que envolvia nela as comunidades locais. Contudo, “ao criar normas e regulamentos a fim de controlar e de limitar a capacidade de decisão dos gestores eleitos pelos professores, revela que tinha dificuldades em penetrar na já enraizada burocracia defensiva dos professores em relação à classe”. Com a participação dos representantes das famílias e da comunidade na estrutura governativa da escola, era retirado parte do poder aos professores, o que convergiria numa descentralização das decisões diretivas relativas às novas estruturas das escolas, tomadas pelo Ministério. Não parecia ser esta descentralização uma pretensão da administração central. A dimensão mais visível deste ato legislativo é a redução dos gastos públicos com a Educação e das responsabilidades do Estado, o que, indubitavelmente, constitui um constrangimento à autonomia (N. G. Afonso, 1994, p. 135).

Relativamente ao modelo anterior, existem duas grandes zonas de rutura: a “tentativa de institucionalizar uma participação dos pais, de representantes da autarquia e dos interesses culturais e económicos na tomada de decisão interna à escola” e a tentativa de profissionalização da gestão (Barroso, 1991, p. 76).

Estando dependente de um contexto macropolítico profundamente contraditório, no que respeita à democratização, descentralização e autonomia das escolas, não surpreende o exíguo impacto do regime de direção, administração e gestão escolares, definido pelo *Decreto-Lei n.º 172/91* (L. C. Lima, 2004). Ele pôs em prática um enquadramento legal onde a autonomia efetivamente não existe, “a função de direção [sic] fica esvaziada e a integração comunitária não é uma realidade”. Também o projeto educativo, em lugar de ser um documento estratégico para a construção da identidade e especificidade da escola, não passa de “um simples

artefacto no quadro das alterações morfológicas ocorridas na estrutura organizacional” da mesma (J. A. Costa, 2004b, p. 95).

Se, por um lado, muitos dos professores consideravam que, com este normativo, a escola ganharia mais autonomia relativamente à administração central, por outro temiam a redução do seu controlo sobre ela, dada a participação, na nova estrutura da direção, de outros intervenientes que, embora também constituindo uma parte interessada no processo educativo, eram exteriores a ela (Barata, 2007). Este documento legal retirava-lhes o direito de elegerem o órgão de administração da sua escola, desvalorizava os órgãos de natureza pedagógica e parecia querer entregar o controlo das escolas aos interesses privados (Lindinho, 2003).

A aplicação deste modelo implicaria alterações em algumas das mais emblemáticas conquistas dos professores, conseguidas após a revolução de abril. A consequente contestação pelos sindicatos dos professores, aliada a uma mudança política no Governo, levou a que a sua implementação fosse limitada, não tendo sido aplicado para além das cinquenta escolas onde vigorou em regime experimental, tendo mesmo passado despercebida à maior parte dos professores, alunos, pais e comunidade científica (Lindinho, 2003; Ventura *et al.*, 2006). Deste modo, o funcionamento dos órgãos de gestão e administração das escolas continuou a ter como suporte normativo o *Decreto-Lei n.º 769-A/76*. Não conseguindo reformá-lo, “as sucessivas autoridades educacionais, foram adoptando [*sic*] uma política de apoiarem verbalmente a gestão democrática, enquanto implementavam medidas específicas de redução do estatuto e das competências dos conselhos directivos [*sic*], de acordo com a lógica da sua burocracia centralizada” (N. G. Afonso, 1994, p.130).

1.7. Decreto-Lei n.º 115-A/98

Em consonância com o preâmbulo deste documento legislativo, para que a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de Educação se concretizassem na vida da escola, tornava-se necessária uma nova organização da Educação, cujos aspetos fundamentais residissem na descentralização e na autonomia das escolas. A construção desta autonomia teria de ser feita a partir da comunidade em que cada escola se insere, dos seus problemas e das suas

potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilitasse uma melhor resposta aos desafios da mudança. Esta nova atitude surge em 1998, durante o ministério de Marçal Grilo, na forma do *Decreto-Lei n.º 115-A/98*, de 4 de maio (com posteriores alterações introduzidas pela Lei nº 24/99), cuja dimensão essencial consiste em estabelecer o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Artigo 1.º).

Embora existam normativos de carácter geral e as escolas apresentem estruturas organizacionais iguais, elas diferem umas das outras, estando vocacionadas para adquirirem cultura e identidade próprias, não fazendo sentido aplicar modelos de administração e gestão uniformes. E definida de uma forma muito simples, a cultura é a luta contra a uniformidade, é o campo das diferenças, dos contrastes e das comparações (Lindinho, 2003; Santos, 2001). Deste modo, este normativo surge para criar “as condições e estruturas de gestão para que se possam encontrar os mecanismos que as diferenciam de forma que cada uma se individualize” (Barata, 2007, p. 14).

Se cabe, à escola, a construção da sua autonomia, à administração educativa cumpre o papel de regulação e apoio, de forma a assegurar a igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes (Araújo, 2007; Delgado e E. Martins, 2001). Quer isto dizer que, embora todas as escolas estejam subordinadas àquelas leis comuns que definem o modelo de administração, gestão e financiamento, o novo regime de autonomia possibilita que cada estabelecimento de ensino ou cada agrupamento de escolas tome algumas decisões que antes competiam ao Ministério da Educação, não significando, contudo, um aligeiramento das responsabilidades do Estado (Alves, 2007; Araújo, 2007).

Neste documento, define-se a autonomia como sendo “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto [sic] educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”, apontando-se, como instrumentos para a promover, o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades (Artigo 3.º, Números 1, 2). Portanto, de uma maneira geral, pode dizer-se que a autonomia representa uma

alteração significativa do papel do Estado relativamente à administração e à gestão da Educação, que consiste na transferência de “poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1996b, p. 2).

Mas a construção da autonomia exige que se mude profundamente o modo de fazer as coisas, por parte das autoridades, do governo e do poder local, partindo-se dos problemas concretos que envolvem o meio e que originam uma configuração particular. É, por conseguinte, “um projecto [sic] profundamente enraizado na realidade social que o complementa, não eliminando a responsabilidade tutelar do Estado; antes pelo contrário, faz com que se perca a conspexão [sic] de um modelo único de gestão”, possibilitando que cada escola dê um rosto próprio à autonomia (Barata, 2007, p. 43).

Dando cumprimento à sua função estrutural, este decreto coloca a administração e gestão das escolas na «mão» de quatro órgãos próprios: Assembleia, Conselho Executivo ou Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo (Artigo 7.º).

Em relação à Assembleia, era determinado, por este normativo que, na sua dimensão funcional, o número de professores que a constituíam não podia ser superior a 50% do total de membros deste órgão (Artigo 9.º, Número 2). Sendo o órgão de topo da estrutura organizacional da instituição educativa, cabia-lhe, como dimensão teleológica, a definição das linhas orientadoras da atividade da escola. Uma vez que a sua composição inclui representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local, a Assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa (Artigo 8.º, Números 1, 2).

Era da competência da própria escola, nos termos do respetivo regulamento interno, a opção por um Conselho Executivo ou por um Diretor (Artigo 15.º, Número 2). Com esta possibilidade de escolha, por parte das escolas, de um órgão colegial ou unipessoal, este ato legislativo revela “uma certa manutenção política da colegialidade na gestão das escolas” (Castanheira, 2010, p. 125). No que respeita à dimensão funcional, estabelecia este mesmo normativo que, se a escola optasse por um Conselho Executivo, ele seria constituído por um presidente e dois vice-presidentes;

caso a opção recaísse no Diretor, este teria, no exercício das suas funções, o apoio de dois adjuntos (Artigo 16.º, Números 1, 2). Os candidatos eram obrigatoriamente professores dos quadros de nomeação definitiva e todo o corpo docente participava na eleição. Mas a candidatura a Presidente do Conselho Executivo ou a Diretor exigia que os interessados no cargo possuíssem, forçosamente, qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar; os candidatos a vice-presidentes ou os adjuntos, também docentes dos quadros, deveriam ser, preferencialmente, qualificados para o exercício de outras funções educativas. Considerando a sua dimensão teleológica, competia-lhe a administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira (Artigo 19.º, Números 1, 3, 5).

Passando ao Conselho Pedagógico, o decreto agora em discussão responsabilizava cada escola pela definição, no respetivo regulamento interno, da sua dimensão funcional, isto é, da sua composição, não podendo esta ultrapassar o máximo de vinte membros, “salvaguardando a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo” (Artigo 25.º). Relativamente à sua dimensão teleológica, tratava-se do “órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (Artigo 24.º).

Finalmente o Conselho Administrativo, na sua dimensão funcional, era composto por três elementos, dos quais dois eram professores (Presidente do Conselho Executivo ou Diretor e um dos vice-presidentes ou adjuntos) (Artigo 29.º, Número 1) e, quanto à sua dimensão teleológica, era o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola (Artigo 28.º).

M. Costa (2010) considera que se trata de um normativo ousado, quer pela originalidade que apresenta, quer pelo alcance que atinge. E este autor prossegue no seu discurso:

A escola deixa de ser concebida simplesmente como estabelecimento público estadual, para passar a ser percebida como instrumento institucional de uma

comunidade educativa que transcende o Estado, composta pelos agentes e destinatários da escola e passa a beneficiar de um estatuto de auto-administração, [sic] em que as comunidades educativas se governam a si mesmas.

Cada escola passa a ser um caso singular, seja por via do seu regulamento interno, seja por efeito da definição do seu projecto [sic] educativo, seja finalmente por efeito do contrato de autonomia. A diferenciação escolar, que pode ir ao ponto da diferenciação curricular, constitui um dos efeitos mais importantes do regime da autonomia. (p. 11)

Pressupunha o *Decreto-Lei n.º 115-A/98* a instituição da autonomia como uma forma de investimento nas escolas; no entanto, num contexto em que se manteve ou até aumentou a produção de normativos, tornava-se impossível, às escolas, o exercício de qualquer tipo de autonomia (Lindinho, 2003).

Barata (2007) refere que este normativo “incorpora a experiência dos anos de democracia representativa, consagra regras claras de responsabilização e prevê a figura inovadora dos contratos de autonomia” (p. 39). De facto, a principal inovação introduzida por este novo regime de gestão e administração escolares residia nestes contratos de autonomia. Todavia, tais contratos, com exceção de um deles, assinado em circunstâncias especiais, continuaram a ser uma miragem, pois nunca chegaram a ser celebrados, o que demonstrou claramente falta de vontade política e, também, resistências da administração para dar início a uma efetiva política de descentralização e democratização do governo das escolas.

O conceito de autonomia ia-se, assim, afastando “progressivamente de um referencial democrático-participativo, circunstância em que a participação democrática na Assembleia de cada escola cedo se revelou mais um ritual de legitimação do que um processo de participação na decisão” (L. C. Lima, 2009, p. 239). Investigações realizadas mostram que, excetuando os docentes, a participação, na Assembleia, dos restantes atores é praticamente presencial, podendo mesmo dizer-se que se situa ao nível da pseudoparticipação (Falcão, 2003). “Uma escola descentralizada, com espaços de autonomia que permitam a decisão estratégica [...] surge ainda fundamentalmente ancorada nos princípios que enformam os preâmbulos de vários diplomas legais, mas não em termos de concretização empírica” (J. A. Costa, 2004b, p. 103).

Na opinião de L. C. Lima (2009), a autonomia concedida às escolas, por este

diploma, é muito “limitada e circunscrita a dimensões predominantemente técnicas e operacionais, e um ordenamento mais directivo [*sic*] e menos aberto às diferenças”. Apesar de reconhecer que emergiram boas e fortes lideranças sob a responsabilidade de órgãos colegiais, o legislador impõe a figura do Diretor, órgão unipessoal, no sentido de garantir lideranças eficazes, “numa visão racionalista e legalista que parece mais induzida pela ideologia gerencialista do que pelo conhecimento crítico da realidade” (p. 247).

A autonomia que se pretende para as escolas deve ser sinónimo de decisões mais ajustadas à realidade dos alunos, às suas expectativas, aos seus interesses, às suas condições de vida e a todo o contexto que os rodeia, não podendo significar uma desresponsabilização do Estado face à escola, mas antes uma forma de a administrar melhor, contando com os interesses e as expectativas locais e com os recursos existentes. Dado que, com este diploma, a direcção e a gestão escolares são, sobretudo, da responsabilidade das escolas, o Estado fica “liberto de responsabilidades relativamente a problemas incómodos e aos processos de gestão corrente, sem que no entanto tenha perdido influência sobre a escola no que se refere aos aspectos [*sic*] essenciais” (Lindinho, 2003, p. 87).

Cinco anos depois da publicação deste decreto, em jeito de balanço final, Barroso (2003b) refere que, com ele, a mudança formal da gestão escolar alcançou um relativo sucesso, sem conflitos e sem sobressaltos no funcionamento das escolas. Mas para quem esperava mais do que aquela remodelação formal, os resultados foram frustrantes. Os que ocupavam a pasta da Educação na ocasião em que este documento foi publicado manifestaram, de forma clara, incapacidade ou falta de vontade para reforçarem, efetivamente, a autonomia das escolas. No governo que se lhe seguiu, diminuiu o discurso sobre autonomia, tendo aumentado a retórica sobre a gestão, pelo que não surgiu nada de novo. Em consequência das sucessivas reformas, muitas vezes desfasadas da realidade e, como tal, condenadas ao fracasso, muitos professores sentem-se prisioneiros de uma mescla de sentimentos que variam da frustração ao desespero, da culpa à evasão, do desencanto à indiferença.

Para muitos é o tempo de regressarem aos seus casulos tecendo, solitariamente, as teias da sua profissão. Para outros, é a oportunidade de

legitimarem o seu desinteresse e procurarem alternativas de realização (material, profissional ou pessoal) fora do local de trabalho. Para outros ainda, é o momento de fazerem o luto das ilusões perdidas e (espera-se) de conquistarem, por essa via, a maturidade e a autonomia profissional que nunca tiveram.

Por isso, é difícil apelar, hoje, ao entusiasmo, ao profissionalismo, à dedicação dos professores, sem dar garantias efectivas [*sic*] que não se lhes está, de novo, a oferecer presentes envenenados ou a querer que sejam cúmplices da sua própria exploração. (Barroso, 2003b, p. 1)

Em 2006, L. C. Lima escrevia que a democracia nas organizações escolares não passou muito além de um conjunto de “elementos simbólicos de raiz democrática, cedo limitados à prática de rituais eleitorais desprovidos de programas e da possibilidade de os apresentar”, cabendo às escolas apenas a eleição dos conselhos diretivos. Os “verdadeiros órgãos de direcção [*sic*], aparentemente ocultos e fora do organigrama de cada escola” eram “os serviços centrais e, mais tarde, pericentrais do ministério” (p. 13).

1.8. Uma alteração mais radical

Como foi referido, o modelo de administração e gestão escolares que vigorou, em Portugal, durante mais de vinte anos e que tinha por base os princípios da gestão democrática, consagrados na Constituição da República, de 1976, era caracterizado, essencialmente, pela existência de órgãos colegiais eleitos, sendo notória a preponderância do corpo docente, em contraste com o reduzido poder dos pais. Mas, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, este regime começou a ser alvo de uma política deliberada e continuada de alteração, o que foi conseguido, embora de forma parcial, com o *Decreto-Lei n.º 172/91* e o *Decreto-Lei n.º 115-A/98*. Uma alteração mais radical viria a ocorrer em 2008, com a publicação do *Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril*, que se integrava “numa mudança paradigmática mais vasta relacionada com a territorialização das políticas educativas, com a redistribuição de poderes entre o «centro» e a «periferia», com a recomposição do papel do Estado na regulação da educação e com novas formas de «governança»” (Barroso, 2009, p. 993).

Como pode ler-se no preâmbulo deste novo documento, a administração e gestão das escolas deve organizar-se de modo a responder, com qualidade e com equidade, e da forma mais eficaz e eficiente possível, à missão de dotar todos os cidadãos “das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”. Além disso, foi identificada pelo Governo a necessidade de reforçar a participação das famílias e das comunidades “na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”. A concretização destes objetivos convergiu na publicação do referido *Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril*, cuja função essencial não difere da do seu antecessor (*Decreto-Lei n.º 115-A/98*), já que, tal como ele, estabelece o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Artigo 1.º). Também à semelhança daquele que o precedeu e tendo em conta a sua função estrutural, este normativo define, no Artigo 10.º, quatro órgãos próprios de direção, de administração e de gestão, mantendo o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, substituindo, porém, a Assembleia pelo Conselho Geral e o Conselho Executivo pelo Diretor.

Substituto da Assembleia, o Conselho Geral iguala-a na dimensão teleológica: a definição das linhas orientadoras da atividade da escola (Artigo 11.º). No entanto, diverge dela na dimensão funcional, pois enquanto a percentagem de 50% da totalidade dos membros da Assembleia é estipulada como limite máximo do número de representantes do pessoal docente, neste órgão, para o Conselho Geral é estabelecida a mesma percentagem como limite máximo do número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto (Artigo 12.º, Número 3).

Deste modo, os elementos do Conselho Geral, órgão máximo deste modelo, que até agora (2012) se manteve em vigor, na sua grande maioria, não são docentes. É este órgão que, entre outras, tem a competência de eleger o Diretor. E este Diretor, embora localmente escolhido, é o primeiro representante do poder central junto de cada escola, ou seja, o rosto do Ministério da Educação. Assim, não é a gestão escolar que se deseja partilhar com os órgãos próprios das escolas, mas sobretudo a gestão

corrente, o que limita a autonomia das escolas à operacionalização local das políticas educativas centrais (L. C. Lima, 2010).

Como já referido, uma leitura do preâmbulo deste normativo permite inferir que se considerava que uma das medidas mais necessárias para se reorganizar a administração escolar consistia em criar condições que garantissem boas e eficazes lideranças, para o que deveria existir, em cada escola, um rosto, um primeiro responsável, a quem competiria o desenvolvimento do projeto educativo da escola e a execução local das medidas de política educativa. Para concretizar este objetivo, o presente diploma criou o cargo de Diretor, que, apesar de coadjuvado por um Subdiretor e um pequeno número de adjuntos, constituía um órgão unipessoal (Artigo 19.º, Número 1). Como função teleológica, este decreto atribuía-lhe a administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (Artigo 18.º). Atendendo à dimensão funcional, pode dizer-se que este órgão era eleito pelo Conselho Geral e necessitava de qualificação específica para o cargo e de pelo menos cinco anos de serviço (Artigo 21.º, Números 1, 3).

De acordo com esta nova medida legislativa, o Conselho Pedagógico, cuja função teleológica consistia na coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (Artigo 31.º), diferia do seu antecessor na dimensão funcional, já que a sua composição, estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respetivo regulamento interno, não podia ultrapassar o máximo de quinze membros (vinte, no diploma anterior), salvaguardando a participação dos coordenadores dos departamentos curriculares, das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos do ensino secundário (Artigo 32.º, Número 1).

No que se refere ao Conselho Administrativo, praticamente mantiveram-se as dimensões funcional e teleológica estabelecidas pelo decreto anterior, com a única diferença de que, na sua constituição, o Diretor veio substituir o Presidente do Conselho Executivo. Assim, o novo Conselho Administrativo, órgão deliberativo em

matéria administrativo-financeira da escola (Artigo 36.º), é composto por três elementos, dos quais dois são professores (o Diretor e o Subdiretor ou um adjunto) (Artigo 37.º, alíneas *a*), *b*)).

1.9. Uma revisão em 2012

No preâmbulo do normativo que constitui a recente revisão ao modelo de administração e gestão das escolas, pode constatar-se que o atual governo (XIX Governo Constitucional) estabeleceu, como uma sua missão, substituir a facilidade pelo esforço, o dirigismo pedagógico pelo rigor científico, a indisciplina pela disciplina e o centralismo pela autonomia. Tendo considerado que a administração e a gestão das escolas são os instrumentos essenciais para atingir as metas a que se propôs, de modo a aperfeiçoar o sistema educativo, este governo procedeu à segunda² alteração do *Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril*, que surgiu na forma do *Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho*. Este diploma mantém as dimensões essencial e estrutural do normativo que ele veio substituir, isto é, regula a autonomia, a administração e a gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que continuam asseguradas pelos mesmos quatro órgãos próprios: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Aliás, os Artigos 1.º e 10.º que as definem não sofreram nova redação, com esta revisão.

Também de acordo com este decreto, as dimensões funcionais e teleológicas destes órgãos se mantêm, com exceção das do Conselho Pedagógico, pois a redação dos respetivos artigos, no que respeita ao pessoal docente, não sofreu alteração. Assim, apesar de ser reforçada a sua competência, o Conselho Geral prossegue na sua missão de definir as linhas orientadoras da atividade da escola e continua a ter uma composição tal que o número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50% da totalidade dos seus membros (Artigos 11.º, 12.º, Número 5 (anterior Número 3)). O Diretor, órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, continua a ser eleito pelo Conselho

² A primeira alteração ocorreu na forma do *Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro*, que apenas deu redação diferente ao Número 2, do Artigo 46.º, relativo aos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.

Geral, necessitando de qualificação específica para o cargo e de pelo menos cinco anos de serviço (Artigos 18.º, 21.º, Números 1, 3). É, no entanto, reajustado o processo de eleição, “conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia” (Preâmbulo). Quanto ao Conselho Administrativo, repete-se o determinado pelo decreto de 2008: é composto por três elementos, dos quais dois são professores (Diretor e outro), sendo o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola (Artigos 36.º, 37.º, alíneas *a*), *b*)).

O Conselho Pedagógico é o único dos quatro órgãos que, por este diploma, sofre alterações nas suas dimensões funcional e teleológica. Embora a sua composição continue a ser estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respetivo regulamento interno, é agora confinada a docentes, o que lhe confere um caráter estritamente profissional, e o número máximo de representantes aumenta de quinze para dezassete membros (Artigo 32.º, Número 1). Da sua dimensão teleológica é-lhe retirado o domínio da formação inicial e contínua do pessoal não docente (Artigo 31.º).

Este novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário não teve o acordo da Federação Nacional dos Professores (FENPROF), que, a propósito, refere que as alterações introduzidas por ele não são significativas para resolver os problemas que atingem as escolas, quer a nível do plano organizacional, quer nos diversos domínios do seu funcionamento. Também não cria nenhuma dinâmica que possibilite um maior e mais adequado envolvimento da comunidade educativa na escola, pois, continuando a apostar na centralização de poderes na única pessoa do Diretor, a generalidade dos docentes e os membros da comunidade educativa veem-se afastados de uma verdadeira intervenção. Não atribui competências específicas às estruturas intermédias de gestão das escolas e o conselho pedagógica continua a reduzir-se a um órgão de consulta ao serviço do Diretor.

Sem mudanças significativas no que respeita à gestão, este novo diploma legal

visa, sobretudo, estabelecer as regras de constituição de mega-agrupamentos que, mesmo sem a sua publicação, o MEC [Ministério da Educação e Ciência], através das direções regionais, já tratou de impor no terreno, passando por cima das posições manifestadas por autarquias e escolas. Sendo esse um elemento importante na estratégia de eliminação de horários e, por essa via, do despedimento de professores, o ministério não deixou de intervir nesse domínio para evitar dissabores legais. É pouco mais do que isso esta revisão do regime de gestão das escolas. (FENPROF, 2012)

Pouco depois de ser publicado, Paulo Guinote (2012) definiu este documento como sendo “aquele em que o actual [*sic*] MEC cristaliza o modelo único de gestão criado por Maria de Lurdes Rodrigues, defraudando mais umas quantas esperanças ao pessoal e continuando a fazer o centralismo passar por autonomia no que mais poderia interessar”.

1.10. A autonomia das escolas

O modelo de gestão escolar que começou a vigorar, em Portugal, a partir da Revolução de 25 de abril de 1974, observava os princípios da gestão democrática, assim denominados na Constituição da República Portuguesa. Tratava-se de um modelo que colocava a gestão das escolas nas mãos de órgãos colegiais eleitos, nos quais era forte a influência do poder dos professores, sobretudo no Conselho Pedagógico, em contraste com o reduzido poder dos pais. Este modelo foi sendo alvo de um processo de alteração e reajustamento, podendo dizer-se que foi na continuidade deste processo de mudança paradigmática que se desenvolveram as políticas de autonomia e de gestão escolar. O facto de a situação portuguesa ser muito específica não constituiu um entrave à influência do estrangeiro. Mas, inevitavelmente, surgia a tendência para não mudar nada, porque o que se passava lá fora não se coadunava com a realidade portuguesa, ou, então, mudar tudo, uma vez que, sendo tão grandes as diferenças, só com uma alteração total se conseguiam aplicar as soluções propostas (Barroso, 2009, p. 993).

Calçada (2012) refere que, à primeira vista, ninguém discorda da autonomia das escolas, mas que esta uniformidade se deve ao facto de a mesma palavra encerrar significados diferentes e até antagónicos. Passando a explicar, “para a generalidade

dos professores e das escolas, autonomia significa a possibilidade de se verem libertos da teia burocrática e centralizadora do MEC, onde cada passo, mesmo o mais ínfimo, tem de ser superiormente requerido e autorizado”. Quanto ao MEC, pela sua prática quotidiana, ele concede autonomia às escolas, não para as libertar, mas para se libertar delas, “não sem antes as mergulhar num colete-de-forças de onde dificilmente sairão”.

As escolas gozam de autonomia, sim — mas só depois dos cortes orçamentais decididos pelo «quarteto troika+Nuno Crato», mas só depois do despedimento de milhares de professores, mas só depois da imposição dos megagigaagrupamentos desumanizantes e pedagogicamente ingovernáveis, mas só depois do aumento do número de alunos por turma, mas só depois do desastre para que foi empurrada a educação especial, mas só depois do presente envenenado da nomeação dos instrutores dos processos disciplinares pelos directores [*sic*], que coloca professores contra professores, etc., etc. ... (Calçada, 2012)

O mesmo autor continua o seu discurso dizendo que o MEC autonomiza as escolas atirando-as para cima da comunidade educativa e para cima dos municípios, mas que, com este tipo de autonomia, “não é a escola que se liberta do Ministério, fortalecendo-se, mas são o Ministério e o Estado que tudo farão para se libertarem inconstitucionalmente da escola, enfraquecendo-a”. À escola tem sido atribuído um infundável rol de funções, para as quais ela não está nem tem de estar preparada, pois parece que tudo se passa como se todas as crianças fossem órfãs e os pais e as famílias não desempenhassem qualquer papel na sua educação, arremessando-as, juntas com todos os problemas, para cima da escola. Alias, “na generalidade, os nossos pais não servem para reforçar a autonomia das escolas, não sabem trabalhar com ela, assumem-se muito mais como seus juízes”.

Na opinião de Araújo (2007), “a verdadeira autonomia não é a que é decretada pela variadíssima quantidade de diplomas legais”, sendo antes a que é obtida através “da concretização do Projecto [*sic*] Educativo, tendo em conta o Plano Anual de Actividades [*sic*] e o respectivo [*sic*] Regulamento Interno”. Assim sendo, “a escola portuguesa encontra-se num dilema entre a escola local de estado e a escola comunidade educativa, ou seja, entre a autonomia decretada e a autonomia

construída pelas potencialidades da comunidade educativa” (p. 85).

Já em 2001, A. J. Afonso afirmava que a autonomia dos estabelecimentos de ensino não superior parecia ser mais retórica do que real, procurando “promover uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos” (pp. 26-27).

Na perspetiva de Lima, apesar de a autonomia da escola ser uma promessa insistentemente repetida, tem sido eternamente adiada, na medida em que se tem assistido a fenómenos de centralização que confirmam o protagonismo das equipas governativas. E na disputa, sem precedentes, pelo protagonismo entre o governo, a administração e as escolas, a vitória incontestável vai para o primeiro (L. C. Lima, 2010).

Esta perspetiva concorda com a opinião que Barroso expressou em 2004, quando considerava a autonomia como uma utopia necessária; uma utopia, porque só excepcionalmente ultrapassou o discurso político, ficando a sua aplicação muito aquém da concretização real das expectativas; necessária, já que não se pode conceber o funcionamento democrático das escolas, sem que lhes seja reconhecida a capacidade de definirem normas e regras e de tomarem decisões próprias. Para este autor, as políticas de reforço de autonomia das escolas, serviram mais para mobilizar para as mudanças a introduzir pelo poder central e para legitimar novas modalidades de controlo, do que para resolver efetivamente os problemas, pelo que ele acrescenta que esta ficção se tornou, não raras vezes, numa mistificação legal. A existência de uma dissonância entre os discursos, as normas e a realidade tornou esta realidade ainda mais complexa e ambígua. De facto, enquanto o discurso se baseava em propostas de modernização da gestão da Educação, a prática continuava conservadora, assente numa administração burocrática e convencional.

O que é chamado de transferência de poderes mais parece ser uma desconcentração de competências para as DRE, uma vez que continua a faltar autonomia às escolas, sem a qual elas não conseguem aplicar “práticas pedagógicas e institucionais ajustadas às necessidades dos alunos e aos interesses das comunidades”, como se a escola não fosse um espaço de decisão (Nóvoa, 1992, p. 84).

Desde 1970, o sistema educativo português e, em particular, a administração e a

gestão escolares, têm sido alvos de sucessivas reformas. No entanto, nunca foram estudadas as consequências pedagógicas e culturais de tais reformas, nem tão pouco os aspetos qualitativos das mudanças por elas originadas. Embora se ensine muito mais e o analfabetismo jovem esteja praticamente erradicado, na realidade não se sabe se se ensina ou se se aprende melhor. “Nunca foram calculados os custos e desperdícios das «reformas» educativas nacionais, das leis contraditórias, das experiências pedagógicas ordenadas pelo ministério e das alterações programáticas”. Conquanto o sistema centralizado promova a igualdade absoluta, “fá-lo a ponto de contrariar a diferença, pelo mérito e pelo esforço, seja dos estudantes, seja dos professores” (Barreto, 1995, p. 173).

Os Estados-nação têm tradicionalmente desempenhado um papel algo ambíguo. Enquanto, externamente, têm sido os arautos da diversidade cultural, da autenticidade da cultura nacional, internamente têm promovido a homogeneização e a uniformidade, esmagando a rica variedade de culturas locais existentes no território nacional, através do poder da polícia, do direito, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social, e na maior parte das vezes por todos eles em conjunto. (Santos, 2001, p. 54)

Os modelos de gestão escolar que vigoraram desde 25 de abril de 1974 até hoje são modelos formalizados em decretos, portarias e outros documentos de origem normativa, regulando a organização e o funcionamento das escolas e expressando a tradição centralizada da administração pública portuguesa. “Não se limitam a atribuir competências: vão ao pormenor, regulamentam, quase nada deixando de fora, uma espécie de horror ao vazio, que expressa a recusa na regionalização, na descentralização e a desconfiança relativamente aos actores [*sic*] sociais” (Araújo, 2007, p. 118).

Embora tivesse sido consagrada constitucionalmente em 1976, garantindo princípios de democraticidade e de participação importantes, a gestão democrática das escolas nunca foi institucionalizada de forma a romper com a centralização política e administrativa na Educação (L. C. Lima, 2000). Torna-se necessário munir as escolas com os meios que lhes permitam responder “de forma útil e atempada aos desafios quotidianos, responsabilizando os actores [*sic*] sociais e profissionais e aproximando o

centro de decisão da realidade cultural de cada escola”. Na sua maioria, elas são organizações pouco funcionais, pecando ainda pela excessiva burocracia e pela reduzida transparência, “pois seguem ainda um modelo grandemente formal que tudo entope com o legalismo próprio da cultura administrativa do sul da Europa”. Compete ao Estado reduzir o excessivo formalismo legalista e atuar de forma mais transparente, mais racional e mais concreta, para que a regulamentação consiga garantir a equidade, a legalidade e a transparência dos atos administrativos (Araújo, 2007, pp. 120-121).

Não se vê razão suficiente para manter os princípios, os métodos e os critérios que, cada vez mais, parecem obsoletos e desadequados às necessidades actuais [*sic*] e às expectativas dos cidadãos contemporâneos [...], para manter o sistema educativo fortemente unificado, impedindo que uma escola, ou um grupo de escolas, ou as escolas de uma região, escolham e tracem o seu caminho, progredindo de modo diferente das outras, deixando a sociedade colher os frutos e a riqueza da diversidade. (Barreto, 1995, p. 173)

Tendo evoluído desde as práticas autogestionárias até à consagração jurídica, a gestão democrática das escolas sofreu, posteriormente, um “processo de progressiva erosão nos discursos de política educativa”, encontrando-se, mais recentemente, “numa fase que poderá ser metaforicamente apelidada de ocaso”, tendo surgido, como alternativa, a autonomia. Termos como “democracia, cidadania, liberdade, cooperação, solidariedade, bem comum, justiça” foram abandonados, para dar lugar a “modernização, racionalização, eficácia, concorrência, rivalidade”, tão usados no mundo económico-empresarial (L. C. Lima, 1009, p. 241).

O ambiente comercial e a cultura de empresa parecem suplantam o *ethos* académico e pedagógico, desvinculando o governo democrático, colegial e participativo do conceito de «garantia da qualidade» e menosprezando a educação para a cidadania democrática como dimensão central da missão das instituições. Também por esta razão se celebra a transição da colegialidade para a unipessoalidade, remetendo a representatividade democrática para órgãos de topo, de tipo estratégico, com representação externa ou comunitária de sectores [*sic*] interessados, sem interferência no quotidiano das instituições e sem funções executivas. (L. C. Lima, 1009, p. 241)

Parece, então, que o paradigma a seguir é a gestão profissional, impossibilitando

os professores, os alunos e os funcionários de participarem nos processos de decisão ou a fazê-lo indiretamente através de representantes no órgão de topo. Contrariamente à tão proclamada descentralização, assiste-se a uma concentração de poderes, e uma “generalizada heteronomia” toma o lugar da prometida autonomia (L. C. Lima, 2009).

Quando se interroga a si próprio sobre qual a autonomia desejável, na obediência à Constituição da República, Calçada (2012) responde que, neste âmbito, as escolas deveriam ter “um currículo nacional clássico, imposto e definido a nível central pelo MEC”, com um total de vinte a vinte e cinco horas semanais e que, portanto, não continuasse a sobrecarregar brutalmente as crianças e os jovens. E como não há dois alunos iguais, “as escolas deveriam poder organizar-se de modo a garantirem aos seus alunos condições reais para o sucesso escolar e educativo”, cada um deles beneficiando de apoios à sua medida, sem necessidade de procurar explicações fora da escola, a que só os de maior poder económico têm acesso. “E, neste quadro, é absolutamente falso que existam professores a mais, o que temos é sistema educativo a menos! É nesta componente nobre e essencial que a autonomia e a criatividade de cada escola se deveriam revelar”.

A autonomia decretada, aquela que resulta dos modelos saídos dos diferentes normativos promulgados, não existe, verdadeiramente. Podem ser decretadas “normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino”. Embora tais normas e regras possam favorecer ou dificultar a autonomia da escola, não conseguem criá-la ou destruí-la. Por isso, para além da autonomia decretada, as escolas desenvolvem o que pode ser designado por autonomia construída, que se traduz em formas autónomas de tomada de decisão e que “corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção [sic] organizada em função de objectivos [sic] colectivos [sic] próprios”. Portanto, não basta regulamentar a autonomia. É necessário criar condições que permitam que sejam libertadas as autonomias individuais e que se lhes dê um sentido coletivo, possibilitando que a autonomia seja construída, em cada escola, tendo em conta as especificidades locais de cada uma e respeitando os princípios e

objetivos do sistema de ensino (Barroso, 1996b, pp. 10-11, 2003b).

A escola aumenta a sua autonomia através das múltiplas dependências-interacções [sic] que estabelece com os outros sistemas, tendo em conta as necessidades e finalidades que identifica. É na multiplicidade de dependências, de inter-relações, que se criam condições favoráveis à integração da escola no processo de desenvolvimento da sociedade. A variedade das dependências que desenvolve produz diferença. A gestão destas dependências é autonomia de escola.

Dependências materiais, culturais e humanas são recursos potenciais que podem ser identificados, seleccionados [sic] e mobilizados de acordo com o Projecto [sic] Educativo da Escola.

A sua gestão permite, pois, a transformação do que antes eram mundos distantes ou até obstáculos (família, empresas, autarquias, associações locais...) em riqueza.

O Projecto [sic], com a definição de objectivos [sic] e a gestão de dependências expressa a construção da autonomia. (Macedo, 1993, p. 104)

A autonomia da escola não é a autonomia nem dos professores, nem dos pais, nem dos gestores. É, sim, “o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (Barroso, 1996b, p. 10).

Tudo isto encontra eco na opinião de Maria Norberta Falcão (2003), quando diz que “a autonomia não se decreta, conquista-se nas vicissitudes e nos constrangimentos que encontra pelo caminho” (p. 50). Estas e outras são também palavras de Nóvoa que, embora escritas em 1992, ainda surpreendem pela sua atualidade, vinte anos depois:

A autonomia das escolas não se concede, nem se decreta: conquista-se. Um olhar rápido sobre a realidade escolar portuguesa desvenda-nos situações muito distintas e, se é inegável que muitas escolas possuem já as condições técnicas e os recursos humanos necessários a uma gestão autónoma, muitas outras têm ainda um longo caminho a percorrer. Era útil que os decisores políticos estivessem atentos a esta situação: neste domínio (como, aliás, em todos os outros) a Reforma do Sistema Educativo deveria preocupar-se menos em inventar soluções «miraculosas» a adoptar [sic] pelo conjunto das escolas, assumindo-se prioritariamente como um processo de optimização [sic] das

realidades já existentes e de facilitação das experiências inovadoras. O desafio que se depara às escolas neste princípio dos anos 90 parece claro: criar as condições que lhes permitam ir construindo, segundo ritmos próprios, modelos diversificados de gestão e de organização no quadro de uma progressiva autonomização. Mas isto obriga-nos a admitir que as escolas são diferentes e a romper com uma visão uniformizada do sistema de ensino. A dinamização educativa das comunidades escolares deve basear-se no desenvolvimento de projectos [sic] dos estabelecimentos de ensino, verdadeiro instrumento técnico e político de exercício de uma autonomia contextualizada. (Nóvoa, 1992, p.85)

J. A. Costa (2004b) aponta como um cenário possível “o da ilusão e da esperança, numa ligação real e produtiva entre projecto [sic] educativo e autonomia da escola” (p. 106). Mas para tal, é necessário que seja descentralizada a administração da Educação, dando competências às escolas que lhe permitam seguir no sentido de uma melhoria, que o poder local tenha capacidade de intervenção e recursos próprios direccionados para a Educação, que as escolas sejam participadas e tenham lideranças elucidadas.

Mais importante do que tudo é a definição de estratégias que deem alento e força às escolas, de forma que, a partir delas, “se encontrem os caminhos que conduzam à sua renovação e transformação em instituições públicas que prestem, às comunidades educativas em que se inserem, o serviço inestimável de educar” (Manuela, 2003, p. 16).

2. Metodologia

Face à existência de diferentes paradigmas de investigação, far-se-á, neste capítulo, uma referência aos mesmos, de forma a que facilmente se possa compreender a razão da opção tomada para este estudo, que também não poderia deixar de ser mencionada. Mas investigar exige a colheita de informação, pelo que a apresentação das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como dos materiais necessários para tal, terão aqui o seu lugar. E como um trabalho deste tipo não se consegue sem participantes, serão mencionados, nesta parte da dissertação, os critérios adotados para a definição da amostra utilizada na experiência realizada. Uma descrição sucinta da forma como decorreu o trabalho de campo e uma breve alusão ao tipo escolhido para se proceder à análise dos resultados encerrarão este capítulo.

2.1. Paradigmas de investigação

A respeito da investigação, o filósofo e historiador da ciência Thomas Kuhn exprime-se desta forma:

Falar da investigação num dado domínio científico é como que ver reflectido

[sic] num espelho aquilo que, num dado momento, preocupa, interessa e intriga os investigadores nessa área ou domínio do conhecimento; nesse sentido, é também uma forma de procurar justificação para as opções feitas em termos de temáticas, referenciais teóricos e paradigmáticos, todo um conjunto de factores [sic] (valores, acepções [sic] e tendências) a que se costuma chamar de paradigma de investigação. A cada paradigma corresponde uma forma de entender a realidade e encarar os problemas educativos. (como citado em Coutinho, 2006, p. 2)

Entre os vários conceitos de paradigma de investigação, o que tem sido mais citado deve-se ao filósofo e historiador da ciência atrás referido, que o define como sendo “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 2006, p. viii). Já para Patton (1990), um paradigma é uma visão do mundo, uma perspectiva geral, uma forma de quebrar a complexidade do mundo real.

Thomas Reeves (1995) considera que, quando se leva a cabo uma pesquisa, se deve começar por fazer a distinção entre objetivos e paradigmas. Quanto aos primeiros, é necessário atender a vários fatores, nomeadamente “a epistemologia que inspira o investigador” e “o paradigma dominante em que recebeu formação e em que desenvolve o seu trabalho”, pois será a partir deles que ele definirá as orientações metodológicas que o guiarão no seu projeto. No que diz respeito aos segundos, o mesmo autor entende-os como referenciais para a pesquisa a realizar, isto é, como uma análise dos motivos pelos quais se pretende concretizá-la (como citado em Coutinho, 2006, p. 3).

Embora diversos autores não concordem com a expressão «paradigma», M. I. B. M. Costa (2005) considera-o um “termo-chave para analisar os percursos de qualquer área de estudos” e “mais fecundo do que qualquer dos outros conceitos semanticamente afins [...] (abordagem, enfoque,...)” (p. 158).

A realidade social é passível de ser interpretada de modos distintos, pelo que, paralelamente, existem diferentes opções epistemológicas e metodológicas para se conduzir um trabalho deste tipo, ou seja, divergem, entre si, os paradigmas de investigação. Por conseguinte, antes de se assumir qualquer posição relativamente a um deles, parece oportuno conhecer as características principais de cada um. E embora

a sua classificação não mereça o consenso dos diferentes autores, uma vez que, de um para o outro, variam quer o número quer as designações das diversas modalidades, o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo parecem estar presentes em todos eles (Costa, 2005).

São de naturezas bem diferentes as filosofias que fundamentam cada um destes paradigmas. De facto, o paradigma quantitativo assenta os seus alicerces no positivismo de Augusto Comte, que concebe a realidade social numa dimensão objetivista, o que significa que, sendo única (objetiva) a interpretação de um dado fenómeno, todos os investigadores que o estudam o explicam da mesma forma, “descobrimo as leis universais da sociedade e da conduta humana dentro dela”. Relativamente ao paradigma qualitativo, ele tem por base o idealismo de Kant e dos seus sucessores, segundo o qual a realidade é interpretada de tantas maneiras diferentes quantos os investigadores que se debruçam sobre ela, procurando relações com sentido e descobrimo as suas consequências para a ação (M. I. B. M. Costa, 2005, p. 152; D. Fernandes, 1991).

Bogdan e Biklen (1994) definem a avaliação quantitativa como sendo “um campo dominado pelas questões de mensuração, definições operacionais, variáveis e estatística”. E, para os mesmos autores, a investigação qualitativa é “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções [sic] pessoais” (p.11).

A investigação quantitativa tem por objetivo generalizar os resultados ao universo considerado, com validade e confiabilidade, formulando e testando hipóteses, identificando relações causais e negando-se a compreender os acontecimentos de uma realidade de forma subjetiva. Para o conseguir alcançar, utiliza “um processo experimental, hipotético-dedutivo e estatisticamente comprovado”. Por sua vez, a investigação qualitativa procura entender profunda e subjetivamente os indivíduos e os factos, fundamentando-se em “crenças, valores, opiniões, representações, práticas, lógicas de acção [sic], atitudes, normas culturais”. Para tal, norteia-se “por uma perspectiva [sic] hermenêutica e interpretativa dos fenómenos”, no sentido de os apreender através “da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade” (Serrano, 2004, como citado em Craveiro, 2007, pp. 202, 205).

Uma crítica à abordagem quantitativa aponta-a como “um retrato reducionista da complexidade social, não conseguindo captar o ponto de vista do indivíduo, por utilizar grandes amostras, e afastando o pesquisador do dia-a-dia do objeto” (Terence e Escrivão, 2006, p. 7). A ciência tem tendência para “reduzir a realidade àquilo que o método consegue captar dela, ou seja, ao mensurável, lógico e formidável” (Demo, 2001, como citado em Sette, 2006, p. 31). Mas também a abordagem qualitativa não está completamente isenta de crítica, pois alguns autores acusam-na de ser conservadora, visto que se limita a interpretar a realidade, sem se preocupar em transformá-la (Vieira, 2008).

Numa tentativa de superar o reducionismo das tradições positivistas e o conservadorismo interpretativo, surge o paradigma sociocrítico, que, baseando-se na teoria crítica de Jürgen Habermas, considera ser possível a existência de uma ciência social nem estritamente empírica nem exclusivamente interpretativa (Bravo e Eisman, 1998, como citado em B. Miranda, 2008). Esta teoria “produz um conhecimento emancipatório pois permite a libertação do homem no momento em que reconhece as amarras da ideologia e, assim, interfere na alteração da sociedade” (Coutinho, 1995, como citado em Vieira, 2008, p. 4). O seu enorme valor encontra-se “na importância dada ao conceito de ideologia, originando, assim, uma consequência inovadora: a visão activa [*sic*] e interventiva que impele à mudança” (Vieira, 2008, p. 2).

Koetting (1983) é um dos autores que admite, na sua classificação, estes três paradigmas. Diz ele que, quando o investigador pretende controlar e prever os fenómenos, é no paradigma quantitativo que deve recair a sua escolha. Porém, se se interessa por compreendê-los, deve eleger o paradigma qualitativo para a sua investigação. Finalmente, se o seu objetivo é intervir na situação, para a modificar, então deve optar pelo paradigma sociocrítico.

2.2. A opção metodológica para este estudo

Embora alguns autores considerem outras abordagens, Koetting (1983) afirma que, entre os paradigmas que atrás foram referidos, se encontra sempre a opção metodológica do investigador.

Na senda duma qualquer investigação, há sempre incertezas que é preciso

vencer, sobretudo quando se experimentam os primeiros passos nesta área, e ainda mais particularmente quando se trata do vasto campo da Educação, onde a realidade se encontra condicionada por aspetos morais, éticos e políticos (Arnal, Rincón e Latorre, 1994). Dessas incertezas, talvez a mais preocupante resida na escolha do método mais adequado para tratar o problema que alicerça a árdua tarefa a realizar, permitindo atingir os objetivos propostos e responder às questões de investigação elaboradas.

Parece, portanto, pertinente lembrar que as questões que se colocaram para nortear a presente pesquisa e para as quais se pretendia obter respostas foram as seguintes:

- Qual é a perceção dos docentes, no que respeita à influência dos professores na governação das escolas, através das sucessivas reformas dos modelos de gestão e administração escolares?
- A prometida autonomia existirá, de facto, nas escolas?
- Como se refletem, no corpo docente, as alterações produzidas pelos últimos modelos de gestão e administração escolares?

Analisando estas questões e tendo em mente os objetivos que lhes estão subjacentes, facilmente se depreende que o propósito principal desta investigação não se encontra na generalização dos resultados obtidos, com base em teorias prévias, na descoberta de leis universais do comportamento humano ou, como diz Koetting (1983), no controlo e previsão dos fenómenos, pelo que se exclui o paradigma quantitativo. Tão pouco interessa intervir na situação, para a modificar, afastando-se, assim, o paradigma sociocrítico. E como este mesmo autor afirma que qualquer investigador encontra a sua opção metodológica no conjunto dos três paradigmas referenciados, resta, para este projeto, a abordagem qualitativa.

Efetivamente, aqui a palavra-chave é «compreender»: compreender cada discurso na sua complexidade, como único e com características peculiares da pessoa que o relatou. Sabendo que o contexto em que ocorre uma situação influencia claramente a conduta humana, torna-se necessário analisar cuidadosamente todos os indícios, uma vez que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto

[sic] de estudo” (Bogdan e Biklen (1994, p. 49).

Tal como refere Teixeira (2010), não sendo viável “generalizar conclusões”, pretende-se, aqui, “privilegiar o singular e o local” (p. 474), embora Santos (1998) defenda a tese de que o conhecimento, “sendo local é também total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado” (p. 66). E a justificação que ele apresenta para esta sua asserção é a seguinte: “Os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente” são incentivados “a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem” (Santos, 1998, p. 66). Deste modo, “o conhecimento nascido localmente de experiências particulares amplia-se e transforma-se num pensamento total preenchido pelas experiências locais” (Teixeira, 2010, pp. 474-475).

Partindo de questões amplas que se vão tornando mais claras à medida que a investigação vai decorrendo, o estudo qualitativo pode, contudo, ser conduzido por caminhos diferentes (Godoy, 1995). E é tão notável a variedade de estratégias qualitativas, apontadas pelos mais diversos autores, que uma grande confusão acaba por instalar-se: enquanto alguns destes inserem certas modalidades num dos paradigmas, outros há que as incluem num paradigma diferente. Parece, portanto, moroso, fastidioso e desnecessário apresentar aqui a longa lista de todos os tipos que surgem na literatura, pois, embora Santos (1998) afirme que “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada [e, conseqüentemente] só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta” (p. 66), apenas um deles será o eleito. E entre outras estratégias orientadas para a interpretação e para a compreensão, o estudo de caso foi a opção para esta pesquisa, concordando, assim, com a opinião de Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam ser ele o escolhido pela maior parte dos investigadores principiantes.

Não foi fácil a decisão pela posição adotada, uma vez que só depois de muita ponderação se concluiu que esta seria a metodologia que melhor serviria os propósitos deste projeto. Com efeito, este parece enquadrar-se perfeitamente em tal estratégia, pois, de acordo com Godoy (1995), o estudo de caso é a preferida pelos investigadores quando o foco de interesse recai em fenómenos atuais, cuja análise só é possível

dentro de algum contexto de vida real. E, segundo Craveiro (2007), trata-se de “uma abordagem metodológica que permite analisar com intensidade e profundidade diversos aspectos [*sic*] de um fenómeno, de um problema, de uma situação real” (p. 206).

Por último, utilizando as palavras de Ribas (2004), pode dizer-se que se realizou uma pesquisa “subjectiva [*sic*] e pessoal, ou seja, marcada por um conjunto de valores que emanam do próprio investigador e do seu objecto [*sic*] de estudo” (p. 197).

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na literatura relativa à investigação, encontram-se informações que, por vezes, se contradizem, gerando confusão, seja porque os conceitos ali presentes não são definidos, seja porque se usam termos distintos para expressar as mesmas ideias, seja ainda porque o mesmo termo é utilizado com significados diferentes. É o que sucede com os conceitos de técnicas e instrumentos de recolha de dados. Por exemplo, para Pardal & Correia (1995) a técnica de recolha de dados é “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa” (p. 48). Por sua vez, Moresi (2003) define-a como “o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo [*sic*] das informações, o controle e a análise dos dados” (p. 64).

Perante definições como estas, a ambiguidade entre os dois conceitos é inevitável. Partilha-se, assim, a opinião de Koch-Grunberg (2010), que procura desfazer a ambivalência considerando a técnica como “um conjunto de procedimentos para a recolha de dados” enquanto o instrumento será um “objecto [*sic*] palpável utilizado nas diversas técnicas para obter os dados” (secção Dilemas na investigação, para. 13). Fundamentando-se nesta sua distinção dos dois termos, este mesmo autor apresenta, num diagrama, as interligações entre paradigmas de investigação, técnicas e instrumentos de recolha de dados que, na sua perspetiva, correspondem às situações mais frequentes na investigação em Educação, embora outras associações possam ser criadas. E acrescenta que a escolha das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados necessários para concretizar um certo projeto deve ter em conta tanto as questões colocadas como o universo em que ele ocorre.

Nesta lógica, sabendo que, como já referido, a presente experiência se enquadra

no paradigma qualitativo, mais precisamente no estudo de caso, e atendendo ao contexto em que ela se desenvolveu e aos objetivos a atingir, afigurou-se que a forma mais adequada para se atingir o seu sucesso consistiria em usar como instrumento de recolha de dados o guião da entrevista, que serviria de base à técnica do inquérito por entrevista. Por sua vez, esta seria complementada com a técnica da observação não estruturada, assim chamada por não recorrer a meios técnicos especiais. Além disso, convém não esquecer que Bogdan e Biklen (1994) veem o investigador como o principal instrumento de recolha de dados.

2.3.1. A entrevista semiestruturada e o respetivo guião

No âmbito do projeto a que esta dissertação diz respeito, o inquérito por entrevista foi uma das técnicas de recolha de dados selecionada para obter informações que permitissem conhecer as perceções da relevância do corpo docente na administração e gestão das escolas públicas, em Portugal, uma vez que ela respeita “o caráter interativo e dialético da pesquisa qualitativa” (J. R. Miranda, 2008, p. 42).

Uma entrevista é uma conversa com um determinado propósito, que, embora possa envolver mais sujeitos, geralmente ocorre entre duas pessoas, sendo uma delas a que a dirige, no sentido de obter informações que a outra supostamente conhece (Moreira, 2002).

Não se pode deixar de salientar a extrema importância de que se reveste a entrevista, quando utilizada num estudo qualitativo, pois, com ela, é possível “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos [*sic*] do mundo”, ou seja, perceber de que modo os entrevistados entendem as suas vivências (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Para o bom sucesso de uma entrevista, o entrevistador deve prestar particular atenção ao espaço físico onde a mesma se realizará, o qual deverá ser “preferencialmente um local com privacidade, distante de ruídos, que propicie o diálogo, previamente acordado entre ambos” (Teixeira 2010, p. 495).

Tendo em conta características básicas tais como o número de entrevistados (um só indivíduo ou um grupo), os temas que aborda e o grau de estruturação das

questões, a entrevista acolhe uma enorme diversidade de usos e uma grande pluralidade de formas (Aires, 2011). Atendendo a que, no âmbito desta pesquisa, se procura informação que permita caracterizá-la e também conhecer, sob certos aspetos, os que nela participam, considerou-se que, no meio da mencionada multiplicidade de formas e diferenciada das restantes pelo grau de estruturação, a entrevista semiestruturada seria a que mais estaria em sintonia com os objetivos que a norteiam.

Além de facultar, uma relação mais aberta entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo que as questões sejam abordadas com toda a liberdade e sem que a ordem pela qual são respondidas obedeça a um esquema rígido (a ordenação das mesmas pode variar, de um sujeito para outro), a entrevista semiestruturada oferece, ainda, a possibilidade de “fazer emergir questões que não estão previamente definidas” e proporciona, “também, esclarecimentos, correções, adaptações na busca das informações desejadas” (J. R. Miranda, 2008, p. 42).

Lüdke e André (1986) referem que “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, todavia não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p. 34).

Para este trabalho, esse esquema básico tomou a forma de um guião de entrevista, flexível, composto por seis blocos de questões, cada um dos quais foi identificado por uma das letras A, B, C, D, E ou F.

No primeiro dos blocos, o Bloco A, coube a legitimação da entrevista, da qual consta a informação a dar ao entrevistado sobre o objeto de estudo, os objetivos e os procedimentos e sobre a extrema importância do seu contributo para o êxito deste trabalho, a garantia de confidencialidade e anonimato, o pedido de permissão para gravar a entrevista em áudio e citar excertos dos dados recolhidos. Serviu o Bloco B para se caracterizar, pessoal e profissionalmente, cada entrevistado, no que respeita a idade, género, categoria docente, tempo de serviço, cargos desempenhados, satisfação com a profissão, e para se poder conhecer o que a escola lhe ofereceu em termos do desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou já necessitou. O Bloco C, relativo à mudança ou continuidade de competências, contemplou as opiniões dos entrevistados sobre as inovações e mudanças introduzidas nas escolas com os sucessivos normativos respeitantes à administração e gestão escolares e o modo como elas se refletiram no ambiente escolar. Com o Bloco D

pretendeu-se perceber se os professores concebem a autonomia das escolas como realidade ou utopia, tendo em conta o forte emaranhado burocrático protagonizado pela administração central e a rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos que são aplicados em contextos regionais e sociais forçosamente desiguais. Passando ao Bloco E, que diz respeito à satisfação do professor, ele foi utilizado com a finalidade de caracterizar o clima que se vive nas escolas, após a publicação de documentos que colocam os professores em minoria, quando se trata de tomadas de decisão. Finalmente, o guião da entrevista termina com o Bloco F, cujo propósito consistiu em recolher um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que ajudassem a clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

2.3.2. A observação não estruturada

A orientação dum entrevista constitui uma das funções do entrevistador, pelo que lhe compete observar diferentes aspetos do comportamento humano, conforme os objetivos que pretende alcançar. Entre esses aspetos, são de salientar a aparência física, comportamentos verbais, de que são exemplos a estrutura da fala e a formulação das frases, comportamentos não verbais como o tom de voz, as expressões faciais, a postura, os gestos e os movimentos do corpo. Pode ainda observar-se a maneira como o entrevistado reage às intervenções do entrevistador (Bandeira, n. d.; Teixeira 2010).

Mas obviamente se compreende que a técnica usada para este fim não permite saber antecipadamente o que vai ser observado, pelo que não existirá um planeamento prévio dos aspetos relevantes a que se deve prestar atenção, surgindo a informação como resultado de uma experiência casual. Assim sendo, os dados serão recolhidos sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais. A técnica que assim se caracteriza é chamada observação não estruturada, assistemática, espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional ou acidental (Rocha, 2012, pp. 34-35) e foi escolhida para este estudo, como complemento da entrevista.

O bom sucesso desta técnica depende da “perspicácia, discernimento, preparo e treino” do observador (Ferreira e Mousquer, 2004, p. 57). Observar não consiste

apenas em ver e ouvir, mas em utilizar todos os órgãos sensoriais, de forma a selecionar os dados pertinentes que permitam descrever e interpretar a realidade em questão e agir sobre ela (Carmo e Ferreira, 2008).

Para evitar o esquecimento do que foi observado e limitar (eliminar por completo é impossível) o viés seletivo que pode surgir como consequência da influência de outros fatores sobre a percepção do investigador, a anotação dos resultados da observação deveria ocorrer durante o desenrolar da entrevista. Porém, o registo de notas efetuado à medida que se vai observando pode perturbar a naturalidade da situação ou estimular a desconfiança do entrevistado, devendo, por isso, ser feito assim que for possível, apelando, então, à memória do investigador, que é, aqui, fundamental, mas que amplifica a possibilidade de uma interpretação subjetiva e parcial. É essencial que o observador não se esqueça do quão relevantes são a objetividade e a imparcialidade, devendo “prevenir-se contra problemas de inferências ou interpretações que distorçam o registo [*sic*] do que realmente foi observado” (F. Carvalho, n. d., p. 4).

2.4. Materiais utilizados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados para este estudo exigiram a utilização de um gravador, um computador, um bloco de apontamentos e uma caneta.

Além de saber ouvir, o entrevistador deve estar atento a todos os detalhes que lhe permitam aprofundar o relato do entrevistado, o que é difícil de conciliar com o registo escrito de todo o conteúdo das entrevistas, no momento em que elas são realizadas. No sentido de ampliar “o poder de registo [*sic*] e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa”, aconselha-se o uso de um gravador. O grande benefício da gravação áudio é que ela mantém o conteúdo original e aumenta a precisão dos dados recolhidos, já que regista não só palavras, mas também “silêncios, vacilações e mudanças no tom de voz, além de permitir maior atenção ao entrevistado” (Rojas, 1999, como citado em Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento e Matsumoto, 2008, p. 189).

E por se falar em silêncios, eles podem ser muito significativos, pois podem dizer muito acerca do entrevistado. Podem ser silêncios para ordenar pensamentos e sentimentos; podem ser silêncios por necessidade de se recompor; podem ser silêncios por não saber dar continuidade; ...; podem ser silêncios reduzidos apenas a curtas pausas, em busca de ideias ou formas de expressão (“O uso do silêncio”, 2008).

Portanto, sendo difícil registrar por escrito todo o conteúdo das entrevistas, na ocasião em que elas ocorrem, optou-se pela utilização de um gravador de áudio, cujo funcionamento foi testado previamente a cada gravação.

Um dos inconvenientes do uso do gravador é que ele pode inibir os entrevistados. Contudo, caso isso aconteça, será apenas nos primeiros minutos, após os quais começam a sentir-se à vontade e a falar com espontaneidade acerca dos temas propostos (Triviños, 1987, como citado em M. A. D. S. Lima, Almeida e C. C. Lima, 1999). Todavia, a sua maior desvantagem reside na necessidade de transcrição das entrevistas, isto é, na conversão para a linguagem escrita de tudo o que foi relatado oralmente por eles, para o que se recorreu ao precioso auxílio do computador. Nem por isso deixou de ser um trabalho moroso e fastidioso, mas compensador: relativamente ao registo escrito simultâneo com a entrevista, perdeu-se em termos de tempo, mas ganhou-se em termos de precisão.

Se o gravador de áudio e o computador foram os materiais que, nesta pesquisa, se interligaram à entrevista, a caneta marcou a sua presença obrigatória no registo escrito, no bloco de apontamentos, dos resultados relativos à observação não estruturada, libertando, deste modo, a memória do investigador.

2.5. Critérios de amostragem adotados

Num processo de investigação, depois de formulado o problema que suscitou a pesquisa, há que definir o conjunto dos elementos que vão ser alvos do estudo, isto é, a sua população ou universo. No entanto, este universo é, por vezes, tão amplo, que se torna impossível considerá-lo na sua totalidade, restando, nesta situação, a alternativa de recorrer apenas a uma sua parte, que é chamada amostra.

Quando se fala em amostra, inevitavelmente se lhe associam dois conceitos que parecem ser relevantes: a representatividade, relacionada com a presença, na

amostra, em proporção, das características gerais da população, relativas às variáveis em estudo, e a significância, que respeita ao número de elementos que ela deve possuir para garantir resultados com um certo nível de confiança preestabelecido (Almeida e Freire, 1997). Mas a relevância de tais conceitos não é só aparente. Com efeito, eles não podem ser menosprezados quando se pretende proceder a uma inferência estatística, ou seja, à extrapolação para a população, das conclusões obtidas na amostra.

Tendo-se optado, neste estudo, por uma abordagem qualitativa, em cujos objetivos não cabe a generalização dos resultados e que, conseqüentemente, põe de parte a análise dos dados por métodos estatísticos, não foram, aqui, pertinentes nem a significância da amostra nem a sua representatividade. Importou, isso sim, a realização de uma amostragem que não teve como motivo de preocupação a quantidade de entrevistas a efetuar, mas cujo foco de interesse se centrou na qualidade das que seriam concretizadas (Abreu, Mealha, P. Martins, Gonçalves e António, 2011, p.10). “Uma amostra ideal em pesquisa qualitativa não atende a critérios numéricos, mas é aquela que reflete as múltiplas dimensões da totalidade” (Minayo, 1994, como citado em M. A. D. S. Lima et al., 1999, p. 134). Desta forma, foram selecionados os participantes que se julgou serem capazes de representar a relevância do fenómeno alvo da pesquisa, em termos da sua experiência e do seu envolvimento com ele. Como o tempo previsto para terminar esta dissertação não permitia delongas, houve que ter em conta o fator proximidade, para mais facilmente se conseguir a sua disponibilidade. Assim, eles foram recrutados entre os professores da escola que é também o local de trabalho do investigador, embora procedentes de diferentes localidades.

Com base nos pressupostos atrás referidos, é difícil definir, *a priori* e com rigor, o número de elementos que irão fazer parte da amostra, visto que ele vai depender da qualidade dos dados obtidos e da “profundidade e do grau de recorrência e divergência” das informações que eles proporcionam (Duarte, 2002, como citado em Lana, 2010, p. 51). Por conseguinte, para delimitar a amostra, é habitual, utilizar-se o critério de saturação, segundo o qual a amostra deve ser fechada quando a informação começa a tornar-se recorrente e a dar sinais de exaustão, ou seja, quando sucessivas leituras atentas do material recolhido deixam transparecer a não existência de novos dados e dão a entender que a informação conseguida até essa altura é suficiente para

responder às questões de investigação colocadas (Fontanella et al., 2011). Por razões que mais adiante serão apontadas, não foi este o critério que se seguiu para dar por encerrado o trabalho de campo. Então, para superar a dificuldade existente na definição do tamanho da amostra, tomaram-se como suporte outros trabalhos semelhantes que haviam servido de referência e que levaram a apontar o número quinze como o total de entrevistados, já tendo em mente a possibilidade de algum deles deixar de participar. Foi, de facto, o que sucedeu. Embora se tivesse conseguido a promessa de colaboração de quinze professores e apesar de se ter prorrogado, ao máximo, o prazo de gravação das entrevistas, não foi nunca possível compatibilizar os horários de três deles com o do investigador, tendo a amostra ficado reduzida a doze participantes. Há que acrescentar que o prazo atrás referido, mesmo depois de prorrogado, foi demasiado curto, por limitações de tempo.

A caracterização dos doze entrevistados será apresentada no próximo capítulo, relativo à análise e discussão dos resultados, uma vez que ela só é passível de ser conseguida com a análise dos dados fornecidos por eles.

2.6. O decurso do trabalho de campo

Em jeito de introdução, convém lembrar que a seleção da técnica de recolha de dados para esta pesquisa incidiu na entrevista semiestruturada, cuja orientação foi da exclusiva responsabilidade do investigador, também ele o entrevistador. Esta função exigiu, da parte deste, a construção de um guião de entrevista, que o ajudaria a conduzir as «conversas» com os participantes na experiência. Elaborado em fevereiro de 2013, este guião foi experimentado, logo de seguida, com cinco professores que não haveriam de fazer parte da amostra e que de bom grado aceitaram responder às sucessivas perguntas, no sentido de se apurar se as mesmas estavam redigidas de forma objetiva e perceptível. O requisito proposto por Bell (2004) de que “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados” (p. 128) ficou assim cumprido, tendo dado oportunidade de se proceder a algumas alterações no mesmo, de acordo com as sugestões dos inquiridos, após as quais se considerou válido o guião (Apêndice A). Tais alterações compreenderam, particularmente, a eliminação definitiva de algumas questões que pareciam originar informação redundante, ou então a sua

substituição por outras mais interessantes para o estudo. Outras questões foram alvo de uma nova redação que lhe conferiu maior objetividade e compreensão. Sendo um guião de uma entrevista semiestruturada, constituiu-se, obviamente, como um instrumento flexível, permitindo alterar a ordem das questões e dando liberdade, a cada entrevistado, de se expandir como lhe aprouvesse.

Dado que o tempo é sempre uma limitação quando o tema é a investigação, ainda no período em que se procedeu ao teste do guião, aproveitaram-se os intervalos que as atividades profissionais dos intervenientes iam deixando livres, para se estabelecer um primeiro encontro com cada um dos futuros participantes, no sentido de se legitimar a entrevista. Eis aqui a razão pela qual não se utilizou o critério da saturação da amostra. Tal critério exigiria que uma entrevista só ocorresse depois de a análise das anteriores ainda não ter mostrado reincidência dos dados nem exaustão da informação. E o tempo de que se dispunha era demasiado curto para se proceder deste modo. Algumas delas foram realizadas no mesmo dia, o que não dava azo para analisar a primeira, no intervalo entre as duas. Nem tão pouco a legitimação das entrevistas poderia ter acontecido no período de experimentação do guião: corria-se o risco de se pedir os contributos de alguns professores que, mais tarde, acabariam por não ser necessários, por se ter começado a sentir que a informação se repetia.

E voltando à legitimação da entrevista, tal como consta no Bloco A do guião elaborado, ela traduziu-se no seguinte: pedir ajuda ao entrevistado, salientando a relevância do seu contributo para o êxito do trabalho; informá-lo de que o texto, depois de transcrito, lhe seria fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerasse pertinente; assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar, na íntegra ou em pequenos excertos, os dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que toda a informação obtida apenas seria utilizada nesta investigação.

O clima de descontração que transpareceu entre o entrevistador e o respondente, neste primeiro contacto, muito haveria de contribuir para que, posteriormente, as entrevistas preservassem a espontaneidade e o à vontade próprios de uma conversa informal. E nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem

livremente sobre os seus pontos de vista”. São entrevistas assim que “produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas [sic] dos respondentes” (p. 136).

E quando, nos meses de março e abril de 2013, as entrevistas ocorreram e os participantes foram incentivados a expressar as suas ideias sobre os temas relevantes para a pesquisa, o gravador de áudio estava lá, para que nada se perdesse: nem as palavras, nem os silêncios, nem o tom de voz,... nem mesmo os gestos. Os gestos, sim! É que, dada a presença deste dispositivo, não estava o investigador preocupado com a recolha dos dados, podendo, então, pôr em prática a outra técnica que escolheu para a sua pesquisa – a observação não estruturada –, que não deixou que lhe escapassem qualquer esgar, qualquer sorriso de lábios apertados, qualquer ruga na testa, qualquer encolher de ombros, qualquer movimento das mãos....

Buscando a riqueza de dados de que falam Bogdan e Biklen (1994), procurou-se minimizar, tanto quanto possível, os fatores que eventualmente poderiam provocar qualquer constrangimento aos entrevistados. Receando-se que a tomada de notas, na presença do entrevistado, pudesse ser um desses fatores, optou-se por não se anotarem, enquanto a entrevista decorria, os resultados da observação, tendo o investigador usado a sua memória para os poder traduzir por escrito, no seu bloco de apontamentos, quando a mesma terminou. Estas anotações foram melhoradas quando os relatos dos participantes foram, de novo, ouvidos para se poderem transcrever.

E por se falar em transcrever, recorda-se que, se a utilização do gravador foi importante para preservar a qualidade da informação recolhida, proporcionando, simultaneamente, uma grande economia de tempo, teve a enorme desvantagem, já antes referida, de obrigar à transcrição das entrevistas, um trabalho que, em termos de tempo gasto, ultrapassa largamente o que se economizou com a gravação de áudio. Foi, no entanto, uma tarefa gratificante, porque, tendo sido realizada pelo investigador, possibilitou-lhe “reviver as experiências, rever os acontecimentos, aumentar a recordação e ajudar a interiorizar e a memorizar o que observou, ficando a conhecer melhor os seus dados” (J. R. S. Martins, 2012, p. 98).

As entrevistas foram transcritas na sua totalidade, após o que se entregou, a cada participante, uma cópia do seu relato, para confirmação. No entanto, por se

reçar que os dados pessoais dos diferentes entrevistados, relativos a idade, género, categoria docente, tempo de serviço, habilitações académicas, atividades fora do âmbito escolar, cargos ocupados e outras competências, pudessem, de algum modo, contribuir para que fossem reconhecidos, tomou-se a resolução de os eliminar nas transcrições que serão aqui apresentadas (Apêndice B). Apenas aparecerão no próximo capítulo desta dissertação, já reduzidos, isto é, analisados, de uma forma que não permite estabelecer uma correspondência entre as respostas de cada participante a estes itens, o que poderia convergir na sua identificação.

2.7. A análise de conteúdo

Depois de recolhidos os dados, deu-se o passo seguinte – a sua análise – que consiste num “processo de busca e de organização sistemático de [...] materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo [*sic*] de aumentar a sua própria compreensão”. É um trabalho árduo que envolve organização de dados, a sua divisão em unidades manipuláveis, a síntese e a procura de padrões (Bogdan e Bilken, 1994, p. 205).

Por ser esta uma investigação qualitativa, é de natureza descritiva a informação recolhida, que inclui as transcrições das entrevistas e as notas resultantes da observação não estruturada, afastando-se, portanto, a possibilidade de uma análise de dados por métodos estatísticos e recorrendo-se a uma análise de conteúdo. Existem, porém, várias formas de se tratarem os dados procedentes de uma pesquisa qualitativa, das quais Bogdan e Bilken (1994) destacam duas: uma que é feita em simultâneo com a recolha dos dados e outra realizada depois de recolhida a informação.

Visto que falta aos investigadores inexperientes um quadro de referência teórico suficientemente sólido que lhes permita aperceberem-se de aspetos e temas relevantes para o seu estudo e que isto é necessário para se fazer a análise simultânea com a recolha de dados, Bogdan e Biklen (1994) aconselham estes investigadores a não seguirem por este caminho. Por este motivo, e também pelas já referidas limitações que o pouco tempo disponível criou, a análise depois da recolha dos dados não deixou lugar para outra opção.

Ainda de acordo com os mesmos autores, o alicerce de uma análise de conteúdo encontra-se no desenvolvimento de um sistema de codificação, para o que se deve percorrer os dados, tentando encontrar regularidades, padrões e tópicos existentes neles, que vão constituir as categorias de codificação. Novas leituras da informação recolhida permitirão inserir cada dado na respetiva categoria.

Para Olabuenaga e Ispizúa (1989, como citados em Moraes, 1999), “o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução de dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos [*sic*] mais importantes” (p. 19). É um processo cíclico, pois obriga a retornar periodicamente aos dados, para melhorar progressivamente as categorias, para extrair significados cada vez esclarecidos. Sendo um procedimento de classificação da informação, a categorização tem de basear-se em determinados critérios, dois dos quais são a exaustividade e a exclusividade. O primeiro deles significa que “cada conjunto de categorias deve [...] possibilitar a inclusão de todas as unidades de análise” (p. 21). Quanto ao segundo, ele deve “assegurar [...] que cada elemento possa ser classificado em apenas uma categoria” (p. 22).

Depois de uma longa e cuidada revisão de literatura relativa à análise de conteúdo, adotou-se, neste trabalho, o procedimento que atrás foi descrito, sem que fossem esquecidos os princípios que foram enunciados. Assim, fez-se uma primeira leitura da «matéria-prima» da análise de conteúdo proveniente das entrevistas e da observação (dados em bruto), interpretou-se a informação nela contida, no sentido de se desenvolver um sistema de codificação, do qual constam as diferentes categorias, e procedeu-se a novas leituras, para inserir cada dado na respetiva categoria, registando-se, no final, o número de ocorrências em cada uma delas.

3. Resultados – Análise e Discussão

Descreveram-se, no capítulo anterior, os procedimentos adotados na redução dos dados em bruto, isto é, na sua análise, procedimentos esses que se traduziram em leituras sucessivas, no sentido de se definirem e posteriormente melhorarem as diversas categorias que constituem o sistema de codificação, e também para se incluírem os diferentes dados nas respectivas categorias. Estes dados emergiram das questões que foram colocadas aos participantes e que constam nos Blocos B, C, D, E e F do guião da entrevista (o Bloco A contempla a legitimação da entrevista e, por conseguinte, não envolve questões para tratamento), e ainda da observação não estruturada. São os resultados destes procedimentos que preencherão as próximas páginas.

3.1. Bloco B – Caraterização pessoal e profissional do entrevistado

Serviram as questões do Bloco B para se proceder à caraterização pessoal e profissional dos diferentes intervenientes neste estudo, que constituíram uma amostra com um total de doze elementos, todos eles professores na mesma escola onde leciona o investigador, conquanto alguns deles provenham de outros pontos do país.

Foram assim escolhidos propositadamente, no sentido de aumentar as possibilidades de compatibilidade de horários para gravação das entrevistas e, além disso, evitar demoras em deslocações, pois o tempo escasseava.

Há, neste grupo, um professor com 28 anos, que estabelece o limite inferior do conjunto das idades, e um outro que, com 58 anos, marca o seu limite superior. Prosseguindo na apresentação dos participantes no que respeita a este item, um deles tem 33 anos, outro tem 38 anos, quatro incluem-se na faixa etária dos 46 aos 49 anos e outros tantos têm idades compreendidas entre os 50 e os 54 anos. Não por acaso que se integrou, na amostra, apenas um elemento com idade inferior a 30 anos. Com efeito, procedeu-se desta forma para que se tivesse uma quase certeza de que todos os outros intervenientes teriam um percurso profissional sob a vigência de pelo menos três modelos de administração e gestão escolares, possibilitando-lhes uma maior facilidade de expressão acerca do tema em análise. O de menor idade foi incluído com a intenção de se poder verificar se a sua maior juventude e falta de experiência afastariam, de algum modo, as suas opiniões das dos restantes.

Continuando com a caracterização dos constituintes do grupo formado, refere-se que seis deles são do género feminino e outros tantos do género masculino. Quanto à categoria docente, apenas dois são contratados e um outro pertence a um Quadro de Zona Pedagógica, estando os restantes nove professores afetos ao Quadro de Escola/Agrupamento. E passando às habilitações literárias, seis deles são licenciados, quatro concluíram o mestrado e dois terminaram o doutoramento.

Nenhum dos participantes é propriamente inexperiente nesta missão de ensinar, pois o tempo de serviço por eles prestado é, no mínimo, 4 anos, o que sucede apenas com um deles; outro dos participantes conta com 12 anos de serviço; dois têm carreiras de 15 anos e um de 17 anos; os resultados mostram também que um deles se dedica ao ensino há já 22 anos, outro há 23 anos, outro há 25 anos e mais outro há 27 anos; finalmente resta referir as longas carreiras existentes no grupo: duas de 31 anos e uma de 32 anos.

Quando lhes foi perguntado se exerceram outra atividade profissional fora do âmbito escolar, seis dos elementos do grupo responderam que tais atividades nunca entraram no seu currículo, mas os seis restantes responderam «sim». Um deles trabalhou numa empresa têxtil, no âmbito da administração/contabilidade; outro foi

técnico de *design* e artes gráficas, desempenhando o cargo de coordenador do gabinete de criatividade/publicidade, num diário nacional, e chefe de pessoal no departamento de criatividade; outro foi adjunto de Presidente de Câmara; outro foi tradutor e intérprete, enquanto universitário; outro desempenhou atividades em associações, tendo sido Vice-Presidente e Presidente da Mesa de uma juventude partidária e Vice-Presidente de uma associação juvenil; por último, outro foi cobrador em autocarro, secretário em agência de viagens, caixeiro ajudante e gerente de um supermercado, tendo desenvolvido competências de atendimento ao público, contabilidade, etc..

Relativamente aos cargos ocupados, todos os intervenientes foram Diretores de Turma, como seria de esperar, pois num mínimo de 4 anos de serviço seria difícil que tal cargo lhes escapasse. Outros cargos encontram-se assim distribuídos pelos elementos da amostra utilizada: três Presidentes do Conselho Diretivo/Executivo, um Diretor, cinco Coordenadores de Departamento, três Coordenadores dos Diretores de Turma, dois Coordenadores de Projetos, um Diretor de Instalações, três Delegados de Grupo, dois elementos do Conselho Geral (um deles Presidente), um Presidente da Assembleia de Escola e um Diretor de Curso.

Uma observação a fazer é que a soma de todos estes números é superior ao número de entrevistados, o que, obviamente, é devido ao facto de quase todos eles terem exercido mais do que um cargo. Desde já, fica a justificação para os casos (a maioria) em que, a partir daqui, tal situação possa ocorrer: uma resposta de um determinado participante compreende várias unidades de informação, que terão de ser incluídas em categorias diferentes.

No que se refere à questão que se prende com outras competências desenvolvidas, as respostas afirmativas dadas por oito dos entrevistados correspondem a quatro orientadores de estágio, quatro relatores, um supervisor pedagógico, um responsável pela autoavaliação da escola e um coordenador dos Exames Nacionais.

Quanto à escolha, hoje, de uma profissão diferente da que exercem, quatro dos elementos do grupo afirmaram, embora com visível tristeza, que a fariam, todos eles alegando razões que se ligam à desvalorização/descredito da profissão. Um deles acrescentou ainda que o número de horas de trabalho é excessivo e que é muita a

burocracia. Mas houve sete que declararam manter a sua escolha, pois, para cinco deles tratou-se de uma questão de vocação, um considera-a uma missão e não uma profissão e outro, embora inicialmente tivesse pensado noutra profissão, sentiu-se conquistado, logo na primeira vez que pisou uma sala de aula. São do Entrevistado 12 as palavras que se seguem: “Sinto que o ensino faz parte de mim e que a minha vocação é transmitir aprendizagens”. E o Entrevistado 3 expressou-se assim: “Apesar dos tempos conturbados e da desvalorização do papel do professor, quando a escolha é feita por paixão, não há outro caminho a seguir”. As expressões faciais e os gestos destes sete entrevistados confirmavam o entusiasmo que sentem pela profissão que um dia abraçaram. O único elemento não contabilizado (Entrevistado 6), por ter sentido alguma dúvida na resposta que deveria dar, exprimiu-se deste modo: “Ao fim de tantos anos na profissão é difícil reconsiderar esta questão. Acho que manteria a opção feita na juventude, porque se trata de uma escolha profissional feita por gosto e por motivos de realização pessoal e profissional”.

À questão que incidiu sobre a existência de momentos em que pensaram abandonar a profissão, seis dos inquiridos apresentaram um «não» categórico como resposta e seis responderam afirmativamente. Não se lhes pediu qualquer justificação, pois a emoção estampada nos rostos dos primeiros e o abatimento que os segundos deixavam transparecer diziam tudo. No entanto, três deles acrescentaram que o seu «sim» se devia à vivência de momentos menos bons. Destes três, um deles completou a sua fundamentação fazendo recair culpas nas más políticas educativas. E o Entrevistado 6, que se incluiu neste pequeno subgrupo dos três, apesar de não ter sido tão direto no que disse, foi ainda um pouco mais além, acrescentando, às políticas contra o professor invocadas pelo colega, a desconsideração, o desrespeito e a crescente burocracia, como sendo “fatores desmotivadores que induzem a vontade de que chegue depressa a hora de sair”.

Passando à questão seguinte, quatro dos participantes afirmaram que a escola lhes deu o desenvolvimento científico, humano e social de que necessitaram ou necessitam, o que, para um deles, foi proporcionado pelo convívio com as pessoas e com o saber, para outro, foi conseguido através de algumas ações de formação, e para os outros dois, foi alcançado com todo o trabalho exercido na escola. Prosseguindo na análise desta mesma questão, foram encontrados três entrevistados para os quais a

participação da escola somente compreendeu os aspetos humano e social, graças ao convívio com alunos e professores. Um deles foi o Entrevistado 4, para o qual “trabalhar com os alunos e um elevado número de colegas da mesma profissão é sempre uma atividade muito enriquecedora, do ponto de vista das relações humanas e da troca de experiências”. Outro foi o Entrevistado 12, que assim se justifica: “Nos aspetos social e humano, é minha opinião que as escolas são locais que refletem o espetro social/humano que nos rodeia. Considero, como tal, que as escolas são locais únicos no desenvolvimento social e humano”. Porém, para os três, em pouco ou nada a escola contribuiu para o seu desenvolvimento científico, pois faltou a formação contínua, na sua área, embora o Entrevistado 12 seja da opinião de que “os professores deverão ter a iniciativa de evoluir cientificamente, seja por oferta das escolas/Ministério, seja por vontade própria”. Para os restantes cinco elementos da amostra, a escola nada lhes ofereceu que contribuisse para o seu desenvolvimento em qualquer dos aspetos científico, humano e social, todos eles invocando a falta de formação contínua, acrescentando, um deles, a falta de respeito por parte dos superiores e da comunidade educativa, outro, a deterioração do estatuto do professor, outro, a falta de tempo e de condições materiais, e dois deles, o clima pouco amigável que se vive nas escolas.

3.2. Bloco C – Mudança ou continuidade de competências

Concluída a análise das respostas às questões que permitiram caracterizar os doze participantes no estudo que foi levado a cabo e que constavam do Bloco B do guião da entrevista, passou-se ao Bloco C do mesmo guião, que envolve três perguntas, com as quais se pretendia averiguar se os respondentes veem mudança ou continuidade de competências, como resultado da aplicação dos sucessivos modelos de administração e gestão escolares.

3.2.1. Inovações e mudanças introduzidas na escola

As respostas à primeira pergunta do Bloco C, que incide sobre as inovações e mudanças introduzidas na escola, através dos sucessivos modelos de administração e

gestão escolares, deram origem a oito categorias de codificação, que, para uma melhor compreensão, se podem ver na Tabela 1, apresentada a seguir.

Tabela 1 – Inovações e mudanças introduzidas na escola

Categorias	Efetivos
Fim do processo democrático de eleição do Diretor	6
Institucionalização do Diretor	3
Constituição da Assembleia Geral/Conselho Geral	3
Formação dos Agrupamentos de Escolas	2
Retirada de poder/autoridade aos professores	1
Extinção dos grupos disciplinares	1
Pseudoinovação	1
Pouco mudou	1

Da observação atenta desta tabela, conclui-se que o fim do processo democrático de eleição do Diretor colheu a opinião de seis dos inquiridos, tornando-se a mudança mais apontada, seguida pela institucionalização do Diretor e a constituição da Assembleia Geral/Conselho Geral, cada uma delas mencionada por três dos respondentes.

A retirada de poder/autoridade aos professores mereceu a atenção de, aparentemente, apenas um participante, o Entrevistado 1, que diz o seguinte: “Foram muitas [as mudanças/inoações] e a maioria negativas, sobretudo o poder que retiraram aos professores e transferiram para os pais e para a comunidade. Como podemos educar sem autoridade?”. E diz-se aparentemente, porque, aos «olhos» do investigador, as três primeiras categorias referidas antes refletem, todas elas, esta perda de poder. No entanto, não foram contabilizadas nesta nova categoria, para se cumprir o critério da exclusividade, segundo o qual cada unidade de análise só pode ser classificada numa delas. Considerou o autor que, assim apresentadas, tornam tudo mais explícito.

A formação dos Agrupamentos de Escolas e a extinção dos grupos disciplinares foram indicadas, respetivamente, por dois e um dos entrevistados, podendo

acrescentar-se que também nestas categorias se encontra implícita a perda de poder dos professores.

Foi ainda um só participante que afirmou ter predominado, ao longo dos anos, uma pseudoinovação, tendo sido inconsistentes as mudanças introduzidas ao sabor de cada governo.

O único entrevistado que declarou pouco ter mudado foi o Entrevistado 10, que se manifestou deste modo: “Aparentemente foram várias [as mudanças/ inovações], mas, se analisarmos mais profundamente, pouco mudou. Os modelos alteraram-se, mas aquilo que é fundamental – a autonomia, a aproximação local, etc. – continua tudo igual”.

3.2.2. Modelo que ofereceu participação mais direta e efetiva na escolha dos dirigentes

Não revelou qualquer dificuldade a análise das respostas à segunda pergunta do Bloco C, do guião da entrevista, que respeita ao modelo que ofereceu participação mais direta e efetiva na escolha dos dirigentes, dada a uniformidade das mesmas. Efetivamente, foi a totalidade dos elementos da amostra (doze) que selecionou, para sua resposta, o modelo de eleição universal dos órgãos dirigentes, isto é, com a participação de todos os professores. Achou-se interessante apresentar aqui o testemunho do Entrevistado 3, que opta por “aquele [modelo] em que tinha uma palavra a dizer sobre o que considero ser fundamental na gestão de uma escola, que é ter competências de liderança”. E o Entrevistado 6, à escolha que fez acrescenta: “Os professores têm perdido, claramente, na oportunidade e na capacidade participativa de referendarem o destino da escola”.

3.2.3. Processo eleitoral versus processo de nomeação – implicações

A última questão do Bloco C incide sobre as implicações que teve, na escola, a transição do processo eleitoral dos representantes, no Conselho Pedagógico, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor. Os dados recolhidos deram origem a nove categorias, que constam da Tabela 2.

Tabela 2 – Processo eleitoral versus processo de nomeação – implicações

Categorias	Efetivos
Má representatividade dos professores, no CP	5
Prevalência dos interesses e intenções do Diretor	4
Falta de transparência e de democracia interna	4
Menor respeito pelos subordinados	1
Falhas de comunicação	1
Desumanização das escolas	1
Prioridades dos rankings e metas	1
Mais unanimidade e menos dinamismo, no CP	1
Menor participação na vida da escola	1

Um olhar sobre esta tabela permite concluir que a má representatividade dos professores, no Conselho Pedagógico, é a categoria que mais consenso merece, tendo sido indicada por cinco dos respondentes.

Seguem-se, com quatro referências cada uma, a prevalência dos interesses e intenções do Diretor e a falta de transparência e de democracia interna. Nas palavras do Entrevistado 5, esta última abre “caminho para a incompetência/prepotência de certos diretores”. É óbvio que qualquer destas duas categorias converge na anterior. Se prevalecem os interesses e intenções do Diretor e falta transparência e democracia interna, isto significa que o Diretor escolhe a seu bel-prazer, independentemente de a escolha ser ou não a que melhor representa os pares, no CP. A ser assim, ter-se-iam contado onze participantes que concordariam não ter, neste órgão, a pessoa mais competente para defender os seus pontos de vista. Como diz o Entrevistado 8, “o Conselho Pedagógico passou a ser constituído, na sua generalidade, por elementos afetos ao Diretor, fazendo com que, em muitas das discussões, nem tudo seja dito, por receio da figura do Diretor”. Pareceu, porém, ao analista, que a codificação apresentada deixa mais explícitas as opiniões dos intervenientes.

Outras implicações que foram mencionadas, cada uma delas por apenas um respondente, incluem: menor respeito pelos subordinados, falhas de comunicação,

desumanização das escolas, prioridades dos rankings e metas, mais unanimidade e menos dinamismo, no Conselho Pedagógico, e menor participação na vida da escola.

Não consta, na tabela anterior, a opinião do único participante que afirma que a passagem da eleição para a nomeação não parece ter sido portadora de grandes diferenças, pelo facto de o investigador não a considerar uma categoria de codificação.

3.3. Bloco D – Autonomia: realidade ou utopia

Completada a análise do conteúdo conseguido com as questões do Bloco C, prosseguiu-se para o Bloco D, composto por sete perguntas, cujas respostas objetivavam perceber se a tão proclamada autonomia é realidade, ou não passa de uma “falsa quimera, que se esvai e finda³”.

3.3.1. Influência do professor no ensino, face à prometida autonomia

Na Tabela 3, que se apresenta de seguida, encontram-se as seis categorias que foi possível definir com o conteúdo das respostas dos entrevistados à primeira questão do Bloco D, que visava caracterizar a influência do professor no ensino, face à prometida autonomia.

Tabela 3 – Influência do professor no ensino, face à prometida autonomia

Categorias	Efetivos
Autonomia não existe	8
Influência nula	5
Joguete perdido em burocracia	3
Cada vez mais afastado da função de ensinar/educar	2
Influência do professor só na sala de aula	2
Professor perdeu a credibilidade	1

³ Em: Menezes, E. N. C. (1980). *Esparsos e inéditos*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, p. 3.

O investigador achou curioso que alguns dos entrevistados respondessem com outra pergunta: “Qual autonomia?”. Não quis, contudo, aprofundar o assunto, pois, na sua interpretação, a mensagem tinha sido transmitida. Um outro participante referiu que a prometida autonomia é apenas uma autonomia prometida. Expressas de qualquer das formas enunciadas, ou usando outras, permitiram as respostas que se contabilizassem oito elementos da amostra para os quais a autonomia não existe.

Para cinco dos entrevistados, a influência do professor é nula; três deles consideram o professor como um brinquedo nas garras apertadas da burocracia; dois veem-no cada vez mais afastado da função de ensinar/educar, que deveria ser o seu papel principal; para outros dois, a influência do professor só existe na sala de aula. “E mesmo aí, há que satisfazer o cliente, porque senão o professor leva” (Entrevistado 1); um outro afirma que o professor perdeu a credibilidade.

3.3.2. Ensino suportado por tendências político-partidárias

Com a segunda questão do bloco D, procurava-se conseguir informação que permitisse responder à questão: “Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?”. Os dados obtidos foram reduzidos a seis categorias, que podem observar-se na Tabela 4.

Tabela 4 – Ensino suportado por tendências político-partidárias

Categorias	Efetivos
Fonte de instabilidade do sistema educativo	7
Inevitável	4
Desastre	4
Promotor de favoritismo	3
Confusão em termos de diplomas normativos	1
Causa de pressão e stress permanentes	1

Tendo merecido a opinião de sete dos participantes, a instabilidade do sistema educativo a que conduzem as tendências político-partidárias externas a uma estratégia

escolar é a categoria mais apontada. No seu relato, o Entrevistado 6 afirma o seguinte:

A política educativa tem andado ao sabor das tendências político-partidárias detentoras do poder, parecendo que cada ministério quer deixar a sua marca inovadora, na dita estratégia escolar. Aquilo que, para alguns, era, ontem, importante, deixou, hoje, de o ser, e assim sucessivamente. [...] Todo o aparelho legislativo é um contínuo remendar de opções e de reformulações, nas quais navega, confusamente, a escola portuguesa.

Quatro dos inquiridos consideram que a situação é inevitável. “No setor da Educação, trabalham centenas de milhar de pessoas que, naturalmente, todos os governos pretendem domesticar ou captar para as suas causas. São muitos votos! Afinal podem dar a vitória ou derrota em eleições!”, assevera o Entrevistado 5. E, segundo o Entrevistado 2, “há sempre alguma influência desta ou daquela grande opção política geral. Acho muito mau quando a baixa política entra em cena”.

De acordo com quatro respondentes, o facto referido na questão colocada traduz-se num autêntico desastre. “É exatamente isto que tem levado ao fundo o nosso sistema de ensino”, refere o Entrevistado 3.

Para três entrevistados, o ensino suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar pode promover o favoritismo. Diz o Entrevistado 1, que é “inadmissível que a escola corresponda a interesses que lhe são alheios; que seja usada como instrumento e veículo de influência, de poder ou trampolim para outros palcos”. “Instalam-se interesses e interessados” (Entrevistado 12).

Relativamente a esta questão, resta mencionar a confusão em termos de diplomas e normativos e a causa de pressão e *stress* permanentes, duas categorias que foram apontadas, cada uma delas, por apenas um dos participantes.

3.3.3. Como se sente o professor face aos inadequados projetos educativos

As opiniões dos entrevistados respeitantes à forma como se sente o professor, face aos inadequados projetos educativos em que não participou, distribuem-se por oito categorias, conforme a Tabela 5:

Tabela 5 – Como se sente o professor face aos inadequados projetos educativos

Categorias	Efetivos
Desmotivado	4
Perdido	3
Fantoches	3
Espartilhado	2
Desconsiderado	2
Saturado	1
Frustrado	1
Versátil	1

A falta de motivação para realizar algo consistente e útil foi o sentimento mais apontado, tendo sido referido por quatro dos elementos da amostra. Para três dos inquiridos, o professor sente-se perdido, pois não se identifica com o que está a fazer. Na opinião de três deles, o professor vê-se como um fantoche, “movido por interesses idealizados por pessoas que desconhecem a realidade do ensino” (Entrevistado 12). “É um mero executor de ordens. O Professor deixou de ter criatividade no seu exercício. Pagam-lhe para fazer e calar” (Entrevistado1). Outros dois afirmam que o professor se sente espartilhado, não dispondo de margem de manobra para participar em projetos educativos em contextos, regionais e sociais. São ainda outros dois que acreditam que o professor se sente desconsiderado, como se de um ator secundário se tratasse. A saturação e a frustração são dois sentimentos que mereceram, cada um deles, a referência de um dos participantes. E o Entrevistado 7 foi também singular na sua opinião: o professor sente-se “como alguém cuja versatilidade, em termos de métodos e exigências de ensino, é uma constante”.

3.3.4. Integração das escolas no contexto local

As sete categorias decorrentes da análise das respostas à questão que se prende com a integração das escolas no contexto local podem ser observadas na Tabela 6.

Tabela 6 – Integração das escolas no contexto local

Categorias	Efetivos
Não conseguem	6
Com a generosidade dos professores	2
Inventando	1
Correndo riscos	1
Com muito jogo	1
Tentando apreender as necessidades locais	1
Através de agentes exteriores à escola	1

As escolas não conseguem integrar-se no contexto local!

É esta a opinião de seis entrevistados. “Limitam-se a seguir ordens e a mitigar a existência de uma suposta autonomia que, na prática, não serve para nada”, continua o Entrevistado 5. “A política educativa atual não permite, aos docentes, ter em conta o contexto local”, refere o Entrevistado 10. “Uma vez mais, os professores são ignorados nestes processos, muitas vezes elaborados por pessoas sem qualquer formação na área da Educação” (Entrevistado 12). Todavia, para dois outros intervenientes no estudo, ainda poderá ser possível essa integração, desde que se conte com a generosidade dos professores, que terão que se dispor a trabalhar muito para além do que é razoável.

Há ainda cinco entrevistados que põem a hipótese de se poder conseguir a integração no contexto local, mas cada um deles mencionando uma forma distinta dos demais. Inventando, diz um deles; fugindo à legislação e correndo riscos, por isso, afirma outro; “com muito jogo de cintura, muitas curvas e *nuances*. O que importa são as metas. O caminho para as atingir, mesmo muito tortuoso, não interessa”, assegura o Entrevistado 1; tentando perceber quais são as necessidades locais e, a partir daí, trazer a comunidade local à escola ou levar a escola à comunidade local é a opinião de outro; através do regulamento interno, aprovado pelo Conselho Geral, constituído na sua maioria, por elementos exteriores à escola, contrapõe o Entrevistado 11, acrescentando a questão: “para que são precisos professores?”.

3.3.5. Limitações na ação do professor, por uma gestão como exercício de participação

São apenas duas as categorias obtidas a partir das respostas à questão que incide sobre as limitações que recaem na ação do professor, por força de uma gestão como exercício de participação, podendo ser observadas na Tabela 7

Tabela 7 – Limitações na ação do professor, por uma gestão como exercício de participação

Categorias	Efetivos
Subordinação a um Diretor ditador	11
Depende do Diretor	1

Aqui, o consenso é quase geral. São onze, num total de doze entrevistados, que afirmam que o professor se vê limitado na sua ação, por estar subordinado a um Diretor ditador, ainda que, como conta o Entrevistado 8, ele o seja por convicção ou por “receio de afrontar o poder central”. Ou, então, usando as palavras do Entrevistado 6, “por mais compreensivo que seja o Diretor, no seu contexto de ação, ele não deixará de ser, porque a isso está obrigado, o prolongamento das orientações e do poder a montante”. “Como se pode participar, sugerir e contrapor, com uma mordaza?”, pergunta o Entrevistado 1.

Só o Entrevistado 4 emite uma opinião diversa da dos seus colegas, já que afirma que a existência ou não de limitações na ação do professor depende do Diretor. Se este for um ditador, então a sua opinião é mais uma a acrescentar à dos restantes entrevistados. Porém, “há diretores que assumem uma relação de atuação formativa e com tratamento isenta para com todos os elementos da comunidade educativa, nomeadamente os professores”. Resta saber se existem os diretores mais afoitos, que se «atrevem» a defrontar o poder central, em prol de uma escola mais democrática.

3.3.6. Sentimentos que a forte burocracia faz emergir

Passando aos sentimentos que a forte burocracia traz à tona, os entrevistados enunciaram os que se enquadram nas oito categorias constantes da Tabela 8.

Tabela 8 – Sentimentos que a forte burocracia faz emergir

Categorias	Efetivos
Desgaste de tempo	6
Desgaste de energia	4
Esquizofrenia	1
Convite à desmotivação/desprezo	1
Saturação	1
Incapacidade	1
Calma e ponderação	1
Frustração	1

Contabilizaram-se seis entrevistados para os quais o forte emaranhado burocrático protagonizado pela administração central é uma inútil perda de tempo, aquele tempo precioso que deveria ser aproveitado para o que consideram essencial: a preparação cuidada das aulas, de forma a poderem conduzir os alunos ao sucesso. Quatro dos respondentes experimentam um desgaste de energia, sem proveito significativo, que deveria ser canalizada para o desempenho da função primeira do professor: ensinar/educar. Registaram-se mais seis categorias, correspondendo, cada uma delas, à forma como apenas um participante sente o mencionado emaranhado burocrático: esquizofrenia; “um convite à desmotivação/desprezo por toda essa burocracia” (Entrevistado 7); saturação; incapacidade de lhe fugir; muita calma e ponderação, “sempre adaptando à realidade com que me deparo” (Entrevistado 10); frustração. Enfim, nas sábias palavras do Entrevistado 6, “profusão de papelada, de atas e de reuniões é o louco carrossel da escola portuguesa”.

3.3.7. Afirmação de Santana Castilho

Houve um quase consenso geral na concordância com a afirmação de Santana Castilho. De facto, a unanimidade falhou apenas por um entrevistado. Porém variaram as justificações, pelo que se definiram cinco categorias, como mostra a Tabela 9.

Tabela 9 – Afirmação de Santana Castilho

Categorias	Justificações	Efetivos
Concorda (11)	Autonomia não foi posta em prática	4
	Diretor tem de agradar, para manter o cargo	4
	Falta escola de administração e gestão participada	2
	Não se identifica	1
Discorda (1)	Há diretores dispostos a pisar o risco	1

Dos dez participantes que concordam com a afirmação, quatro declaram que a autonomia não foi posta em prática, vendo-se os órgãos de gestão compelidos a implementar as medidas emanadas de instâncias superiores, das quais dependem, funcional e politicamente. Para quatro deles, o Diretor é forçado a agradar/obedecer, se quiser manter o cargo. Há dois que fundamentam a sua concordância com o autor da afirmação, referindo a falta de muita escola de administração e gestão participada. E entre os que se puseram ao lado de Santana Castilho, falta apenas citar aquele que, embora concordando, não se identifica, pois, sendo gestor, tenta aproveitar todas as brechas que lhe surgem para se afastar da postura que a afirmação insinua.

Resta apenas aquele participante que discorda, pois, na sua opinião, há muitos diretores dispostos a pisar o risco, indo muito mais longe do que o que lhes é exigido pelo poder central.

3.4. Bloco E – Satisfação do professor

Com a finalidade de se perceber a satisfação do professor face aos sucessivos modelos de administração e gestão escolares, foram colocadas, aos entrevistados, cinco questões, que se integram no Bloco E, do guião da entrevista.

3.4.1. Eleição do Diretor pelo Conselho Geral

A primeira das cinco questões visava a recolha de dados com os quais se ficasse a conhecer a opinião dos entrevistados acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola.

Houve unanimidade na discordância acerca deste tipo de eleição. Contudo, as razões que justificam a discordância levaram à definição de duas categorias, apresentadas na Tabela 10.

Tabela 10 – Eleição do Diretor pelo Conselho Geral

Categorias	Efetivos
Porta aberta ao favoritismo	9
Processo não democrático	6

Foram nove os entrevistados que responderam que este tipo de eleição do Diretor é uma porta aberta ao favoritismo. É “um teatro de apoios, de promessas, de trocas de favores e de jogos de influência” (Entrevistado 1). “Proporciona a criação de um palco de interesses que têm tudo, menos a escola, como cerne da questão” (Entrevistado 10).

Mas seis inquiridos afirmaram tratar-se de um processo não democrático, com todas as implicações que pode trazer à vida da escola. É “simplesmente um atentado à socialização democrática dos portugueses” (Entrevistado 8).

Há dois professores que consideram que a opinião de alguns elementos exteriores à escola até poderá ter a sua importância, mas deverá ser sempre uma eleição universal, no que respeita à classe docente. Como refere o Entrevistado 3, os elementos exteriores “não se envolvem suficientemente com a escola, para poderem, de forma coerente e imparcial, eleger o seu líder”.

3.4.2. Clima que se vive nas escolas face à burocracia centralizada da sua gestão

Serviu a segunda questão deste bloco para se tentar perceber como é que, de acordo com os entrevistados, se caracteriza o clima se vive nas escolas, mais particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada. São onze as categorias definidas para esta pergunta, distribuindo-se conforme a Tabela 11.

Tabela 11 – Clima que se vive nas escolas face à burocracia centralizada da sua gestão

Categorias	Efetivos
Desespero	2
Medo	2
Pouca cooperação	2
Desinteresse	1
Ditadura	1
Desânimo	1
Frustração	1
Distanciamento	1
Mal-estar	1
Tensão	1
Rivalidade	1

Dois entrevistados referiram um clima de desespero, havendo dias em que até apetece desaparecer, mas bastando um pequeno sucesso dos alunos para dar força para continuar a exercer a árdua missão de ensinar/educar, como diz um dos dois. E o outro, o Entrevistado 1, conta que é o travar de uma “luta infernal entre aquilo para que nos formámos e temos vocação e aquilo a que nos obrigam e que nada tem a ver com a profissão”. Outros dois falaram num clima de medo, porque do outro lado está o Diretor, com demasiado poder. Ainda para dois elementos do grupo, o clima é de pouca cooperação, porque prevalece a intriga.

Registou-se apenas um entrevistado em cada uma das restantes categorias, correspondentes a outros tantos tipos diferentes de clima: de desinteresse, relativamente às “questões de respeito democrático pelos intervenientes no processo educativo” (Entrevistado 7); de ditadura, que pode ser tudo menos participativo; de desânimo, porque o professor se sente incapaz de fazer o que quer que seja, para alterar a situação; de frustração, porque “se vive mais para alimentar o ego do Estado, do que a escola e os alunos” (Entrevistado 6); de distanciamento, pois há pouco tempo para partilhar seja o que for; de mal-estar, sempre à espera de dias melhores; de

tensão, porque falta estabilidade; de rivalidade crescente, porque cada um quer o melhor para si.

3.4.3. Modelo ideal para eleição/nomeação dos dirigentes escolares

A terceira questão do Bloco E visava colher a opinião dos entrevistados acerca de qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares. Diferentes opiniões deram origem a quatro categorias, cuja distribuição se apresenta na Tabela 12.

Tabela 12 – Modelo ideal para eleição/nomeação dos dirigentes escolares

Categorias	Efetivos
Modelo universal	8
Modelo com as virtudes do anterior e do atual	2
Professores em maioria	1
Voz mais ativa aos principais interessados	1

Por observação desta tabela, pode concluir-se que, para oito dos entrevistados, o modelo universal, isto é, aquele em que todos os professores são chamados a intervir, na hora da eleição dos seus dirigentes, constitui o modelo ideal. Alguns deles consideram que podem intervir outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente funcionários não docentes e alunos, e até alguns elementos exteriores à escola. Todavia, o importante mesmo é que toda a classe docente tenha o direito de exercer o seu voto.

Dois dos participantes defendem um modelo que, usando as palavras do Entrevistado 2, “aglutinasse as muitas virtudes do modelo anterior com as muito poucas virtudes do modelo atual”. Na interpretação do investigador, uma das virtudes do modelo anterior estará, exatamente, na eleição universal por parte da classe docente.

Um dos respondentes não foi tão longe como os colegas. Basta-lhe um modelo de eleição no qual os professores se encontrem em maioria.

Por fim, o Entrevistado 10 ainda acredita “num modelo mais democrático, onde os verdadeiros intervenientes na escola tenham voz mais ativa”.

3.4.4. Influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão

Na Tabela 13, é possível observar as três categorias decorrentes da análise dos dados obtidos com as respostas dos participantes à quarta questão do Bloco E, assim formulada: “Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?”.

Tabela 13 – Influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores

Categorias	Efetivos
Elementos exteriores não conhecem realidade da escola	7
Demasiada versus reduzida	4
Ambas nulas	1

Os elementos exteriores não conhecem a realidade da escola! É esta a opinião de sete dos entrevistados. Depois,... as consequências estão à vista!

Não veem para além das aparências nem a escola em todas as suas dimensões. Estão pouco preocupados com as condições de trabalho de docentes e funcionários e não atingem que recursos humanos insatisfeitos ou desapontados não rendem como devia ser. [...] Esses elementos externos não estão ligados afetivamente à instituição e só veem os seus próprios interesses. Daí que sejam mais influenciáveis e mais influenciadores, mesmo gratuitamente, porque as suas decisões não os atingem. (Entrevistado 1)

E o Entrevistado 4 expressa-se desta forma:

Considero que, atualmente, há demasiadas pessoas a opinar sobre assuntos que não conhecem e que, num futuro muito próximo, podem assumir um poder e capacidade de decisão que desvalorize, cada vez mais, o trabalho do professor, que exija cada vez mais desta classe. E, pior do que tudo, que nos culpe por tudo

o que corre mal no sucesso escolar dos alunos, e que a razão ou as coisas que correm bem se devem, sobretudo, ao trabalho desses agentes externos, quando na realidade a escola existe e trabalha para os alunos através do papel fundamental dos professores, que, atualmente, além de professores, também são psicólogos, assistentes sociais e substitutos dos pais.

Quatro participantes afirmaram que há uma demasiada influência dos elementos exteriores à escola, em contraste com o reduzido poder dos professores.

Demasiada ou até determinante, pelo peso representativo que têm no Conselho Geral – órgão que tem em mãos a ação do Diretor e a vida da escola. Em clara minoria no Conselho Geral, a opinião/poder de decisão dos docentes está sujeito a pesar muito pouco nos destinos da escola. (Entrevistado 6)

E são do Entrevistado 8 as palavras: “A minha opinião é de que, cada ano que passa, os professores tornam-se meros peões da instituição Escola. Cada vez mais, pais e autarquia controlam o rumo das escolas”.

Só o Entrevistado 2 afirma que são nulas as influências quer dos elementos exteriores à escola, quer dos professores. Segundo ele, “quem decide é a direção e pronto!”. É uma opinião que se respeita, embora pareça ao investigador que as decisões estão mais nas mãos do Conselho Geral.

3.4.5. Professores não profissionalizados

Para terminar o Bloco E, questionaram-se os entrevistados sobre o que pensam da atribuição de responsabilidades, na Educação, a professores não profissionalizados. Surgiram três categorias, cuja distribuição se encontra na Tabela 14.

Tabela 14 – Professores não profissionalizados

Categorias	Efetivos
Não deveriam ter responsabilidades na Educação	9
Só em último recurso	2
Duas faces da mesma moeda	1

Observando esta tabela, é possível perceber que nove dos entrevistados afirmam que não deveriam ser atribuídas responsabilidades, na Educação, a pessoal não profissionalizado. Como refere o Entrevistado 1, “isso já aconteceu no passado e deu mau resultado. A classe docente continua a pagar pelo descrédito em que caíram esses tarefeiros da Educação, em que até miúdos de dezoito anos eram professores de outros de igual idade”. “É, mais uma vez, o espetro dos *jobs for the boys* a ser refletido na Educação” (Entrevistado 12).

Para dois elementos que participaram neste estudo, só em último recurso se deveria pensar na atribuição de responsabilidades educativas a quem não tem qualquer formação pedagógica para exercer a docência.

Finalmente, para o Entrevistado 5, por um lado, pode ser uma maneira de levar o não profissionalizado a descobrir, no ensino a sua vocação. Por outro lado, “sendo pessoas sem qualquer formação pedagógica, para além de tirarem lugares a outros, podem, através da implementação de práticas pedagogicamente desajustadas, pôr em causa o bom trabalho dos professores com habilitações adequadas para exercer a profissão”.

3.5. Bloco F – Uma opinião

Para dar por encerrada a entrevista, incluiu-se, no guião, um Bloco F, no qual apenas se solicitava, aos entrevistados, um comentário sobre possíveis aspetos ainda não abordados e que pudessem clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Dez dos doze entrevistados reconheceram não terem mais nada a acrescentar. Só o Entrevistado 3 e o Entrevistado 10 entenderam poder completar um pouco mais os seus discursos. Assim, o primeiro destes dois considerou que ainda lhe faltava “dizer que o desgoverno do país é causa e consequência, também, da falta de um sistema de ensino estruturado, firme, não sujeito aos ventos e marés de partidos, de eleições, de governos”. Quanto ao segundo, queria ainda referir “a questão da avaliação do desempenho, a supervisão pedagógica e a questão do compromisso dos docentes com os resultados da escola”.

Conclusão

Depois de um longo caminho percorrido para se atingirem os objetivos propostos para esta pesquisa e que incluíam compreender a percepção dos professores relativa à sua influência no sistema educativo português, face às sucessivas reformas dos modelos de gestão escolar, saber o que pensam os professores acerca da autonomia das escolas e perceber a satisfação dos professores, a meta está já ao alcance da vista. Resta, somente, apresentar as ilações que foi possível retirar do presente estudo e que permitem responder às questões de investigação colocadas aquando da formulação do problema. É isso que se fará nesta parte da dissertação. Mas dada a complexidade do campo da Educação, repleto de questões que necessitam de respostas, adiantar-se-ão, aqui, algumas sugestões para trabalho futuro. E porque um trabalho deste tipo não está, nunca, isento de dificuldades, apontar-se-ão as limitações que se foram deparando, no decorrer de tão árdua tarefa.

Percepção dos professores relativa à sua influência no sistema educativo português

Parecia transparecer, no seio da classe docente, o sentimento de que a sua participação na governação das escolas era reduzida cada vez que era publicado um novo modelo de administração e gestão escolares. Tendo vivenciado tal sentimento, o autor desta dissertação aventurou-se numa busca de respostas para algumas

questões, a primeira das quais era a seguinte: “Qual é a percepção dos docentes, no que respeita à influência dos professores na governação das escolas, através das sucessivas reformas dos modelos de gestão e administração escolares?”.

Para a obtenção da almejada resposta, serviu-se o investigador de um conjunto de perguntas, com as quais se pretendia saber se os entrevistados viam mudança ou continuidade de competências, na sequência da aplicação dos sucessivos modelos de administração e gestão escolares.

Depois de uma análise cuidada das diferentes respostas, a conclusão é evidente: um conjunto de inovações ressalta da aplicação dos ditos modelos, nomeadamente a institucionalização do Diretor, o fim do processo democrático de eleição do Diretor, a constituição da Assembleia Geral, mais tarde Conselho Geral, a formação dos Agrupamentos de Escolas e a extinção dos grupos disciplinares. E que trouxeram, ao professor, todas estas inovações? Somente uma gigantesca perda de poder, que se veio juntar à tão injusta desvalorização da sua imagem social. Perdeu poder com a institucionalização do Diretor, porque, na maioria dos casos, este é simplesmente um ditador, ao serviço de outro ditador (o poder central). Deixou de ter poder na eleição dos seus órgãos dirigentes, porque ela deixou de ser democrática; foi sempre pouco o seu poder na Assembleia Geral ou no Conselho Geral, porque ele aí está em minoria; perdeu poder com a formação dos Agrupamentos de Escolas, porque estes conduzem à eliminação de horários e ao desemprego; perdeu poder com a extinção dos grupos disciplinares, porque deixou de lhe caber a escolha do seu representante.

Não foi, certamente, coincidência o facto de todos os entrevistados terem indicado o mesmo modelo que lhes proporcionou uma participação mais direta e efetiva, na seleção dos seus dirigentes. Na verdade, somente um modelo que permita que todos tenham uma palavra a dizer relativamente à administração e gestão escolares poderá proporcionar capacidade participativa na escolha de quem presidirá aos destinos da escola.

Os professores perderam ainda poder, quando a escolha do seu representante no Conselho Pedagógico deixou de ser feita pelos pares, para passar a nomeação feita pelo Diretor. E a consequência mais evidente e na qual convergem todas as outras é, talvez, a má representatividade dos professores, no Conselho Pedagógico. Sendo nomeado pelo Diretor, o representante é, com certeza, alguém da sua confiança, o

que não significa, de modo algum, que seja o mais competente para defender os seus colegas, neste órgão, onde haverá mais unanimidade e menos dinamismo. A prevalência dos interesses e intenções do Diretor reflete a falta de transparência e de democracia interna, traduzindo-se em menor respeito pelos subordinados, em falhas de comunicação, em desumanização das escolas.

E depois de tudo isto, e em jeito de derradeira classificação da influência dos professores no sistema educativo português, só apetece repetir as palavras do Entrevistado 6: “Os professores têm perdido, claramente, na oportunidade e na capacidade participativa de referendarem o destino da escola”.

O que os professores pensam acerca da autonomia das escolas

“A prometida autonomia existirá, de facto, nas escolas?”. Foi esta a segunda questão para a qual se procurou resposta, com o desenvolvimento deste trabalho.

À semelhança do que aconteceu com a anterior, foi usado um conjunto de perguntas que foram colocadas aos entrevistados, para se poder concluir, a partir da análise das suas respostas, se a tão proclamada autonomia é uma realidade ou não passa de uma utopia.

Nem foi necessário perguntar-lhes diretamente! Bastou que a questão incidisse na influência do professor, no ensino, proporcionada pela prometida autonomia, para que a resposta não se fizesse esperar: A autonomia não existe! Por isso, só pode ser nula a influência a que a questão se refere. Mas, se alguma existe, só se for na sala de aula. O professor perdeu a credibilidade, está cada vez mais afastado da função de ensinar/educar, sendo um autêntico joguete perdido em burocracia.

Andando ao sabor das tendências político-partidárias que, em cada momento, detêm o poder, o que, de certo modo, é inevitável, a política educativa revela-se como uma fonte de instabilidade do sistema educativo, face à profusão de diplomas normativos que, por vezes, se contradizem, convertendo-se num terrível desastre que leva ao fundo o sistema educativo, promovendo o favoritismo e causando, nos professores, pressão e *stress* permanentes.

E da amálgama do desastre em que se tornou o sistema educativo português, sai um professor desmotivado, perdido, espartilhado, desconsiderado, saturado,

frustrado, cuja versatilidade é constantemente posta à prova, para poder adaptar-se às contínuas mudanças. Enfim, da amálgama, sai um verdadeiro fantoche, que não pode ter vontade própria, não pode ser criativo, que é sempre relegado para segundo plano, que se move guiado pelos fios invisíveis (possivelmente nem tanto) que representam interesses e intenções de quem não conhece a realidade da escola.

E com professores assim tão desfeitos, as escolas não conseguem integrar-se no contexto local. Ou, como foram dizendo os entrevistados, talvez o consigam minimamente, inventando, ou com a generosidade dos professores que se prontifiquem a trabalhar muito além do que é devido, ou com muito jogo que lhe permita fugir à legislação, mas correndo riscos por isso, ou tentando apreender as necessidades locais e levando a escola à comunidade ou vice-versa. Ou até, quiçá, nem sejam precisos aqueles professores desfeitos, pois pode recorrer-se ao Regulamento Interno, que é aprovado pelo Conselho Geral, na sua maioria formado por elementos externos à escola.

Não lhe bastando o estado em que sai do desastre, o professor ainda se vê limitado na sua ação, por estar subordinado a um Diretor ditador, que terá de o ser, por convicção ou porque a isso é obrigado pelo poder central. Assim amordaçado, sente-se incapaz de participar, de sugerir, de contrapor. Poucos serão os diretores capazes de afrontar os serviços centrais, mostrando que a democracia nas escolas é possível.

Parece que as «desgraças» ainda não terminam por aqui. Falta referir o terrível monstro da burocracia, que os entrevistados sentem de maneiras várias: como desgaste de tempo e de energia que deveriam ser canalizados para o desempenho da função primordial do professor – ensinar/educar; como esquizofrenia; como convite à desmotivação/desprezo por ela. Mas sentem-se também saturados; incapazes de lhe fugir; frustrados.

Em suma, no conceito dos entrevistados, o Diretor é, de um modo geral, um «pau-mandado» de um poder central autoritário, que tem de agradar, se quiser manter o cargo. A autonomia das escolas não foi posta em prática. Está muito longe de ser uma realidade. Repetindo as palavras de E. Menezes (1980), já antes utilizadas, a tão proclamada autonomia das escolas continua a ser uma “falsa quimera, que se esvai e finda”.

Satisfação dos professores

A terceira questão de investigação foi colocada nestes termos: “Como se refletem, no corpo docente, as alterações produzidas pelos últimos modelos de gestão e administração escolares?”.

Mais uma vez a resposta foi procurada utilizando um conjunto de perguntas, com as quais se pretendia conhecer a satisfação do professor, face aos sucessivos modelos de administração e gestão escolares.

Da análise das respostas dos entrevistados a este novo conjunto de perguntas, pode concluir-se que a eleição do Diretor pelo Conselho Geral, na sua maioria, composto por elementos exteriores à escola, é um processo não democrático, que abre uma porta ao favoritismo. Pode até acontecer que o confronto de opiniões dos elementos da comunidade educativa e dos que lhe são exteriores seja salutar. Contudo, estes últimos não conhecem suficientemente bem a realidade escolar, para se poderem pronunciar, com imparcialidade, na eleição dos dirigentes escolares. Face à importância das parcerias, alguns deles poderão ser chamados a intervir neste processo. No entanto, para os entrevistados do grupo formado para este estudo, o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares será o modelo universal, ou seja, aquele modelo em que todos os professores têm uma palavra a dizer. Pode haver outros eleitores, escolhidos entre o pessoal não docente, os alunos e entidades concelhias, mas os professores têm de estar lá todos, ou, pelo menos, em maioria. Mas porque assim não é, vive-se, nas escolas portuguesas, um clima de desespero, de medo, de pouca cooperação, de desinteresse, de ditadura, de desânimo, de frustração, de distanciamento, de mal-estar, de tensão, de rivalidade crescente.

Os elementos exteriores à escola não conhecem a sua realidade e, contudo, dado o peso que têm no Conselho Geral, a sua influência nas tomadas de decisão é demasiada, em contraste com a reduzida influência dos professores, que são os principais interessados, podendo chegar ao ponto de, numa troca de favores, colocar, ao serviço do ensino, professores não profissionalizados, que, de acordo com os entrevistados, não deveriam ter responsabilidades na Educação.

Os professores não estão satisfeitos. Nem podem estar, quando estão rodeados

de burocracia, de falta de democracia, de incompreensão, de rivalidade, de intriga. Melhores dias se esperam!

Uma observação

Quando se fez a caracterização da amostra, referiu-se a inclusão, no grupo, de apenas um elemento com idade inferior a 30 anos. Pode agora dizer-se que nem a sua maior juventude nem a sua inexperiência fizeram divergir, das dos restantes, as suas opiniões.

Algumas sugestões para trabalho futuro

“Não existe nenhum tema que não precise de ser mais investigado; é esta crença que dá sentido à vida de investigador”. É deste modo que se exprimem Bogdan e Biklen (1994, pg. 257). Considerando, então, que são merecedoras de crédito tais palavras e que o tema a ser investigado é a Educação, apresenta-se, de seguida um conjunto de sugestões que poderão vir a ser desenvolvidas no futuro.

Assim, um trabalho que parece ser interessante consistiria em descobrir qual a opinião dos professores relativamente ao melhor estilo de liderança numa escola: professor Diretor, gestor Diretor, órgão colegial de professores ou órgão colegial de gestores.

Dada a ênfase que atualmente se coloca na autonomia das escolas, seria igualmente interessante que alguém se debruçasse sobre este assunto, no sentido de perceber se ela traz ou não benefícios para a Educação.

E atendendo à grave crise que hoje se vive no país, uma outra sugestão apontaria para o estudo das consequências que ela pode trazer ao setor da Educação.

Como o trabalho dos professores é cada vez menos reconhecido e cada vez mais lhe são atribuídas funções que deveriam ser da responsabilidade de outros profissionais, eles sentem-se desmotivados. Poderia, portanto, estudar-se a forma de os motivar para o exercício da sua profissão.

Os tempos que correm são tempos de computadores, de correio eletrónico, de Internet,... enfim, tempos de novas tecnologias, pelo que se indica, como última

sugestão, o estudo da forma como elas podem ajudar na administração e gestão das escolas.

Limitações da pesquisa

É difícil, ou mesmo impossível, que um trabalho de investigação ocorra sem limitações, e este estudo, que se aproxima, agora, a passos largos, do seu final, não foi exceção.

Na verdade, ao longo de todo o caminho percorrido, várias fragilidades se foram deparando, mas todas elas convergindo na grande limitação que é de natureza temporal. Sendo esta, portanto, multifatorial, foi fruto de várias outras de menor dimensão, que se foram acumulando. Houve a pesquisa bibliográfica a ser efetuada, a metodologia a ser escolhida, o instrumento de recolha de dados a ser preparado, o conjunto de participantes a ser selecionado, as entrevistas a serem realizadas, os relatos dos intervenientes a serem transcritos, a análise da informação a ser concretizada, o relatório de toda a experiência a ser redigido. E tudo isto se passou num período que se afigurou demasiado curto. Foi a relatividade do tempo a pregar uma partida a um investigador inexperiente e que, além do referido, não pôde descurar as suas atividades profissionais. Em qualquer das fases mencionadas, não foi possível esquecer a limitação imposta pelo tempo.

Quanto à pesquisa bibliográfica, é de referir que problemas diversificados de acesso à Internet, no local de residência do investigador, foram entravando a obtenção de fontes de informação, contribuindo para que a investigação não prosseguisse ao ritmo que se desejava.

A escolha da metodologia que melhor se adequa aos objetivos propostos também tem responsabilidades acrescidas nesta limitação temporal, visto que se torna difícil e particularmente moroso, principalmente para um investigador a quem a experiência ainda não calejou, orientar-se na labiríntica área da investigação, repleta de paradigmas, estratégias, técnicas e instrumentos e em relação à qual o número de fontes de informação é tão elevado que, por vezes, se contradizem.

No que se refere à preparação do instrumento de recolha de dados, não foi propriamente de um momento para o outro que se conseguiu o desenvolvimento do

guião da entrevista, sobretudo porque era pretensão do investigador que nele se ancorasse um trabalho a levar a cabo com rigor e seriedade. Há ainda a acrescer o tempo despendido na sua validação.

Preparado e validado o guião, procedeu-se à seleção da amostra, para a qual, como se referiu aquando da descrição do decurso do trabalho de campo, não foi possível utilizar o critério da saturação, mais uma vez por limitações que o tempo disponível ditava.

Felizmente depressa se encontraram pessoas de boa vontade que se prontificaram a prestar a sua colaboração. Porém, a partir do momento em que a sua concordância foi registada, ficou-se dependente da compatibilidade de horários, para que as entrevistas pudessem ser realizadas, o que não foi totalmente conseguido.

Relativamente às transcrições das entrevistas, a sua morosidade obrigou a uma verdadeira corrida contra o tempo, uma vez que o prazo para a sua gravação havia sido protelado até à data que se considerou ser o limite a partir do qual apenas se disporia de um período mínimo necessário para a consecução das restantes fases desta investigação.

E foi também neste período mínimo, continuando, portanto, a corrida contra o tempo, que toda a informação recolhida foi submetida a uma análise de conteúdo e que se redigiu a parte desta dissertação que a esta análise diz respeito (a redação das restantes foi sendo feita em simultâneo com outras fases da pesquisa), duas fases que a inexperiência do investigador tornou mais demoradas.

Se esta inexperiência do investigador foi apontada, até agora, como causadora da morosidade de algumas das fases, ela é também, por si só, uma limitação. De facto, a análise de conteúdo implica uma redução dos dados objetivos que foram recolhidos e, conseqüentemente, uma perda de parte da informação, que é feita segundo a ótica do utilizador. E esta subjetividade do investigador pode ser fortemente ampliada, quando se trata da primeira vez em que ele se aventura por estes caminhos, pois, nesta situação, é mais difícil escapar-lhe e o enviesamento dos resultados é inevitável.

Depois de todos os contratempos vividos no decorrer desta investigação, termina-se, formulando o desejo de que este trabalho, que enriqueceu pessoal e profissionalmente o seu autor, constitua um ponto de partida, de reflexão e de aprendizagem para todo aquele que dele queira fazer uma leitura.

Bibliografia

- Abreu, A., Mealha, M., Martins, P., Gonçalves, R. e António, R. (2011). O futuro educador social – Expectativas quanto à inserção no mercado de trabalho. Faro: Universidade do Algarve.
- Afonso, A. J. (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22(75), 15-32.
- Afonso, N. G. (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L. e Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Almeida, L., Leite, C. e Fernandes, P. (2009). Do governo das escolas de instrução primária ao governo das escolas do 1º ciclo do ensino básico: um olhar a partir da legislação. Em: *X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação sobre Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 30 de abril-2 de maio. Comunicação nº 261.
- Alves, A. M. C. (2007). *Autonomia e gestão das escolas – centralização, descentralização, desconcentração e autonomia*. Dissertação de mestrado em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense Infante D.

- Henrique, Porto.
- Amaral, D. F. (2006). *Curso de Direito Administrativo*. Lisboa, Almedina.
- Amaro, R. (1996). Descentralização e desenvolvimento em Portugal. Em: J. Barroso e J. Pinhal (orgs.). *A Administração da Educação: Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa: Colibri.
- Araújo, J. J. P. (2007). *A nova gestão pública da escola*. Dissertação de mestrado em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Arnal, J., Rincón, D. e Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Bandeira, M. (n. d.). *Definição das variáveis e métodos de coleta de dados*. São João del-Rei, Minas Gerais: Universidade Federal de São João del-Rei.
- Barata, M. (2007). *Gestão e administração escolar: do modelo liceal à actualidade*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social* 30(130), 159-173.
- Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Inovação*, 4, 55-86.
- Barroso, J. (1996a). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1996b). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Em: J. Barroso. *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2003a). Organização e regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24(8), 63-92.
- Barroso, J. (2003b). Autonomia das escolas cinco anos e cinco ministros depois *Educação e Matemática* (73), 1-2.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30(109), 987-1007.
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N. e Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa.

- Cadernos de Educação* 30, 187-199.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de Investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calçada, J. (2012). *Autonomia das escolas — o que é isso?*. Recuperado em 12 de julho, 2012, de <http://educar.wordpress.com/category/escolas/>.
- Canário, M. B. (1996). Descentralização e projecto educativo local. Em: J. Barroso e J. Pinhal (orgs.). *A Administração da Educação: Os Caminhos da Descentralização* (pp. 67-75). Lisboa, Colibri.
- Canastra, F. e Moura, R. (1999). *O novo regime de administração e gestão escolar: a sua implantação* (excerto da versão integral). Recuperado em 15 de julho, 2012, de <http://rmoura.tripod.com/indicenmg.htm>.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação — guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, F. (n. d.). *Técnicas de levantamento de dados — observação*. São Paulo: Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).
- Carvalho; R. (1996). *História do ensino em Portugal* (2ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castanheira, P. S. P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Departamento de Ciências da Educação — Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Castilho, S. (2011). *O ensino passado a limpo — Um sistema de ensino para Portugal e para os portugueses*. Porto: Porto Editora.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta global de reforma*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Costa, J. A. (2004a). Formação especializada dos gestores escolares em Portugal: Dimensão académica *versus* dimensão profissionalizante. *VIII Congresso Interuniversitário de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilha: Universidade de Sevilha.
- Costa, J. A. (2004b). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação* 17(2), 85-114.

- Costa, M. (2010). *Autonomia de escolas – celebração de contratos de autonomia*. Trabalho individual no âmbito da Unidade Curricular de Metodologia de Investigação em Educação, do Curso de Pós-Graduação em Administração e Gestão Escolar. Silves: Instituto Piaget.
- Costa, M. I. B. M. (2005). *Percursos de cientificidade em educação: uma abordagem aos textos normativos*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Coutinho, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Craveiro, M. C. F. G. V. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República*, n.º 102/98 – I Série-A. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República*, n.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. *Diário da República*, n.º 107/91 – I Série-A. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio. *Diário da República*, n.º 123/74 – I Série. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. *Diário da República*, n.º 177/2009 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 29/89 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro. *Diário da República*, n.º 297/74 – I Série, 2.º Suplemento. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, n.º 79/2008 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. *Diário da República*, n.º 249/76 – I Série, Suplemento. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.
- Delgado, J. M. e Martins, E. (2001). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas - 1974-1999: Continuidades e rupturas*. Lisboa: Departamento de

- Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Dias, M. (2008). *Participação e poder na escola pública (1986-2004)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Esteves, Z. (2003). Gestão democrática – que modelos?. Em: A. P. Vilela (Coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes Olhares sobre a Mesma Problemática* (pp. 67-71). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Falcão, M. N. (2004). Serão as reformas que mudam as escolas ou serão as escolas que mudam as reformas?. Em: A. P. Vilela (Coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes Olhares sobre a Mesma Problemática* (pp. 46-51). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- FENPROF (2012). *O pedagógico abaixo de tudo!*. Recuperado em 15 de julho, 2012, de <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=6507>.
- Fernandes, A. S. (2003). Tendências e paradigmas da administração educacional. Em: A. P. Vilela (Coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes Olhares sobre a Mesma Problemática* (pp. 36-45). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Ferreira, V. R. T. e Mousquer, D. N. (2004). Observação em psicologia clínica. *Revista de Psicologia da UnC*, 1(2), 54-61.
- Fontanella, B. J. B., Luchesi, B. M., Saidel, M. G. B., Ricas, J., Turato, E. R. e Melo, D. G. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 27(2), 389-394.
- Formosinho, J. (2003). A governação das escolas em Portugal – da “gestão democrática” à governação participada. Em: A. P. Vilela (Coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes Olhares sobre a Mesma Problemática* (pp. 23-35). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Formosinho, J. e Machado. J. (2010). Da avaliação ao contrato-programa de desenvolvimento da escola: as preocupações pedagógicas e curriculares dos gestores escolares. Em: M. P. Alves, E. A. Machado e J. A. Fernandes (Orgs.).

- Avaliação e Currículo: Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE* (pp. 471-489). Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Godinho, V. M. (1975). *A Educação num Portugal em Mudança*. Lisboa: Cosmos.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.
- Gomes, R. (1999). 25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, 11, 133-164.
- Guinote, P. (2012). *Escolas. Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho*. Recuperado em 12 de julho, 2012, de <http://educar.wordpress.com/category/escolas/>.
- Igreja, M. A. A. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História – 2º e 3º ciclos do ensino básico – da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga.
- Koch-Grunberg, T. (Ed.) (2010). *Técnicas e instrumentos de recolha de dados na investigação em Educação*. Recuperado em 15 de março, 2013, de http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas_e_Instrumentos_de_Recolha_de_Dados_na_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o.
- Koetting, J. R. (1983). Philosophical foundations of instructional technology. *Proceedings of the Annual Conference of the Association for Educational Communications and Technology (AECT)*, New Orleans, LA.
- Kuhn, T. S. (2006). *A estrutura das revoluções científicas* (9ª ed.). (B. V. Boeira, N. Boeira, Trans.). São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 1962).
- Lana, B. M. H. (2010). *Intraempreendedorismo: uma análise das percepções do gestor sobre o perfil de seus funcionários*. Dissertação de mestrado em Administração. Faculdade de Ciências Empresariais – Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), Belo Horizonte, Brasil.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho. *Diário da República n.º 173/73 – I Série*. Presidência da República. Lisboa.

- Lemos, V. (1997). A gestão escolar. Em: P. Cunha (Org.). *Educação em Debate* (pp. 259-273). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Lima, L. C. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*, 4(2-3), 141-153.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2ª ed.). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Lima, L. C. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. Em: A. M. Catani e R. P. Oliveira (Orgs.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 41-76). Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Lima, L. C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2) 7-47.
- Lima, L. C. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. Em: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 5-66). Porto: Editor.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.
- Lima, L. C. (2010). O Governo das escolas: para além da centralização e do gerencialismo. *Vírus*, 8, 43-45.
- Lima, M. A. D. S., Almeida, M. C. P. e Lima, C. C. (1999). A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 20(Esp.), p.130-142.
- Lindinho, C. G. (2003). *Os poderes na escola – Análise das relações de poder da Assembleia de Escola e do Conselho Executivo*. Dissertação de mestrado em

- Educação. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga.
- Lüdke, M., André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU).
- Macedo, B. (1993). *A construção do projecto educativo de escola: contributo para o estudo dos processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Machado, J. (2003). Democratizar e profissionalizar a administração das escolas. Em: A. P. Vilela (Coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes Olhares sobre a Mesma Problemática* (pp. 52-63). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Manuela, I. (2003). Experiências de "gestão democrática" num contexto de construção de autonomia e procura de uma identidade. Em: A. P. Vilela (Coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes Olhares sobre a Mesma Problemática* (pp. 14-16). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Martins, A. P. (2003). A escola e a construção de um quadro organizativo que responda às necessidades actuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática. Em: A. P. Vilela (Coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes Olhares sobre a Mesma Problemática* (pp. 79-81). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Martins, J. R. S. (2012). *À Procura do perfil do mediador do Curso de Educação e Formação de Adultos*. Dissertação de mestrado em Administração e Gestão da Educação. Departamento de Ciências da Educação e do Património – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Mendonça, A. M. F. (2006). *A problemática do insucesso escolar. A escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Tese de doutoramento em Sociologia da Educação. Universidade da Madeira, Funchal.
- Miranda, B. (2008). *Paradigmas e métodos de investigação em Educação*. Recuperado em 01 de março, 2013, de <http://adrodomus.blogspot.pt/2008/06/paradigmas-e-mtodos-de-investigao-em.html>.
- Miranda, J. R. (2008). *O currículo da formação inicial de professores que atuam na*

- educação de jovens e adultos: do concebido ao vivido*. Dissertação de mestrado em Desenvolvimento Profissional Docente. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília.
- Mónica, M. F. (1977). «Deve-se ensinar o povo a ler?»: a questão do analfabetismo (1926-39). *Análise Social* 8(50), 321-353.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, 22(37), 7-32.
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de pesquisa*. Programa de pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação. Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Moura, R. M. (2000). A Organização escolar: desigualdades e inovação. *Inovação*, 13(2-3), 179-196.
- Nóvoa, A. (1987). *Les temps des professeurs*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). A pedagogia, os professores e as escolas: Há tanta coisa a mudar nestes anos 90!. Em: *A Educação em Portugal: Anos 80/90* (pp. 81-85). Porto: Edições ASA.
- O uso do silêncio durante uma entrevista*. (2008). Recuperado em 18 de fevereiro, 2013, de <http://www.psicologiananet.com.br/o-uso-do-silencio-durante-uma-entrevista/248/>.
- Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc..
- Pitta, L. (2000). *O Modelo de gestão democrática*. Aveiro: Escola Secundária José Estêvão.
- Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro. *Diário da República*, n.º 255/77 – I Série. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.
- Portaria n.º 679/77, de 08 de novembro. *Diário da República*, n.º 258/77 – I Série. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro. *Diário da República* n.º 18/86 – I Série. Conselho de Ministros. Lisboa.
- Ribas, B. P. L. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das*

- línguas estrangeiras*. Dissertação de mestrado em Educação. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga.
- Rocha, E. G. (2012). *Elaboração de projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Sol.
- Santos, B. S. (1998). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2(2), 46-71.
- Santos, B. S. (2001). Os processos da globalização. Em: B. S. Santos (Org.). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (Vol. I, Parte I, Cap. 1, pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Sette, M. L. D. (2006). *A vida na sala de aula: ponto de encontro da prática exploratória com a Psicanálise*. Tese de doutoramento em Letras. Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silva, J. M.C. (2008). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Trajectos individuais e impactos organizacionais*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Facultad de Educación – Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Teixeira, C. (2010). *A certificação de competências na construção e valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Tese de doutoramento em Educação e Formação de Adultos. Departamento de Teoria e História da Educação – Universidade de Salamanca, Salamanca.
- Teodoro, A. N. D. (1999). *A construção social das políticas educativas – Estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Terence, A. C. F. e Escrivão, E., Filho (2006). Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. *XXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEGEP)*, Fortaleza, CE, Brasil.
- Ventura, A., Castanheira, P. e Costa, J. A. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 128-136.
- Vieira, P. C. M. (2008). *Paradigma sócio-crítico*. Recuperado em 12 de fevereiro, 2013, de <http://pt.scribd.com/doc/2171020/Paradigma-sociocritico-PV>.

Apêndices

Apêndice A – Guião da Entrevista Semiestruturada

A presente entrevista tem como objetivos gerais:

- Conhecer o clima das escolas, face aos sucessivos modelos de administração e gestão escolares.
- Saber o que pensam os professores acerca da autonomia das escolas.
- Perceber a satisfação dos professores.

Os dados recolhidos serão tratados confidencialmente, não sendo possível identificar os inquiridos, e serão utilizados para a elaboração de Dissertação de Mestrado, na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, sobre o tema: **“Em busca das percepções da relevância do corpo docente na administração e gestão das escolas públicas em Portugal”**.

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
BLOCO A Legitimação da entrevista	<p>Informar, nas suas linhas gerais, o objeto de estudo, objetivos e procedimentos.</p> <p>Pedir ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</p> <p>Informar o entrevistado que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.</p> <p>Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios);</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.</p>

<p>BLOCO B</p> <p>Caraterização pessoal e profissional do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar o entrevistado sobre idade, género, categoria docente e tempo de serviço. • Exerceu outra atividade profissional fora do âmbito escolar? • Quais os cargos ocupados na escola? • Teve outras competências? • Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê? • Houve momentos em que pensou abandonar a profissão? • A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou necessitou? Justifique.
<p>BLOCO C</p> <p>Mudança ou continuidade de competências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares? • Como docente, em qual dos modelos considerou a sua participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva? • Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?
<p>BLOCO D</p> <p>Autonomia: realidade ou utopia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor, no ensino? • Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar? • Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos, regionais e sociais forçosamente desiguais? • Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices? • Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor? • Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático protagonizado pela administração central? • Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: "Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação". Comente.

<p>BLOCO E</p> <p>Satisfação do professor</p>	<ul style="list-style-type: none">• Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?• Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?• Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?• Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?• O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensino?
<p>BLOCO F</p> <p>Opinião</p>	<ul style="list-style-type: none">• Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores nos sucessivos modelos de gestão.

Apêndice B – Transcrições das Entrevistas

Entrevista 01, realizada em 15 de março de 2013

BLOCO B

Entrevistador – Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê?

Entrevistado 1 – Sim. Deixou de haver respeito e reconhecimento pela docência.

Entrevistador – Houve momentos em que pensou abandonar a profissão?

Entrevistado 1 – Sim.

Entrevistador – A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou necessitou? Justifique.

Entrevistado 1 – Não. Falta formação contínua com utilidade, respeito à classe por superiores e pela comunidade, há deterioração do estatuto do professor; a concorrência entre colegas com o sistema de avaliação anterior deteriorou o ambiente e fez instalar a desconfiança.

BLOCO C

Entrevistador – Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares?

Entrevistado 1 – Foram muitas e a maioria negativas, sobretudo o poder que retiraram aos professores e transferiram para os pais e para a comunidade. Como podemos educar sem autoridade?

Entrevistador – Como docente, em qual dos modelos considerou a sua participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva?

Entrevistado 1 – No modelo em que a eleição do Conselho Diretivo era universal.

Entrevistador – Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?

Entrevistado 1 – Menor respeito pelos atores do universo dos subordinados,

falhas de comunicação a muitos níveis, a desumanização das escolas, a prioridade dos *rankings* e metas.

BLOCO D

Entrevistador – O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor no ensino?

Entrevistado 1 – Influência do professor, só mesmo na sala de aula. E mesmo aí, há que satisfazer o cliente, porque senão o professor leva.

Entrevistador – Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?

Entrevistado 1 – Acho inadmissível que a escola corresponda a interesses que lhe são alheios; que seja usada como instrumento e veículo de influência, de poder ou trampolim para outros palcos.

Entrevistador – Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos, regionais e sociais forçosamente desiguais?

Entrevistado 1 – O professor desinteressou-se de exercer a profissão em regime pró-ativo. Agora é um mero executor de ordens. O Professor deixou de ter criatividade no seu exercício. Pagam-lhe para fazer e calar.

Entrevistador – Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices?

Entrevistado 1 – Com muito jogo de cintura, muitas curvas e *nuances*. O que importa são as metas. O caminho para as atingir, mesmo muito tortuoso, não interessa.

Entrevistador – Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor?

Entrevistado 1 – Limita na medida em que oprime e não liberta. Como se pode

participar, sugerir e contrapor, com uma mordança?

Entrevistador – Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático protagonizado pela administração central?

Entrevistado 1 – Um peso imenso, que não me deixa tempo suficiente para os meus alunos.

Entrevistador – Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: "Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação". Comente.

Entrevistado 1 – Concordo plenamente, porque o Diretor não pode ter coluna vertebral se se quiser manter no cargo, não pode discordar, nem pisar o risco. Exemplo: sugestão de dez docentes como limite máximo aos avaliadores externos, apesar de este serviço ser acumulado ao horário docente completo. Resultado, aprovação da proposta pelo Conselho de Diretores. Como é possível? Quem nos acode?

BLOCO E

Entrevistador – Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?

Entrevistado 1 – Um teatro de apoios, de promessas, de trocas de favores e de jogos de influência.

Entrevistador – Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?

Entrevistado 1 – O clima é de desespero, numa luta infernal entre aquilo para que nos formámos e temos vocação e aquilo a que nos obrigam e que nada tem a ver com a profissão. A minha teoria é que o professor não é digno de confiança. É preguiçoso e incumpridor na generalidade. Como não é possível fiscalizar toda a sua atuação, é maltratado com toda a espécie de relatórios e de justificações.

Entrevistador – Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?

Entrevistado 1 – O modelo universal.

Entrevistador – Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?

Entrevistado 1 – Os elementos exteriores não conhecem a realidade da escola. Não veem para além das aparências nem a escola em todas as suas dimensões. Estão pouco preocupados com as condições de trabalho de docentes e funcionários e não atingem que recursos humanos insatisfeitos ou desapontados não rendem como devia ser. Os mais resistentes ainda vestem a camisola, mas por quanto tempo? Qual é a recompensa, ou o reconhecimento? Esses elementos externos não estão ligados afetivamente à instituição e só veem os seus próprios interesses. Daí que sejam mais influenciáveis e mais influenciadores, mesmo gratuitamente, porque as suas decisões não os atingem.

Entrevistador – O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensino?

Entrevistado 1 – Isso já aconteceu no passado e deu mau resultado. A classe docente continua a pagar pelo descrédito em que caíram esses tarefeiros da Educação, em que até miúdos de dezoito anos eram professores de outros de igual idade. Bastava o 12º ano.

BLOCO F

Entrevistador – Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Entrevistado 1 – Penso que está muito completo.

Entrevista 02, realizada em 18 de março de 2013

BLOCO B

Entrevistador – Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê?

Entrevistado 2 – Sim. Porque é uma profissão cada vez menos reconhecida.

Entrevistador – Houve momentos em que pensou abandonar a profissão?

Entrevistado 2 – Não

Entrevistador – A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou necessitou? Justifique.

Entrevistado 2 – Só o humano e social, proporcionado pelo convívio com alunos e colegas. Quanto ao científico, faltaram ações de formação na área.

BLOCO C

Entrevistador – Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares?

Entrevistado 2 – A principal foi o fim do processo democrático de eleição do Diretor.

Entrevistador – Como docente, em qual dos modelos considerou a sua participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva?

Entrevistado 2 – No anterior ao atual processo de seleção do Diretor.

Entrevistador – Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?

Entrevistado 2 – Má representatividade dos professores do grupo/departamento. Estes muitas vezes não se sentem representados.

BLOCO D

Entrevistador – O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor no ensino?

Entrevistado 2 – É um mero joguete perdido em burocracias, cada vez mais imensas e cada vez mais afastado da sua verdadeira função ensinar/educar.

Entrevistador – Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?

Entrevistado 2 – Há sempre alguma influência desta ou daquela grande opção política geral. Acho muito mau quando a baixa política entra em cena.

Entrevistador – Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos, regionais e sociais forçosamente desiguais?

Entrevistado 2 – Sente-se espartilhado. Contudo importa salientar que a aplicação de projetos educativos próprios de contextos regionais e sociais tem forçosamente de se orientar por um certo conjunto de coisas tais como: o ensino da língua materna; uma ou duas línguas estrangeiras, a matemática, as ciências naturais, a história e a geografia e ainda a atividade física/desportiva. Daqui para a frente sobra muito pouca margem de manobra para se falar em projetos educativos contextualizados regional e socialmente.

Entrevistador – Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices?

Entrevistado 2 – Inventando e com uma enorme dose de generosidade por parte dos professores.

Entrevistador – Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor?

Entrevistado 2 – A todos os níveis, uma vez que a figura do Diretor não é devidamente fiscalizada pelo Conselho Geral e, assim, aquele sente-se dono e senhor do cargo, podendo assumir posturas com laivos ditatoriais, como se pode observar aqui e ali.

Entrevistador – Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático protagonizado pela administração central?

Entrevistado 2 – Da pior forma possível, retirando imenso tempo e energia que os professores tanto necessitam para ensinar/trabalhar com os alunos.

Entrevistador – Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: "Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação". Comente.

Entrevistado 2 – Concordo em absoluto. Falta muita escola de gestão e administração escolares, devidamente participada.

BLOCO E

Entrevistador – Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?

Entrevistado 2 – Discordo. É um caminho para o favoritismo.

Entrevistador – Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?

Entrevistado 2 – Um clima de quero posso e mando, sem precisar de explicar porque quero que seja assim e não de outra forma. É um clima tudo menos participativo.

Entrevistador – Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?

Entrevistado 2 – Um processo que aglutinasse as muitas virtudes do modelo anterior com as muito poucas virtudes do modelo atual.

Entrevistador – Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?

Entrevistado 2 – São ambas nulas. Quem decide é a direção e pronto.

Entrevistador – O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensino?

Entrevistado 2 – A esmagadora maioria dos professores é profissionalizada. Este problema, se ainda existe, é residual, do meu ponto de vista. Muito poucos são os casos de engenheiros e arquitetos que fazem de conta que dão umas aulas e exercem ao mesmo tempo uma atividade privada.

BLOCO F

Entrevistador – Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Entrevistado 2 – Penso que já disse tudo.

Entrevista 03, realizada em 18 de março de 2013

BLOCO B

Entrevistador – Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê?

Entrevistado 3 – Não. Apesar dos tempos conturbados e da desvalorização do papel do professor, quando a escolha é feita por paixão, não há outro caminho a seguir.

Entrevistador – Houve momentos em que pensou abandonar a profissão?

Entrevistado 3 – Não.

Entrevistador – A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou necessitou? Justifique.

Entrevistado 3 – De certa forma, sim, tendo em conta que o nosso dia-a-dia nos obriga a esse desenvolvimento, pois lidamos com o saber, com pessoas.

BLOCO C

Entrevistador – Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares?

Entrevistado 3 – Cada vez é mais antidemocrático todo o processo de gestão.

Entrevistador – Como docente, em qual dos modelos considerou a sua participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva?

Entrevistado 3 – Aquele em que tinha uma palavra a dizer sobre o que considero ser fundamental na gestão de uma escola, que é ter competências de liderança.

Entrevistador – Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?

Entrevistado 3 – É algo que assusta, se considerarmos que à nomeação de um Diretor estarão, muitas vezes, subjacentes outros interesses e intenções que não só os

de líder de um estabelecimento escolar.

BLOCO D

Entrevistador – O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor no ensino?

Entrevistado 3 – Que autonomia?

Entrevistador – Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?

Entrevistado 3 – É exatamente isto que tem levado ao fundo o nosso sistema de ensino que, como o nome implica, de sistema estruturado não tem nada. Anda-se ao sabor dos partidos e de eleições.

Entrevistador – Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos, regionais e sociais forçosamente desiguais?

Entrevistado 3 – O professor sente-se, cada vez mais, um fantoche, pois é obrigado a implicar-se e a implicar, não tendo a motivação necessária para levar a cabo algo consistente e útil.

Entrevistador – Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices?

Entrevistado 3 – As escolas, ou são muito legalistas (autonomia??????), ou, não o sendo, correm riscos.

Entrevistador – Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor?

Entrevistado 3 – Pode limitar, no sentido em que, sendo cada escola um espaço próprio, com as suas características próprias, ao não poder exercer a tão proclamada autonomia, o Diretor impõe o que outros lhe impõem.

Entrevistador – Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático

protagonizado pela administração central?

Entrevistado 3 – É um acumular de desgastes de energia, energia esta que deveria ser canalizada para o que realmente interessa: a formação integral dos alunos.

Entrevistador – Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: "Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação".
Comente.

Entrevistado 3 – Sem a tal autonomia, é exatamente isto que acontece.

BLOCO E

Entrevistador – Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?

Entrevistado 3 – O facto de serem elementos exteriores à escola, não significa que não seja importante a sua opinião, mas continuo a achar que esses elementos não se envolvem suficientemente com a escola, para poderem, de forma coerente e imparcial, eleger o seu líder.

Entrevistador – Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?

Entrevistado 3 – Os professores vão fazendo esforços sem fim para levar a água ao moinho. Há dias em que apetece desaparecer, outros em que basta um pequeno sucesso nos alunos para conseguirmos prosseguir este caminho tão árduo, que é o da Educação.

Entrevistador – Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?

Entrevistado 3 – Penso que os professores seriam os elementos privilegiados para esse fim.

Entrevistador – Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?

Entrevistado 3 – Um confronto de posições não deixa de ser salutar, mas o que acontece é que alguns elementos exteriores à escola não conhecem bem o espaço em

que os professores se movimentam e, muitas vezes, surgem atitudes de incompreensão.

Entrevistador – O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensino?

Entrevistado 3 – Não profissionalizados e sem formação pedagógica não deveriam ter qualquer tipo de responsabilidade na Educação.

BLOCO F

Entrevistador – Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Entrevistado 3 – Falta dizer que o desgoverno do país é causa e consequência, também, da falta de um sistema de ensino estruturado, firme, não sujeito aos ventos e marés de partidos, de eleições, de governos.

Entrevista 04, realizada em 19 de março de 2013

BLOCO B

Entrevistador – Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê?

Entrevistado 4 – Não. Porque sou professora por vocação e foi sempre a minha 1ª opção de vida profissional.

Entrevistador – Houve momentos em que pensou abandonar a profissão?

Entrevistado 4 – Não

Entrevistador – A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou necessitou? Justifique.

Entrevistado 4 – A escola contribuiu para o meu desenvolvimento humano e social, na medida em que trabalhar com os alunos e um elevado número de colegas da mesma profissão é sempre uma atividade muito enriquecedora, do ponto de vista das relações humanas e da troca de experiências. Quanto ao aspeto científico, faltaram ações de formação contínua, na minha área.

BLOCO C

Entrevistador – Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares?

Entrevistado 4 – A principal foi o fim do processo democrático de eleição direta por todos os elementos da comunidade educativa (professores, pessoal não docente, representantes dos alunos e dos Encarregados de Educação) da Equipa Diretiva da Escola. Considero também que não é democrático o Conselho Geral eleger apenas o Diretor e não toda a Direção.

Entrevistador – Como docente, em qual dos modelos considerou a sua participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva?

Entrevistado 4 – Quando os dirigentes da escola eram diretamente eleitos pelos principais agentes da comunidade educativa.

Entrevistador – Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?

Entrevistado 4 – Como os representantes do Conselho Pedagógico são escolhidos e indicados na sua maioria pelo Diretor, o Conselho Pedagógico tornou-se mais unânime e menos dinâmico relativamente às suas funções, que são coordenadas por quem indicou os representantes ao Conselho Pedagógico. Sinto que a forma como é feita a eleição dos representantes das estruturas pedagógicas intermédias para o Conselho Pedagógico pode não significar a representatividade de todos os elementos dos Departamentos ou mesmo dos Coordenadores dos Diretores de Turma, uma vez que são indicados/designados, em primeira instância, pelo Diretor. Diminuiu a transparência e a democracia a 100%, por força da legislação em vigor.

BLOCO D

Entrevistador – O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor no ensino?

Entrevistado 4 – O professor deixou de ter como prioridade a sua principal

função, ensinar e educar, e gasta muito tempo com uma escola muito mais burocrática. Sobrevive perdido no meio do preenchimento de papéis e mais papéis.

Entrevistador – Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?

Entrevistado 4 – Representa uma grande instabilidade e constantes alterações no sistema educativo, sem se avaliar se o que está em vigor é mais adequado às necessidades e interesses dos alunos e da sociedade em geral.

Entrevistador – Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos, regionais e sociais forçosamente desiguais?

Entrevistado 4 – Sente indiferença e falta de motivação para colaborar na concretização desses projetos educativos.

Entrevistador – Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices?

Entrevistado 4 – Considero que quando os despachos normativos não salvaguardam os contextos/realidades locais e regionais é mais difícil o trabalho dos professores e os principais prejudicados são os alunos, ou, então, o professor tem de ter muita motivação e trabalhar muito para além do que é razoável, para adequar a realidade nacional a contextos tão específicos.

Entrevistador – Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor?

Entrevistado 4 – Depende do Diretor, pois há diretores que assumem uma relação de atuação formativa e com tratamento isenta para com todos os elementos da comunidade educativa, nomeadamente os professores, e há aqueles que assumem uma posição mais ditatorial e intimidatória, que condiciona a ação do professor e este, se não tiver uma personalidade forte, pode ver condicionado o seu trabalho, por uma questão de agradar ao Diretor.

Entrevistador – Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático

protagonizado pela administração central?

Entrevistado 4 – Os professores gastam a maioria do seu tempo, inclusive fins de semana, a tratar e a preencher papelada, e descaram o que é fundamental: preparar as aulas e ensinar, para promover o sucesso escolar dos alunos.

Entrevistador – Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: “Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação”.
Comente.

Entrevistado 4 – Concordo em absoluto. Falta muita escola de gestão e administração escolares, devidamente participada.

BLOCO E

Entrevistador – Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?

Entrevistado 4 – Discordo completamente. O Diretor, tal como toda a equipa da direção, devia ser eleita diretamente, como eram antigamente os Conselhos Executivos, de forma democrática, por voto direto dos professores, pessoal não docente, representante dos alunos e representantes dos encarregados de educação. Penso que, face à relevância das parcerias que é importante uma escola manter com as principais entidades concelhias, também poderiam ser chamados a participar, nesta eleição direta, alguns representantes destes órgãos.

Entrevistador – Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?

Entrevistado 4 – Um clima de medo, por parte de um número significativo de professores, face ao excessivo poder do Diretor, na medida em que, se algum professor tiver a coragem e a frontalidade de discordar das suas orientações e decisões, pode ver todo o seu empenho e trabalho subestimado e subavaliado, em benefício daqueles que estão sempre de acordo com as decisões do Diretor. Confundem-se as relações profissionais com as relações de amizade exteriores ao contexto de trabalho, situação que considero muito grave.

Entrevistador – Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?

Entrevistado 4 – Um processo que recuperasse o modelo anterior e que também passasse a incluir, na eleição direta da direção da escola, os principais representantes dos parceiros da escola, como representantes do poder político, cultural, social e económico, da área de influência do Agrupamento de escolas.

Entrevistador – Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?

Entrevistado 4 – Considero que, atualmente, há demasiadas pessoas a opinar sobre assuntos que não conhecem e que, num futuro muito próximo, podem assumir um poder e capacidade de decisão que desvalorize, cada vez mais, o trabalho do professor, que exija cada vez mais desta classe. E, pior do que tudo, que nos culpe por tudo o que corre mal no sucesso escolar dos alunos, e que a razão ou as coisas que correm bem se devem, sobretudo, ao trabalho desses agentes externos, quando na realidade a escola existe e trabalha para os alunos através do papel fundamental dos professores, que, atualmente, além de professores, também são psicólogos, assistentes sociais e substitutos dos pais. Basta repararmos nas notícias durante o tempo das interrupções das atividades letivas, em que os pais não sabem o que fazer com os filhos, onde os deixar, e consideram que o lugar deles é apenas na escola. Pergunto: onde está a família que, na maioria dos casos, se demitiu da sua responsabilidade de desempenhar o papel de pai ou mãe? Se as coisas correm bem, mesmo estando sempre ausentes e revelando total falta de interesse pelo percurso escolar do seu filho, o mérito é deles, mas se as coisas correm mal, a culpa é sempre dos professores.

Entrevistador – O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensina?

Entrevistado 4 – Penso que estas situações deviam ser proibidas por lei, na medida em que não há falta de professores profissionalizados, e que só deve exercer as funções de professor quem efetivamente se preparou científica e pedagogicamente para uma função tão nobre como a de ser professor. Não deve haver acumulação e mistura de funções entre a arte de ensinar e o exercício de qualquer outra atividade

profissional. As situações de economistas, engenheiros, arquitetos, contabilistas, que vendem aulas, para engrossar o seu património financeiro, deviam ser proibidas, quando acumuladas com funções do setor privado. Pois é impossível, face a uma profissão tão exigente, de tanto trabalho, dedicação e de grande responsabilidade, como a de conseguir ser um bom professor, também conseguir ser bom profissional a desempenhar outras funções. Considero que, pela experiência que tenho como professora, é humanamente impossível não falharmos num dos lados.

BLOCO F

Entrevistador – Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Entrevistado 4 – Considero que já exprimi toda a minha opinião nas respostas anteriores.

Entrevista 05, realizada em 19 de março de 2013

BLOCO B

Entrevistador – Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê?

Entrevistado 5 – Sim. A nossa profissão está muito desvalorizada/descredibilizada.

Entrevistador – Houve momentos em que pensou abandonar a profissão?

Entrevistado 5 – Sim.

Entrevistador – A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou necessitou? Justifique.

Entrevistado 5 – Não. Todo esse “desenvolvimento” tem de ser construído, infelizmente, de forma individual. Houve falta de formação e mau clima, na escola.

BLOCO C

Entrevistador – Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares?

Entrevistado 5 – Uma mudança pouco democrática, que é instituição do Diretor,

todo o poder.

Entrevistador – Como docente, em qual dos modelos considerou a sua participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva?

Entrevistado 5 – O modelo anterior ao atualmente existente.

Entrevistador – Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?

Entrevistado 5 – Falta de democracia interna, a abrir caminho para a incompetência/prepotência de certos diretores.

BLOCO D

Entrevistador – O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor no ensino?

Entrevistado 5 – A autonomia das escolas não existe... O Ministério da Educação continua a controlar tudo! Consequentemente, a influência do professor, no ensino, é nula.

Entrevistador – Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?

Entrevistado 5 – No setor da Educação, trabalham centenas de milhar de pessoas que, naturalmente, todos os governos pretendem domesticar ou captar para as suas causas. São muitos votos! Afinal podem dar a vitória ou derrota em eleições! No entanto, este facto é causador de instabilidade.

Entrevistador – Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos, regionais e sociais forçosamente desiguais?

Entrevistado 5 – Desconsiderado. Tratado como um ator secundário.

Entrevistador – Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices?

Entrevistado 5 – Não conseguem... Limitam-se a seguir ordens e a mitigar a existência de uma suposta autonomia que, na prática, não serve para nada.

Entrevistador – Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor?

Entrevistado 5 – O Diretor está mais interessado em perpetuar-se no poder e, por isso, terá de agradar ao dito poder central e/ou regional. Neste contexto, o professor não tem influência, perdendo poder de ação e decisão.

Entrevistador – Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático protagonizado pela administração central?

Entrevistado 5 – Esquizofrenia pura e dura...

Entrevistador – Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: "Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação". Comente.

Entrevistado 5 – Concordo. Como já referi numa questão anterior, o Diretor tem de agradar ao poder central, se quiser manter o cargo.

BLOCO E

Entrevistador – Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?

Entrevistado 5 – A pior possível. Onde está a democracia nesta forma de eleição?

Entrevistador – Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?

Entrevistado 5 – O clima é de desânimo, desalento e impotência.

Entrevistador – Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?

Entrevistado 5 – Estes órgãos deviam ser eleitos pelos agentes educativos

(professores, funcionários, alunos e encarregados de educação).

Entrevistador – Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?

Entrevistado 5 – Os professores estão em minoria e, por isso, a sua influência é reduzida, em contraste com a forte influência dos elementos exteriores à escola.

Entrevistador – O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensino?

Entrevistado 5 – Por um lado, pode ser uma oportunidade para captar um futuro profissional, que, desta forma, descobre que o ensino até é a sua vocação. Por outro lado, ao Ministério interessa este tipo de pessoas no sistema, pois, economicamente, representam um peso muito menor e são facilmente descartáveis, pois não possuem qualquer vínculo contratual. Naturalmente que sendo pessoas sem qualquer formação pedagógica, para além de tirarem lugares a outros, podem, através da implementação de práticas pedagogicamente desajustadas, pôr em causa o bom trabalho dos professores com habilitações adequadas para exercer a profissão.

BLOCO F

Entrevistador – Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Entrevistado 5 – Nada a apontar.

Entrevista 06, realizada em 20 de março de 2013

BLOCO B

Entrevistador – Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê?

Entrevistado 6 – Ao fim de tantos anos na profissão é difícil reconsiderar esta questão. Acho que manteria a opção feita na juventude, porque se trata de uma escolha profissional feita por gosto e por motivos de realização pessoal e profissional.

Entrevistador – Houve momentos em que pensou abandonar a profissão?

Entrevistado 6 – Temos sempre momentos altos e baixos durante o percurso profissional, mas acabamos por manter-nos no sistema educativo. As políticas contra o professor, a desconsideração e muitas vezes o desrespeito para com tão dignificante função, bem como a crescente burocracia que se instaurou na atividade profissional dos docentes, são fatores desmotivadores que induzem a vontade de que chegue depressa a hora de sair.

Entrevistador – A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou necessitou? Justifique.

Entrevistado 6 – Em geral sim, sobretudo a proporcionada por algumas ações de formação.

BLOCO C

Entrevistador – Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares?

Entrevistado 6 – A perspetiva não é boa. Ao longo dos anos tem predominado uma pseudoinovação. As mudanças introduzidas, pelas instâncias governamentais, no sistema escolar e educativo, têm sido inconsistentes e vão andando ao sabor de cada governo e respetivo pelouro da Educação. Não há um fio condutor, não há estabilidade nem nos princípios nem na ação, com inevitáveis consequências ao nível das expectativas e das atitudes, frequentemente negativas, para com a escola e os seus profissionais. Perceção notória nos docentes, nos alunos e nos encarregados de educação. Vejam-se, ainda, os poderes atribuídos a essa mais recente invenção que são os Conselhos Gerais, onde os professores, aqueles que, pela sua responsabilidade e relação de proximidade, melhor conhecem a vida e a dinâmica das escolas, se encontram representados em clara minoria.

Entrevistador – Como docente, em qual dos modelos considerou a sua participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva?

Entrevistado 6 – Aquele em que a eleição dos diretores escolares estava na possibilidade de escolha direta dos docentes; deixou de estar, sendo mediada pelo Conselho Geral, onde nada garante que o voto dos seus membros (sejam eles quais forem) traduza o real pensamento/opção da respetiva comunidade que os elegeu e

que representam. Os professores têm perdido, claramente, na oportunidade e na capacidade participativa de referendarem o destino da escola.

Entrevistador – Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?

Entrevistado 6 – Por um lado, a composição do Conselho Pedagógico é determinada pelo Regulamento Interno, que é aprovado pelo Conselho Geral. Continua, assim, a residir, neste órgão, o poder de ditar a sua constituição – Conselho Geral estipula o cargo que deve ter assento no Conselho Pedagógico; o «quem», a pessoa que o ocupa, não é eleita diretamente pelos seus pares, mas designada pelo Diretor, privilegiando os interesses e intenções deste; não sendo a nomeação de, por exemplo, um Coordenador de Departamento, feita diretamente pelos seus pares, mas pelo Diretor, afigura-se como um mal menor que o Diretor possa indicar, para escolha por parte dos docentes, alguns nomes em condições pedagógicas e legais para esse efeito.

BLOCO D

Entrevistador – O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor no ensino?

Entrevistado 6 – A prometida autonomia é sempre uma autonomia prometida. Se a absoluta autonomia das instituições não me parece ser capaz de resultar sem alguma monitorização da parte da administração central, certo é que esta, não obstante as intenções de promover legalmente situações de autonomia, continua a controlar toda a vida das escolas, burocratizando toda a dinâmica da escola e a atividade dos seus profissionais. Depois do 25 de abril, o professor continua sem estabilidade nas suas funções e objetivos a atingir. Na realidade, a administração central continua a legislar de cima para baixo, sem olhar a contextos específicos das próprias escolas, controlando as diversas vertentes da sua administração.

Entrevistador – Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?

Entrevistado 6 – Como já referi antes, não tem havido, nem nunca houve, uma estratégia para a Educação e o ensino em Portugal, porque a administração central nunca ouve realmente os professores e as suas estruturas representativas. A política educativa tem andado ao sabor das tendências político-partidárias detentoras do poder, parecendo que cada ministério quer deixar a sua marca inovadora, na dita estratégia escolar. Aquilo que, para alguns, era, ontem, importante, deixou, hoje, de o ser, e assim sucessivamente. Veja-se a propaganda que se vivia, há alguns anos, em redor da área-escola (ai do conselho de turma que não a considerasse) e, de repente, saiu do mapa educativo. Mais recentemente, veio a moda da área de projeto, vital, diziam os responsáveis, para as aprendizagens; num instante foi abandonada. Currículos, organização escolar, etc. – continuamos a ter política a mais e Educação a menos. Todo o aparelho legislativo é um contínuo remendar de opções e de reformulações, nas quais navega, confusamente, a escola portuguesa.

Entrevistador – Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos, regionais e sociais forçosamente desiguais?

Entrevistado 6 – Ninguém se sente bem no seu desempenho profissional, quando não é considerado nem ouvido para a instituição de projetos. A ação educativa deve ser sempre enquadrada por uma necessidade pessoal e coletiva que lhe confira motivação e significado. Caso contrário, vemo-nos como estrangeiros na nossa própria casa.

Entrevistador – Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices?

Entrevistado 6 – Não conseguem. Como já referi, a legislação escolar deixa pouco espaço de manobra à iniciativa das escolas.

Entrevistador – Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor?

Entrevistado 6 – Os diretores escolares têm de prestar contas à tutela. Se a

tutela comanda, o Diretor é apenas o intermediário da mensagem e do controlo que circula verticalmente. Por mais compreensivo que seja o Diretor, no seu contexto de ação, ele não deixará de ser, porque a isso está obrigado, o prolongamento das orientações e do poder a montante.

Entrevistador – Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático protagonizado pela administração central?

Entrevistado 6 – Parece-me que esta questão já está implícita nas anteriores. A administração central tem burocratizado a vida das escolas e a função dos seus profissionais, nomeadamente dos docentes. Quando assim acontece, muitas das energias utilizadas num processo burocrático, repleto de documentos para tudo e para nada, gastam-se sem proveito significativo. Temos burocracia a mais e menos tempo para lidar com o essencial – a preparação das aulas, as aprendizagens dos alunos, os apoios aos alunos com dificuldades, isto é, o que devia ser a verdadeira e única ação do professor. Quantas vezes o trabalho de estabelecimento não letivo, atribuído aos docentes, não cabe na carga horária que lhe foi atribuída para esse fim? Profusão de papelada, de atas e de reuniões é o louco carrossel da escola portuguesa.

Entrevistador – Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: “Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação”. Comente.

Entrevistado 6 – Pelo que já referi anteriormente, as curtas palavras de Santana Castilho dizem tudo. Aparentemente democrático, o poder central continua a legislar autoritariamente. Os órgãos subsequentes na hierarquia seguem-lhes as pisadas, porque dependem funcional e politicamente dele. Falta a tão proclamada autonomia.

BLOCO E

Entrevistador – Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?

Entrevistado 6 – Como já referi noutra questão, nada garante que o voto destes elementos traduza o real pensamento Comunidade que os elegeu e que representam.

Entrevistador – Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e

promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?

Entrevistado 6 – No contexto organizativo, a autonomia das escolas é assunto por resolver. O Estado receia perder os seus tentáculos e isso condiciona-lhe as decisões a tomar sobre o assunto. Por isso, a legislação é tão tímida no que à autonomia diz respeito. Acho que os professores lamentam imenso a carga burocrática centralizada que lhes condiciona as funções e limita o sentido de realização pessoal e profissional. Quando se vive mais para alimentar o ego do Estado, do que a escola e os alunos, o sentimento só pode ser de frustração e desconsolo, que os professores vão estoicamente suportando no seu dia-a-dia.

Entrevistador – Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?

Entrevistado 6 – Cada órgão (Diretor, Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Conselho de Administração) tem a sua composição e especificidade. O Diretor devia ser eleito pelos docentes.

Entrevistador – Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?

Entrevistado 6 – Demasiada ou até determinante, pelo peso representativo que têm no Conselho Geral – órgão que tem em mãos a ação do Diretor e a vida da escola. Em clara minoria no Conselho Geral, a opinião/poder de decisão dos docentes está sujeito a pesar muito pouco nos destinos da escola.

Entrevistador – O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensino?

Entrevistado 6 – É um assunto que deve ser encarado caso a caso. Sendo a escola um lugar de exercício de determinadas responsabilidades pessoais e profissionais, julgo que apenas em último recurso.

BLOCO F

Entrevistador – Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Entrevistado 6 – Acho que já disse o essencial.

Entrevista 07, realizada em 03 de abril de 2013

BLOCO B

Entrevistador – Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê?

Entrevistado 7 – Não, esta foi a profissão que escolhi. Acidentes de percurso impediram o exercício da docência, antes.

Entrevistador – Houve momentos em que pensou abandonar a profissão?

Entrevistado 7 – Um ou outro, sim.

Entrevistador – A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou necessitou? Justifique.

Entrevistado 7 – Não. Faltou a formação profissional/científica, que deveria ser assegurada, maioritariamente, pela escola/ME.

BLOCO C

Entrevistador – Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares?

Entrevistado 7 – O fim da eleição do Diretor por todos os elementos da comunidade educativa.

Entrevistador – Como docente, em qual dos modelos considerou a sua participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva?

Entrevistado 7 – Talvez o anterior modelo, em que a participação seria mais direta do que no atual. Cada vez é menos significativa e expressiva a participação direta na escolha dos órgãos dirigentes.

Entrevistador – Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?

Entrevistado 7 – Um maior distanciamento dos docentes, no que respeita à

participação na vida da escola.

BLOCO D

Entrevistador – O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor no ensino?

Entrevistado 7 – Nula, limitamo-nos a meros executores de diretrizes emanadas da Direção.

Entrevistador – Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?

Entrevistado 7 – Um autêntico desastre para o melhoramento da qualidade do ensino.

Entrevistador – Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos, regionais e sociais forçosamente desiguais?

Entrevistado 7 – Como alguém cuja versatilidade, em termos de métodos e exigências de ensino, é uma constante.

Entrevistador – Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices?

Entrevistado 7 – Penso que essa tarefa será cada vez mais relegada para segundo plano, uma vez que a ideologia vigente é no sentido de uniformizar, atendendo ao contexto nacional.

Entrevistador – Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor?

Entrevistado 7 – Sendo a atuação do Diretor um exercício de participação e não de autonomia, refletir-se-á, forçosamente, na atuação do docente, que terá de cumprir o que ele manda.

Entrevistador – Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático

protagonizado pela administração central?

Entrevistado 7 – Uma perda inútil de tempo e um convite à desmotivação/desprezo por toda essa burocracia.

Entrevistador – Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: "Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação". Comente.

Entrevistado 7 – Concordo. A tão falada autonomia das escolas não passará do papel pela vontade imperiosa do exercício do poder por parte da administração central. O vaivém de informação/desinformação trocada nesta tríade, escolas, direções regionais, poder central, invalida qualquer eficácia, em tempo real, das medidas propostas. A autonomia das escolas deverá ser repensada e posta, efetivamente, em prática.

BLOCO E

Entrevistador – Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?

Entrevistado 7 – Negativa. Como pode a comunidade, maioritariamente extraescolar, escolher uma Direção atuante e eficaz? Não me parece, de todo, muito coerente e lógico.

Entrevistador – Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?

Entrevistado 7 – Penso que os professores não estão muito disponíveis para pensar sobre o assunto, precisamente porque se encontram sobrecarregados com um processo educativo excessivamente burocratizado. Neste momento, percebendo o seguidismo a que as Direções das escolas estão obrigadas, faz com que haja um desinteresse, cada vez maior, com as questões de respeito democrático pelos intervenientes no processo educativo.

Entrevistador – Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?

Entrevistado 7 – Sem dúvida que esta escolha deveria ser feita tendo em conta, maioritariamente, a classe docente que leciona na escola.

Entrevistador – Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?

Entrevistado 7 – Salvo raras exceções, os intervenientes exteriores à escola têm uma visão muito teórica e um pouco distorcida da realidade escolar.

Entrevistador – O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensino?

Entrevistado 7 – Não deveriam estar inseridos no ensino.

BLOCO F

Entrevistador – Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Entrevistado 7 – Não tenho mais nada a acrescentar.

Entrevista 08, realizada em 03 de abril de 2013

BLOCO B

Entrevistador – Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê?

Entrevistado 8 – Sim, sem dúvida. Devido à desvalorização profissional, ao excessivo número de horas de trabalho e à excessiva burocracia que se tornou inerente ao desempenho da profissão (projetocracia, reunocracia, etc.), que se instalou nas escolas.

Entrevistador – Houve momentos em que pensou abandonar a profissão?

Entrevistado 8 – Por várias vezes. Há momentos menos bons, em que temos vontade de enveredar por outra profissão, principalmente quando os professores são constantemente prejudicados pelas medidas que foram e são implementadas, na Educação, durante a última década.

Entrevistador – A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social

de que necessita ou necessitou? Justifique.

Entrevistado 8 – Não. Faltou a formação contínua, a disponibilidade de tempo e as condições materiais para isso. Em detrimento, esse desenvolvimento é feito por iniciativa própria, na procura de formação específica.

BLOCO C

Entrevistador – Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares?

Entrevistado 8 – De repente, as inovações mais significativas introduzidas nas escolas foram a constituição da Assembleia de Escola, agora Conselho Geral, a institucionalização da figura do Diretor e a extinção dos grupos disciplinares em detrimento da constituição de departamentos.

Entrevistador – Como docente, em qual dos modelos considerou a sua participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva?

Entrevistado 8 – Sem dúvida alguma no modelo anterior à constituição dos Conselhos Gerais e da figura do Diretor. Era um modelo verdadeiramente democrático, no qual intervinham, diretamente, na votação, todos os professores, funcionários, representantes de alunos e de encarregados de educação.

Entrevistador – Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?

Entrevistado 8 – O Conselho Pedagógico passou a ser constituído, na sua generalidade, por elementos afetos ao Diretor, fazendo com que, em muitas das discussões, nem tudo seja dito, por receio da figura do Diretor.

BLOCO D

Entrevistador – O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor no ensino?

Entrevistado 8 – Autonomia? Qual autonomia? A influência do professor no ensino, atualmente, é praticamente nula, pois as decisões são tomadas do nível macro

para o nível micro (escolas).

Entrevistador – Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?

Entrevistado 8 – Este facto promoveu e promove nas escolas uma enorme confusão em termos de diplomas normativos, com legislação permanentemente alterada, sem tempo para os professores se adaptarem às alterações. Este facto tende a promover na classe docente uma enorme pressão e *stress* permanentes.

Entrevistador – Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos, regionais e sociais forçosamente desiguais?

Entrevistado 8 – É simples... deixando correr... esperar por novo projeto educativo... deixar correr... Enfim, os professores estão tão fartos de papéis, que a maior parte dos docentes já não perde tempo a lê-los, ou não se preocupa com a sua elaboração. Os professores estão absolutamente saturados.

Entrevistador – Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices?

Entrevistado 8 – Tentando apreender as necessidades locais junto de empresários, autarquia e outras instituições locais. A partir daí, desenvolve a sua ação, no sentido de colmatar algumas carências sociais, trazendo a comunidade local à escola ou, por vezes, levando a escola até à comunidade local.

Entrevistador – Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor?

Entrevistado 8 – Deve limitar, porque geralmente os diretores das escolas defendem mais o poder central do que os professores. Julgo que alguns diretores o fazem por convicção, mas outros têm receio de afrontar o poder central.

Entrevistador – Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático protagonizado pela administração central?

Entrevistado 8 – É simples. A tendência é simplificar, ao máximo, a enorme carga

burocrática que assolou as escolas e os professores. Por outro lado, há documentos que são lidos na diagonal. Os professores estão cada vez mais saturados do monstro burocrático em que se tornaram as escolas portuguesas.

Entrevistador – Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: “Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação”.
Comente.

Entrevistado 8 – Concordo em absoluto. Atualmente os professores não são auscultados para nada por parte da direção central e as orientações, que são mais obrigações, vêm do nível macro para o nível micro. Ao nível da Direção, sente-se claramente que existe uma enorme preocupação em implementar as medidas exigidas pelo poder central. As escolas deixaram de ser estruturas democráticas.

BLOCO E

Entrevistador – Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?

Entrevistado 8 – É simplesmente uma aberração. Com o atual modelo torna-se muito fácil controlar as votações, que são, muitas delas, efetuadas com orientações político-partidárias. Este facto tende facilmente a eternizar o Diretor... Simplesmente um atentado à socialização democrática dos portugueses.

Entrevistador – Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?

Entrevistado 8 – O clima é de distanciamento, por parte da maioria dos professores. A tendência é para que os docentes desempenhem o seu trabalho mais isoladamente, havendo poucos momentos para a partilha de opiniões e de experiências. As sucessivas alterações efetuadas nas escolas, da responsabilidade de tecnocratas e de teóricos da Educação, têm vindo a destruir o bom ambiente que se vivia nas escolas.

Entrevistador – Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?

Entrevistado 8 – Seria um modelo de votação semelhante ao que foi criado em 1998 e extinto com a figura de Diretor. Votavam todos os professores e funcionários, assim como representantes dos alunos e dos encarregados de educação.

Entrevistador – Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?

Entrevistado 8 – A minha opinião é de que, cada ano que passa, os professores tornam-se meros peões da instituição Escola. Cada vez mais, pais e autarquia controlam o rumo das escolas.

Entrevistador – O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensino?

Entrevistado 8 – A realidade é que, com a redução de professores nas escolas e com o aumento do desemprego na classe docente, começa a não haver espaço para professores não profissionalizados e sem formação pedagógica. Como tal, julgo que este assunto não será um problema para as escolas atuais. No entanto, sou da opinião de que o desempenho da docência deve ser destinado a quem se formou com esse intuito e teve uma formação pedagógico-didática para esse fim.

BLOCO F

Entrevistador – Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Entrevistado 8 – Julgo que ao longo da entrevista já foram abordados os aspetos mais essenciais.

Entrevista 09, realizada em 08 de abril de 2013

BLOCO B

Entrevistador – Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê?

Entrevistado 9 – Não, apesar de me ter sentido seduzida pela Engenharia Civil, quando, pela primeira vez, pisei uma sala de aula, senti-me conquistada pela docência,

que é, hoje, uma paixão.

Entrevistador – Houve momentos em que pensou abandonar a profissão?

Entrevistado 9 – Não.

Entrevistador – A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou necessitou? Justifique.

Entrevistado 9 – Sim. O próprio exercício da profissão assim o proporcionou.

BLOCO C

Entrevistador – Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares?

Entrevistado 9 – O fim da eleição universal do Diretor.

Entrevistador – Como docente, em qual dos modelos considerou a sua participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva?

Entrevistado 9 – Na altura em que os docentes votavam para eleger o Presidente/Diretor.

Entrevistador – Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?

Entrevistado 9 – Tudo ficou mais politizado. A nomeação feita pelo Diretor pode traduzir-se numa má representatividade no Conselho Pedagógico.

BLOCO D

Entrevistador – O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor no ensino?

Entrevistado 9 – Qual autonomia?

Entrevistador – Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?

Entrevistado 9 – É difícil evitá-lo, mas causa instabilidade no sistema educativo.

Entrevistador – Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos,

regionais e sociais forçosamente desiguais?

Entrevistado 9 – Sente-se perdido e sem margem de manobra para agir.

Entrevistador – Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices?

Entrevistado 9 – Não conseguem.

Entrevistador – Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor?

Entrevistado 9 – O poder central ou regional manda, o Diretor tem de obedecer; Diretor manda, o professor tem de cumprir.

Entrevistador – Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático protagonizado pela administração central?

Entrevistado 9 – Um pouco de mãos atadas, para lhe poder escapar.

Entrevistador – Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: "Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação". Comente.

Entrevistado 9 – Concordo. Os órgãos de gestão das escolas têm de obedecer ao poder central, se não querem correr riscos de perder o cargo.

BLOCO E

Entrevistador – Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?

Entrevistado 9 – Considero que esta eleição deveria ser feita pela totalidade dos docentes, sem o que não existe uma eleição verdadeiramente democrática.

Entrevistador – Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?

Entrevistado 9 – O clima é de mal-estar, estando-se sempre à espera do que poderá vir em seguida.

Entrevistador – Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?

Entrevistado 9 – Eleição pelos docentes e não docentes, pois são quem permanece na escola; os alunos estão de passagem.

Entrevistador – Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?

Entrevistado 9 – É forte a influência dos elementos exteriores à escola e, em contrapartida, é reduzida a influência dos professores.

Entrevistador – O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensino?

Entrevistado 9 – Não deveriam estar ao serviço da Educação.

BLOCO F

Entrevistador – Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Entrevistado 9 – Não tenho mais nada a dizer.

Entrevista 10, realizada em 09 de abril de 2013

BLOCO B

Entrevistador – Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê?

Entrevistado 10 – Não. Ser professor continua a ser, para mim, uma missão e não uma profissão ou um emprego.

Entrevistador – Houve momentos em que pensou abandonar a profissão?

Entrevistado 10 – Nunca.

Entrevistador – A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou necessitou? Justifique.

Entrevistado 10 – A escola, o trabalho na escola motivou-me para que investisse numa carreira, onde a formação e o objetivo de melhoria esteve sempre presente.

BLOCO C

Entrevistador – Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares?

Entrevistado 10 – Aparentemente, foram várias, mas, se analisarmos mais profundamente, pouco mudou. Os modelos alteraram-se, mas aquilo que é fundamental – a autonomia, a aproximação local, etc. – continua tudo igual.

Entrevistador – Como docente, em qual dos modelos considerou a sua participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva?

Entrevistado 10 – Naqueles modelos em que os docentes votavam no seu dirigente.

Entrevistador – Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?

Entrevistado 10 – Penso que a este nível não fez muita diferença.

BLOCO D

Entrevistador – O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor no ensino?

Entrevistado 10 – Essa autonomia é relativa, não é efetiva, e o professor, neste período, tem perdido a credibilidade que teve noutros tempos.

Entrevistador – Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?

Entrevistado 10 – Os resultados são os que se veem. Uma desgraça. Andamos todos como baratas tontas. Cada governo decide um modelo diferente e nós andamos a toque de caixa.

Entrevistador – Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos,

regionais e sociais forçosamente desiguais?

Entrevistado 10 – Sente-se perdido e sem qualquer identificação com o que está a fazer. Para nos identificarmos com uma estratégia político-educativa, temos de participar na sua construção.

Entrevistador – Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices?

Entrevistado 10 – A política educativa atual não permite, aos docentes, ter em conta o contexto local.

Entrevistador – Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor?

Entrevistado 10 – A todos os níveis. As decisões do poder central têm de ser cumpridas e, nas escolas, é seu intermediário o Diretor, não sabendo, ele próprio, como se situa. Um professor Diretor não consegue identificar-se com o professor nem com o gestor, porque fica dividido entre as funções destes dois intervenientes do processo educativo. Exemplo dessa situação é o facto de um Diretor do 4º escalão ter de ser sujeito a aulas observadas, quando as suas funções são de gestão e não de lecionação.

Entrevistador – Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático protagonizado pela administração central?

Entrevistado 10 – Com muita calma, com ponderação e sempre adaptando à realidade com que me deparo.

Entrevistador – Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: "Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação". Comente.

Entrevistado 10 – Concordo, mas não me identifico, porque tento afastar-me desta postura e jogo com todas as brechas que tenho, para conduzir o meu dia-a-dia como gestora.

BLOCO E

Entrevistador – Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?

Entrevistado 10 – Acho que não é um processo democrático e que proporciona a criação de um palco de interesses que têm tudo, menos a escola, como cerne da questão.

Entrevistador – Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?

Entrevistado 10 – É um clima tenso, em que se está sempre na expectativa do que vem a seguir e onde não se consegue trabalhar com um projeto de médio e longo prazo, onde impere a estabilidade.

Entrevistador – Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?

Entrevistado 10 – Teria de fazer uma análise muito mais aprofundada do assunto para poder responder a esta questão. No entanto, adianto que acredito num modelo mais democrático, onde os verdadeiros intervenientes na escola tenham voz mais ativa.

Entrevistador – Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?

Entrevistado 10 – Penso que os elementos exteriores à escola muitas vezes não compreendem a dinâmica da escola e participam em decisões de extrema importância para o funcionamento da mesma e para o trabalho dos professores, ainda que desconhecendo essas matérias.

Entrevistador – O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensino?

Entrevistado 10 – Penso que a credibilidade da função docente passa por aí, ou seja para a exercer é necessária uma formação específica que só os docentes profissionalizados e motivados para o ensino têm a possibilidade de ter.

BLOCO F

Entrevistador – Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Entrevistado 10 – Talvez falte referir a questão da avaliação do desempenho, a supervisão pedagógica e a questão do compromisso dos docentes com os resultados da escola.

Entrevista 11, realizada em 12 de abril de 2013

BLOCO B

Entrevistador – Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê?

Entrevistado 11 – Não. Escolhi-a por vocação e não me imagino a fazer algo diferente.

Entrevistador – Houve momentos em que pensou abandonar a profissão?

Entrevistado 11 – Sim, há momentos difíceis.

Entrevistador – A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou necessitou? Justifique.

Entrevistado 11 – Não. A nível científico as escolas por onde passei falharam muito, uma vez que as ações de formação foram escassas e quase todas fora do âmbito das disciplinas que leciono. A nível humano e social, a classe docente deixa cada vez mais a desejar e as relações têm vindo a degradar-se ou omitir-se. O clima de escola é muito pouco satisfatório.

BLOCO C

Entrevistador – Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares?

Entrevistado 11 – Temos um Diretor e um Conselho Geral e surgiram os Agrupamentos.

Entrevistador – Como docente, em qual dos modelos considerou a sua

participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva?

Entrevistado 11 – Quando a comunidade educativa votava para eleger o Presidente do Conselho Executivo.

Entrevistador – Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?

Entrevistado 11 – Nem sempre o colega nomeado é o mais competente para o cargo.

BLOCO D

Entrevistador – O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor no ensino?

Entrevistado 11 – É só prometida. A partir do momento em que a escola tem autonomia para fazer seja o que for, o mais provável é que haja usurpação de poder e o professor continua com a mesma influência que tem hoje, ou seja, nenhuma.

Entrevistador – Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?

Entrevistado 11 – Mais *jobs for the boys*.

Entrevistador – Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos, regionais e sociais forçosamente desiguais?

Entrevistado 11 – Frustrado.

Entrevistador – Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices?

Entrevistado 11 – Conseguo fazê-lo através do Regulamento Interno da Escola, que agora é aprovado pelo Conselho Geral. Para que são precisos professores?

Entrevistador – Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de

participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor?

Entrevistado 11 – O professor tem que seguir as indicações do Diretor, logo não pode fazer o que entender ou acha melhor.

Entrevistador – Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático protagonizado pela administração central?

Entrevistado 11 – Frustrada!

Entrevistador – Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: "Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação". Comente.

Entrevistado 11 – Discordo. Há imensos diretores, hoje, a ir bem mais longe do que o que o poder central exige.

BLOCO E

Entrevistador – Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?

Entrevistado 11 – Não concordo. Pode não ser eleita a pessoa com quem a comunidade educativa mais se identifica.

Entrevistador – Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?

Entrevistado 11 – O clima é péssimo. De pouca cooperação, prevalecendo imensa intriga.

Entrevistador – Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?

Entrevistado 11 – Por votação da comunidade escolar.

Entrevistador – Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?

Entrevistado 11 – Uma péssima influência, os elementos exteriores à escola não conhecem a realidade escolar.

Entrevistador – O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensino?

Entrevistado 11 – Se esse professores forem necessários por falta de colegas profissionalizados, tendo habilitações, não acho mal. No entanto, no caso de existirem colegas profissionalizados ao serviço, essa questão nem se coloca. Não se lhes deve atribuir responsabilidades na Educação.

BLOCO F

Entrevistador – Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Entrevistado 11 – Nada a declarar.

Entrevista 12, realizada em 15 de abril de 2013

BLOCO B

Entrevistador – Hoje, escolheria uma profissão diferente da de professor? Porquê?

Entrevistado 12 – Não. Sinto que o ensino faz parte de mim e que a minha vocação é transmitir aprendizagens.

Entrevistador – Houve momentos em que pensou abandonar a profissão?

Entrevistado 12 – Tenho pouco tempo de serviço e em momento algum pensei trocar de profissão, sentindo, no entanto, que a profissão vai afastando os professores e deixando muitas interrogações quanto ao nosso futuro no Ensino.

Entrevistador – A escola deu-lhe o desenvolvimento científico, humano e social de que necessita ou necessitou? Justifique.

Entrevistado 12 – Os professores deverão ter a iniciativa de evoluir cientificamente, seja por oferta das escolas/Ministério, seja por vontade própria. Nos aspetos social e humano, é minha opinião que as escolas são locais que refletem o espectro social/humano que nos rodeia. Considero, como tal, que as escolas são locais únicos no desenvolvimento social e humano.

BLOCO C

Entrevistador – Quais as inovações e mudanças introduzidas na escola do Portugal democrático, através dos sucessivos normativos relativos à administração e gestão escolares?

Entrevistado 12 – Os mega-agrupamentos, aliados à eleição/nomeação do Diretor pelo Conselho Geral vieram introduzir novas formas de ver a gestão de uma escola.

Entrevistador – Como docente, em qual dos modelos considerou a sua participação, na escolha dos dirigentes da escola/agrupamento, mais direta e efetiva?

Entrevistado 12 – Apenas participei no atual modelo (eleição do Diretor pelo Conselho Geral). No entanto, considero que o professor tem, agora, muito menos participação na escolha dos dirigentes, do que no modelo anterior, em que votavam todos os docentes.

Entrevistador – Que implicações teve, na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral dos representantes, nesse órgão, feito por pares, para a nomeação por parte do Diretor?

Entrevistado 12 – A nomeação por parte do Diretor não reflete a vontade dos professores, mesmo sendo aqueles que estão mais próximos dele. A escola não pode ser vista como uma empresa. A escola é a base de uma sociedade... as nomeações, muitas vezes, são vistas como “*jobs for the boys*” e acabam por ser maus exemplos para a população escolar.

BLOCO D

Entrevistador – O período revolucionário imediatamente posterior ao 25 de abril politizou a escola pretendendo dar-lhe autonomia. Com a prometida autonomia, como caracteriza a influência do professor no ensino?

Entrevistado 12 – O professor, cada vez mais, tem um papel menos decisivo no ensino, para lá da transmissão dos conhecimentos, na sala de aula. A existência de metas predefinidas em objetivos, aliadas aos interesses autónomos de cada Diretor/Escola/Agrupamento/Direção Regional/Ministério e, agora, agentes externos à Educação, relegam o professor para um papel secundário, no Ensino.

Entrevistador – Como analisa o facto de o ensino ser suportado por tendências político-partidárias externas a uma estratégia escolar?

Entrevistado 12 – A entrada de pessoas externas ao ensino conduzem-nos a caminhos perigosos, onde facilmente se desliza. Instalam-se interesses e interessados.

Entrevistador – Como se sente um professor limitado por inadequados projetos educativos em que não participou, projetos esses que são aplicados em contextos, regionais e sociais forçosamente desiguais?

Entrevistado 12 – Sente-se uma marioneta, movido por interesses idealizados por pessoas que desconhecem a realidade do ensino.

Entrevistador – Como é que as escolas, sob rigorosa legislação escolar, fundamentada em despachos normativos, se conseguem integrar no contexto local, quando o professor não tem o exercício dessa integração e à distância não são visualizados os óbices?

Entrevistado 12 – Não conseguem. As escolas têm, forçosamente, de respeitar a legislação que lhes é imposta pelo poder central. Uma vez mais, os professores são ignorados nestes processos, muitas vezes elaborados por pessoas sem qualquer formação na área da Educação.

Entrevistador – Estando subordinado à aprovação do poder central ou mesmo regional, o professor Diretor apresenta, hoje, a sua gestão, mais como exercício de participação do que como exercício de autonomia. Até que ponto este facto pode limitar a ação do professor?

Entrevistado 12 – O professor está sempre limitado pelo que lhe é imposto. O Ministro é-lhe imposto, o Diretor Regional é-lhe imposto, e hoje até o Diretor da escola é-lhe imposto. O professor, mesmo dentro da sua sala de aula, está limitado, tendo de se sujeitar a leis/metapas impostas por um poder central que ignora o contexto escolar e por um Diretor ditador.

Entrevistador – Como sente e/ou faz sentir o forte emaranhado burocrático protagonizado pela administração central?

Entrevistado 12 – Não deixa tempo para preparar o essencial: as aulas. A burocracia apoderou-se de todos os processos que existem dentro da Educação.

Entrevistador – Numa das suas obras, Santana Castilho afirma: "Os órgãos de gestão das escolas são meras estruturas executivas das decisões de um poder central

autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação”.
Comente.

Entrevistado 12 – Concordo. Todos os diretores que não obedecerem ou seguirem os trilhos traçados por esse poder, mais tarde ou mais cedo, acabam afastados. Isto é, também, resultado dos interesses que se vêm instalando no ensino, sobretudo os interesses políticos.

BLOCO E

Entrevistador – Qual a sua opinião acerca da forma de eleição do Diretor pelo Conselho Geral, que, na sua maioria, é composto por elementos exteriores à escola?

Entrevistado 12 – Jamais poderei concordar. A participação de agentes externos à escola, na tomada de decisões importantes, como a eleição do Diretor, pode ser tendenciosa, além de os mesmos desconhecerem o que é o ensino, tornando o processo não democrático. Professores/Auxiliares/Alunos jamais poderão ser uma minoria numa escola.

Entrevistador – Como caracteriza o clima que se vive nas escolas, particularmente entre os professores, face a uma gestão que se diz democrática e promissora de autonomia, mas que se encontra impregnada de burocracia centralizada?

Entrevistado 12 – Há uma rivalidade crescente e um medo constante. A cooperação existe para estatística. O clima de uma escola deverá ser limpo e baseado em verdade, para que toda a comunidade (escolar e não escolar) se reveja nela. O atual clima não é o melhor exemplo para uma sociedade baseada no saber, na partilha, na igualdade, etc.

Entrevistador – Na sua opinião, qual seria o modelo ideal para a eleição/nomeação dos órgãos de administração e gestão escolares?

Entrevistado 12 – Sempre, e exclusivamente, eleito pela comunidade escolar.

Entrevistador – Como analisa a influência dos elementos exteriores à escola versus influência dos professores, nas tomadas de decisão?

Entrevistado 12 – Péssimas influências, baseadas em desconhecimento e falsos preconceitos.

Entrevistador – O que pensa da atribuição de responsabilidades na Educação a

professores não profissionalizados, sem formação pedagógica, com tempo de exercício indeterminado e, por vezes, com outras preocupações que não o ensino?

Entrevistado 12 – Não lhes deveriam ser atribuídas responsabilidades na Educação. Vejo isso como uma descredibilização para o Ensino. A própria profissionalização em serviço coloca em causa quem fez a sua formação em Ensino, e em mais nenhuma profissão é dada equivalência desta forma. É, mais uma vez, o espetro dos *jobs for the boys* a ser refletido na Educação.

BLOCO F

Entrevistador – Por fim, solicito um comentário sobre possíveis aspetos não abordados nesta entrevista e que possam clarificar a diferença na participação/satisfação dos professores face aos sucessivos modelos de gestão.

Entrevistado 12 – Mais nada a acrescentar.