

O DECRETO-LEI N.º75/2008

Impacto ao nível da Eficácia, do Clima e da Cultura Organizacionais, na perspetiva dos atores.

Ana Paula Rodrigues Simões Bento

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
– Área de Especialização em Administração Educacional



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS

dezembro de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Científico-Pedagógica de Educação: Administração Educacional

O DECRETO-LEI N.º75/2008

Impacto ao nível da Eficácia, do Clima e da Cultura Organizacionais, na perspectiva dos atores.

Autor: **Ana Paula Rodrigues Simões Bento**

Orientador: **Professora Doutora Cecília de Almeida Gonçalves**

dezembro de 2012

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pelo Seu soberano poder.

Ao Diretor, ao Presidente do Conselho Geral e à Coordenadora de Departamento, da escola onde se realizou o estudo, pela disponibilidade demonstrada.

A todos os colegas que colaboraram comigo respondendo ao questionário.

A todos os profissionais da área da educação que, direta ou indiretamente, contribuíram para este estudo.

Especialmente à minha orientadora, em particular, pelo apoio, motivação e orientação necessários à conclusão deste projeto.

Finalmente, ao meu esposo pelo apoio que me deu ao longo deste trajeto.

RESUMO

O presente trabalho de investigação incide sobre a área de gestão escolar e tem como referência a implementação do atual regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas do ensino básico e secundário, introduzido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

Este Decreto-Lei introduz alterações ao nível das estruturas organizativas da escola, nomeadamente da liderança e às respetivas competências que lhe são atribuídas. A implementação destas competências poderá ser geradora de alterações no clima e na cultura de cada instituição escolar.

O trabalho está dividido em duas partes. Na primeira parte apresentamos a fundamentação teórica, com uma análise dos modelos de gestão, que se sucederam depois do 25 de abril de 1974 até à atualidade, seguida de uma breve revisão da literatura sobre o paradigma das “escolas eficazes”, da liderança, do clima e da cultura organizacionais.

Na segunda parte apresentamos o estudo empírico, em cuja metodologia optámos por um estudo de caso realizado numa escola de 2.º e 3.º Ciclos. Aplicámos um inquérito, por questionário, aos docentes e realizámos entrevistas ao Diretor, ao Presidente do Conselho Geral e ao Coordenador de Departamento, com o objetivo de saber qual a sua perceção quanto a eventuais mudanças a nível da cultura e do clima organizacionais, com o atual modelo de gestão.

A análise dos dados apresentados permite-nos concluir que, apesar de os professores sentirem algumas mudanças ao nível das estruturas da escola com a implementação do atual modelo de gestão, estas não são tão significativas que se faça sentir uma mudança no clima e cultura organizacionais.

Na perspetiva dos líderes de topo e intermédios, a mudança sentida dentro da instituição a nível do ambiente/clima e eventualmente da cultura, é consequência de um grande número de docentes que se aposentaram antecipadamente e consequentemente da sua falta nas estruturas intermédias e no apoio aos docentes mais novos.

Palavras- chave: Gestão Escolar; Liderança; Eficácia; Cultura e Clima organizacionais.

ABSTRACT

This research work focuses on school management, with reference to the implementation of the present legal regime on school autonomy, administration and management, for elementary and high school education, introduced by Decree-Law No. 75/2008 of April 22.

This Decree-Law introduces changes regarding organizational structures, more specifically the leadership and related competences this involves. Implementation of such competences may lead to changes regarding the environment and culture of each school institution.

The work is divided into two parts. The first part presents the theoretical foundations, with an analysis of the management models, which took place following April 25, 1974 until the present day. This is followed by a brief summary of the literature on the “effective schools” paradigm, and on organizational leadership, environment and culture.

The second part discusses the empirical study, in which methodology we used a case study held at a junior high school. We conducted a survey, using a questionnaire for teachers, and also carried out interviews with the Principal, Chair of the General Board and Department Coordinator, with the purpose of understanding their perceptions regarding possible changes in terms of organizational environment and culture, under the present management model.

Analysis of the data presented allows us to conclude that, although teachers experience some alterations to school structures with the implementation of the present management model, these are not significant enough to cause a sense of change in the organizational environment and culture.

According to top and middle leadership, the change felt in the institution regarding the environment/climate and ultimately the culture, is due to a large number of teachers having retired early, and therefore their absence being felt in intermediate structures and in the support provided to younger teachers.

Keywords: School Management: Leadership; Efficacy; Organizational culture and Environment.

ÍNDICE

Introdução -----	1
Problemática – Questões e objetivos -----	3
Organização do estudo -----	5

Capítulo I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Modelos de Gestão Escolar: o papel da liderança na eficácia, no clima e na cultura de escola -----	7
1.1. Perspetiva histórica dos modelos de gestão e administração dos estabelecimentos do ensino público educação pré-escolar e do ensino básico e secundário -----	7
Evolução histórica dos modelos de gestão e administração escolar -----	7
- O Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro -----	8
- O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro -----	9
- O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio -----	12
- O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio -----	13
- O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril -----	15
- O Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho -----	18
1.2. Escolas Eficazes -----	21
Escolas Eficazes – emergência de um paradigma -----	21
1.3. O papel da liderança na organização escolar -----	27
Liderança – definição de um conceito -----	28
Abordagens teóricas de liderança -----	29
1.4. Cultura e Clima organizacionais como fatores de eficácia da escola -----	32
A Cultura organizacional -----	33
A Cultura organizacional no contexto escolar -----	36
O clima organizacional -----	39

Liderança, cultura e clima organizacionais -----	43
--	----

Capítulo II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia da investigação -----	46
Natureza do estudo -----	46
Estudo de caso -----	47
Constituição e caracterização do contexto -----	48
Técnicas e instrumentos de recolha de dados -----	49
- Inquérito por entrevista -----	50
- Inquérito por questionário -----	51
2. Apresentação e análise de dados -----	54

Capítulo III

Conclusões -----	103
Limitações do estudo e pistas para futuras investigações -----	109
Referências -----	110
Legislação consultada -----	116
ANEXOS	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2010) -	20
Quadro 2 – Características da eficácia escolar -----	24
Quadro 3 – Cultura organizacional -----	37
Quadro 4 – Tipologia de Clima de Escola, dimensões e características organizacionais -----	42
Quadro 5 – Idades -----	55
Quadro 6 – A implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril - órgãos de direção-----	59
Quadro 7 – As relações entre os docentes e membros da comunidade educativa -	72
Quadro 8 – A opinião dos docentes sobre o ambiente/clima de trabalho -----	85

Quadro 9 – Identificação com a cultura de escola -----	91
Quadro 10 – Estrutura organizativa -----	92
Quadro 11 – Manifestações de cultura com mais impacto dentro desta escola ----	101

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização dos inquiridos por sexo -----	55
Gráfico 2 – Idades -----	55
Gráfico 3 – Situação profissional -----	55
Gráfico 4 – Tempo total de serviço -----	56
Gráfico 5 – Tempo de serviço nesta escola -----	56
Gráfico 6 – Habilitações académicas -----	57
Gráfico 7 – Níveis de ensino -----	57
Gráfico 8 – Desempenha cargos de gestão de topo ou intermédia -----	57
Gráfico 9 – Cargos desempenhados -----	58
Gráfico 10 – Diferenças sentidas ao nível das atuais competências do órgão de direção -----	59
Gráfico 11- A escola sofreu mudanças com as alterações de competências -----	60
Gráfico 12 – Há maior concentração de poderes na direção -----	61
Gráfico 13 – A gestão da escola tornou-se mais eficiente -----	61
Gráfico 14 – O Conselho Geral passou a ser o órgão mais importante da escola -	62
Gráfico 15 – O Diretor continua a ter um papel decisório e executor -----	62
Gráfico 16 – Houve um reforço da autonomia da escola -----	63
Gráfico 17 – Aumentou a eficácia do órgão de direção -----	63
Gráfico 18 – Aumentou a burocracia administrativa -----	64
Gráfico 19 – Reforçou a participação da comunidade na gestão-----	65
Gráfico 20 – Aumentou a qualidade de ensino prestado pela escola -----	65
Gráfico 21 – Reforçou a liderança do órgão de direção -----	66
Gráfico 22 – Diminuiu o poder dos professores no Conselho Geral -----	67
Gráfico 23 – Melhorou a cooperação entre a escola e a comunidade -----	67
Gráfico 24 – Aumentou a colaboração entre os professores e órgão de direção ---	68
Gráfico 25 – Aumentou o controlo ao Diretor por parte da comunidade -----	69
Gráfico 26 – Melhoraram as condições físicas de trabalho -----	69
Gráfico 27 – A gestão da escola sofreu mudanças significativas -----	71
Gráfico 28 – Aumentou a colaboração entre os professores nas tarefas da escola	73
Gráfico 29 – Os alunos demonstram mais interesse pelas atividades -----	74

Gráfico 30 – Melhorou o apoio entre os professores -----	74
Gráfico 31 – Aumentou a participação dos professores na vida da escola -----	75
Gráfico 32 – Diminuiu a indisciplina dos alunos -----	75
Gráfico 33 – Aumentou o reconhecimento do órgão de direção pelo trabalho docente -----	76
Gráfico 34 – Aumentou o respeito aos professores por parte dos alunos -----	77
Gráfico 35 – Há maior receção às sugestões dos professores por parte do órgão de direção -----	77
Gráfico 36 – Aumentou a partilha de momentos de lazer entre os professores ----	78
Gráfico 37 – Aumentou a intervenção da Direção em situações de conflito -----	78
Gráfico 38 – Diminuiu o interesse dos alunos pelos resultados escolares -----	79
Gráfico 39 – Há maior partilha de materiais didáticos entre os professores -----	80
Gráfico 40 – Aumentou a colaboração dos professores nas reuniões de trabalho -	80
Gráfico 41 – Os alunos recorrem com menor frequência aos professores para resolver os seus problemas pessoais -----	81
Gráfico 42 – Aumentou a eficácia da comunicação do Diretor com os professores -----	81
Gráfico 43 – Diminuíram os momentos de convívio entre os professores -----	82
Gráfico 44 – O ambiente entre os professores da escola é de maior abertura e confiança -----	82
Gráfico 45 – O Diretor criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas -----	83
Gráfico 46 – Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes -----	85
Gráfico 47 – Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade	86
Gráfico 48 – Sentem que o seu trabalho é estimulante e motivador -----	86
Gráfico 49 – A comunicação verbal é facilmente compreendida -----	86
Gráfico 50 – O relacionamento no ambiente de trabalho é amigável -----	87
Gráfico 51 – Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido	87
Gráfico 52 – As mudanças são comunicadas e explicadas com antecedência ----	88
Gráfico 53 – Os docentes dos diferentes grupos disciplinares atuam da mesma forma -----	88
Gráfico 54 – O docente tem a certeza do que esperam dele e aonde pode chegar na escola -----	89
Gráfico 55 – Grau de identificação com a cultura de escola -----	91
Gráfico 56 – Nível de autonomia e de responsabilidade -----	93
Gráfico 57 – Práticas de trabalho -----	94
Gráfico 58 – Estimulo à livre iniciativa e criatividade -----	94
Gráfico 59 – Divisão do trabalho -----	95
Gráfico 60 – Ambiente de trabalho -----	95
Gráfico 61 – Frequência de conflitos -----	96

Gráfico 62 – Estrutura organizacional -----	97
Gráfico 63 – Mecanismos de integração dos novos membros -----	98
Gráfico 64 – Práticas de trabalho em equipa -----	98
Gráfico 65 – Compromisso dos docentes com a escola -----	99
Gráfico 66 – Atividades recreativas e culturais -----	99
Gráfico 67 – Identificação da cultura organizacional -----	100

LISTA DE ABREVIATURAS

C – Coordenador

CA – Coordenador de Ano

CD – Coordenador de Departamento

CE – Conselho Executivo

CEPP – Clima Escolar e Participação de Professores

CGD – Coordenador de Grupo Disciplinar

CPLNM – Coordenador de Português Língua Não Materna

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

D – Diretor

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MECPE – Memorando de Entendimento sobre as Condicionalidades de Política Económica

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PCG – Presidente do Conselho Geral

PTE – Plano Tecnológico da Educação

QND – Quadro de Nomeação Definitiva

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

INTRODUÇÃO

Em Portugal, desde meados do século XX, sobretudo a partir do final dos anos sessenta, assiste-se a várias reformas nas políticas educativas.

Com a Revolução de Abril de 1974, introduzem-se alterações significativas na área da educação. São implementadas sucessivas inovações que culminam numa reforma mais global do sistema educativo, objeto da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

A partir da década de oitenta, vão surgindo em Portugal alterações nas políticas educativas, influenciadas por políticas capitalistas e pelo processo de integração na Comunidade Económica Europeia (hoje União Europeia). Assiste-se, gradualmente, a uma maior intervenção de organizações internacionais no domínio da educação tais como a União Europeia, a Unesco e a OCDE. Estamos assim num processo de *europeização e globalização* das políticas educativas, com a integração de orientações que emanam das instâncias comunitárias, fortemente influenciadas por necessidades que decorrem da economia (Antunes, 2005, p. 2).

As várias reformas do sistema educativo vão introduzindo alterações ao papel do Estado. Assiste-se, gradualmente, a uma maior descentralização, cabendo ao Estado um papel regulador, que se consubstancia através de orientações, normas e ações.

Segundo Barroso (2005), o “Estado Educador”, passa a ter um papel regulador atuando mais *a posteriori*, com base nos resultados.

Influenciada por ideias neoliberais a regulação torna-se menos burocrática. Segundo Afonso (2004, p. 35), esta tendência das políticas educativas verifica-se na generalidade dos estados europeus e verifica-se devido a três fatores: a crescente erosão da confiança pública na provisão estatal; a progressiva agonia do Estado Providência, resultante da rutura do consenso social-democrata keynesiano; a crescente adesão das classes médias europeias às políticas neoliberais.

Ao nível das escolas públicas, as sucessivas reformas e medidas implementadas têm repercussões significativas em toda a organização, designadamente, na estrutura de administração e gestão e nas relações profissionais e, por vezes, conduzem a mudanças na cultura e no clima de escola.

Segundo Nóvoa (1992), as mudanças são positivas, pois as reformas são necessárias para que se dê um avanço na educação pública. O mesmo autor reconhece a importância da cultura da escola, elemento presente nas reformas educativas. Com efeito, afirma que

“o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (ibidem, p. 25).

Algumas das alterações introduzidas no Sistema Educativo têm em vista melhorar e aperfeiçoar a qualidade de cada organização através de uma gestão criteriosa. Após o 25 de abril de 1974, a sua implementação é condicionada pelo nível económico, social, político e cultural em que cada escola se insere.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, as mudanças são mais profundas. Aponta-se para um modelo de gestão e administração diferente, que apele à participação democrática de todos os membros da comunidade educativa, mas não contempla ainda o princípio da autonomia.

A aprovação do regime jurídico de autonomia das escolas do ensino básico e secundário, através do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, cria a necessidade de adequar a estrutura administrativa das mesmas, o que se concretiza com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, cuja aplicação às escolas foi, progressivamente, efetuada em regime de experiência pedagógica. Este diploma substitui o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que, no entanto, se mantém em vigor até à publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas.

Embora o Decreto-Lei n.º 769-A/76 já procurasse uma mudança no sistema de administração e gestão de modo a democratizá-lo, não fazia qualquer referência ao conceito de autonomia.

O modelo de gestão e administração das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, é dez anos depois revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, que introduz algumas alterações, nomeadamente ao nível da liderança da escola e da sua autonomia.

Estas alterações para a eficácia de uma escola são consideradas determinantes pelo XVII Governo Institucional, por considerar necessário criar condições para que se *“afirmem boas lideranças e lideranças eficazes”* (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril).

Um estudo apresentado pelo Departamento de Educação Pública dos Estados Unidos da América (Wisconsin), sobre as características das escolas eficazes, considera que uma liderança eficaz é essencial para que haja um desenvolvimento e um contributo para a melhoria de uma organização (Benson, 2000, p.15). Segundo Beare, Caldwell &

Millikan (cit. Costa, 1996, pg. 133), *“as escolas excelentes são aquelas que têm líderes sobressalientes”*. Portanto, na reforma das organizações é necessário ter em conta não só a cultura, a identidade e o projeto, mas também lideranças significantes, como afirma Costa (1996). Também Wallace refere: *“Talvez a mudança recente mais significativa na administração educacional seja uma exigência de liderança agressiva e eficaz ao nível da escola e da região”* (cit. Costa, 1996, pg. 134 -135).

A cultura e clima de escola têm sido alvo de múltiplos estudos nos últimos anos, segundo o trabalho científico realizado por Leonor Torres (2004). Na década de 80 do séc. XX são realizados inúmeros trabalhos sobre as dimensões simbólicas e culturais das organizações escolares, o que levou a mudanças significativas no espaço escolar. Os estudos realizados na década seguinte foram direcionados para a influência, que a cultura exerce no funcionamento de todas as estruturas da escola. Esses estudos concluem que a cultura organizacional é considerada um fator fundamental no funcionamento eficaz de uma instituição.

É neste contexto de constantes mudanças que nos interessa analisar qual a percepção que os elementos da comunidade educativa têm da cultura e do clima organizacional, das estruturas organizativas e das relações que se estabelecem entre os vários atores, com a implementação do atual modelo de gestão. E ainda, se foi, ou está a ser gerador de alterações, ou mudanças significativas.

Problemática – questões de pesquisa e objetivos do estudo

O clima e a cultura organizacionais são de difícil definição e pouco consensuais entre os investigadores, uma vez que envolvem várias dimensões e diversos contextos. Os estudos realizados, nos últimos anos, apresentam a escola como uma das realidades mais estudada.

Como refere Dawson (cit. Ferreira, Neves & Caetano, 2001, p.431-432), estes conceitos de cultura e clima organizacionais são considerados cada vez mais fundamentais na análise e diagnóstico de uma organização, bem como para uma intervenção, dado a sua capacidade aglutinadora.

Nos últimos anos, têm vindo a realizar-se diversos estudos das organizações escolares referentes a esta temática. Tendo a noção da complexidade destes conceitos, que podem ser analisados em várias dimensões, importa definir as linhas de orientação com base nas mudanças que se têm verificado atualmente no seio das escolas do ensino básico e secundário, no que diz respeito às estruturas de gestão e organização escolar.

Assim, é com base nestas alterações que têm surgido a nível do sistema educativo e seu reflexo a nível pessoal, que surge o interesse pelo estudo do atual modelo de gestão e sua eventual influência na mudança do clima e da cultura de escola. Pretende-se com este estudo obter a opinião dos diversos atores e a sua perceção quanto a alterações dentro da comunidade escolar, quanto ao clima e cultura de escola, no sentido de identificar diferenças entre o anterior e o atual modelo de gestão, com a substituição do órgão diretivo colegial por um órgão unipessoal. Interessa também analisar de que forma é que o papel desempenhado pelo líder (o diretor) contribui ou não para a mudança de clima e cultura da escola.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p. 6), o investigador deve basear o seu trabalho numa questão de partida, sobretudo se for na área das ciências sociais. Sendo assim, partimos da questão geral:

- É possível identificar algum tipo de mudança a nível da cultura e do clima de escola decorrente da implementação do novo modelo de gestão?

Como tal, definimos como objetivo geral:

- Verificar qual o efeito/impacto do novo modelo de gestão na mudança ao nível da cultura e do clima organizacionais da escola.

No nosso estudo pretendemos obter resposta a este objetivo, inquirindo os atores, no sentido de obter a sua opinião e perspetiva, no quadro do atual regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril), identificando eventuais mudanças ocorridas no interior da organização escolar, nas relações que se estabelecem entre os diferentes atores e no funcionamento das estruturas. Assim, formulámos as seguintes questões:

- Qual a perceção dos professores em relação aos processos de liderança?
- Qual o nível de participação/motivação dos professores na vida da escola?
- A implementação do atual modelo de gestão trouxe mudanças no relacionamento dos professores, entre si e os restantes membros da comunidade educativa?
- Qual a perceção que os docentes têm do ambiente/clima de trabalho?
- A implementação do atual modelo de gestão conduziu a uma melhoria da qualidade do ensino e do sucesso educativo?
- A alteração do modelo de gestão levou a uma alteração no funcionamento das estruturas da escola?

Definimos os seguintes objetivos de estudo:

- Analisar qual a percepção que os professores têm em relação aos processos de liderança;
- Identificar qual o nível de participação/motivação dos professores na vida da escola;
- Verificar se o atual modelo de gestão trouxe mudanças no relacionamento entre os professores e os diferentes membros da comunidade educativa;
- Analisar qual a percepção que os professores têm em relação ao ambiente/clima de trabalho;
- Averiguar se os professores percecionam alguma melhoria no sucesso educativo;
- Identificar alterações no funcionamento da estrutura organizativa da escola.

O nosso objetivo de estudo assenta nas representações que os atores têm do clima e da cultura de escola no quadro do atual modelo de gestão, por isso, nesta investigação centramo-nos na área da sociologia da educação. A metodologia seguida levou-nos a optar por uma abordagem do paradigma qualitativo. Optámos pelo estudo de caso, incidindo sobre uma realidade social única: uma escola de 2º e 3º Ciclos.

Quanto à recolha de dados, recorreremos a dois tipos de instrumentos: o inquérito por entrevista semiestruturada, replicado ao Diretor, ao Presidente do Conselho Geral e a um dos Coordenadores de Departamento, e o inquérito por questionário, aplicado aos docentes em exercício de funções nessa mesma organização.

Ao realizarmos este trabalho, ficamos com a noção que se trata apenas de um estudo de carácter exploratório. Os resultados obtidos não se podem generalizar a outras escolas, daí o recurso à triangulação de dados, de modo a garantir a fiabilidade e a validade do estudo realizado na escola escolhida.

Organização do Estudo

Este trabalho começa por uma introdução, seguida da problemática com as questões e objetivos de estudo, e, por fim, a organização do estudo.

A presente dissertação foi estruturada em três capítulos. No Capítulo I apresentamos o enquadramento teórico. Na primeira parte deste capítulo são abordados os modelos de gestão no Portugal democrático, seguindo-se uma breve síntese das reformas da política

educativa, no âmbito da administração escolar, desde a década de 70 do século XX até à atualidade. Na segunda parte traça-se a evolução do *movimento das escolas eficazes*, e a definição do conceito de *escola eficaz*, bem como os principais estudos realizados até ao momento sobre este tema e as características que influenciam a tomada de decisões relativas às políticas educativas. De seguida, é feita referência ao conceito de liderança e gestão escolar. A última parte deste capítulo é dedicada ao tema da cultura e clima organizacionais, com uma breve definição e distinção dos conceitos.

Com o Capítulo II, entramos no estudo empírico onde é explicitado todo o processo metodológico com a apresentação da natureza do estudo, a caracterização da escola onde decorreu o mesmo e ainda as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

No Capítulo III apresentamos as conclusões, as limitações do estudo, bem como possíveis pistas para futuras investigações.

Capítulo I – MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR: O PAPEL DA LIDERANÇA NA EFICÁCIA, NO CLIMA E NA CULTURA DE ESCOLA

1.1. Perspetiva histórica dos modelos de gestão e administração dos estabelecimentos de ensino públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Neste capítulo faremos uma breve abordagem aos modelos de gestão e administração implementadas depois da Revolução de 25 de Abril de 1974, nos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como outras medidas legislativas, com o objetivo de compreender todo o processo de mudança realizado no sistema de ensino em Portugal. No período temporal referido, identifica-se várias fases que vão desde o chamado período de “autogestão” (entre 1974 e 1976), à “gestão democrática”, mantendo-se o paradigma de centralização política e administrativa no Sistema Educativo.

Com o objetivo de conferir maior eficácia e qualidade no sistema educativo, surgem algumas alterações, principalmente com a introdução do conceito de autonomia e o aumento do grau de participação de todos os elementos da comunidade educativa.

Quanto à liderança, assiste-se a uma evolução a partir do período de “autogestão”, com a participação nas estruturas formais de representantes de toda a comunidade. Verifica-se a preocupação de dar “um rosto” à escola, através de um órgão de direção unipessoal - o diretor.

Evolução histórica dos modelos de gestão e administração escolar

Em Portugal, até à Revolução de 25 de Abril de 1974, o sistema de ensino *“configurava um modelo de organização altamente centralizado, na senda da tradição portuguesa, e um controlo político e administrativo sobre as escolas extremamente fino, extremamente apertado”* (Lima, 2002, p. 14).

Durante o Estado Novo foram implementadas várias reformas. Destaca-se a de Carneiro Pacheco em 1936, que criou a *“Mocidade Portuguesa”*. Esta reforma teve, no entanto, maior importância do ponto de vista ideológico, pois devido a um fortíssimo centralismo burocrático e controlo apertado, era nas escolas que se propagavam os

valores desse regime ditatorial: Deus, Pátria e Família. Durante este período (e até 1974), as escolas não tinham qualquer tipo de autonomia e quase não havia participação dos docentes, não docentes e alunos nas tomadas de decisões. O controle político-administrativo era muito apertado, com a nomeação de reitores e de diretores – órgãos unipessoais - pelo ministro da educação, na base da confiança política e não tanto da competência técnica (*idem*). O gestor dependia diretamente do Ministério da Educação e o seu mandato dependia da sua fidelidade, cumprimento e implementação de ordens superiores.

Logo após a Revolução de 25 de Abril de 1974 assiste-se a mudanças significativas no Sistema Educativo. Na administração escolar surgem órgãos colegiais - os conselhos diretivos - que são eleitos pelos seus pares. Entra-se numa fase de autogestão, em que o poder se encontra dentro das escolas e em que se procura conquistar autonomia e poder de decisão para as mesmas (Ventura, Castanheira & Costa, 2006). Em várias escolas os reitores foram substituídos por comissões eleitas de diversas formas e constituídas com diversos atores da comunidade educativa, no sentido de eleger os seus “*órgãos coletivos – comités de gestão, tendo-se verificado uma significativa mobilização e participação dos diferentes atores no contexto escolar*” (Lima, cit. Ventura et al. 2006, p. 128).

O Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro

É num contexto de descompressão política que se verifica a necessidade de regularizar o processo de gestão e administração das escolas, com a publicação do Decreto-Lei n.º 211/74, de 27 de maio. Através deste normativo são generalizadas as comissões de gestão e a participação de outros atores da comunidade escolar, continuando, no entanto, os pais e os encarregados de educação fora do sistema. O artigo 2.º deste normativo refere que “*Às comissões referidas no artigo anterior caberão as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão.*” Refere ainda no artigo 3.º que “*As comissões de gestão escolherão entre os docentes, um presidente que representará e assegurará a execução das deliberações coletivamente tomadas.*” Interpreta-se que o Ministério da Educação não pretendia descentralizar, mas ter um responsável em cada escola que servisse de interlocutor com a Administração Central (Lima, 2002, p.14). Com a publicação do Decreto-Lei 735-A/74 de 21 de dezembro, cria-se uma nova estrutura organizativa da gestão das escolas, com a constituição de três órgãos: Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

Este diploma substitui a Comissão de Gestão por um Conselho Diretivo, formado por representantes do pessoal docente, não docente, alunos e pessoal administrativo. O Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo são presididos pelo Presidente do Conselho Diretivo.

Cabe ao Conselho Diretivo fazer cumprir todas as normas e regulamentos em vigor. Quanto às Assembleias, continuam a existir, mas apenas com um carácter consultivo. Machado (2003, p. 53) afirma que *“se antes do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, a participação era espontânea e estava centrada nos atores, a partir deste normativo ela passa a estar centrada nos órgãos”*.

Este diploma tem em vista uma tentativa de normalização do sistema. Apesar de na maior parte das escolas os Conselhos Diretivos já estarem em funções, não existiam os Conselhos Pedagógicos, continuando a existir os Plenários de Professores, que decidiam o que deveria ser executado pelo Conselho Diretivo, demonstrando desta forma resistência ao decreto (Lima, 2002, p.17).

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro (conhecido pelo Decreto de Gestão de Cardia) define de forma mais clara e pormenorizada todas as regras relativas à constituição, competências gerais e regras de funcionamento, bem como o processo de eleição dos diferentes órgãos responsáveis pela gestão e administração da escola.

Trata-se de uma tentativa de burocratização da prática democrática da escola e que deu início à chamada *“gestão democrática”*, generalizada a todos os estabelecimentos de ensino.

Embora com espírito democrático, o diploma retira às direções das escolas os poderes conseguidos depois do 25 de Abril de 1974.

Não existe uma descentralização do poder para as escolas, mas uma deslocação de poderes, com a apropriação de poderes de decisão e de decisões autónomas por parte das escolas, que por vezes, entram em conflito com os serviços centrais do Ministério da Educação.

Procura-se regular em detalhe todas as funções da escola, tendo em vista acabar com o caos a que o anterior modelo de autogestão conduziu, em que as escolas avocavam a si o poder de decisão.

O primeiro governo institucional pretende, com o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, acabar com o *“caos”* nas escolas e normalizar, pacificar e regulamentar (Lima,

2002, p.20), o que o anterior modelo não tinha conseguido. Este decreto fez com que os Conselhos Diretivos se sentissem limitados quanto ao poder de decisão como afirmam Édio Martins e João Delgado (2002, p. 14), uma vez que “[...] imbuído do espírito de democraticidade e participação nos momentos iniciais, principalmente através da eleição de um órgão colegial de gestão – o Conselho Diretivo –, suavizou os poderes de direção que as escolas tinham conseguido na sequência das mudanças provocadas pelo 25 de Abril.”

Quanto à constituição dos órgãos de gestão e administração, mantêm no geral a mesma estrutura organizacional. Estabelece-se a divisão em três órgãos com diferentes poderes: o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Mais tarde, são publicadas as portarias n.º 677/77, de 4 de novembro e n.º 679/77, de 8 de novembro, que regulamentam o funcionamento dos conselhos diretivos e dos conselhos pedagógicos respetivamente. Como referiu Lima (1992, p. 59), com estas portarias “[...] torna-se 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.”

As escolas permanecem sem autonomia e é reforçada a subordinação da gestão à administração central.

Os poderes dos órgãos de gestão nas escolas são divididos. Cabe ao Conselho Diretivo a responsabilidade deliberativa e executiva, embora inicialmente parecesse apenas ter um carácter representativo do poder central nas escolas. Com a publicação da Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro, são definidos de forma clara as funções do Conselho Diretivo como órgão colegial (Ventura *et al.* 2006). Esta portaria define muito claramente o carácter representativo deste órgão e a sua obrigatoriedade de obedecer à lei, sendo atribuições destes órgãos “Cumprir os diplomas legais e regulamentares e determinações em vigor, resolvendo os casos do seu foro e comunicando os restantes aos competentes serviços do Ministério.” (n.º 3.1.1) e ainda “Facultar aos serviços inspetivos e pedagógicos toda a colaboração que lhes seja solicitada.” (n.º 3.1.2)

Este órgão era composto por três a cinco professores, dois representantes dos alunos (nas escolas secundárias) e um representante do pessoal não docente, todos eles eleitos pelos seus pares. No que diz respeito à eleição do presidente e vice-presidente deste órgão, apenas se exigia que fossem professores profissionalizados – não havia a obrigatoriedade de ter experiência significativa em ensino e gestão (Barroso, 2002, p. 92).

O Conselho Pedagógico era composto por alunos (um por cada ano) por professores das diversas disciplinas existentes na escola, e pelos representantes dos conselhos de turma, de grupo, diretores de turma, de ano e de curso.

O Conselho Administrativo era presidido pelo presidente do Conselho Diretivo, num cargo com a duração de dois anos e era composto ainda, por um vice-presidente e um secretário. Uma das principais competências deste órgão consistia em regular a atividade governativa da escola em função das prerrogativas vigentes na administração pública e de gerir os fundos e o património da escola.

Afonso (1994, p.18) afirmou, acerca deste modelo, que *“A principal característica deste sistema é a divisão e a separação de funções administrativas, diferentes em vários órgãos diretivos com responsabilidades e competências sobrepostas. Outra característica deste sistema é a concentração de diferentes funções na mesma pessoa, nomeadamente no presidente do conselho diretivo que é o presidente de três órgãos de governo e deve ainda presidir a outros conselhos como o conselho consultivo e o conselho dos diretores de turma.”*

Lima (2002, p. 23), refere acerca do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que *“Há uma espécie de descentralização ou fragmentação interna. Dá ideia que o Ministério nesta altura divide para reinar. Divide os órgãos internos da escola: um Conselho Diretivo que aparentemente dirige, mas de facto não dirige, executa, e que está subordinado ao Conselho Pedagógico em matérias de gestão pedagógica.”*

Apesar de uma tentativa de democratizar a estrutura administrativa verificou-se uma centralização com este modelo de gestão e uma dependência do Ministério da Educação. Como refere Afonso (2006, p. 23), *“a articulação entre as escolas e os serviços centrais é, às vezes, deficitária e morosa, tendo as escolas que esperar que as decisões venham a ser tomadas por órgãos superiores.”*

Revez (2004, p. 23) comenta que *“as direções das escolas, na prática, não passam de órgãos executivos das decisões e orientações vindas de cima e sem que sequer haja um novo voto consultivo.”*

Numa administração centralizada, concentrada e burocrática, segundo Formosinho (1986, p.63), *“[...] todas as decisões importantes são tomadas no topo do sistema, isto é, nas chefias centrais do Ministério da Educação. A administração é concentrada quando o superior hierárquico dos serviços centrais é o único competente para tomar decisões, limitando-se os agentes dos escalões inferiores a informar e a executar.”*

Assim, a orientação vigente leva a uma desmotivação dos professores que fazem parte dos órgão de gestão, por não terem poder de liderança, limitando-se a cumprir as normas e as regras emanadas do Ministério da Educação. À falta de liderança, acresce a inexistência de formação adequada dos gestores escolares bem como o

desconhecimento dos procedimentos administrativos e orçamentais por parte da maioria (Afonso, 2006, p. 23).

Este diploma permanece em vigência durante vinte e dois anos (até à publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio) apesar das críticas que lhe foram feitas, designadamente pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que a considerou *“burocrática, gigantesca e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente”* (Lima, 2001, p.137).

Em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), e segundo João Barroso (cit. Delgado & Martins, 2002, p. 19), até essa data *“não houve nenhuma iniciativa legal que alterasse as relações entre o estabelecimento de ensino e a administração central (no sentido de reforço da autonomia das escolas e da descentralização administrativa do Ministério da Educação).”*

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Com a publicação do Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio, pretende-se alterar o modelo de gestão e administração escolar e aplicá-lo em regime experimental a 49 escolas.

Neste diploma, os órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino são garantidos por um órgão de gestão unipessoal, o diretor executivo (em substituição do conselho executivo), designado através de concurso público pelo conselho de área escolar.

O mesmo documento concretiza os princípios de *“participação, democraticidade e integração comunitária”* (Delgado & Martins, 2002, p. 25), com a criação de um conselho de escola constituído por professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa. Estes, através de um processo de eleição, representam a comunidade escolar e desempenham as funções de direção. O perfil do diretor passa a exigir que seja um professor profissionalizado com experiência de ensino e formação específica em gestão escolar, embora sem obrigatoriedade de pertencer ao quadro da escola. O diretor executivo representa um elo de ligação entre as orientações que provêm do conselho de escola e as medidas políticas do Ministério da Educação, no que se refere à gestão escolar.

A aplicação progressiva deste diploma estava prevista, a todas as escolas. Uma forte contestação e mudança política no Governo levou a que este diploma nunca fosse aplicado para além das escolas do regime experimental (Barroso, 2002, p. 92).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Com as alterações verificadas a nível político, a partir de 1995, o governo pretende fazer algumas mudanças no Sistema Educativo. Solicita uma proposta a um especialista, João Barroso. Do debate de ideias surge um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino - o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que veio a ter alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril.

Este diploma vem revogar o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Reforça a autonomia e a participação, pois reconhece que numa escola todos os seus membros devem contribuir para a qualidade e eficácia do serviço público de educação. Insere algumas alterações a nível dos órgãos de gestão e a constituição dos seguintes órgãos: Assembleia de Escola, Conselho Executivo ou Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

A Assembleia de Escola é o órgão de topo, responsável pela definição das linhas orientadoras de toda a atividade da escola. É um órgão colegial que reúne trimestralmente, cuja composição é no máximo de vinte elementos, eleitos pelos seus pares.

O presidente do Conselho Executivo ou Diretor é membro deste órgão, mas sem direito a voto. O presidente é eleito pelos membros que compõem a assembleia, de entre os docentes, que não podem exceder os 50% do total dos membros. Para além dos docentes, fazem parte deste órgão representantes do pessoal não docente, dos encarregados de educação, dos alunos e da autarquia local. Este órgão deve assegurar *“os princípios de democraticidade e de participação, em ligação com a comunidade, descentralizando a política educativa, abarcando todos os envolvidos no processo educativo e tendo em conta as características específicas de cada escola e da região onde a mesma se insere”* (Ventura, et al., 2006, p. 131).

A Assembleia de Escola toma decisões sobre as áreas mais importantes na vida da escola e pode, de acordo com o n.º 2, do artigo 10º

“[...] requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano anual de atividades.”

Este diploma prevê a escolha entre um órgão unipessoal ou colegial, respetivamente o Diretor ou o Conselho Executivo. Menos de um por cento das escolas escolheu a primeira opção.

O Conselho Executivo (CE) é composto por um presidente e dois vice-presidentes, eleitos colegialmente. O presidente do Conselho Executivo tem que ser obrigatoriamente professor do quadro de nomeação definitiva em exercício de funções na escola, e com pelo menos cinco anos de serviço e experiência nas funções de gestão e administração escolar, ou ainda, com formação específica nesta área.

Ao presidente do CE compete a gestão pedagógica, cultural, financeira e patrimonial da escola. As suas funções na organização são, na sua maioria, as que já tinham sido anteriormente definidas pela Portaria nº 677/77, de 4 de novembro, como a gestão de instalações, elaboração dos horários e distribuição de serviço, entre outros. É da competência do presidente do CE a elaboração dos seguintes documentos que têm que ser aprovados pela Assembleia: o projeto educativo, o regulamento interno e o contrato de autonomia.

Quanto ao papel do presidente do CE na gestão escolar, João Barroso (1999, p. 130-132) afirma que existe uma tensão entre dois polos, porque ele é representante dos professores e líder pedagógico e ao mesmo tempo é um gestor administrativo no cumprimento das normas e regulamentos emanados do Ministério da Educação.

O Conselho Pedagógico é um órgão colegial, constituído por um máximo de vinte elementos: professores, entre os quais está o presidente do CE, representantes do pessoal não docente, dos alunos (no caso das escolas secundárias) e das estruturas de apoio educativo. Todos os membros são eleitos pelos seus pares.

Este órgão reúne mensalmente e tem como responsabilidade a coordenação e orientação educacional da escola, nomeadamente em termos pedagógico-didáticos. É da sua responsabilidade a elaboração do projeto educativo de escola (que será submetido à assembleia de escola para aprovação). Entre outras competências, o Conselho Pedagógico define os critérios gerais para orientação escolar, pedagógica e avaliação dos alunos. É responsável pela formação contínua do pessoal docente e não docente, pela definição dos princípios gerais dos domínios da articulação e diversificação curricular, apoios educativos, adoção de manuais escolares e definição dos critérios para elaboração de horários.

A responsabilidade pelos assuntos administrativo-financeiros compete ao Conselho Administrativo. Trata-se de um órgão colegial do qual fazem parte o presidente do CE, que preside a este órgão, o chefe dos serviços de administração escolar e um dos vice-presidentes do conselho executivo. Este órgão reúne uma vez por mês e tem como

responsabilidades a elaboração do orçamento anual da escola e do relatório de contas, a autorização de despesas e o zelo pelo património da escola.

A aplicação deste modelo nas escolas continua a trazer limitações quanto ao papel do conselho executivo. Continua a existir falta de autonomia em diversas áreas, impedindo a tomada de decisões estratégicas que possam levar a alterações importantes na escola que aquele órgão gere (Ventura *et al.*, 2006, p. 135).

A liderança é ainda dificultada devido a pressões de carácter corporativo, ou mesmo as medidas para agradar alguns grupos de docentes internos (*ibidem*).

Este modelo foi alvo de várias avaliações, tendo João Barroso concluído em relação a ele, que há uma grande dificuldade na “*democratização do governo das escolas e de assunção de significativas margens de autonomia*”, dado que continua a proceder-se à recentralização dos poderes (Lima, 2006, p. 32, 33).

Segundo Roger Dale vivemos uma época designada de “*modernização conservadora*”, tendo a política educativa como objetivo promover “*a liberdade dos indivíduos, com fins económicos, ao mesmo tempo que os controla*” (cit. Barroso, 2006, p.56). Assim, o mesmo autor refere a existência de dois movimentos que se contradizem no caso português, onde a nível do discurso político se “*privilegia uma regulação pelo mercado (livre escolha da escola, profissionalização da gestão, ... autonomia das escolas, etc.)*” e por outro lado se mantêm “*práticas centralizadoras e burocráticas por parte da administração, reforço do poder das estruturas desconcentradas do Ministério e limitação da autonomia das escolas na gestão dos recursos.*” (*ibidem*).

Apesar do discurso de autonomia, na prática não se verificou de facto essa mudança.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

Atualmente a escola “*enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão*” (Barroso, 2005, p. 55), tem nas políticas e na ação pública da educação, uma grande importância devido à autonomia concedida às escolas. Esta medida leva a que se passe de uma “*política educativa nacional*” para “*políticas educativas locais*” (*ibidem*).

O Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio é revogado em 2008, depois de alvo de algumas críticas. É substituído pelo novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, o Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de abril.

Este diploma surgiu pela necessidade de implementar medidas que melhorem a qualidade e a eficácia do ensino de modo a que todos os cidadãos sejam dotados “*das competências e conhecimentos que lhes permitam desenvolver-se plenamente, explorar todas as suas*

capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo qualificado para a vida económica, social e cultural do país” (Silva, 2010, p. 4).

Com este diploma são implementadas novas medidas, e segundo o preâmbulo, prevê-se um aumento na participação da comunidade: *“reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”* (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de abril).

Este decreto-lei refere ainda que *“procura-se reforçar a liderança das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das medidas de reorganização do regime de administração escolar”* (*idem*). Neste sentido, pressupõe-se uma interação entre os diversos atores sociais de cada organização escolar. Revela-se muito importante preservar a imagem do diretor, enquanto líder, uma vez que é o gestor responsável pela construção da cultura de uma organização enquanto instituição escolar, de forma a responder a todas as necessidades dos seus intervenientes.

A nova gestão das escolas pressupõe dar resposta à missão do Estado enquanto num serviço público de educação *“condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível”* (*ibidem*). Estas medidas vêm confirmar estudos anteriormente realizados. Estes sugerem modelos mais descentralizados e autónomos em detrimento de modelos centralizados. Pretende-se, assim, nas reformas das organizações escolares como refere Costa (1996), destacar a cultura, a identidade, o projeto e ainda a liderança, pois, segundo Wallace (cit. por Costa, 1996, p. 134) *“talvez a mudança recente mais significativa na administração educacional seja uma exigência de liderança agressiva e eficaz ao nível da escola e da região. Mais do que nunca, o público em geral espera que os administradores escolares sejam líderes cativos dos programas educativos”*.

Com a implementação do atual regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, o XVII Governo Constitucional identifica três objetivos principais:

- 1º - [...] reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino.
- 2º - [...] reforçar as lideranças das escolas [...].
- 3º - [...] reforçar a autonomia das escolas [...].

Quanto ao primeiro objetivo, o programa definido pretende concretizá-lo através da instituição de um órgão colegial de gestão – conselho geral – constituído por pessoal docente e não docente, pelos pais e encarregados de educação, pelos alunos (no caso do

ensino secundário e do ensino para adultos), pelas autarquias e pela comunidade local (instituições, organizações com atividades económicas, culturais, científicas ou sociais). Este órgão tem como funções: eleger ou destituir o diretor, que lhe deve por sua vez, prestar contas; aprovar as normas e regras de funcionamento da escola através do regulamento interno; tomar decisões e fazer o devido acompanhamento (relatório anual de atividades) no que diz respeito a estratégias e planeamento quer através do projeto educativo quer do plano anual de atividades. Este objetivo, segundo o presente Decreto-Lei, visa *“a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais.”*

Em relação ao segundo objetivo – a criação do cargo de diretor – refere o preâmbulo do presente Decreto-Lei, que é uma das medidas identificada como mais necessária no sentido de criar condições para *“que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”* (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de abril).

Ao diretor compete a gestão administrativa, financeira, pedagógica, a presidência do conselho pedagógico, nomear os responsáveis pelos departamentos curriculares, pelas estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica. O diretor é coadjuvado por um subdiretor e por um pequeno número de adjuntos, mas a sua constituição é a de um órgão unipessoal e não colegial, como era no anterior modelo de gestão, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

No concurso para a direção das escolas há uma alteração significativa. Podem concorrer professores que exerçam as suas funções noutras escolas, do ensino público ou privado.

Quanto ao terceiro objetivo, pretende-se concretizá-lo pela atribuição de uma maior responsabilidade ao órgão de gestão e administração, o diretor, com um regime de avaliação e de prestação de contas. Esta autonomia exprime-se pela capacidade de auto-organização da escola, a começar pela eleição do diretor, e pela instituição de um sistema de autoavaliação e de avaliação externa.

Em síntese, com a publicação deste diploma, verifica-se um contributo legislativo, significativo para que se avance com o processo de concessão de autonomia às escolas, embora já estivesse previsto no anterior modelo a possibilidade de efetuar contratos de autonomia. Evidencia-se a participação e alargamento a toda a comunidade educativa na representação dos órgãos de gestão da escola, por parte quer da representação da autarquia, quer de outras instituições de cariz relevante no processo educativo.

Reconhece-se, finalmente a necessidade de reforço da liderança unipessoal como órgão de topo, na gestão de cada instituição. Esta medida permite desenvolver a eficácia organizacional da escola, pois entende-se que uma gestão eficaz é fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem.

O Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho

Na fase final deste estudo é publicado este Decreto-Lei que vem introduzir algumas alterações ao atual modelo de gestão. Quatro anos após a implementação deste modelo no preâmbulo do decreto, o XIX Governo Constitucional considera, importante promover a revisão do mesmo no sentido de *“dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação.”*

Essas condições serão garantidas através:

- da reestruturação da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas;
- da efetividade nos contratos de autonomia das escolas com o Ministério da Educação ou com outros parceiros da comunidade, já previstas anteriormente, mas, mais uma vez reforçados;
- da hierarquização no exercício dos cargos de gestão com a manutenção dos mesmos órgãos de administração e gestão, mas com um reforço a nível das competências do conselho geral, com um reajustamento do processo de eleição do diretor, com maior legitimação do cargo e com a inserção de novos mecanismos de responsabilização não só nos cargos de direção e de gestão de topo, como também nos de gestão intermédia;
- da nova constituição do conselho pedagógico, composto apenas por docentes, conferindo-lhe *“um caráter estritamente profissional”*;
- do reforço nos requisitos de formação e legitimidade eleitoral do coordenador de departamento, que passará a ser eleito pelo respetivo departamento a partir de uma lista de três docentes propostos pelo diretor, que pode exonerá-lo a qualquer momento.

Tais medidas visam o *“aprofundamento da autonomia das escolas”*, e pretendem *“reforçar a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de*

mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais.” (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho).

Podemos verificar que, parte das medidas legislativas implementadas deve-se a um contexto económico que o país atravessa – a necessidade de reduzir a despesa pública. Observa-se perda de confiança na forma como o Estado gere os bens públicos e em especial o setor da educação.

Medidas também implementadas em vários setores da Administração Pública, resultante da quarta revisão do Memorando de Entendimento sobre as Condicionalidades de Política Económica (MECPE), refletem-se ao nível da área da educação, no que respeita às despesas deste setor: *“1.8. Reduzir custos na área de educação, com vista a uma poupança de 380 milhões de euros, através da racionalização da rede escolar, criação de agrupamentos escolares, diminuindo a necessidade de contratação de recursos humanos, centralizando o aprovisionamento, reduzindo e racionalizando as transferências para escolas privadas com contratos de associação e aproveitando melhor os fundos comunitários para financiar atividades na área da educação.”* (p.4)

Para concluir, podemos verificar através do Quadro 1, a evolução dos modelos de gestão desde a Revolução de 25 de Abril de 1974 até à atualidade. Transita-se de um modelo gerido por *comissões de gestão*, eleitas democraticamente, para um modelo de *gestão democrática das escolas*, com a eleição de um órgão colegial, o *conselho diretivo*. Com o modelo experimental de gestão, aplicado apenas a algumas dezenas de escolas (o Decreto-Lei n.º 172/91) e a novidade de um órgão de gestão unipessoal, o *diretor executivo*, segundo Afonso (2010, p.19), *“parece indiciar a cedência a alguns sectores mais neoliberais e neoconservadores que pressionavam no sentido de acabar com a tradição de colegialidade democrática no órgão de gestão, que vinha da fase posterior à revolução democrática.”*

Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2010)

Período	Órgão de Direcção	ÓRGÃO DE GESTÃO
Anterior a 1974	Ministério da Educação	Reitor ou Director
“Período revolucionário” 1974-1976 Autogestão	Assembleia (democracia directa nas escolas)	Comissão de Gestão
1976-1991 “Gestão Democrática”	Ministério da Educação	Conselho Directivo
1991-1998 (modelo experimental)	Ministério da Educação e Conselho de Escola	Director Executivo
1998-2008 “Contratos de Autonomia”	Ministério da Educação e Assembleia	Conselho Executivo ou Director
2008 até ao presente	Ministério da Educação e Conselho Geral	Director

Quadro 1.

(In, Afonso, 2010, p.15)

Após a apresentação de um estudo da autoria de João Barroso em 1997, sobre autonomia e gestão das escolas, surge a publicação do modelo de gestão Decreto-Lei n.º 115-A/1998, do qual já falámos anteriormente e que veio a ser conhecido como “*o modelo dos contratos de autonomia*” (*ibidem*). Este modelo previa a constituição quanto ao órgão de direcção, para além dos outros órgãos nele referido, a opção das escolas entre o conselho executivo ou o diretor. A maioria das escolas optou pelo primeiro.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado recentemente pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 surge a necessidade de reforço da participação das famílias e da comunidade bem como de uma liderança forte nas escolas.

Assim, verifica-se pela análise dos diferentes modelos de gestão consagrados legalmente, que houve uma evolução ao nível da participação da comunidade nos órgãos de direcção da escola, bem como um reforço no papel da liderança das escolas no sentido de promover a eficácia da liderança com a representação do diretor “[...] para que em cada escola exista um rosto [...]” (Preâmbulo do Dec. Lei n.º 75/2008).

Partindo do movimento das *Escolas Eficazes* centrar-nos-emos, seguidamente, nas temáticas de liderança enquanto fator determinante na eficácia das organizações em geral e da escola em particular. Posteriormente abordaremos a cultura e clima organizacionais, vistos também eles como fatores de eficácia.

1.2. ESCOLAS EFICAZES

“El movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar se preocupa por conocer los factores que caracterizan y definen la escuela eficaz, entendiendo como tal aquella que promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa.” (Muñoz-Repiso y Murillo, 2010, p. 182).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, refere no seu preâmbulo a necessidade de *“reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.”* Esta afirmação é reforçada pela necessidade de *“criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes”*.

Neste capítulo faremos uma breve referência ao paradigma das escolas eficazes, desde a sua origem até à atualidade, bem como ao seu impacto ao nível das políticas educativas.

Segundo Muñoz-Repiso & Murillo (2010, p. 183), o movimento das Escolas Eficazes tem sido muito útil na tomada de decisões políticas, quer pelos responsáveis políticos, quer pelos docentes e diretores das escolas. Apesar das muitas críticas feitas a este movimento, os mesmos autores citam Fernando Hernandez (1999), referindo que hoje em dia o conceito de eficácia escolar é diferente do inicialmente estabelecido, por incorporar o conceito de equidade, e assim consideram que *“buscar que una escuela sea eficaz es como una línea en el horizonte, muy útil para encauzar el debate sobre lo que acontece en los centros de Secundaria y abrirlo en los de Primaria”* (cit. Muñoz-Repiso & Murillo, 2010, p. 183).

Escolas eficazes – emergência de um paradigma

Foi na década de 60 do século XX que se iniciaram os primeiros estudos no sentido de procurar saber qual o papel da escola no desempenho dos alunos.

António Nóvoa (1992) apresenta uma síntese da evolução do *“movimento das escolas eficazes”*, desde o seu aparecimento até à atualidade, dividindo-a em cinco fases:

1ª Fase – Identificação – esta é a fase da identificação do problema, que surge com a apresentação do Relatório Coleman, em 1966, com a célebre frase *“Schools make no difference”*. Os estudos realizados nos Estados Unidos, e que culminaram com a

publicação do famoso Relatório Coleman (1966) concluíram que o sucesso escolar dos alunos estava relacionado com os seus antecedentes sociais e étnicos, não se fazendo sentir a influência do “fator escola” (Lima, 2008, p. 15).

Os investigadores basearam-se no modelo *input-output* em que comparavam as competências dos alunos à “entrada” num estabelecimento de ensino, com os resultados obtidos à “saída” desse mesmo estabelecimento. Esta metodologia não permitia de facto, averiguar a influência dos “efeitos da escola”, ou seja, o que se passava dentro das instituições nesse período de tempo (*idem*, p. 19), uma vez que negligenciava o processo e se centrava apenas nos resultados.

Os resultados dos trabalhos liderados por Coleman (1966) e Jenks (1972) que negaram a influência da instituição escolar no sucesso dos alunos, levaram à estimulação da investigação nesta área surgindo um movimento de pesquisa - o *movimento das escolas eficazes* – baseado no conceito de que “*schools can make a difference*”. Este contrapõe-se aos primeiros estudos, considerados muito limitativos, dado que não valorizavam o que acontecia dentro da escola como condicionante dos resultados escolares dos alunos, mas consideraram apenas os fatores sociais e étnicos.

2ª Fase – Descrição – no final da década de setenta do séc. XX realizaram-se diversos tipos de estudos de caso no sentido de averiguar o que diferenciava as escolas eficazes das restantes. Destacam-se os estudos de Brookover (1979) e Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston (1979), que incluem o clima de escola (cit. Lima, 2008, p. 20). Estes criticam o Relatório de Coleman, mas reconhecem que eles deram contributos importantes para esta área de estudo.

É neste contexto que surge a linha de pesquisa da denominada “*escola eficaz*”, onde se procura encontrar, no contexto social, as características de cada escola que possam influenciar o desempenho dos alunos. Um dos estudos pioneiros é o de Edmonds (1979) que define cinco fatores de eficácia das escolas, que são mais tarde alvo de grande debate pela comunidade científica. Desses fatores é considerado de grande importância “*a oferta de formação contínua para melhorar a liderança dos diretores dos estabelecimentos de ensino*” (Lima, 2008, p. 64). Os estudos de Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob (1988) vêm introduzir aspetos inovadores dado que centram os seus estudos na pedagogia e organização da sala de aula, e incluem também o papel fundamental do subdiretor (Lima, 2008, p.157).

3ª Fase – Intervenção – começam a surgir nos anos 80, em instituições escolares, metodologias de investigação-ação, para a criação de escolas eficazes. De acordo com Lezotte (cit. Nóvoa, 1992, p. 23), as conclusões permitem definir cinco princípios:

- “- considerar as escolas como a unidade estratégica da mudança em educação;
- desenvolver dinâmicas de participação dos professores e dos restantes atores educativos em torno dos processos de inovação escolar;
- perspetivar a melhoria das escolas como um processo, e não como um produto, criando uma cultura de escola que consagre uma atitude de mudança permanente;
- produzir sugestões de práticas, de políticas e de procedimentos que contribuam para a melhoria das escolas;
- ter consciência do processo de inovação, introduzindo dispositivos de regulação e de avaliação.”

4ª Fase – Contextualização – procura inserir-se a escola numa rede comunitária mais vasta, de modo a colaborar “nos processos de mudança e de melhoria das escolas” (Nóvoa, 1992, p. 23). Surge assim o conceito de autonomia relativa das escolas, com a atribuição crescente de maiores responsabilidades às escolas. Esta situação começa a verificar-se em alguns países como França e Espanha (apesar da sua tradição centralizadora) e também nos Estados Unidos da América, no Reino Unido, na Suíça, etc., e noutros países de tradição mais descentralizadora (*ibidem*).

Só mais tarde em Portugal, é introduzido o conceito de autonomia, como já referimos no primeiro capítulo. Contudo, pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro foi estabelecido o regime jurídico da autonomia das escolas quer preparatórias, quer secundárias, mas não se verificaram grandes mudanças, pois não foram delimitadas de forma clara quais as competências de cada órgão. Só com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, se reforça e define de uma forma mais explícita a aplicação deste conceito.

5ª Fase – Excelência – as escolas adotam o discurso da excelência no contexto das ideias do mercado. Sendo a corresponsabilização de cada um dos membros da comunidade educativa um dos aspetos mais importantes, as escolas devem procurar, integrar, simultaneamente, funções de conceção, avaliação e inovação.

A nível internacional há uma vasta literatura sobre os fatores associados à eficácia escolar. Segundo Muñoz-Repiso & Murillo (2010, p. 182), numa revisão feita recentemente por Scheerens & Bosker (1997), estes encontraram 719 elementos relacionados com a eficácia, agrupados em 13 fatores gerais. Os mesmos autores referem ainda que:

“Estos hallazgos nos han hecho prestar atención a algunos elementos clave para el funcionamiento de los centros, tales como el clima de la escuela (entendido como las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa), la cultura escolar (valores y metas compartidos en el centro), el liderazgo, la participación de la comunidad educativa o las altas expectativas (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998)” (cit. Muñoz-Repiso & Murillo, 2010, p. 182).

Sammons, Hillman & Mortimore (1995), realizaram uma revisão em que destacam algumas das características mais importantes e que devem ser consideradas na avaliação da eficácia escolar:

1. Liderança profissional	Firmeza e determinação
	Abordagem participativa
	Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	Unidade de propósitos
	Consistência das práticas
	Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	Uma atmosfera ordeira
	Um ambiente de trabalho atrativo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem
	Ênfase académica
	Focalização no sucesso
5. Ensino resoluto	Organização eficiente
	Propósitos claros
	Aulas estruturadas
	Práticas adaptativas
6. Expectativas elevadas	Expectativas elevadas em relação a todos os atores
	Comunicação das expectativas
	Oferta de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	Disciplina clara e justa
	Feedback 33
8. Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos
	Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da autoestima dos alunos
	Posições de responsabilidade
	Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Fonte: Lima (2008, p. 193)

Quadro 2. Características da eficácia escolar

Para Bressoux (1994), é mais importante a combinação de fatores do que considerar cada um isoladamente. Embora com adaptações e ajustamentos estes modelos têm sido aplicados por outros autores (em França, Paty, 1981 e Cousin, 1998; na Holanda, Scheerens, 1992 e Creemers, 1997) com o mesmo objetivo, *“o de conhecer o funcionamento interno das instituições educativas e o modo como influencia o seu desenvolvimento e o percurso dos alunos”* (Lima, 2008, p.58).

Segundo Nóvoa (1992), quando falamos de “escolas eficazes” falamos de escolas com uma cultura própria, um “ethos” característico, integrador e de referência que se manifesta em várias vertentes: autonomia da escola, diretamente relacionada com a construção do “ethos”; liderança organizacional; articulação curricular; otimização do tempo; estabilidade profissional; formação do pessoal; participação dos pais; reconhecimento público; apoio das autoridades.

Recentemente existem alguns defensores do conceito “qualidade”, em detrimento de “eficácia escolar” ao tomarem determinadas opções técnicas e ideológicas. No entanto, e como afirmam Muñoz-Repiso e Murillo (2010, p. 184),

“La búsqueda de la calidad en la educación ha de ser como la búsqueda del saber: una tarea inacabada e inacabable. El trabajo por una educación mejor para todos ha de constituirse en tarea prioritaria para la sociedad, puesto que toda ella es la responsable de su situación.”

Os mesmos autores afirmam que é necessário reivindicar um conceito de qualidade

“[...] que combine la equidad y la eficiencia, la cohesión social y la libertad, que defienda una escuela de todos y para todos, democrática en su gestión y funcionamiento y en la que estén activamente implicados profesores, familias y alumnos. Pero también una escuela viva, rigurosa y exigente, con una actitud de constante búsqueda de la mejora” (ibidem).

Quando falamos de eficácia da escola é fundamental referirmo-nos ao aspeto da liderança. Quase todos os estudos sobre a eficácia das escolas concluem que a liderança é um dos fatores de destaque, um “fator-chave”, e segundo Gray *“a importância da liderança do diretor da escola é uma das mensagens mais claras da pesquisa sobre a eficácia da escola”* (cit. Lima, 2008, p. 193).

Sammons, Hillman & Mortimore afirmam que, de acordo com as pesquisas efetuadas, existem três características que consideram fundamentais e que aparecem normalmente associadas a uma liderança de sucesso: *“a existência de propósitos firmes e determinação (strength of purpose); o envolvimento do restante pessoal da escola na tomada de decisões e o exercício, pelo líder, de autoridade profissional no domínio dos processos de ensino e de aprendizagem”* (cit. Lima, 2008, p.194).

Os líderes são considerados responsáveis pelo sucesso das suas organizações e pela sua sobrevivência, por isso é dada muita importância à formação de gestores e líderes de escolas.

De acordo com Bush (cit. Leite, 2007, p. 24) foram realizadas inúmeras investigações que concluíram que existe uma relação estreita entre liderança e qualidade:

“A relação entre uma liderança escolar de qualidade e os resultados educativos encontra-se muito bem documentada. Anos de pesquisa sobre a eficácia das escolas mostram que uma liderança excelente é, normalmente, um dos principais fatores para o bom desempenho das escolas [...] A relação entre a qualidade da liderança e a eficácia das escolas tem sido demonstrada através da investigação em muitas partes do mundo [...]”

A liderança é considerada, também, determinante para outros dois fatores que condicionam a eficácia da escola: a cultura e o clima organizacionais.

1.3. O PAPEL DA LIDERANÇA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

“Apenas no decurso dos últimos 75 anos foram realizados milhares de estudos empíricos e, apesar disso, não se poderá dizer claramente e sem equívoco o que distingue os líderes dos não líderes e, talvez mais importante, o que distingue os líderes eficazes dos líderes ineficazes e as organizações eficazes das não eficazes” (Syroit, in Jorge & Silva n.d., p. 47).

Quando falamos de modelos de gestão e administração escolar, é inevitável falar de liderança, pois esta tem um papel fundamental numa organização, sendo essencial em todas as funções administrativas.

No âmbito da investigação educacional, só recentemente têm surgido estudos que envolvem o conceito de líder e de liderança e que têm levado a uma reflexão do papel da liderança nas organizações educativas. Segundo Waite e Nelson, o conceito de liderança e outros conceitos a ele associados *“são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta”* (cit. Silva, 2007, p. 2).

Poderemos verificar a importância que a OCDE atribui ao conceito de liderança, quando em 1984, numa reunião de ministros da Educação na qual os diferentes membros dessa organização são unânimes em afirmar que *“não há boa escola possível sem uma boa direção”* (OCDE, 1992, p. 144).

O reforço da liderança nas escolas é considerado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, um dos fatores fundamentais para melhorar a eficácia das escolas. Ao realizarmos este estudo sobre o atual modelo de gestão nas escolas públicas, e ao procurarmos identificar a perceção dos atores sobre o impacto que ele teve, ou tem tido, na mudança a nível da cultura e do clima de escola, consideramos importante aclararmos o conceito de liderança.

Neste capítulo, iremos centrar-nos nalgumas definições do conceito de liderança nas organizações em geral uma vez que as conceções relativas à liderança escolar e administração escolar têm sido debatidas nos mesmos termos que para qualquer tipo de organização. Temos a noção de que, face à profusão de contributos na definição destes conceitos e aos estudos efetuados, não é possível uma abrangência total do tema, mas procuraremos selecionar os que nos parecem mais pertinentes para este estudo, no âmbito das organizações em geral e da organização escolar, em particular.

Liderança – definição de um conceito

Segundo Cuban (1988) *“há mais de 350 definições de liderança, mas nenhum entendimento claro e inequívoco que permita distinguir líderes de não-líderes”* (cit. Silva 2007, p.2). Na opinião de Cunha & Rego (2005), a liderança é um conceito bastante antigo no estudo das organizações, afirmando estes autores que não há consenso quanto à definição do conceito.

Bolman & Deal (cit. Castanheira, 2010, p.51), bem como outros autores, afirmam que é difícil definir o conceito de liderança devido ao seu carácter intangível, ou seja, pelo facto de ser um conceito abstrato, e que por isso, leva a que lhe sejam atribuídos diferentes significados consoante a mente de cada pessoa. É deste modo que se fala em várias *“imagens de liderança”*, com a qual se relacionam outros conceitos como autoridade, poder e gestão (*idem*, p. 51).

Ao esclarecermos este conceito e ao associá-lo à gestão escolar podemos ter como referência a seguinte consideração (Sanches, 1998, p. 49):

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

E ainda a opinião de Yukl (cit. Pereira, 2006, p. 14), que define a liderança, como *“[...] um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos dos restantes membros, a escolha dos objetivos e estratégias, a organização das atividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objetivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.”*

Yukl (1989) considera que existem conceitos, como a influência e o grupo, que estão associados às definições de liderança. Define-a como sendo a forma como determinado membro de um grupo se posiciona face aos outros e sobre eles exerce influência que irá determinar a liderança, sendo essa pessoa o líder e os restantes membros do grupo os seus subordinados. O mesmo autor (Yukl, 2002, cit. Silva, 2007, p. 2) refere que o processo de influência é considerado um elemento fundamental na definição de liderança, pois *“muitas definições de liderança refletem o entendimento de que envolve um processo de influência social por intermédio do qual uma pessoa (ou grupo) influencia intencionalmente outras pessoas (ou grupos) para estruturar as atividades e relações num grupo ou organização.”*

A liderança representa o processo mais eficaz para renovar e revitalizar uma organização e de impulsioná-lo rumo ao sucesso e à competitividade (Chiavenato, 2005).

O administrador precisa de conhecer as pessoas e saber liderá-las, para atingir os objetivos necessários ao sucesso da organização. Cunha & Rego (2005, p. 184) referem que a definição do conceito de liderança não tem sido muito consensual. No entanto, apresentam uma definição de House et al. (1999), segundo a qual *“A liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros.”*

Para complementar tal conceito, refira-se que Ruzafa (2003, p. 227) define liderança como sendo as tarefas desenvolvidas pelo diretor para *“influir en los demás para que las cosas se hagan de modo diferente y la organización vaya mejorando.”*

Os estudos sobre os processos de liderança escolar proliferam. Apesar da diversificação de perspectivas teóricas, identifica-se como elemento agregador *“a assunção de uma ideologia de tipo gestor, herdeira do movimento das escolas eficazes, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional”* (Torres & Palhares, 2009 p. 124).

Uma breve revisão das abordagens teóricas do conceito ajudará a compreender a evolução até ao momento atual.

Abordagens teóricas de Liderança

Ao longo dos últimos anos tem vindo a ser feito um paralelismo entre os estudos empresariais e a organização escolar. Assim, faremos uma breve abordagem à evolução das diferentes teorias, tomando para isso, como referência, as teorias de liderança definidas por Chiavenato (2003). Este organiza-as em três grupos: as teorias dos traços de personalidade (dominante até aos anos 40); as teorias sobre estilos de liderança/comportamento do líder (até aos anos 60); e as teorias situacionais/contingenciais de liderança (desde os anos 50 até ao final da década de 70).

As teorias dos traços da personalidade são as teorias mais antigas, sendo identificadas pelas características marcantes da personalidade do líder, e que poderão influenciar o comportamento das pessoas que lidera. Embora já em desuso, estas teorias podem permitir a identificação de um líder e assim, permitir avaliar se a liderança é eficaz.

As teorias sobre estilos de liderança referem-se às maneiras e estilos de comportamentos adotados pelo líder em relação a um determinado grupo que lidera. A preocupação destas teorias era a de definir o estilo de comportamento do líder mais eficaz. Estas teorias, segundo Chiavenato (2003, p. 125) referem-se ao que o líder faz. Interessa-nos, por isso, abordar alguns estilos de liderança relacionados com o comportamento do líder, uma vez que as suas ações poderão vir a provocar mudança no meio do grupo que lidera.

Podemos destacar neste grupo a teoria da autoria de Kurt Lewin, que identifica três estilos de liderança: a autocrática (que orienta e determina a política da escola), a democrática (que incentiva à participação e concede autonomia aos membros da organização) e a liberal ou “laissez-faire” (que se caracteriza pelo fraco papel do líder e como consequência pouco trabalho).

Chiavenato (2003, p. 125) refere que na análise deste estudo, as pessoas lideradas por um líder com atitudes autocráticas, produzem mais do que os liderados por um líder com atitudes democráticas, e a liderança liberal apresenta fraca qualidade e pouco trabalho. Portanto, as características pessoais do líder, não são o fator mais importante para uma liderança eficaz, mas sim as competências que esse líder possui e o seu comportamento perante o grupo que lidera.

As teorias situacionais ou contingenciais de liderança têm como princípio básico a não existência de um único estilo ou característica de liderança. Preconizam que não existe uma melhor ou pior abordagem de liderança, mas tudo depende do líder e do liderado, tendo em conta a tarefa a executar, bem como as relações que existem entre os grupos. Por isso, o líder poderá mudar o seu estilo consoante a circunstância, sendo mais permissivo ou mais autocrático, uma vez que *“os líderes eficazes caracterizam-se pela sua capacidade de reconhecer a complexidade da motivação e de captar a dinâmica dos grupos e os contextos organizacionais”* (Caetano, 2005, p.64). Assim, o líder eficaz é aquele que tem capacidade de se adaptar a cada grupo que lidera com características diversas e em contextos diferenciados, pois *“o desafio da liderança é saber quando aplicar qual estilo, com quem e em que circunstâncias e actividades”* (Chiavenato, 2003, p.125).

O mais importante é que cada líder utilize o estilo de liderança com o qual se sinta mais à vontade. Esse estilo deve ser adequado à situação organizacional de cada instituição, tendo em conta as suas expectativas e as dos liderados, de modo a produzir uma liderança eficaz.

Quanto aos estilos de liderança, os estudos a partir da década de oitenta remetem-nos para outro tipo de abordagem, por ter começado a haver um interesse nessa área pela cultura organizacional e pela mudança cultural. Centrando-se o presente trabalho sobre o modelo de gestão e administração em vigor e, em concreto, sobre a liderança, e a sua eventual interferência na mudança da cultura da organização, apresentamos o trabalho de Schein (1992). Este remete-nos para as teorias do carisma, ao fazer referência à relação que existe entre a cultura e a liderança. Considera que são os líderes que fazem a cultura, sendo ao mesmo tempo influenciados por ela. Segundo Schein (1992), esses líderes precisam de revelar capacidades específicas para a liderança, como ter paciência, conter a ansiedade, garantir a estabilidade, entre outras.

O autor destaca a partir desta análise, dois conceitos importantes: a liderança transformacional e a liderança transacional. Quanto ao primeiro conceito, a liderança transformacional é um tipo de liderança que tem como fundamento o processo de influenciar nas grandes mudanças em relação às atitudes e comportamentos dos membros da organização e ainda levar os subordinados a comprometerem-se com a missão e objetivos da organização. A liderança transacional é um tipo de liderança em que há uma relação entre o líder e o subordinado, e em que o líder orienta e motiva os seus liderados, clarificando os papéis e as exigências que as tarefas impõem, para concretizar os objetivos estabelecidos.

Estes conceitos poderão auxiliar-nos na compreensão da relação líder/subordinados, ao analisarmos a perceção que cada liderado tem sobre o seu líder e a relação que existe entre eles e se essa relação provocou mudanças no seio da organização escolar, quer a nível do clima quer da cultura organizacional e se essas mudanças contribuem para uma melhoria da eficácia da escola.

1.4. CULTURA E CLIMA ORGANIZACIONAIS COMO FATORES DE EFICÁCIA DA ESCOLA

A cultura e o clima de uma organização influenciam o sucesso e a qualidade dessa organização. As escolas bem-sucedidas são aquelas em que se verifica a predominância de uma cultura forte partilhada entre os membros que fazem parte dessa organização (valores e elementos simbólicos partilhados). O clima é considerado um elemento que potencia comportamentos e atitudes e que “[...]contribui para a maior ou menor qualidade relacional no seio organizacional, proporciona ou dificulta a integração e o bem estar dos diferentes actores educativos” (Revez, 2004, p. 117).

O atual modelo de gestão e administração das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril) introduz alterações na constituição de cada um dos órgãos de direção, administração e gestão das escolas, bem como no processo de eleição, nas competências e no mandato de cada um desses órgãos. Deste modo, pretende-se instituir uma estrutura de governação capaz de “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Preâmbulo, Decreto-Lei nº 75/2008). Uma dessas alterações verifica-se na constituição de um órgão de direção unipessoal – o diretor.

Na opinião de Torres & Palhares o diretor deverá assumir funções de gestor e de “manipulador da cultura” de modo a que se garanta “mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola” (2009 p. 81). As escolas que possuam fortes lideranças estão mais orientadas para promover o sucesso escolar e a eficácia organizacional, potenciadora de uma cultura da organização que se identifica pelos hábitos, rotinas, costumes, rituais, valores dos diversos atores. Contribui também para a construção de uma determinada identidade cultural, o “ethos organizacional”, que deve ser promovida por uma forte liderança geradora de maior sucesso e eficácia (Torres & Palhares, 2009, p. 82).

Deal (1988) considera que existem semelhanças nas características entre as escolas eficazes e as escolas com “fortes culturas”. Refere que “as escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo” (cit. Costa, 1996, p. 131).

Costa (1996, p. 134) também considera como já se disse que, na reforma das organizações, é preciso ter-se em conta para além da cultura, da identidade e do projeto, a necessidade de ter lideranças significantes.

A escola, como organização, necessita de constantes adaptações e mudanças para responder às necessidades de uma sociedade cada vez mais exigente. É necessário procurar estratégias para melhorar a qualidade e o sucesso de cada instituição.

O clima organizacional tem uma grande importância na qualidade de vida de uma organização. Remete-nos sobretudo para atitudes e sentimentos dentro de uma escola, nas diversas relações que ali se estabelecem. De acordo com Torres (cit. Pinto, 2008, p. 22) o clima *“refere-se à percepção partilhada pelos membros dos atributos organizacionais.”* Desenvolve-se e modifica-se mais rapidamente que a cultura, por ser mais superficial que esta.

Neste capítulo faremos uma breve definição dos conceitos de cultura e clima organizacionais. Apresentaremos, de seguida, alguns modelos teóricos, que servirão de base à interpretação e análise crítica dos dados.

Cultura Organizacional

O conceito de cultura organizacional é relativamente recente, e é nos finais da década de 70 e sobretudo nos anos 80 do século XX, que surge um maior número de estudos sobre este conceito.

Segundo Leonor Torres (2004, p. 142-143), o crescente interesse por estes estudos deve-se a um variado número de fatores, nomeadamente: i) a falência do modelo tradicional de organização e gestão; ii) o sucesso a nível mundial do modelo de gestão japonês com valorização de algumas especificidades culturais; iii) a perda de competitividade da economia americana face ao Japão e a outras economias emergentes, não explicável por factores tradicionalmente considerados.

Os estudos nesta área parecem confirmar a crença de que a cultura organizacional é considerada um fator fundamental que diferencia as empresas bem-sucedidas, no que diz respeito à eficácia e produtividade.

A cultura organizacional, na sua definição, assume-se como um conceito polissémico e multifacetado, não havendo uma definição consensual, mas uma grande diversidade de definições. Ott (1989) identificou 73 definições distintas (cit. Caetano & Vala, 2000, p. 124). Algumas são definições mais simples e outras mais complexas. Vários autores definem a cultura organizacional como uma estrutura composta por várias camadas de

elementos (ex. normas, valores, padrões, artefactos, etc.), unidos por um sistema de significados.

Segundo Trice & Beyer (1993), as culturas organizacionais são um fenómeno:

- Coletivo;
- Conotado emocionalmente;
- Assente na história;
- Intrinsecamente simbólico;
- Dinâmico – em que os aspetos que surgem, se mantêm e desaparecem;
- Intrinsecamente ambíguo – que incorporam contradições e paradoxos.

(cit. Caetano e Vala, 2007)

A integração de um indivíduo numa organização leva o seu tempo. Ao inserir-se num determinado contexto passa por uma adaptação à cultura da organização que de acordo com os usos, costumes e procedimentos, leva a uma boa ou má socialização.

Segundo a perspetiva de Schein (1992), a cultura organizacional é constituída por três níveis: os artefactos – tudo o que se ouve, vê e sente; os valores compartilhados – valores fundamentais entre pessoas de um grupo; pressupostos básicos – percepções, valores e sentimentos, que permitem identificarem a organização. Numa segunda perspetiva para Schein (1992, p.12):

“Cultura organizacional é o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu e desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados suficientemente válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas.”

Segundo Sainsaulieu (Bilhim, 2009, p. 170) não se pode falar apenas de uma cultura, mas de várias culturas dentro de uma organização “[...]com os seus líderes formais e informais, a definir não uma realidade unitária e consensual mas um sistema de acção concreto, com os conflitos de interesse e jogos de poder.”

O modelo adaptado de Martin (cit. Caetano & Vala, 2007, p. 124) refere três perspetivas na definição de cultura organizacional, que permitem um conhecimento mais profundo da organização. Cada estudo pode centrar-se mais numa ou noutra perspetiva. As perspetivas são: integração, diferenciação e fragmentação. Seguindo a perspetiva integradora, Davis define a cultura organizacional como “O padrão de crenças e

valores partilhados que conferem sentido aos membros de uma organização e lhe proporcionam as regras de comportamento na sua organização” (cit. Caetano & Vala, 2007, p. 125).

A perspetiva integradora manifesta a existência de consensos e acordos dentro de uma organização. Há relacionamentos de dimensão interpessoal e harmonia que permitem associá-la à metáfora família. Existe normalmente acordo sobre determinados assuntos: objetivos a atingir, legitimidade do poder, critérios na tomada de decisões e/ou estilos de liderança. Trata-se de uma cultura que visa reduzir a ansiedade, aumentar o controlo e dar uma sensação de previsibilidade e de clareza.

Na cultura organizacional, segundo a perspetiva diferenciadora existem subgrupos homogéneos, mas ao mesmo tempo diferenciados, cada um com crenças, valores e padrões de comportamento com relações conflituosas, podendo levar tanto ao consenso como à exclusão. A gestão dos recursos humanos é diferenciada relativamente aos grupos com diferentes interesses.

Esta definição de cultura assemelha-se à perspetiva integradora relativamente a pequenos grupos dentro de uma determinada organização. Assim, Louis (1985, cit. Caetano & Vala, 2007, p. 127) define cultura como: *“Um conjunto de entendimentos ou significados partilhados por um grupo de pessoas. Os significados são amplamente partilhados tacitamente pelos indivíduos, são claramente relevantes para um grupo particular e são distintivos do grupo.”*

Na cultura organizacional, a perspetiva fragmentada identifica, situações ambíguas e paradoxais dentro da organização, sendo as manifestações culturais interpretadas de forma variada. A visão que cada indivíduo tem da organização pode mudar em função dos dados disponíveis em determinado momento, o que leva à formação de subgrupos temporários, mediante determinados interesses. Verifica-se, ainda, uma ambiguidade na relação entre os valores básicos. Segundo Martin (1992, cit. Caetano & Vala, 2004, p. 129), esta perspetiva é identificada pelas metáforas da selva e da rede. Uma das definições de cultura, segundo a perspetiva fragmentada é a de Martin (*ibidem*):

“[...] uma rede de indivíduos, esporádica e imperfeitamente conectados pelas posições mutáveis numa variedade de assuntos. O seu envolvimento, as suas identidades sub-culturais e as suas auto-concepções flutuam em função dos temas ativados em dado momento.”

A Cultura Organizacional no Contexto Escolar

A partir da década de setenta do século XX, o estudo da cultura das organizações começou a surgir na área da educação, assim como aconteceu no setor empresarial. Estes estudos têm vindo a ganhar cada vez mais importância e permitem um conhecimento mais aprofundado da instituição escolar, como refere Barroso (2005, p. 55), “*enquanto unidade pedagógica e de gestão*”.

A cultura e as práticas de gestão passam a ser profundamente analisadas por forma a diferenciar as organizações quanto à sua eficácia.

Como já referimos, a definição do conceito de cultura organizacional é muito vasto e polissémico. A sua aplicação à área da educação presta-se a diversas abordagens teóricas.

Barroso (2005) agrupa as várias definições em três tipos: *perspetiva funcionalista*; *perspetiva estruturalista* e *perspetiva interaccionista*.

A primeira entende a instituição educativa como um simples transmissor de cultura, com normas, princípios e finalidades definidos exteriormente, pelo poder político.

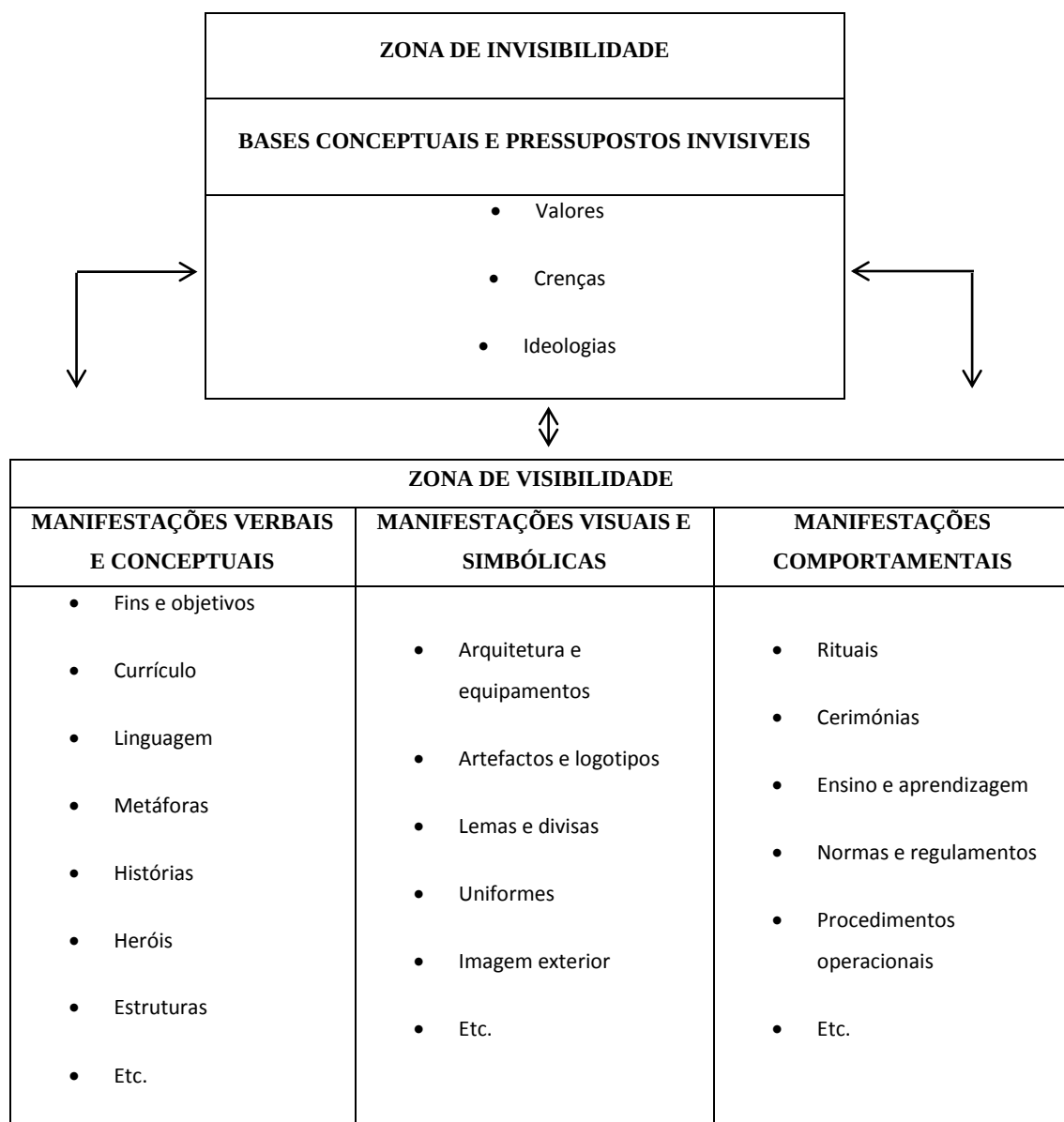
A perspetiva estruturalista envolve o “*plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino*” (Barroso, 2005, p.42), o que quer dizer que a instituição escolar não se limita a fatores externos, mas produz, ela própria, uma cultura interna. Em 1998, Chervel (cit. Barroso 2005, p.44), reconhece que “*apesar de vinculada à sua tarefa de formação, educação e instrução, a escola funciona como um sistema auto regulado e largamente autónomo.*”

A perspetiva interaccionista analisa o que se passa dentro de cada escola em particular, nas relações produzidas pelos diversos atores organizacionais, “*uns com outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes*” (Barroso, 2005, p.42). Neste sentido, podemos tomar como referência a definição de Brunet (1988, cit. Nóvoa, 1992, p.29):

“*As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham.*”

Segundo Nóvoa (1992, p. 29), esta definição leva à distinção de uma cultura interna e de uma cultura externa, que no seu conjunto, se torna um elemento que une e que diferencia todas as práticas de gestão dos recursos humanos numa organização escolar, envolvendo várias subculturas quer no interior da mesma, quer no contexto social em que está inserida.

Numa perspetiva antropológica de cultura organizacional, segundo Nóvoa (1992, p. 30), na adaptação de um esquema de Hedley Beare (1989), alguns dos elementos da cultura organizacional da escola, agrupam-se em duas partes distintas: uma *zona de invisibilidade* (valores, crenças e ideologias) e numa *zona de visibilidade* (manifestações verbais e conceptuais; manifestações visuais e simbólicas; manifestações comportamentais).



(adaptado de Nóvoa, 1992, p. 30)

Quadro 3. Cultura organizacional

Todos os elementos devem ser analisados tendo em conta o interior de cada organização escolar e a interação com o contexto social da comunidade envolvente, fator indispensável para uma análise global da cultura organizacional.

Sabemos que uma escola não se rege unicamente por normas ou pela sua estrutura física. Apoia-se, fundamentalmente, nas crenças, valores e ideologias que se desenvolvem no meio escolar e por uma série de fatores socioculturais que a relações culturais entre os atores dessa instituição. Esses factores, conjugados com as manifestações da zona de visibilidade – as manifestações verbais e conceptuais; as manifestações visuais e simbólicas; as manifestações comportamentais – que nos levam a entendê-la como uma cultura específica, uma identidade própria.

Segundo Greenfield (1993, cit. Costa, 1996, p. 129) é nos indivíduos, na análise da subjectividade humana que deve procurar-se compreender cada realidade organizacional, pois:

“O problema de base no estudo das organizações é compreender as intenções e significados humanos [...] As organizações estão limitadas e definidas pela ação humana. Na sua realidade mais profunda – isto é, na sua realidade subjetiva – são simplesmente manifestações de pensamento e vontade.”

Greenfield, ao introduzir esta visão subjetiva e fenomenológica na análise da realidade escolar, estabelece, segundo Costa (1996, p. 126) um dos quadros teóricos que leva ao “*desenvolvimento da imagem cultural da escola*”.

As investigações realizadas sobre cultura organizacional na área da educação apontam-na como a chave que leva à eficácia e ao aperfeiçoamento da organização escolar, embora recentemente tenham surgido também outros conceitos como a *qualidade* e a *excelência* (Costa, 1996).

O relatório da OCDE (1992, p.197), vem confirmar a relação destes conceitos – cultura e qualidade – ao referir no relatório sobre *Escolas e a Qualidade* que:

“a) as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou o espírito particular de cada escola;

b) as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente, as mesmas características.”

Desde os finais da década de setenta do século XX, tem vindo a crescer o número de estudos efetuados na área da cultura organizacional nas organizações educativas. De acordo com Leonor Torres (2004, p.163) esse crescimento é mais notório a partir da década de noventa. No entanto, não se traduz na forma como se cria, desenvolve e consolida a cultura organizacional, pois, segundo Torres (2008, cit. Nascimento, 2009,

p. 70) é dado maior ênfase “aos processos de diagnóstico e de gestão das variáveis culturais e das suas relações com os resultados organizacionais”.

A escola é, de acordo com estudos internacionais, uma das realidades mais estudadas. Este interesse pela investigação na área da cultura organizacional “... poderá indiciar uma estreita relação entre esta problemática e o contexto político-económico vigente, eventualmente acentuada pela emergência do (...) novo paradigma da gestão pública...” (Torres, 2004, p. 148).

Torres & Palhares (2009, p. 81) referem que na realidade portuguesa, embora no domínio científico seja atribuída à cultura organizacional uma abordagem predominantemente crítica e reflexiva, no campo da política educativa: “proclama-se a sua importância como uma técnica de gestão da eficácia escolar.”

De acordo com as medidas legislativas e discursos políticos veio a legitimar-se a ideia da importância de uma só cultura, partilhada por todos os atores escolares, em que a liderança unipessoal, “centrada na figura do diretor, representará a “cola” ou o “cimento” que irá solidificar a cultura de escola” (Torres & Palhares, 2009, p. 81).

Pressupõe-se então que o diretor, enquanto autoridade na vida da escola, deverá assumir funções de gestão e de manipulação da cultura (*Ibidem*), tendo em vista a existência de uma só cultura, uma vez que as culturas fortes e sólidas levam à formação de organizações mais firmes e preparadas para resistir a uma forte concorrência neste setor. No entanto, as escolas são instituições dependentes da administração central, pelo que são influenciadas pelas normas e regras emanadas dos vários tipos de regulação nacional e supranacional. São também influenciados onde se inserem.

Assim, a cultura de uma organização escolar é gerada pela influência de fatores económicos, sociais, políticos e tecnológicos externos, que são transportados para o interior de cada organização. Para Leonor Torres (2004, p. 183):

“A cultura organizacional em contexto escolar é então concebida não só como uma variável de controlo [...] na implementação das mudanças, mas igualmente como um instrumento de gestão eficaz para repor a ordem, a harmonia, a integração, o bom ambiente ao nível das relações sociais e profissionais nas instituições educativas. Este clima integrador e harmonioso torna-se efetivamente uma condição imprescindível para o bom desempenho e produtividade escolares.”

Para além da cultura, o clima organizacional é também um dos elementos que influencia a qualidade e sucesso de uma organização. Assim, faremos uma breve abordagem a esta temática e a alguns modelos teóricos relevantes para o nosso estudo.

O Clima Organizacional

A conceptualização de clima organizacional tem a sua origem teórica na teoria comportamental e nas teorias das relações humanas. Embora o interesse pelo estudo sobre este conceito tenha surgido no final da década dos anos 30 do século XX, com os trabalhos de Lewin, Lippitt & Whithe, só a partir da década de 70 é que começa a verificar-se uma intensificação dos estudos sobre o clima organizacional concluindo-se que: *“Os resultados das investigações indicam que o clima influencia quer a motivação e comportamento dos indivíduos, quer a produtividade organizacional”* (Ferreira, Neves & Caetano 2001, p. 432).

Dada a proliferação de estudos sobre este conceito (Ferreira, *et. al* 2001, p. 433) abordam o clima organizacional a partir de quatro perspetivas, com base nos modelos de James & Jones (1974) e de Moran & Volkein (1992):

- *a perspetiva organizacional*, que se centra na manifestação das características da organização;
- *a perspetiva psicológica*, em que o individuo é visto como um processador da informação e como origem do clima emergente;
- *a perspetiva psicossocial*, que considera a partilha do acordo fundamentada nas interações individuais e nos processos de influência a nível social;
- *a perspetiva cultural*, que se define pela interação dos sujeitos que vivem em sociedade e pela sua partilha com o outro.

Gomes (1993), utilizando uma metáfora, considera o clima como sendo um mapa cognitivo e a cultura como um globo representacional. O clima organizacional de escola remete-nos para características e atributos percebidos pelos indivíduos que assumem configurações particulares de acordo com as variáveis situacionais. Gomes (1993, p. 165-168) define quatro tipos de clima: controlado; consultivo; separatista empenhado; participativo prospetivo.

O Clima Controlado caracteriza-se por uma organização autoritária em busca da perfeição baseando-se nos processos de tomada de decisão e no controle dos resultados, o que conduz a uma relação difícil entre os docentes.

O Clima Consultivo identifica-se pelo espírito de camaradagem entre os docentes negando ou ignorando as divergências. Verifica-se uma perda do pólo estatal onnipresente e idealizado.

O Clima Separatista Empenhado tem como característica principal o empenho dos docentes para transformar a escola, embora continue a existir um grupo que tenta dificultar ou paralisar as iniciativas desses docentes.

O Clima Participativo Prospetivo é caracterizado por um aproveitamento das situações em que há participação, sendo valorizada a autonomia coletiva, bem como os valores individuais. Os momentos de hesitação são considerados como um processo de aprendizagem.

Para Carvalho (1992, p.36) o *“clima de escola pode ser considerado como uma realidade objectiva que decorre da existência no seio de estruturas, sendo dependente de uma estrutura subjectiva, na medida em que é percebido individualmente, através das práticas de interacção dentro da organização.”*

Na definição de Sergiovanni (1991, p. 217), o clima de escola é um fator importante na eficácia da organização, quando articulado com a liderança escolar:

“Favorable school climates can result in more or less effective schooling depending on the quality of educational leadership that exists to channel climate energy in the right directions.”

Na perspectiva de Ghilardi & Spallarossa (1989, p. 114), a liderança é um fator fundamental para a compreensão do clima de escola, tendo adotado o modelo de Halpin & Croft (1962), pioneiros na elaboração de instrumentos de medida do clima: o questionário *“Organizational Climate Description Questionnaire”*, que deu origem posteriormente a outras versões, em que são identificados oito fatores considerados fundamentais para fazer essa caracterização, sendo que quatro se referem ao comportamento do líder e os outros quatro ao comportamento dos professores.

O comportamento dos professores:

Desempenho – maior ou menor envolvimento e empenho dos professores para a prossecução dos objetivos organizacionais;

Impedimentos – os professores colocam em causa o cumprimento das tarefas burocráticas, as quais consideram um entrave à ação pedagógica;

Moral – as interações sociais traduzem satisfação, proporcionando aos professores um sentido de realização profissional e pessoal;

Sociabilidade – traduz o grau de coesão social entre os professores.

O comportamento do líder:

Distanciamento – o líder enfatiza o cumprimento das regras em função dos objetivos, apresentando um comportamento informal e impessoal;

Ênfase na produtividade – reforça o controlo das atividades dos professores, não havendo espaço para a troca de opiniões;

Propulsão – o dirigente procura influenciar/contagiar os outros professores com o seu entusiasmo;

Consideração – interação saudável e de respeito mútuo. Portanto, o clima de escola surge da associação do comportamento escolhido pelo dirigente e o respetivo comportamento – resposta – dos professores.

(in Ghilardi & Spallarossa, 1989)

A combinação destes fatores levou à definição de seis tipos de clima: clima aberto, clima autónomo, clima controlado, clima familiar, clima paternalista e clima fechado. Poderemos observar a caracterização do clima de escola, por Halpin & Croft (cit. Carvalho, 1992, p. 39), através do quadro apresentado.

CLIMA DE ESCOLA E ESCALA DE DIMENSÕES							
Mais aberto ← Clima de Escola Continuum → Mais fechado							
Professores	Dimensões	Aberto	Autónomo	Controlado	Familiar	Paternal	Fechado
	Obstáculos	Aberto	Autónomo	Controlado	Familiar	Paternal	Fechado
	Intimidade	Moderado	Alto	Baixo	Alto	Baixo	Moderado
	Desimpedimento	Baixo	Baixo	Baixo	Alto	Alto	Alto
	Espírito	Alto	Alto	Alto	Moderado	Baixo	Baixo
Director	Ênfase na produção	Baixo	Baixo	Alto	Baixo	Baixo	Alto
	Alheamento	Baixo	Alto	Alto	Baixo	Baixo	Alto
	Consideração	Alto	Moderado	Baixo	Alto	Alto	Baixo
	Confiança	Alto	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Baixo

Quadro 4 - Tipologia de Clima de Escola, dimensões e características organizacionais de Halpin e Croft (adaptado de Carvalho, 1992, p. 39)

Clima aberto – caracteriza-se por uma satisfação e motivação do grupo de docentes pelo trabalho que realizam. O diretor manifesta uma postura flexível incentivando e valorizando o trabalho dos docentes, no entanto, apresenta um total controlo da situação como líder do grupo docente.

Clima autônomo – caracteriza-se pela liberdade quase total que o dirigente dá aos docentes para satisfazerem as suas necessidades sociais, ou seja, com um escasso controle sobre o grupo que lidera. A preocupação do líder é a de satisfazer as necessidades sociais dos docentes.

Clima controlado – ao contrário do anterior, este tipo de clima caracteriza-se fundamentalmente pela pressão na realização das tarefas, ou seja pelo rendimento do grupo de docentes, considerando-se de menor importância a satisfação das necessidades sociais. Há um excessivo número de atividades burocráticas que são realizadas normalmente de forma isolada, quase não havendo espaço para relações sociais.

Clima familiar – a sua principal característica é a relação visivelmente cordial no relacionamento entre o dirigente e os docentes, em que a satisfação das necessidades sociais é alta, mas onde se verifica pouco controle nas tarefas a desenvolver pelo grupo de docentes.

Clima paternalista – caracteriza-se pela dificuldade do dirigente em controlar as atividades docentes. É dada uma grande ênfase à produtividade e há uma centralização de papéis. O grupo de docentes apresenta uma baixa moral e pouca sociabilização.

Clima fechado – os docentes obtêm pouca satisfação na realização das tarefas, e nas relações sociais. O dirigente manifesta uma atitude impessoal e distante. Coloca o seu ênfase na produção e na necessidade de cumprir as tarefas, mas com autonomia reduzida.

Segundo Halpin & Croft (Ghilardi & Spallarossa 1989, p. 115), o clima de escola é determinado, em grande parte, pela relação entre o comportamento do dirigente e a resposta dada pelos professores a esse mesmo comportamento. Consideramos, assim, importante este ponto de vista para compreender, nas relações entre o líder – diretor – e os liderados, qual a percepção que estes têm em relação ao clima dentro da instituição e se sentem mudanças devido à implementação do novo modelo de gestão.

Liderança, cultura e clima organizacionais

A liderança pressupõe que a pessoa que lidera seja influente e tenha capacidades para exercer um poder efetivo. As suas competências devem ser reconhecidas pelos que pertencem ao grupo, de modo a que haja cooperação e aceitação das diferenças e se atinjam resultados válidos e úteis. Face à desigualdade na distribuição do poder, é

necessário que o líder demonstre flexibilidade para lidar com os seus subordinados (Schein, 1982). Assim, para Ogawa & Bossert (cit. Castanheira, 2010, p.53), a liderança é considerada um fenómeno que atinge toda a organização e que se manifesta nas relações entre as pessoas. Para estes autores, a liderança funciona de forma a influenciar a cultura da organização e está ligada aos papéis organizacionais. Portanto o líder de uma organização interage dentro da cultura organizacional, com os membros dessa mesma organização.

Ruzafa (2003) destaca a importância da liderança cultural para influenciar e modificar a cultura da organização escolar, pois interliga-se com os significados, com os símbolos e com as crenças. Segundo o mesmo autor, para a escola funcionar na perfeição é necessário que todas as pessoas que nela trabalham se unam em torno de um objetivo. Não é suficiente que a escola esteja bem regulada e bem planificada para que funcione com sucesso. Este autor (Ruzafa, 2003, p. 229) refere, assim, que:

“[...] desde el planteamiento o perspectiva cultural, se subraya el importante papel del director como líder cultural, que puede crear, sostener e incluso cambiar la cultura de la escuela (González, 2001), y se insiste no sólo en la importancia de atender a los aspectos concretos y a corto plazo del funcionamiento del centro escolar, sino, sobre todo, a aquéllos de carácter más estratégico, que tienen que ver con valores, propósitos y compromisos a largo plazo con una determinada visión de lo que habría de ser y como debería funcionar el centro escolar.”

Costa (1996, p. 133) aborda também a questão da liderança na cultura organizacional e refere que

“[...] a liderança passa, assim, a fazer parte integrante dos estudos sobre cultura organizacional tendo vindo, concomitantemente, a dar-se uma deslocação significativa das conceções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência.”

Schein (1992), por sua vez, acentua que a cultura organizacional surge interligada com o processo de liderança, ao referir que os líderes criam a cultura e esta cria a próxima geração de líderes.

Quanto à influência da liderança no tipo de clima, Revez (2004) verificou que nos processos de interação é normal encontrar-se um tipo de clima associado a um estilo de liderança. O mesmo autor concluiu que para alguns investigadores o clima de escola, sendo um atributo do ambiente escolar, está sujeito à influência do líder – o diretor.

Consoante o tipo de clima que existe numa organização, assim são as relações que se estabelecem entre os diversos atores e a liderança. Assim Revez (2004, p.109) refere ainda que: *“Torna-se evidente até para os mais cépticos que, se por um lado a liderança não conduz*

por si só à eficácia e à existência de um clima positivo, por outro, ela constitui-se, indubitavelmente, uma condição para a eficiência escolar e para a existência de um “ethos” ou clima positivo.”

Segundo Maldonado, Pérez & Uzcátegui (2006, p. 240), várias investigações realizadas concluíram que o clima é influenciado pela liderança e quanto mais positiva esta é, mais positiva é a percepção do clima de toda a organização. Opinião partilhada também por Alvariño *et al.* (cit. Maldonado, *et al.*, 2006, p. 240), que refere:

“la reciente literatura subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos. Ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos.”

Segundo um estudo de José Caetano (2005, p. 22), *“o estilo de liderança pode condicionar e ser condicionado pelo sistema psicossocial de uma organização”*. Como tal, interessa-nos averiguar até que ponto o líder tem influência sobre o grupo que lidera e se essa liderança gera mudanças a nível da eficácia, cultura e clima de escola, de acordo com a percepção dos atores.

Capítulo II - ESTUDO EMPÍRICO

1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“(...) um conhecimento só se constitui como científico se obedecer a determinados critérios, requisitos ou exigências. E entre essas condições básicas encontra-se, desde logo, a necessidade de definir um objecto e um método a partir do qual se possa constituir conhecimento acerca desse objecto.” (Fonseca, 1996, p.41)

Natureza do estudo

O presente estudo pretende identificar e analisar a percepção que os diversos atores têm da eficácia, da cultura e do clima organizacionais, após a implementação do novo modelo de gestão e administração, na instituição onde exerce funções, e se este foi, ou está a ser, gerador de alterações significativas nas práticas diárias da instituição.

O investigador não surge de “mãos vazias” quando sente a necessidade de elaborar um projeto e como tal deve ter como base a experiência adquirida, que será uma mais-valia na avaliação crítica desse projeto de investigação (Afonso, 2005). Dada a experiência vivenciada pela investigadora desde a implementação do novo modelo de gestão e administração das escolas, parece-nos pertinente proceder à análise das alterações introduzidas, nomeadamente de um dos órgãos de gestão – o diretor – face à substituição de um órgão colegial por um órgão unipessoal.

Na área da Educação, a investigação qualitativa tem vindo cada vez mais a ser utilizada, em substituição ou em paralelo com a investigação quantitativa.

Dado que, para o estudo em questão, é nosso objetivo recolher informações junto dos professores da escola, optámos pela abordagem qualitativa, por ser a que nos leva ao campo de pesquisa onde encontramos os elementos necessários para o estudo, através da recolha de dados obtidos por meio de entrevistas e de questionários.

Esta metodologia foi utilizada tendo em vista compreender o comportamento e a experiência do ser humano, bem como identificar o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e decifrar em que consistem esses significados (Afonso, 2005, p. 70). Assim, neste estudo tentámos recolher dados que permitissem dar resposta aos objetivos formulados tendo em consideração que os mesmos refletem a perspetiva do entrevistado.

A investigação qualitativa centra-se mais nos processos do que na obtenção dos produtos ou dos resultados, pois *“O conhecimento elaborado durante a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativo. O pesquisador produz significados à medida que conduz seu estudo. Desenvolve habilidades qualitativas de ver, ouvir, ler e atribuir sentido às suas percepções. Parte da suposição de que a realidade de cada organização é um fenômeno social construído pelos participantes em suas vidas cotidianas, e a tarefa do pesquisador é traduzir o que foi apreendido: descrever e interpretar como as pessoas atribuem sentido e agem em seus mundos de trabalho.”* (Zanelli, 2002, p. 87)

Assim, dado que os resultados na investigação podem conduzir a diferentes interpretações, segundo Coutinho (2008, p. 9), optámos pela triangulação de dados uma vez que *“A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar”* (ibidem).

Estudo de caso

“O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (Merriam, cit. Bogdan e Biklen, 1994, p. 89)

De entre as várias estratégias possíveis em investigação qualitativa, o estudo de caso afigura-se particularmente conveniente, pois segundo Yin (cit. Gonçalves, 2001, p.86) propõe uma selecção baseada em três critérios: o tipo de questão de investigação posta; a extensão do controlo que o investigador tem sobre os acontecimentos comportamentais efectivos; o grau de focalização em acontecimentos contemporâneos em oposição a comportamentos históricos. O autor conclui que a estratégia apropriada é o estudo de caso quando se põe a pergunta "como" ou "porquê" a propósito de um conjunto de acontecimentos sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo (idem, p. 86).

Na tipologia sugerida por Stake (1994, cit. Afonso, 2005, p.71), que identifica três modalidades de estudo de caso (intrínsecos, instrumentais e múltiplos ou coletivos) temos como referência a primeira modalidade, em que *“o que está em causa é o conhecimento aprofundado de uma situação e o que ela tem de específico e único.”*

Uma das definições de estudo de caso em educação, segundo Bassey (1999) é

(...) uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válida, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência.” (cit. Afonso, 2005, p.70-71).

Neste caso não há uma pressão para controlar situações ou acontecimentos por se observar a realidade em si. Pretendemos identificar e descrever situações que permitam compreender e responder às questões que nos interessam.

Neste estudo pretendemos analisar um único contexto escolar, e refletir sobre a sua organização escolar e as práticas diárias. Justifica-se assim, a nossa escolha pelo estudo de caso.

Constituição e caracterização do contexto

Para a realização do estudo foi escolhida uma escola básica com 2º e 3º ciclos, localizada numa freguesia do concelho de Lisboa, integrada num Agrupamento.

O motivo principal da referida escola prende-se com a proximidade, por ser nela onde a investigadora exerce funções. Esta opção foi feita após ponderação das vantagens e desvantagens. Dado o tempo limite para a conclusão do estudo, considerámos que seria vantajoso para a recolha das informações através do questionário e da entrevista, a referida escola por facilidade de acesso.

A escola alvo do nosso estudo foi criada em 1972 e ocupa as instalações atuais desde 1981. Desde o ano letivo de 2004/2005, este estabelecimento de ensino passou a sede de agrupamento de escolas desde, de que fazem parte três escolas do 1º ciclo e jardim-de-infância. A partir do início de julho de 2012, com as alterações decorrentes das medidas legislativas respeitantes à constituição de agrupamento de escolas, este estabelecimento de ensino foi integrado num agrupamento constituído por uma escola secundária que passou a sede do agrupamento.

Na área geográfica da escola tem-se verificado, nos últimos anos, um grande crescimento demográfico e urbanístico, coexistindo instituições de ensino público e privado desde o pré-escolar ao ensino universitário.

Quanto ao meio socioeconómico e cultural dos alunos que frequentam a escola são, na sua maioria oriundos da classe média e média alta, cujos pais detêm uma escolaridade média ou superior. É de referir que existem também alguns alunos provenientes de bairros de reinserção social, que apresentam alguns problemas comportamentais, motivados, em parte, pela ausência de estruturas familiares orientadoras.

A escola conta atualmente com cerca de mil alunos e de 80 docentes e 21 não docentes.

As instalações desta escola são constituídas por seis blocos (A a F) e pelo pavilhão gimnodesportivo. No bloco A estão situados os órgãos de direção, os Serviços Administrativos, salas de trabalho dos professores, reprografia, biblioteca, centro de recursos, sala de informática, posto médico e gabinete do ensino especial. No bloco B, situa-se o refeitório, o bar dos alunos e a papelaria. Nos blocos C, D, E e F situam-se as salas de aula.

O espaço exterior tem um campo de jogos e vários espaços verdes, incluindo hortas pedagógicas e uma estufa.

O horário de funcionamento da escola divide-se em dois turnos, um com início às oito horas e vinte minutos e outro às treze horas e trinta e cinco minutos, terminando as atividades letivas às dezoito horas e trinta e cinco minutos.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

“Os instrumentos de recolha de informação adequados a um estudo de caso são a observação, a entrevista e a análise documental” (Gonçalves, 2001, p. 89).

Um dos instrumentos utilizados foi a entrevista do tipo semiestruturada, tendo sido elaborado um guião, dividido por blocos e com objetivos e tópicos definidos para cada um desses objetivos, no sentido de dar resposta às questões de pesquisa. Este guião serviu apenas como orientação para estruturar o diálogo sobre o tema em questão, pois, é necessário respeitar a expressão do pensamento do entrevistado e direcioná-lo sempre que necessário no sentido de obter respostas às questões enunciadas sem, no entanto, o influenciar.

O questionário foi elaborado tendo igualmente como base as questões de pesquisa e foi aplicado aos docentes em exercício de funções. Pretendíamos obter dados para

cruzar com os recolhidos através da entrevista, dispondo assim de um maior número de opiniões, num tempo breve.

Inquérito por entrevista

Face ao objetivo do estudo, utilizámos a entrevista, pois segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), *“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo”*. Os mesmos autores afirmam que a entrevista é *“uma conversa com um propósito, usualmente entre duas pessoas, mas às vezes envolvendo mais, que é direcionada para uma delas com o objetivo de obter informações da outra”* (ibidem).

Em síntese, a entrevista é, sobretudo, uma conversa pela qual um determinado indivíduo tenta obter informação de outro sobre determinado assunto.

Segundo Afonso (2005), existem três tipos de entrevistas consoante o tipo de metodologia e finalidades, ou seja, de acordo com o nível de estruturação dos dados que se pretendem obter: a entrevista estruturada, não estruturada e semiestruturada. Neste estudo optámos pela entrevista semiestruturada que se situa entre as duas primeiras no tipo de formato, para o qual se elaboraram instrumentos de apoio construídos para o efeito, a partir das questões de pesquisa. A utilização desta técnica permitiu-nos obter um conjunto de informações. Esta opção pela entrevista semiestruturada deve-se ao facto de se pretender obter o máximo de informação sobre os aspetos considerados de maior relevância.

Na elaboração do guião de entrevista (Anexo3), considerámos importante direcioná-lo para a obtenção de respostas, que permitissem identificar mudanças na liderança, face à implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, na opinião do entrevistado. As questões colocadas visavam identificar indícios de mudança a nível da eficácia, da cultura e consequentemente do clima de escola. A entrevista semiestruturada foi feita ao Diretor, ao Presidente do Conselho Geral e a um dos Coordenadores de Departamento, atores capazes de apresentar uma visão global mais abrangente do funcionamento das estruturas.

A estrutura do guião orientador da entrevista está organizada em blocos temáticos, para os quais se definiram objetivos, questões e tópicos de resposta. A ordem pela qual as questões são colocadas não é relevante, pois segundo Quivy & Champenhudt (1998,

p. 193), é mais importante que o entrevistado possa expressar-se “*abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier*”. Deve então, o entrevistador estar atento, de forma a colocar questões que permitam clarificar algumas opiniões ou obter respostas ainda não dadas.

Ao elaborar o guião houve o cuidado de organizar cada pergunta de forma transparente e aberta, de fácil interpretação, de modo a proporcionar ao entrevistado uma flexibilidade na resposta. As entrevistas foram divididas nos seguintes blocos:

Bloco A – Legitimação da entrevista

Bloco B – Dados pessoais

Bloco C – O estilo de liderança

Bloco D – O clima de escola

Bloco E – A cultura de escola

Bloco F – Características organizacionais

Bloco G – Modelo de gestão/eficácia da escola

As entrevistas foram feitas após marcação prévia, e uma breve explicitação aos entrevistados, do objetivo da investigação. Foi solicitada a autorização de gravação áudio das entrevistas, com garantia de confidencialidade dos dados. As entrevistas decorreram em salas escolhidas para o efeito, num ambiente calmo, de modo a que os entrevistados se sentissem à vontade para exprimirem as suas opiniões.

Os entrevistados não foram interrompidos para não lhes quebrar o raciocínio. A entrevista ao Diretor (57 minutos) e ao Presidente do Conselho Geral (45 minutos) tiveram aproximadamente a mesma duração. Já a reunião com a Coordenadora de Departamento durou cerca de 20 minutos. As entrevistas foram realizadas entre os dias 16 e 23 de março de 2012.

Inquérito por questionário

Outro instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário. Embora normalmente este tipo de instrumento seja utilizado para estudos extensivos, no sentido de abranger um grande número de sujeitos em diferentes organizações, no entanto, pode ser utilizado em estudos de caso com a participação de um elevado número de atores dentro de uma organização ou em determinado contexto, como é o caso.

Segundo Tuckman (1978), a técnica por questionário permite-nos abranger três áreas ao recolhermos a informação, ou seja, “*pode centrar-se na recolha de dados que o respondente*

sabe (conhecimentos ou informação). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências). Pode selecionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções).” (cit. Afonso 2005, p.103)

Neste estudo específico, a técnica por questionário centrou-se nesta última área, uma vez que o nosso objetivo foi o de recolher informações sobre aquilo que os atores pensam, ou qual a sua opinião sobre a eficácia, o clima e cultura de escola, decorrente da implementação do atual modelo de gestão e administração.

Ao elaborar um questionário deve ter-se em conta as diferentes fases até à validação do documento e aplicação do mesmo à população alvo. Este deverá ser testado e alterado se necessário.

Esta técnica de recolha de dados – inquérito por questionário – foi aplicada a todos os docentes em exercício de funções na escola. Este questionário foi elaborado e adaptado a partir do questionário *Clima Escolar e Participação de Professores* (CEPP), (Costa, 2010) e do questionário de Diogo Nascimento (2009) no âmbito da sua dissertação de mestrado.

Os questionários foram entregues nos meses de maio e junho de 2012, e distribuídos pelos coordenadores de disciplina.

O questionário dos professores divide-se em duas partes:

I – A primeira parte refere-se aos dados pessoais para caracterização do inquirido, em que são colocadas questões sobre idade, sexo, situação profissional, tempo de serviço total no estabelecimento de ensino, habilitações académicas, nível de ensino e outras funções exercidas na escola.

II – A segunda parte é constituída por vários grupos de questões. O primeiro contém 17 relativas às alterações sentidas na escola com a implementação do atual modelo de gestão, nomeadamente, quanto à imagem que têm dos órgãos de direção. O segundo relaciona-se com a mudança sentida ao nível da gestão da escola. O terceiro grupo contém 18 questões que envolvem as relações entre os diversos elementos da comunidade educativa. O quarto grupo é constituído por 9 questões relacionadas com o ambiente/clima de trabalho no estabelecimento de ensino. O quinto resume-se a uma questão relacionada com o grau de identificação com a cultura de escola. O sexto é constituído por um bloco de 11 questões sobre a opinião que os docentes têm da estrutura organizativa da escola. De seguida, 1 questão sobre o tipo de cultura existente na escola. Por fim 6 questões relacionadas com as manifestações da cultura. No final do

questionário colocámos uma questão de resposta aberta para que os docentes inquiridos fizessem um comentário às questões abordadas.

O questionário foi acompanhado de informação adicional sobre o objetivo do estudo e as orientações para o preenchimento do mesmo, bem como a garantia do anonimato dos inquiridos e confidencialidade dos dados.

Em resumo, a utilização de dois instrumentos diferenciados de recolha de dados permitiu-nos não só uma informação mais completa como a possibilidade de cruzamento dos dados obtidos, o que permitiu uma melhor validação desses dados.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Análise dos questionários e das entrevistas

Apresentamos em simultâneo os dados relativos à análise e interpretação dos questionários e das entrevistas.

Quando necessário as entrevistas são identificadas com: **D** – Diretor; **PCG** – Presidente do Conselho Geral; **CD** – Coordenadora de Departamento. Estas serão seguidas do número da página a que corresponde a entrevista.

A apresentação e análise dos dados são feitas pela ordem em que as questões foram colocadas no questionário.

Caracterização da amostra

A população alvo de questionário foram os professores que exercem funções na escola.

Quanto aos entrevistados, o Diretor, tem 47 anos de idade, é licenciado em Geografia, e tem um curso de Pós-Graduação em Administração Educacional. Conta com 26 anos de exercício de funções docentes, metade dos quais ao serviço deste estabelecimento de ensino. Ocupa o cargo de Diretor desde dezembro de 2010, por motivo de aposentação do anterior Diretor. Exerceu outras funções ao longo do seu percurso profissional, nomeadamente Diretor Pedagógico num estabelecimento de ensino particular. Realizou alguns projetos ligados à Educação. Nesta escola desempenhou outros cargos: Coordenador de Departamento, Coordenador da Biblioteca e Centro de Recursos, Presidente da Assembleia Constituinte, da Assembleia de Agrupamento, do Conselho Geral Transitório e do Conselho Geral.

O Presidente do Conselho Geral, com 56 anos de idade, é licenciado em Física – ramo de formação educacional da Faculdade de Ciências de Lisboa. Exerce funções docentes há 30 anos e está ao serviço nesta escola desde 1998. Desempenhou anteriormente os cargos de Subdiretor na anterior direção, foi Coordenador de Disciplina e Assessor da Direção.

A Coordenadora de Departamento entrevistada tem 56 anos de idade, é licenciada em História. Exerce funções docentes há 32 anos e leciona nesta escola há 11 anos. Desempenhou os cargos de Coordenadora de Departamento, Diretora de Turma e Coordenadora de grupo disciplinar de História.

O questionário foi distribuído a 80 docentes, tendo respondido 47 dos inquiridos, que considerámos para a nossa amostra definitiva.

A primeira parte do questionário permitiu-nos fazer a caracterização da nossa amostra através de 9 questões. Esta é constituída maioritariamente por docentes do sexo feminino (79%), que correspondem a 37 sujeitos e por 10 docentes (21%) do sexo masculino.

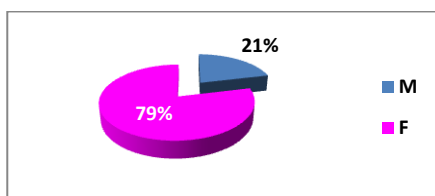


Gráfico 1. – Caracterização dos inquiridos por sexo

Os dados recolhidos revelam-nos que as idades dos sujeitos se situam maioritariamente em duas faixas etárias: entre os 31 e os 40 anos de idade (36%) e entre os 51 e os 60 anos com o mesmo número de docentes (36%); apenas 7% dos inquiridos têm menos de 31 anos e os restantes (21%) situam-se na faixa etária entre os 41 e os 50 anos de idade.

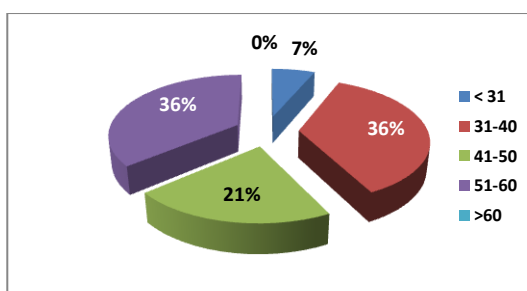


Gráfico 2. – Idades (%)

Idade				
<31	31-40	41-50	51-60	>60
3	17	10	17	0

Quadro 5. – Idades (n.º)

Os docentes inquiridos pertencem na sua maioria (55%) aos quadros de escola, sendo que 28% são contratados e 17% pertencem aos quadros de zona pedagógica.

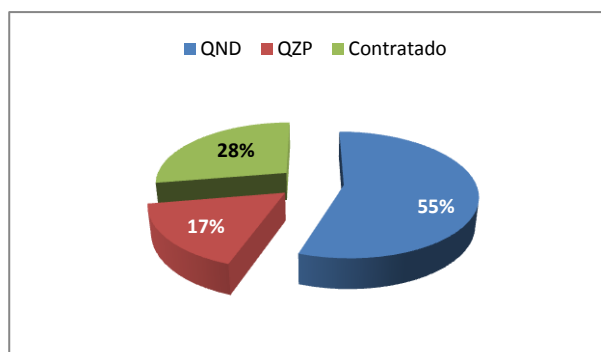


Gráfico 3. – Situação profissional

No gráfico n.º 4 podemos verificar o tempo total de serviço dos sujeitos inquiridos: com tempo inferior a 5 anos de serviço temos apenas 9% dos docentes; 23% dos docentes têm entre 5 a 10 anos de serviço e entre os 26 e os 30 anos de serviço com a mesma percentagem (23%); com uma percentagem igual de tempo de serviço (15%), temos os docentes entre os 16 a 20 e entre os 26 a 30 anos de serviço; 11% dos docentes têm entre 11 a 15 anos de tempo de serviço e apenas 4% têm entre 21 a 25 anos de serviço.

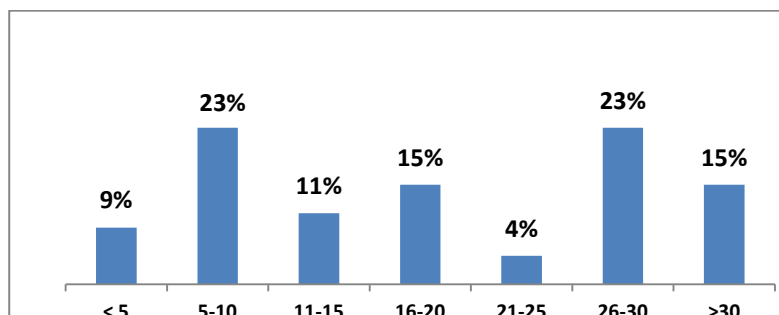


Gráfico 4. – Tempo total de serviço (anos)

Na análise do gráfico n.º 5 podemos constatar que há uma percentagem elevada de docentes (55%) que exerce funções nesta escola há menos de 5 anos, sendo que 17% exercem funções entre 5 e os 10 anos, 15% têm entre 11 a 15 anos de serviço nesta escola e apenas 13% têm mais de 15 anos de serviço. Estes resultados são confirmados pelos dados recolhidos através da entrevista ao **D** e ao **PCG**, que confirmam a saída para aposentação de um grande número de docentes, nestes últimos 5 anos: “Uma instituição como a nossa que perde num ano e meio 26 professores, fora o que perdeu nos outros 3 anos anteriores.” (**D**, p.15)

“Foram as reformas antecipadas, nós aqui no ano passado, foram 24 professores que saíram, com um número muito semelhante em anos anteriores, isto é, aqueles professores experientes. Ainda por cima ao nível do 2º Ciclo, foi uma grande razia. A partir daí, essa saída faz com que as escolas percam a identidade...” (**PCG**, p. 3)

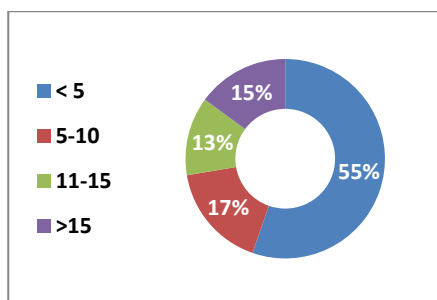


Gráfico 5. – Tempo de serviço nesta escola (anos)

Os professores inquiridos alvo da nossa amostra possuem na sua maioria licenciatura (85%). Apenas 7 possuem mestrado.

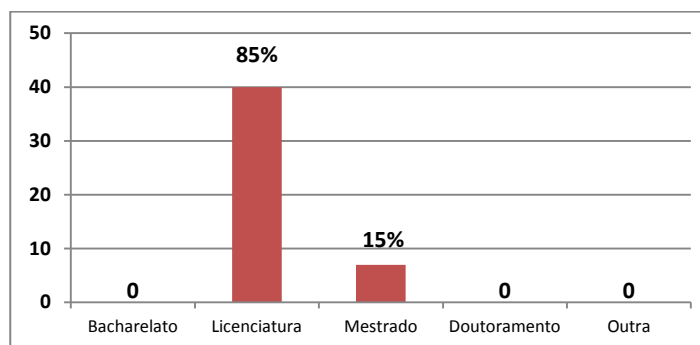


Gráfico 6. - Habilitações académicas

Relembramos que a escola alvo do nosso estudo é uma E.B. 2, 3 e por ter diferentes níveis de ensino, verificámos que os inquiridos são docentes que se dividem quase no mesmo número por ambos os ciclos, ou seja, 49% para o 2º ciclo, 47% para o 3º ciclo e 4 não respondem a esta questão.

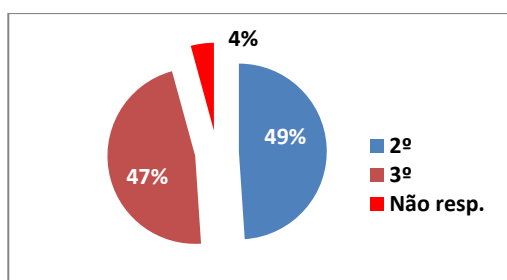


Gráfico 7. – Níveis de ensino

Procurámos seguidamente saber se os docentes desempenham algum cargo ao nível da gestão de topo ou de gestão intermédia, sendo que 53% responderam que sim e 47% responderam negativamente.

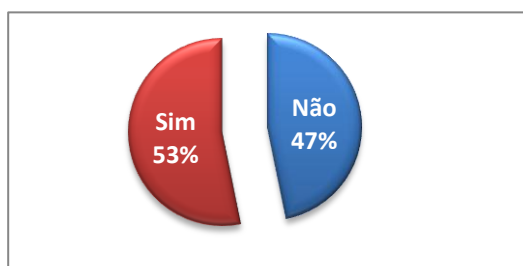


Gráfico 8. – Desempenha cargos de gestão de topo ou intermédia

Os cargos de gestão intermédia ou de topo desempenhados pelos docentes inquiridos são na sua maioria de coordenação e de direção de turma. Nos dados obtidos, alguns dos

inquiridos responderam a esta questão indicando mais do que um cargo, por isso o número total ultrapassa em número de cargos a percentagem acima referida. Com o cargo de Diretor de Turma temos 11 docentes; com cargos de coordenação temos 18 docentes (C- Coordenador - sem especificação; CA – Coordenador de Ano; CD – Coordenador de Departamento; CDG – Coordenador de grupo disciplinar; CPLNM – Coordenador de Português Língua Não Materna); um docente pertence ao grupo de trabalho do Plano Tecnológico da Educação (PTE).

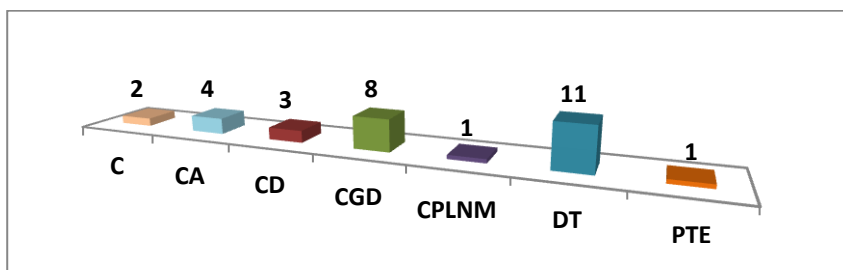


Gráfico 9. – Cargos desempenhados

1. A implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril – órgãos de direção

O grupo de questões que aqui apresentamos diz respeito à implementação do regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Os docentes manifestam a sua opinião relativamente às mudanças sentidas nas competências atribuídas aos órgãos de liderança (o diretor, o conselho geral, etc.) em relação ao anterior modelo de gestão. Os docentes responderam a este grupo de questões através da utilização de uma escala (tipo Likert) numerada de 1 a 5: 1.Discordo totalmente; 2.Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5.Concordo totalmente e na última coluna: N/R – para os que Não Responderam à questão.

1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente	1	2	3	4	5	N/R
1 - Existem grandes diferenças a nível das atuais competências do órgão de direção em relação ao anterior conselho executivo.	1	11	17	14	3	1
	2%	23%	36%	30%	6%	2%
2 - A escola sofreu mudanças significativas com essas alterações de competências.	3	9	15	16	3	1
	6%	19%	32%	34%	6%	2%
3 - Há uma maior concentração de poderes no órgão de direção.	0	6	17	19	4	1
	0%	13%	36%	40%	9%	2%
4 - A gestão da escola tornou-se mais eficiente.	0	7	27	11	1	1
	0%	15%	57%	23%	2%	2%
5 - O Conselho Geral passou a ser o órgão mais importante da escola.	0	5	22	16	3	1
	0%	11%	47%	34%	6%	2%
6 - Apesar das mudanças o órgão de direção (o Diretor) continua a ter um papel decisor e executor.	1	1	7	31	7	0
	2%	2%	15%	66%	15%	0%
7 - Reforçou a autonomia da escola.	0	4	26	15	2	0
	0%	9%	55%	32%	4%	0%
8 - Aumentou a eficácia do órgão de direção.	0	4	27	13	1	2
	0%	9%	57%	28%	2%	4%
9 - Aumentou a burocracia administrativa.	0	10	22	12	1	2
	0%	21%	47%	26%	2%	4%
10 - Reforçou a participação da comunidade na gestão (Conselho Geral - pais, autarquias, associações...).	0	3	25	16	2	1
	0%	6%	53%	34%	4%	2%
11 - Aumentou a qualidade de ensino prestada na escola.	2	11	28	5	1	0
	4%	23%	60%	11%	2%	0%
12 - Reforçou a liderança do órgão de direção.	0	2	19	23	1	2
	0%	4%	40%	49%	2%	4%
13 - Diminuiu o poder dos professores no Conselho Geral.	0	3	30	11	2	1
	0%	6%	64%	23%	4%	2%
14 - Melhorou a cooperação entre a escola e a comunidade (pais, autarquias, associações...).	0	2	33	10	2	0
	0%	4%	70%	21%	4%	0%
15 - Aumentou a colaboração entre os professores e o órgão de direção.	1	6	25	13	1	1
	2%	13%	53%	28%	2%	2%
16 - Aumentou o controlo do Diretor por parte da comunidade.	0	2	29	16	0	0
	0%	4%	62%	34%	0%	0%
17 - Melhoraram as condições físicas de trabalho.	3	7	22	13	2	0
	6%	15%	47%	28%	4%	0%

Quadro 6 – A aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril na gestão escolar

1.1. Existem grandes diferenças a nível das atuais competências do órgão de direção em relação ao anterior conselho executivo

Dos docentes que responderam a esta afirmação 36% assinalaram que não concordam nem discordam que existem grandes diferenças entre as atuais competências do órgão de gestão e as do anterior modelo de gestão; 30% concordam que existem diferenças, sendo que 6% concordam totalmente; 23% discordam e 2% discordam totalmente.

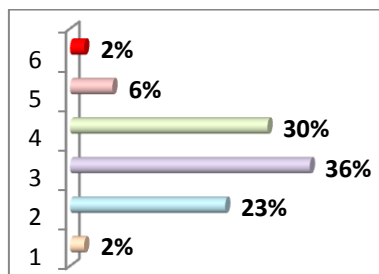


Gráfico 10. – Diferenças sentidas ao nível das atuais competências do órgão de direção

Quanto a esta questão, os entrevistados respondem que não houve diferenças significativas. Assim, o D responde que: “As bases mantiveram-se” (p.22);

relativamente a esta afirmação, a **CD** considera que a única diferença neste processo foi não ter havido eleição do Diretor (p. 1). Refere ainda que: “*Há continuidade*” (p. 6).

1.2. A escola sofreu mudanças significativas com essas alterações de competências

As diferenças que os docentes indicam, na resposta anterior, terem ocorrido na escola a nível das competências dos órgãos de direção, faz-se refletir, de acordo com as respostas dadas pelos inquiridos, nas mudanças sentidas na escola. Assim, 34% dos inquiridos refere que concorda com esta afirmação; 6% concordam totalmente; no entanto há uma percentagem de 32% que não concorda nem discorda; 19% discorda que a escola tenha sofrido mudanças com as alterações de competências dos novos órgãos de direção; 6% discordam totalmente.

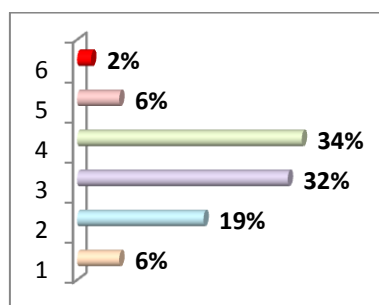


Gráfico 11. – A escola sofreu mudanças com as alterações de competências

Relativamente à opinião dos entrevistados a **CD** respondeu que não houve grandes mudanças (p. 2), respondeu ainda que: “*esta gestão é a continuação*” (p. 4). O **D** refere que houve alguns receios da mudança (p. 3), no entanto refere “*a mudança nem sempre é má*” (p.4), subentendo-se que a escola sofreu algumas mudanças, na opinião do Diretor. Na opinião do **PCG** o que gerou mudanças significativas foi a aposentação antecipada de vários docentes (p. 5).

1.3. Há uma maior concentração de poderes no órgão de direção

Os docentes concordam na sua maioria (40%) que há uma maior concentração de poderes no órgão de direção; 9% concordam totalmente; 36% não concordam nem discordam e 13% dos inquiridos discordam relativamente a esta questão.

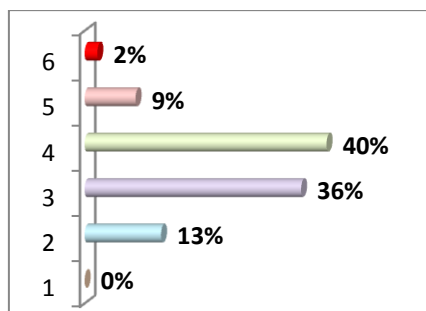


Gráfico 12. – Há maior concentração de poderes na Direção

A opinião dada pelo **PCG** remete para o poder do Conselho Geral na eleição do diretor e na verificação da proposta do projeto de intervenção apresentado pelo mesmo, bem como na avaliação desse projeto (p.1,2). A **CD** refere que o órgão de direção, neste momento pode tomar decisões de uma forma mais autónoma (p.2). Na entrevista ao **D**, o mesmo diz ter poderes de decisão relativamente a determinado assunto, mas normalmente prefere ouvir outras opiniões (p.3).

1.4. A gestão da escola tornou-se mais eficiente

Quanto à gestão da escola, 57% dos docentes, não concorda nem discorda que se tenha verificado um aumento do grau de eficiência; 23% dos docentes concorda que houve alteração; 2% concorda totalmente e 15% discorda desta afirmação.

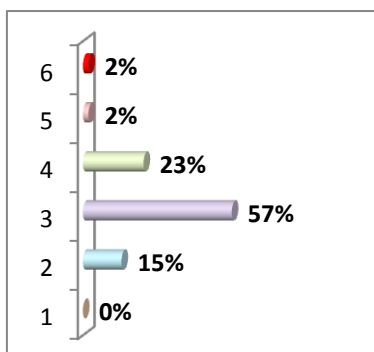


Gráfico 13. – A gestão da escola tornou-se mais eficiente

Na entrevista ao **PCG** podemos verificar, em vários momentos de resposta, que considera a falta de uma liderança mais forte (p. 6) e maior coordenação das estruturas intermédias (p.6). O **D** dá a sua opinião em relação à gestão da escola, referindo que tem que haver uma grande coesão para que uma organização resista, pois têm sido muitos os professores a aposentarem-se (p.15). A **CD** considera que: “*esta gestão é a continuação*” (p.4), não referindo diretamente se considera que a gestão da escola se tornou mais eficiente.

1.5. O Conselho Geral passou a ser o órgão mais importante da escola

Apenas 34% dos inquiridos concordam com esta questão; 47% não concordam nem discordam e apenas 11% dos docentes discordam em relação à questão colocada.

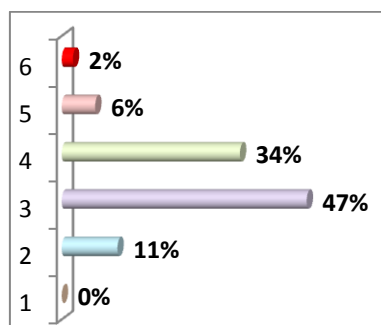


Gráfico 14. – O Conselho Geral passou a ser o órgão mais importante da escola

O PCG, como já referimos em respostas anteriores, remete para o Conselho Geral o poder em relação a várias decisões da competência deste órgão, nomeadamente ao acompanhamento do projeto de intervenção proposto pelo Diretor (p.1-2).

1.6. Apesar das mudanças o órgão de direção (o Diretor) continua a ter um papel decisor e executor

Na opinião dos docentes inquiridos, 67% concorda que o Diretor continua a ter um papel decisor e executor; apenas 2% discordam e na mesma percentagem de 15%, surge a opinião dos que não concordam nem discordam e dos que concordam totalmente.

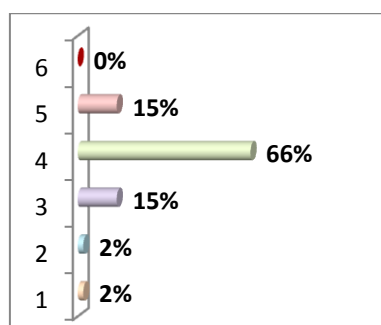


Gráfico 15. – O Diretor continua a ter um papel decisório e executor

Na entrevista ao **D**, o mesmo afirma que “*decide a partir de uma determinada base de apoio...*” (p. 6), “*ouvir antes de decidir*”, quer os órgãos da escola quer os professores (p.3 e 4), no entanto refere que tem decidido e nada o impede de decidir (p. 22). O **PCG** confirma que as principais decisões a nível executivo são da competência do Diretor, no entanto outros órgãos como o Conselho Geral e Conselho Pedagógico, também têm as suas competências decisórias (p. 4). Segundo a opinião da **CD**, a

Direção, atualmente, pode tomar decisões sem ser necessário consultar outros órgãos (p. 7).

1.7. Reforçou a autonomia da escola

Apenas 32% dos docentes concordam que a implementação do atual modelo de gestão trouxe mais autonomia às escolas; 55% não concordam nem discordam e 9% discordam do reforço de autonomia na escola.

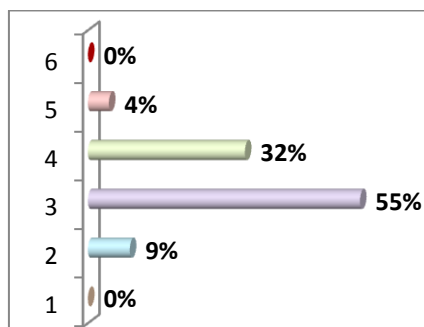


Gráfico 16. – Houve um reforço da autonomia da escola

Quanto a esta questão relativamente ao aumento da autonomia, o **D** é da opinião que foram sendo delegadas cada vez mais competências pela tutela e isso “*potenciou uma maior...autonomia... maior responsabilização e autonomia dos atores no espaço, da nossa Escola*” (p. 13). O **PCG** considera que para existir uma “*verdadeira autonomia teria de haver uma autonomia financeira*” (p. 13).

1.8. Aumentou a eficácia do órgão de direção

Segundo a opinião dos docentes e tal como na questão n.º 1.4, verificamos que 57% dos inquiridos não concordam nem discordam desta afirmação; 9% discordam que houve um aumento da eficácia do órgão de gestão, enquanto 28% concordam que foi sentido um aumento dessa eficácia, 2% concordam totalmente e 4% não responderam à questão.

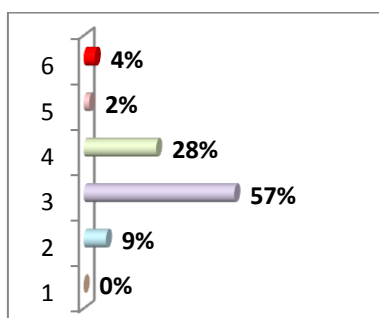


Gráfico 17. – Aumentou a eficácia do órgão de direção

Quanto à entrevista ao **D** poderemos verificar que através da opinião indireta dos Encarregados de Educação: “- *Estamos a gostar do seu trabalho*” (p. 13) “- *Quero dar-lhe os parabéns porque ... esta escola num ano está completamente diferente*” (p. 14), segundo o **D** há um reconhecimento que é sentido por eles, quando o **D** é interpelado pelos pais dos alunos. Na opinião do **PCG** as estruturas intermédias deveriam ter uma liderança mais forte, pois considera que falta articulação entre o órgão de direção e essas estruturas (p. 6). Assim, afirma ainda que: “*Isso requer reuniões frequentes, mesmo formalizadas e que não houvesse dúvidas.*” (p. 6)

1.9. Aumentou a burocracia administrativa

Relativamente a esta questão quase metade dos docentes (47%), não concorda nem discorda; 26% concorda que aumentou a burocracia administrativa e 2% concorda totalmente. Há ainda 21% dos inquiridos que não concorda com esta afirmação e 4% não responderam.

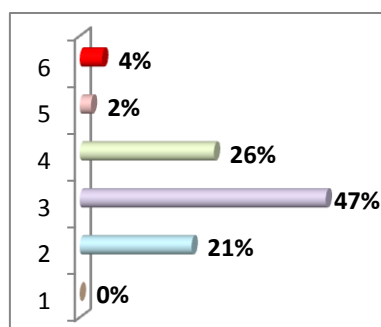


Gráfico 18. – Aumentou a burocracia administrativa

O **D** refere na entrevista que: “*se tem falado em muitas grelhas de avaliação*” (p. 16), as grelhas que avaliam os alunos e que se pretende uniformizar para toda a escola. O **D** comenta uma situação que ocorreu com um docente que referiu que: “*ninguém anda atrás dela sucessivamente para preencher papelinhos...*” e o **D** comenta que os docentes sabem o que têm que fazer e que têm apoio para isso, há uma: “*cultura de responsabilidade*” (p.15).

1.10. Reforçou a participação da comunidade na gestão (Conselho Geral - pais, autarquias, associações...)

Concordam com esta afirmação 34% dos docentes; 53% não concorda nem discorda. Apenas 6% discordam desta afirmação e 4% concordam totalmente que houve um reforço da participação da comunidade na gestão.

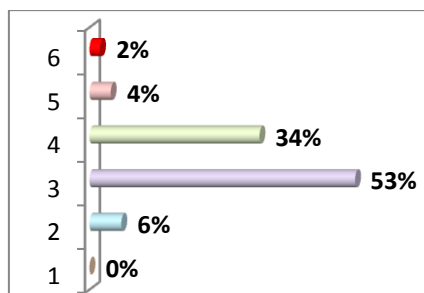


Gráfico 19. – Reforçou a participação da comunidade na gestão

A **CD** comenta na entrevista que em relação à participação da comunidade, sobretudo os pais, há os que são participantes ativos e os que participam pouco e não cooperam para resolução dos problemas dos seus educandos (p. 5). Quanto à participação da comunidade, segundo o **CD**, é com o Centro de Saúde que a escola estabelece uma maior relação (p. 6). O **PCG** dá a sua opinião sobre a pouca participação dos pais em algumas estruturas da escola, afirmando que deveriam ser mais envolvidos na participação dos conselhos de turma (p. 8). Assim, o **PCG** considera que o contributo da comunidade é “*sempre pretendido*”, mas que “*em termos objetivos não existe*” uma maior participação da mesma (p. 7). O **D** responde a esta afirmação referindo que os pais são cada vez mais intervenientes, e através da sua representação no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico, o mesmo refere que vai tendo um “*feedback*” do que se passa (p. 11). No entanto, comenta, por outro lado, que se verifica uma diminuição das estruturas associativas desde o pré-escolar ao 9.º ano (p. 12).

1.11. Aumentou a qualidade de ensino prestado na escola

Pelas respostas obtidas verificamos que a maioria não discorda nem concorda (60%); para 23% dos inquiridos não houve um aumento da qualidade do ensino prestado pela escola, sendo que há 4% que discordam totalmente desta afirmação; 11% concorda que se verificou uma melhoria do ensino e 2% concordam totalmente.

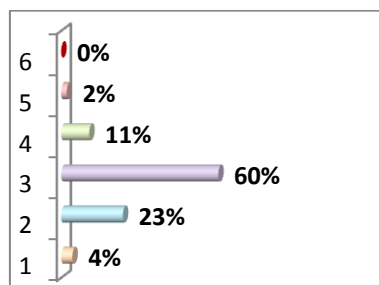


Gráfico 20. – Aumentou a qualidade de ensino prestado na escola

Na resposta a esta questão, o **D** (p. 19 e 20) e **PCG** (p. 3) referem que um dos condicionalismos à melhoria da qualidade do ensino, bastante sentido nestes últimos anos, foi a aposentação de muitos docentes dos quadros e atribuição de funções a contratados, como as direções de turma, que normalmente eram atribuídas aos professores do quadro. Outra situação apontada pelo **D** prende-se com os contratados que muitas vezes quando começam a integrar-se no grupo, por razões várias deixam o serviço, com impacto negativo no sucesso dos alunos (p. 20). De referir ainda que os professores aposentados eram: *“parte da alavancagem que era conseguida em relação aos professores mais novos e a sua integração à sua condução por um corpo docente estável perdeu-se”* (p. 19). A **CD** afirma que a alteração do modelo de gestão não teve qualquer influência no serviço educativo e que a liderança tem que ter: *“força para cortar pela raiz a indisciplina que começou a grassar”* (p. 7).

1.12. Reforçou a liderança do órgão de direção

Concordam com esta afirmação 49% dos inquiridos; 40% dos inquiridos não concordam nem discordam; apenas 4% discordam e 2% concordam totalmente que a liderança do órgão de direção ficou reforçada com a implementação do atual modelo de gestão.

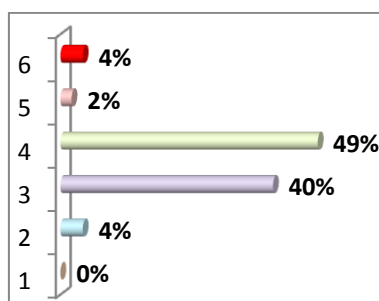


Gráfico.21 – Reforçou a liderança do órgão de direção

O **D** responde na entrevista que os pais já conhecem o Diretor como a pessoa que representa a instituição e que pode decidir (p. 13); há *“um rosto”* que representa a escola (p. 13). Como já referimos anteriormente, na opinião do **D** a delegação de competências por parte da tutela veio reforçar a liderança (p. 13). A **CD** refere que há decisões que agora o Diretor tem mais autonomia para decidir sem consultar a lei (p. 2 e 6). O **PCG** considera que o Diretor pode tomar decisões a nível executivo, mas sempre dentro das *“linhas orientadoras”* e em acordo com os outros órgãos nomeadamente o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico (p. 4).

1.13. Diminuiu o poder dos professores no Conselho Geral

Nesta afirmação, na opinião da maioria dos docentes (64%), não concordam nem discordam dela, talvez por desconhecerem as competências e representatividade do Conselho Geral ou porque possivelmente consideram que se mantêm em relação à anterior Assembleia de Escola. Da nossa amostra 23% dos docentes concordam com a afirmação; 4% concordam totalmente e 6% discordam.

Esta questão não foi abordada nas entrevistas realizadas, pelo que registamos apenas a opinião dos docentes através de questionário.

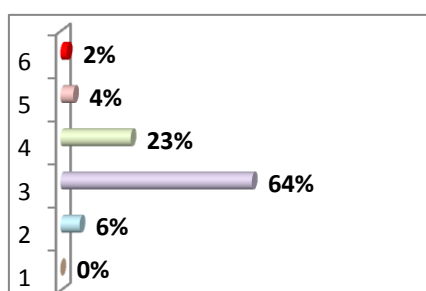


Gráfico.22 – Diminuiu o poder dos professores no Conselho Geral

1.14. Melhorou a cooperação entre a escola e a comunidade (pais, autarquias, associações,...)

Quanto há cooperação entre a escola e a comunidade a maioria dos docentes (70%) acha que a mesma não sofreu alteração significativa; 21% concordam que houve uma melhoria, enquanto 4% discordam e 4% concorda totalmente.

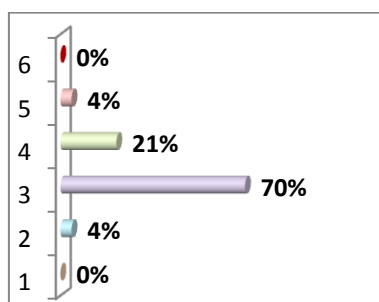


Gráfico 23. – Melhorou a cooperação entre a escola e a comunidade

Nas entrevistas realizadas apresentamos a opinião do **D**, que comenta diversas vezes que os pais estão mais atentos embora nem todos sejam cooperantes. Há os que concordam com as medidas que o Diretor tem vindo a implementar, no entanto refere que há uma maior cooperação da parte dos pais com alunos mais novos – pré-escolar e 1º Ciclo (p. 15). Refere ainda que os pais: *“têm que começar a sentir que há*

responsabilidades sociais” (p. 21); não há neste momento parcerias com outras entidades, mas é algo que se procura fazer futuramente (p. 16). A **CD** refere, quanto aos pais, que existem aqueles que cooperam com a escola e os que não se interessam e por vezes têm diálogos agressivos e não cooperam no sentido de auxiliar os seus educandos (p. 5). O **PCG** considera que a representatividade dos pais nos Conselhos de Turma: *“foi para envolver mais os pais em determinadas discussões com os seus professores”*, mas deveriam ser mais frequentes (p. 8). Considera que há a *“demissão de pais”* em relação a problemas da turma (p. 8).

1.15. Aumentou a colaboração entre os professores e o órgão de direção

Relativamente a esta afirmação, 28% concordam que aumentou a colaboração entre os professores e o órgão de direção; 2% concordam totalmente. É significativo o número de inquiridos (53%) que não concordam nem discordam desta afirmação, o que poderá querer dizer que não há, a este nível, alterações significativas; apenas 13% discordam e 2% discorda totalmente.

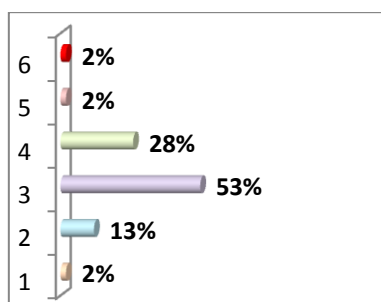


Gráfico 24. – Aumentou a colaboração entre os professores e o órgão de direção

Quanto às entrevistas, na opinião do **D** os professores têm colaborado com a direção, tem *“levado a um maior empenho das pessoas”*, querem ser ouvidos (p. 6). Alguns até têm surpreendido o órgão de direção, depois há os que não tomam iniciativa (p. 7).

1.16. Aumentou o controlo do Diretor por parte da comunidade

Os docentes na sua maioria (62%) não discordam nem concordam com esta afirmação, mas 34% concordam que houve uma aumentou do controlo do Diretor, enquanto 4% não concorda com esta afirmação.

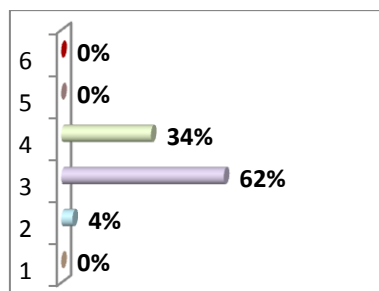


Gráfico 25. – Aumentou o controlo ao Diretor por parte da comunidade

Relativamente a esta afirmação os entrevistados não fazem nenhuma referência direta, no entanto é referido pelo **D**, que os Encarregados de Educação estão mais atentos e tem tido um *feedback* do que está fazer, através dos órgãos que os representam. Assim, há um controlo indireto através das informações que lhe vão chegando, em relação ao trabalho que tem realizado (p. 11 e 13). Na entrevista ao **PCG**, este refere que “*a competência do Conselho Geral é verificar se está tudo a ser cumprido*” em relação ao projeto de intervenção (p. 1 e 2) e dado que a composição do Conselho Geral envolve elementos da comunidade, podemos entender que aumentou o controlo ao Diretor por parte da comunidade.

1.17. Melhoraram as condições físicas de trabalho.

Na opinião da maioria dos inquiridos (47%) não há concordância nem discordância quanto à melhoria das condições físicas das estruturas, embora 28% concordem que houve uma melhoria e 4% concordem totalmente com esta afirmação. Do total dos inquiridos 15% não concorda que se tenha verificado melhorias nas condições físicas de trabalho e 6% discorda totalmente.

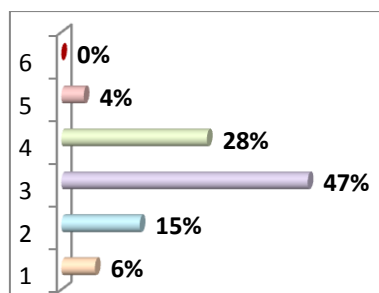


Gráfico 26. – Melhoraram as condições físicas de trabalho

Quanto aos entrevistados remetemo-nos para a opinião do **D** que refere que já realizou várias obras de melhoria de espaços na escola, nomeadamente no Bloco A, a nível da sala de trabalho dos professores, do ginásio, do refeitório, da portaria prevendo realizar outras entretanto (p. 7 e 8).

Em síntese, na opinião de cerca de um terço dos docentes inquiridos (30%) existem grandes diferenças entre as atuais competências do órgão de direção e as do anterior conselho executivo e para 34% dos inquiridos a escola sofreu mudanças significativas com essas alterações de competências.

Uma grande percentagem dos docentes (66%) concorda que o órgão de direção continua a ter um papel decisor e executor.

São 40% dos professores que consideram que há maior concentração de poderes no órgão de direção, no entanto 57% não concordam nem discordam que a gestão da escola se tornou mais eficiente ou que tenha aumentado a eficácia do órgão de direção. Para 49% dos inquiridos o atual modelo de gestão reforçou a liderança do órgão de direção.

Apesar de 34% dos docentes concordarem que o Conselho Geral passou a ser o órgão mais importante da escola, 47% dos inquiridos não concorda nem discorda. Em relação ao poder dos professores no Conselho Geral, 23% dos docentes é da opinião que esse poder diminuiu, embora 64% não concorde nem discorde em relação a esta questão, o que nos leva a concluir em relação ao resultado destas questões que talvez os inquiridos desconheçam as atuais competências deste órgão.

Quanto ao reforço da autonomia da escola, 32% dos docentes inquiridos concorda com esta questão embora 55% não concorde nem discorde.

A burocracia administrativa aumentou para 26% dos inquiridos, mas 21% discordam que tal se verificou.

Na opinião de 34% dos inquiridos há um reforço da participação da comunidade nos órgãos de direção e quanto à cooperação entre a escola e a comunidade uma percentagem elevada (70%) não concorda nem discorda desta questão, o que nos leva a entender que não terá havido alteração, na opinião dos inquiridos, entre o anterior e o atual modelo de gestão.

Quanto ao aumento da qualidade do ensino prestado pela escola, 23% discordam desta questão, sendo que 60% não concordam nem discordam, o que poderá indicar que a mudança para o atual modelo de gestão não teve, um reflexo significativo na qualidade do ensino.

Em relação ao aumento da colaboração entre os professores e o órgão de direção, apenas 28% concordam com esta afirmação.

As condições físicas de trabalho melhoraram para 28% inquiridos, sendo que 47% não concordam nem discordam.

2. A gestão da Escola sofreu mudanças significativas?

Mediante a questão apresentada a maioria dos docentes inquiridos (49%) concorda que a escola sofreu algumas mudanças; 17% consideram que continua na mesma e 13% é da opinião que a escola sofreu mudanças significativas; 21% dos docentes não respondeu a esta questão, o que nos leva a deduzir que talvez seja porque é uma pergunta isolada ou por não terem opinião sobre a mesma.

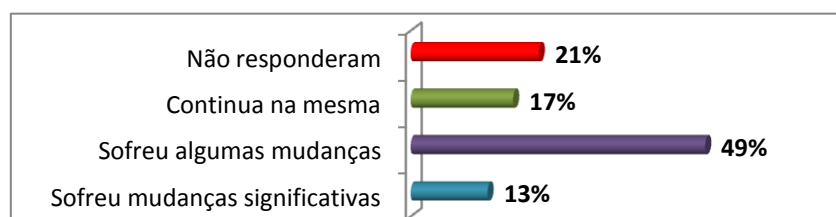


Gráfico 27. – A gestão da Escola sofreu mudanças significativas

Relativamente a esta questão o **D** responde-nos que se verificaram algumas mudanças, nomeadamente pelo facto de a escola passar a ter um nome, uma cara – o diretor – uma vez que passou a ter um órgão unipessoal, referindo ainda o facto de terem sido delegadas mais competências, por parte da tutela, nos órgãos de direção (p. 13). Na entrevista o **D** afirma que se têm verificado mudanças significativas nesta escola nos últimos anos, devido, em grande parte, à aposentação de um elevado número de docentes (p. 19). Estas mudanças não são motivadas pela implementação do novo modelo de gestão, segundo a opinião do entrevistado, mas: “*tem a ver com aquilo que superiormente tem vindo a ser feito à Administração Pública e especialmente ao Ministério da Educação*” (p. 20).

Na entrevista ao **PCG**, não é referida de forma explícita a mudança que se faz sentir dentro desta escola, mas entra em concordância com o Diretor no que diz respeito a um número significativo de aposentados nos últimos anos (p. 3). Refere algumas situações relacionadas com a necessidade de lideranças eficazes e boas lideranças ao nível das estruturas intermédias, uma vez que são poucos os docentes do quadro que não desempenham funções de coordenação ou que não estejam representados nos órgãos de direção, logo as Direções de Turma têm que ser atribuídas aos contratados e estes necessitam de estruturas intermédias: “*Com uma liderança mais forte*”, pois a falta de articulação pode levar a um aumento de indisciplina (p. 6).

A **CD** quando questionada sobre as mudanças sentidas na escola com a alteração do modelo de gestão, afirma: “*não consigo encontrar grandes diferenças. Há*

continuidade” (p. 6). Refere ainda que a mudança diz respeito unicamente à forma como se processa a escolha do Diretor (p. 1). Apesar de várias vezes questionada sobre este tema de mudança ao nível da gestão, não dá uma resposta direta, mas remete para a questão de avaliação docente e para outros aspetos (p. 2).

3. As relações/interações estabelecidas entre os docentes e os outros membros da comunidade educativa – órgão de direção e alunos.

Apresentamos de seguida este tópico no sentido de analisarmos qual a perceção que os docentes têm da relação/participação que estabelecem entre eles e os outros membros da comunidade educativa - Professores/Direção, etc., dado que são um fator importante na análise das possíveis alterações ao nível clima e da cultura da escola. Algumas questões que se apresentam envolvem os alunos, no sentido de percebermos qual a perceção que os docentes têm dos discentes em relação às suas atitudes, procurando entender se as mesmas revelam sucesso ou insucesso educativo.

1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente	1	2	3	4	5	N/R
1 - Aumentou a colaboração entre os professores nas tarefas da escola.	0	7	16	21	1	2
	0%	15%	34%	45%	2%	4%
2 - Os alunos demonstram mais interesse pelas aprendizagens.	6	24	13	4	0	0
	13%	51%	28%	9%	0%	0%
3 - Melhorou o apoio entre professores para solucionar problemas.	1	10	17	19	0	0
	2%	21%	36%	40%	0%	0%
4 - Aumentou a participação dos professores na vida da escola.	0	10	21	14	1	1
	0%	21%	45%	30%	2%	2%
5 - Diminuiu a indisciplina dos alunos.	9	18	13	7	0	0
	19%	38%	28%	15%	0%	0%
6 - Aumentou o reconhecimento do órgão de direção pelo trabalho dos professores.	3	7	29	7	1	0
	6%	15%	62%	15%	2%	0%
7 - Aumentou o respeito dos professores pelos alunos.	5	17	21	3	1	0
	11%	36%	45%	6%	2%	0%
8 - Há maior receção às sugestões dos professores por parte órgão de direção.	1	9	22	13	1	1
	2%	19%	47%	28%	2%	2%
9 - Aumentou a partilha de momentos de lazer entre os professores.	7	16	19	4	0	1
	15%	34%	40%	9%	0%	2%
10 - A Direção tem sido mais interveniente em situações de conflito entre elementos da escola.	0	6	23	17	1	0
	0%	13%	49%	36%	2%	0%
11 - Diminuiu o interesse dos alunos pelos resultados escolares.	2	11	23	10	1	0
	4%	23%	49%	21%	2%	0%
12 - Há maior partilha de materiais didáticos, entre os professores da escola.	0	5	21	20	1	0
	0%	11%	45%	43%	2%	0%
13 - Aumentou a colaboração dos professores nas reuniões de trabalho.	0	8	23	15	1	0
	0%	17%	49%	32%	2%	0%
14 - Os alunos recorrem com menor frequência aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	1	14	26	6	0	0
	2%	30%	55%	13%	0%	0%
15 - Aumentou eficácia da comunicação do Diretor com os professores.	1	6	28	10	2	0
	2%	13%	60%	21%	4%	0%
16 - Diminuíram os momentos de convívio entre os professores.	0	6	24	12	3	2
	0%	13%	51%	26%	6%	4%
17 - O ambiente entre os professores da escola é de maior abertura e confiança.	0	16	26	5	0	0
	0%	34%	55%	11%	0%	0%
18 - O Diretor criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	0	8	26	11	1	1
	0%	17%	55%	23%	2%	2%

Quadro 7 – As relações entre os docentes e os diversos membros da comunidade educativa

3.1. Aumentou a colaboração entre os professores nas tarefas da escola

Os docentes reconhecem, na sua maioria (45%), que aumentou a colaboração entre eles nas tarefas da escola, mas 34% não concorda nem discorda e 15% dos docentes discordam totalmente desta afirmação.

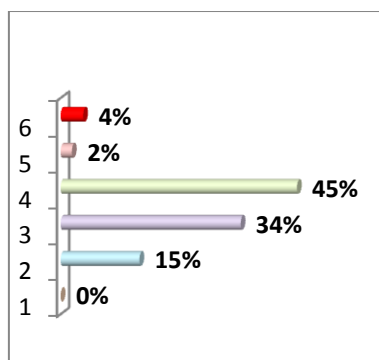


Gráfico 28. – Aumentou a colaboração entre os professores nas tarefas da escola

Na opinião do **D**, tem-se verificado por parte dos professores uma maior colaboração nas atividades da escola e reconhecem mesmo que: *“em alguns aspetos a escola melhorou”* (p. 7). Na entrevista à **CD**, a mesma refere que há professores que nunca viu e que se não estiverem no mesmo Conselho de Turma nem se vêem porque não vão sequer à sala dos professores (p. 3). Há ainda os professores que fumam e vão para fora da escola nos intervalos e que quase não se cruzam com outros docentes (p. 3). Relativamente a esta questão o **PCG** comenta que é notória uma mudança no ambiente e que se sente uma falta de apoio: *“Não é só por ser Diretor”... “a falta dos mais velhos”* (p. 5), pois os professores reuniam na sala nos intervalos, mas isso hoje acontece menos, (como referiu a **CD**) por causa da lei do tabaco os professores não se cruzam tantas vezes: *“começou-se a perder muito aquele contacto”* e *“a partir daí o que começou a não ocorrer foi precisamente essa partilha que era essencial e que era fundamental daqueles 10 minutos de intervalo ou daqueles 20 minutos. Praticamente só se fala em alunos”* (p. 5).

3.2. Os alunos demonstram mais interesse pelas aprendizagens

Quanto a esta afirmação, 51% dos docentes, não concorda que os alunos demonstram mais interesse pelas atividades escolares, sendo que 28% não concorda nem discorda. Há 13% dos docentes que discorda desta afirmação e apenas 9% concorda que se verificou maior interesse por parte dos alunos pelas aprendizagens.

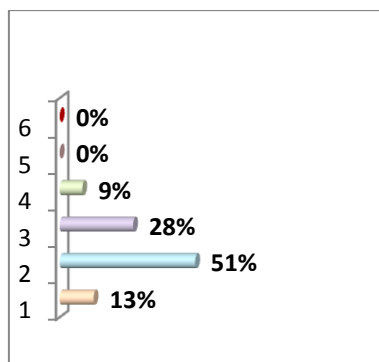


Gráfico 29. – Os alunos demonstram mais interesse pelas atividades

Na opinião da **CD**, pela sua experiência de 11 anos a exercer funções docentes neste estabelecimento de ensino, comenta que se verifica uma diferença na população escolar de ano para ano (p. 4) e refere ainda que quando os pais são chamados a intervir, há os que participam ativamente e há alguns que não colaboram com os professores no sentido de resolver os problemas do aluno. Segundo o **PCG** a demissão dos pais no papel que representam podem impedir a resolução de problemas (p. 8) As medidas que estão previstas implementar, a nível de escola, em relação a quantificar tudo o que diz respeito à avaliação dos alunos, gera, na opinião do **PCG** indisciplina e desmotivação (p. 10).

3.3. Melhorou o apoio entre os professores no sentido de solucionar problemas

Os inquiridos, dividem-se nesta questão entre o concordo com 40% de respostas e o não concordo nem discordo com 36%. Apenas 21% não concorda que melhorou o apoio entre os professores no sentido de solucionar problemas e 2% discorda totalmente.

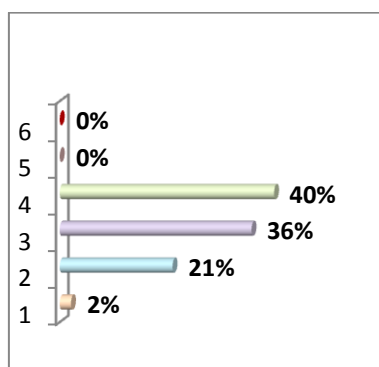


Gráfico 30. – Melhorou o apoio entre os professores

3.4. Aumentou a participação dos professores na vida na escola

Relativamente a esta afirmação, 30% dos docentes concorda que houve um aumento da participação dos professores na vida da escola. São 45% os docentes que não concordam nem discordam desta afirmação; 21% discordam totalmente.

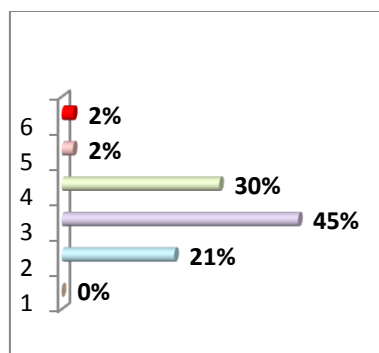


Gráfico 31. – Aumentou a participação dos professores na vida na escola

Nas entrevistas realizadas, o **D** afirma que apesar das mudanças sentidas: “*tem levado, se calhar a um maior empenho das pessoas em querer... discutir os assuntos e em querer dar a sua opinião*” (p. 6). No entanto refere que há sempre aqueles que nunca participam e têm que ser incentivados a participar (p. 7).

3.5. Diminuiu a indisciplina dos alunos

Quanto à indisciplina, 38% dos docentes não concordam que se tenha verificado uma diminuição da indisciplina, por parte dos alunos e 19% discordam totalmente desta afirmação. Não concordam nem discordam desta afirmação 28% dos inquiridos. Apenas 15% concordam que houve uma diminuição da indisciplina.

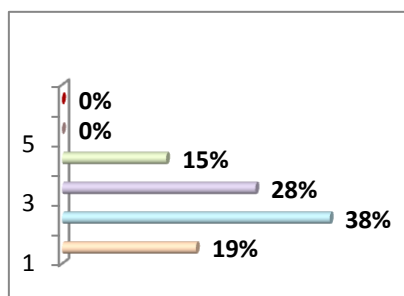


Gráfico 32. – Diminuiu a indisciplina dos alunos

O **D** não faz uma referência direta à indisciplina dos alunos, no entanto comenta diversas vezes que a Direção está mais próxima dos alunos: “*a Direção está nos*

pátios”, ajudando a promover os valores nos alunos (p. 12), ou seja, levando os alunos a reconhecerem a figura do Diretor e a recorrem a ele em situações de conflitos entre pares (p. 14). A **CD** não comenta diretamente sobre a indisciplina dos alunos, no entanto refere que eles são os principais responsáveis pelo ambiente da escola (p. 3) e comenta que houve uma grande mudança em relação aos alunos que a escola recebe atualmente (p. 5). Na opinião do **PCG** verifica-se um aumento de indisciplina: “*mas em relação a anos anteriores, num aumento de indisciplina*” (p. 9).

3.6. Aumentou o reconhecimento do órgão de direção pelo trabalho dos professores

A maioria dos docentes (62%), não concorda nem discorda desta afirmação. Apenas 15% concorda que aumentou o reconhecimento do órgão de direção pelo trabalho realizado pelos professores; 15% discorda desta questão; 6% discorda totalmente.

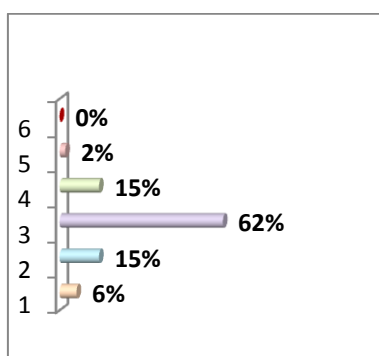


Gráfico 33. – Aumentou o reconhecimento do órgão de direção pelo trabalho docente

Quanto a esta afirmação o **D** comenta que incentiva os professores a fazerem mais pela instituição, pela experiência/formação que foram adquirindo ao longo dos anos, no sentido de valorizar o ambiente educativo, a instituição e o serviço que a escola presta (p. 3). O **D** refere-se à melhoria do espaço físico de trabalho, comentando que: “*por outro lado tem que se dar condições também às pessoas para verem que nós nos preocupamos com elas*” (p. 7). Na opinião do **PCG**: “*é preciso potencializar mais os Conselhos de Turma*” (p. 8).

3.7. Aumentou o respeito dos professores por parte dos alunos

Na opinião dos inquiridos, 45% não concorda nem discorda desta afirmação. São 36% os docentes que não concordam que tenha aumentado o respeito aos professores por parte dos alunos, sendo que 11% discorda totalmente. São 4% os inquiridos que concordam com esta afirmação e 2% concordam totalmente.

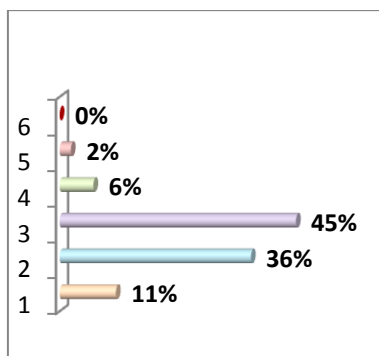


Gráfico 34. – Aumentou o respeito dos professores por parte alunos

3.8. Há maior receção às sugestões dos professores por parte órgão de direção

Na sua maioria os docentes inquiridos (47%), não concorda nem discorda desta afirmação. São 28% os docentes que concordam que há uma maior receção às sugestões dos professores por parte da direção, mas 19% discorda desta afirmação.

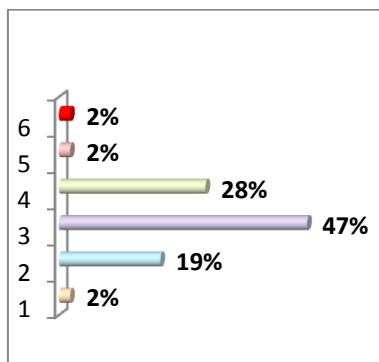


Gráfico 35. – Há maior receção às sugestões dos professores por parte órgão de direção

O **D** considera que é preciso: “*ouvir os professores que nos batem à porta*” (p. 3), para além das estruturas intermédias e do Conselho Pedagógico. Refere ainda que existem docentes que querem trabalhar e que dizem mesmo que querem ser ouvidos (p. 6) e segundo a opinião do Diretor: “*têm surpreendido muito pela positiva*” (p. 7). Como já referimos anteriormente na questão 3.4, segundo o **D**, há alguns docentes que continuam sem tomar iniciativa, mas refere que cabe à direção mobilizá-los e quando se lhes pede, colaboram (p. 7). O **PCG** afirma que os professores devem ser ouvidos, mas nem sempre as propostas que apresentam são consideradas, como podemos verificar numa situação descrita pelo entrevistado (p. 7).

3.9. Aumentou a partilha de momentos de lazer entre os professores

Quanto a esta afirmação apenas 9% dos docentes concordam que aumentou a partilha de momentos de lazer entre os professores; 40% dos inquiridos não concordam nem discordam; 34% discordam e 15% discordam totalmente desta afirmação.

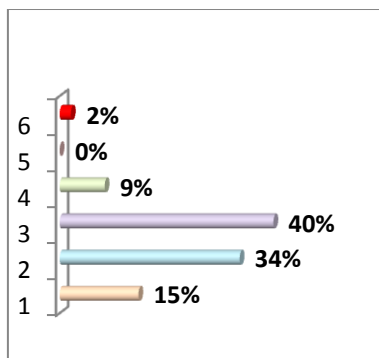


Gráfico 36. – Aumentou a partilha de momentos de lazer entre os professores

Quando questionado sobre este assunto a **CD** comenta que: *“para além da escola existe para quem tem um tempo livre e gosta de fazer alguma coisa. Ou ir a um centro comercial, ou ir fazer uma coisa extra não é? É muito raro conseguir-se.”* (p. 3)

3.10. A Direção tem sido mais interveniente em situações de conflito entre elementos da escola

Metade dos docentes (49%) não concorda nem discorda desta afirmação. São 36% os inquiridos que concordam que a Direção da Escola tem sido mais interveniente em situações de conflito; 13% discorda desta afirmação.

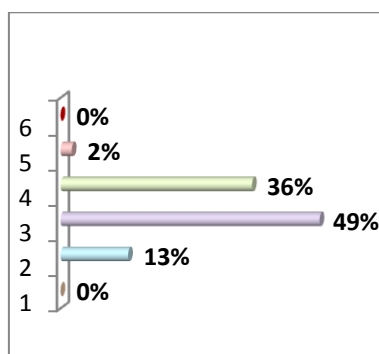


Gráfico 37. – Aumentou a intervenção da Direção em situações de conflito

Na opinião do **D** as relações que se estabelecem entre os vários elementos da comunidade educativa: *“de uma forma geral são boas”* (p. 10), mas afirma (dando alguns exemplos) que é importante ouvir todos, sejam professores, sejam alunos (p. 9 e 14). O **D** comenta que há algumas situações de conflito: *“Epifenómenos de*

discussão...” (p. 10), mas após discutido o assunto o que interessa é o “*consenso com a atividade pedagógica*” (p. 11). O **PCG** apesar de não responder diretamente a esta questão, refere que o Diretor deve ser: “*o último a ser chamado*”, pois deve ser chamado apenas em caso de situações muito graves: “*senão banaliza-se... toda a autoridade está completamente perdida*” (p. 5).

3.11. Diminuiu o interesse dos alunos pelos resultados escolares

Na resposta a esta afirmação 49% dos inquiridos não concorda nem discorda que houve diminuição do interesse dos alunos pelos resultados escolares. Para 23% dos docentes há uma discordância com esta afirmação e 4% discordam totalmente. Dos docentes inquiridos 21% concordam que diminuiu o interesse dos alunos pelos resultados escolares.

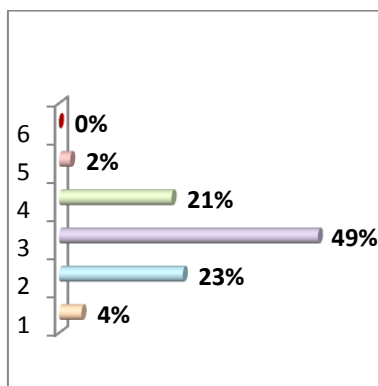


Gráfico 38. – Diminuiu o interesse dos alunos pelos resultados escolares

Nas entrevistas, o **D** aborda o objetivo fundamental da escola referindo que se pretende levar o aluno ao “*caminho da excelência*”, “*é avaliar o percurso*” (p. 16), “*valorizar os esforços*” (p. 17). Pretende-se que haja: “*um esforço conjunto entre alunos e professores*” (p. 16). Como já referimos anteriormente a **CD** comenta que mudou muito a população escolar e que se reflete no que: “*tínhamos e o que temos agora*” (p. 5).

3.12. Há maior partilha de materiais didáticos entre os professores da escola

Quase metade dos docentes (43%) concorda que há maior partilha de materiais didáticos entre os professores da escola, 45% não concordam nem discordam; 11% discordam desta afirmação.

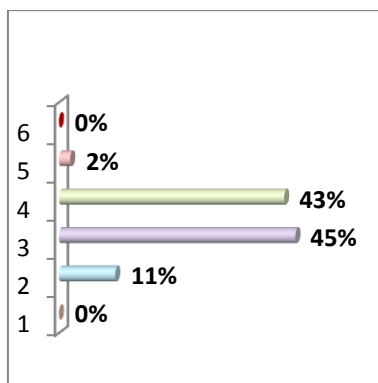


Gráfico 39. – Há maior partilha de materiais didáticos entre os professores

3.13. Aumentou a colaboração dos professores nas reuniões de trabalho

Em relação a esta afirmação 49% dos docentes não concorda nem discorda que se verificou um aumento da colaboração dos professores nas reuniões de trabalho. Dos docentes inquiridos 32% concorda com esta afirmação, no entanto 17% discordam dela.

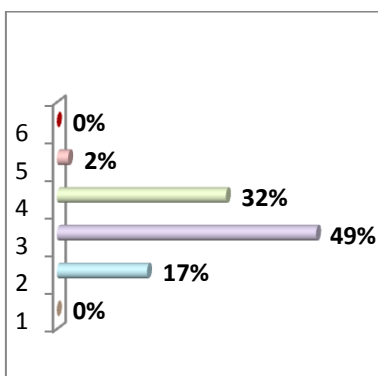


Gráfico 40. – Aumentou a colaboração dos professores nas reuniões de trabalho

Nas entrevistas realizadas a **CD** refere que em relação às reuniões de trabalho verifica-se uma grande diferença, sobretudo ao nível dos Conselhos de Turma que: *“geralmente eram sempre fixos e agora há imensa gente nova”*. Os grupos anteriormente eram mais coesos (p. 4).

3.14. Os alunos recorrem com menor frequência aos professores para resolver os seus problemas pessoais

Há uma percentagem de 55% dos inquiridos que não concorda nem discorda, sendo que 30% discordam desta afirmação e 13% concorda que os alunos recorrem com menor frequência aos professores para resolver os seus problemas.

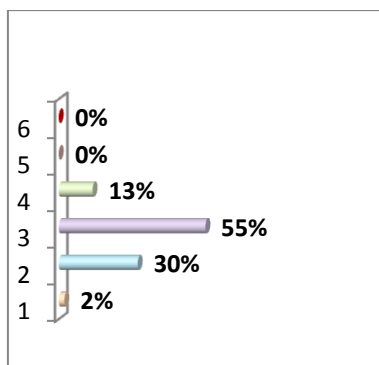


Gráfico 41. – Os alunos recorrem com menor frequência aos professores para resolver os seus problemas pessoais

Em relação a esta questão o **D** refere que os alunos têm neste momento a noção da figura do Diretor e que já o reconhecem e recorrem à Direção sempre que precisam de ajuda (p. 9). Contou alguns episódios que ocorreram em alguns locais da escola, nomeadamente no refeitório (p. 14).

3.15. Aumentou a eficácia da comunicação do Diretor com os professores

Na resposta a esta afirmação há uma elevada percentagem (60%) que não concorda nem discorda desta afirmação. Somente 21% concordam que aumentou a eficácia da direção na comunicação com os professores e 4% concordam totalmente. Há a opinião discordante em relação a esta afirmação de 13% dos docentes inquiridos.

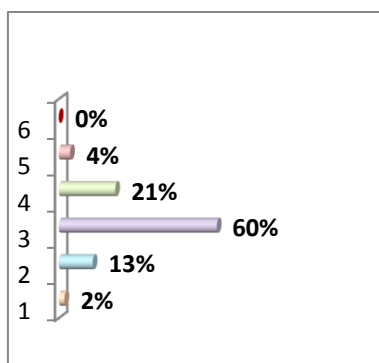


Gráfico 42. – Aumentou a eficácia da comunicação do Diretor com os professores

Quando questionado sobre a forma como são transmitidas as informações entre a Direção e os docentes, o **D** refere que: *“é um misto entre formalidade e informalidade. Mais formal no que tem que ser. Às vezes menos formal mas também efetivo e as pessoas sentem-se à vontade.”* (p. 15)

3.16. Diminuíram os momentos de convívio entre os professores

Verificamos que 26% dos docentes concorda que diminuíram os momentos de convívio entre os professores e 6% concordam totalmente. No entanto a maioria dos inquiridos não concorda nem discorda desta afirmação e somente 13% discordam dela. São 4% os docentes que optaram por não responder a esta afirmação.

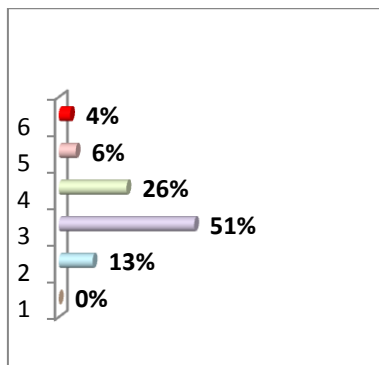


Gráfico 43. – Diminuíram os momentos de convívio entre os professores

Quanto a esta questão a **CD** refere que o momento de convívio entre os docentes é reduzido: “*a pessoa tem tão pouco tempo que não tem tempo de convívio*” (p. 3).

3.17. O ambiente entre os professores da escola é de maior abertura e confiança

Em relação a esta afirmação mais de metade dos docentes (55%) não concorda nem discorda da alteração no ambiente da escola, mas 34% discorda que melhorou o ambiente, ou seja, que é de maior abertura e confiança. São 11% os docentes que concordam com esta afirmação.

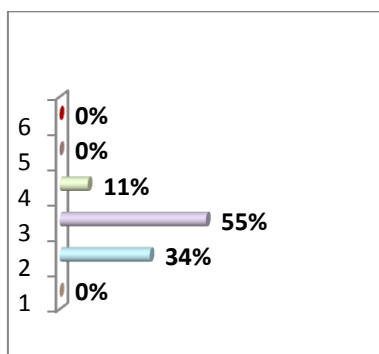


Gráfico 44. – O ambiente entre os professores da escola é de maior abertura e confiança

Como já referimos anteriormente na opinião do **D** a Escola tem um ambiente bom, “*é um ambiente agradável*” (p. 5). O **D** comenta que: “*quem faz o ambiente são as pessoas*” (p. 6). A **CD** responde a esta questão referindo que o ambiente da escola no geral é bom, mas refere que já foi melhor porque antes das aposentações: “*tinham um*

grupo mais coeso” (p. 4). Mas dá uma resposta vaga quanto às relações que se estabelecem entre as pessoas: “*desde que as pessoas as queiram ter cordiais, são cordiais.*” (p. 4)

3.18. O Diretor criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas

Quanto a esta afirmação 23% dos docentes respondem afirmativamente, 55% não concordam nem discordam e 17% discordam que o Diretor criou um ambiente em que existem condições para partilhar os seus problemas.

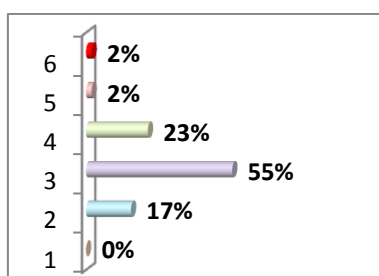


Gráfico 45. – O Diretor criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas

Relativamente a esta questão o **D** responde que é importante valorizar o ambiente educativo, a instituição e o serviço que a escola presta (p. 6). Como já referimos em questões anteriores, na opinião do entrevistado, as pessoas dizem: “*Eu quero ser ouvido*” (p. 6), mesmo pessoas que não tinham “*esse à vontade*” têm-no surpreendido pela positiva (p. 7). O **D** afirma que é importante: “*sentir o ambiente que está a ser gerado*” e o que é preciso para o melhorar (p. 5).

Em síntese, na opinião de 45% dos docentes inquiridos aumentou a colaboração entre os professores nas tarefas da escola e 40% concorda que melhorou o apoio entre os professores para solucionar problemas.

Dos professores inquiridos, 43% concorda que há maior partilha de materiais didáticos entre os professores da escola, embora 45% não concorde nem discorde. Quanto à colaboração dos professores nas reuniões de trabalho, 32% concordam que se verificou um aumento dessa colaboração, enquanto 49% não concordam nem discordam desta questão. São 34% os inquiridos que concordam que o ambiente entre os

professores da escola é de maior abertura e confiança, no entanto 55% não concorda nem discorda.

Em relação aos alunos, 51% dos professores são da opinião que os alunos demonstram menos interesse pelas aprendizagens e 38% dos docentes discordam que a indisciplina diminuiu enquanto 18% discorda totalmente. São 36% os inquiridos que não concordam que tenha aumentado o respeito ao professores por parte dos alunos.

Quando questionados sobre a participação dos professores na vida na escola 30% dos inquiridos concorda que houve um aumento, embora 45% não concorde nem discorde. Quanto ao aumento da partilha de momentos de lazer entre os professores são 34% os docentes que não concordam com esta afirmação e 15% discordam totalmente. Para 26% dos docentes, diminuíram os momentos de convívio entre os professores. Os inquiridos, na sua maioria (62%), não concorda nem discorda que aumentou o reconhecimento do órgão de direção pelo trabalho dos professores, nem que houve um aumento da eficácia da comunicação do Diretor para com os professores.

Apenas 28% dos docentes concordam que há uma maior receção às sugestões dos professores por parte do órgão da direção.

Segundo a opinião de 36% dos inquiridos a Direção tem sido mais interveniente em situações de conflito entre os elementos da escola, embora 49% não concorde nem discorde.

Para 23% dos docentes, o Diretor criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas, apesar de 55% não concordar nem discordar desta afirmação.

4. O ambiente/clima de trabalho

Neste bloco de questões apresentamos primeiro os dados dos questionários relativos a cada questão, seguida de uma síntese. No final apresentamos as opiniões dos entrevistados relativamente a este tópico, por ser ao entrevistado pedida a sua opinião quanto ao ambiente/clima de trabalho de uma forma geral e abrangente. Para os inquiridos as questões são mais direcionadas para si mesmos.

1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente	1	2	3	4	5	N/R
1 – Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes.	0	3	8	33	2	1
	0%	6%	17%	70%	4%	2%
2 – Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade.	0	0	3	32	12	0
	0%	0%	6%	68%	26%	0%
3 – Sinto que o meu trabalho é estimulante e motivador.	1	2	13	26	5	0
	2%	4%	28%	55%	11%	0%
4 – A comunicação verbal é facilmente compreendida.	1	1	12	33	0	0
	2%	2%	26%	70%	0%	0%
5 – O relacionamento no ambiente de trabalho é amigável.	0	0	8	37	2	0
	0%	0%	17%	79%	4%	0%
6 – Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido.	4	11	17	14	1	0
	9%	23%	36%	30%	2%	0%
7 – As mudanças são comunicadas e explicadas com antecedência.	2	10	19	15	1	0
	4%	21%	40%	32%	2%	0%
8 – Os docentes, dos diferentes grupos disciplinares atuam de forma coesa.	0	9	18	19	1	0
	0%	19%	38%	40%	2%	0%
9 – Tenho a certeza do que esperam de mim e aonde posso chegar na escola.	1	9	16	19	2	0
	2%	19%	34%	40%	4%	0%

Quadro 8 – A opinião dos docentes sobre o ambiente/clima de trabalho

4.1. Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes

Uma percentagem elevada de docentes (70%) refere que tem liberdade para expressar opiniões diferentes, sendo que 4% concordam totalmente. São apenas 6% dos inquiridos que discordam desta afirmação e 17% não concordam nem discordam.

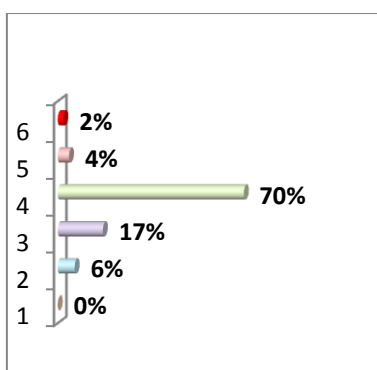


Gráfico 46. – Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes

4.2. Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade

Em relação a esta afirmação 68% concorda que os docentes se esforçam por desenvolver um trabalho de qualidade e são 26% os que concordam totalmente. Há uma pequena percentagem (6%) que discorda desta afirmação.

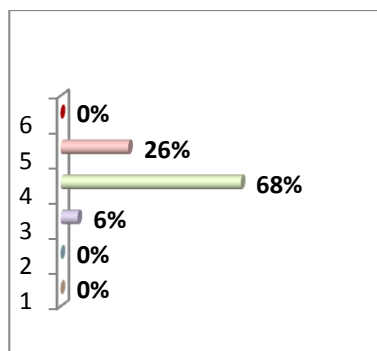


Gráfico 47. – Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade

4.3. Sentem que o seu trabalho é estimulante e motivador

Relativamente a esta afirmação os docentes respondem maioritariamente (55%) que o seu trabalho é estimulante e motivador e 11% concordam totalmente, o que pode indiciar que os professores se sentem satisfeitos com o trabalho que realizam. Apenas 4% discordam desta afirmação e 28% não concordam nem discordam.

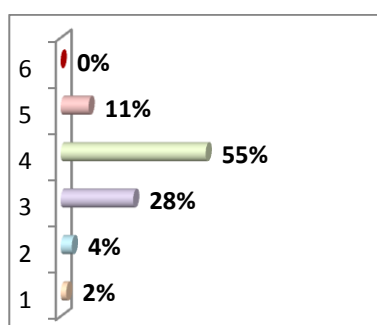


Gráfico 48. – Sentem que o seu trabalho é estimulante e motivador

4.4. A comunicação verbal é facilmente compreendida

Quanto à comunicação verbal que se estabelece entre os docentes, 70% são da opinião que esta é facilmente compreendida. Somente 2% discordam ou discordam totalmente e 26% dos inquiridos não concorda nem discorda.

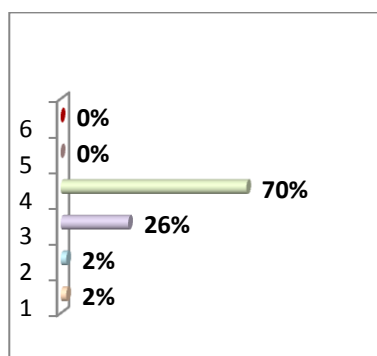


Gráfico 49. – A comunicação verbal é facilmente compreendida

4.5. O relacionamento no ambiente de trabalho é amigável

Os docentes responderam na sua maioria (79%) que o ambiente no trabalho é amigável e 4% concordam totalmente com esta afirmação. Não há docentes que discordem desta afirmação e somente 17% dos docentes dizem não concordar nem discordar da afirmação. Estes dados permitem-nos entender que os docentes, na sua maioria, sentem que o relacionamento no ambiente de trabalho é agradável.

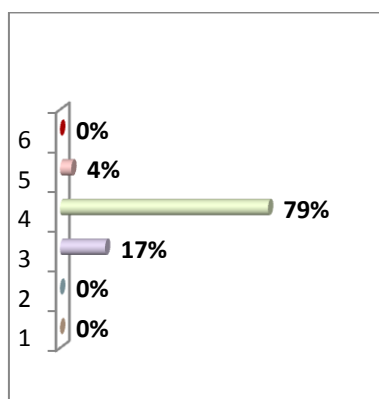


Gráfico 50. – O relacionamento no ambiente de trabalho é amigável

4.6. Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido

Em relação a esta afirmação, as opiniões dividem-se, uma vez que 30% concorda que o seu potencial é devidamente reconhecido, sendo que uma percentagem de 36% não concorda nem discorda. São 23% os docentes que discordam desta afirmação e são 9% os docentes que discordam totalmente.

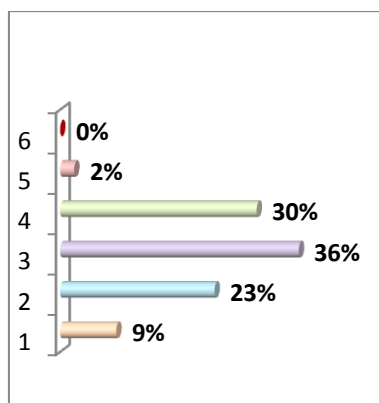


Gráfico 51. – Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido

4.7. As mudanças são comunicadas e explicadas com antecedência

Os docentes inquiridos que respondem em concordância com esta questão são 34%. Há no entanto uma percentagem de 40% que não concorda nem discorda desta

afirmação. Dos inquiridos, são 21% os que respondem que discordam desta afirmação, ou seja que não consideram que as mudanças são explicadas com antecedência. Apenas 4% discordam totalmente desta afirmação.

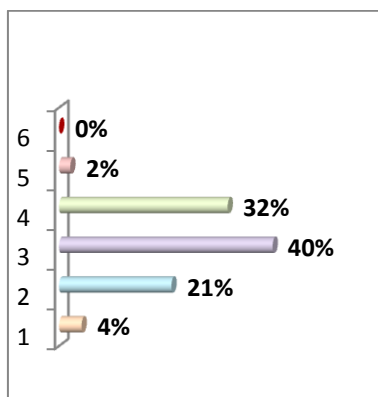


Gráfico 52. – As mudanças são comunicadas e explicadas com antecedência

4.8. Os docentes dos diferentes grupos disciplinares atuam de forma coesa

Em relação às opiniões recolhidas, os docentes respondem de forma dividida, ou seja 40% concordam que os docentes dos diferentes grupos atuam de forma coesa. No entanto, um número significativo (38%) de inquiridos, não concorda nem discorda desta afirmação. São 19% os docentes que discordam da coesão nos grupos disciplinares.

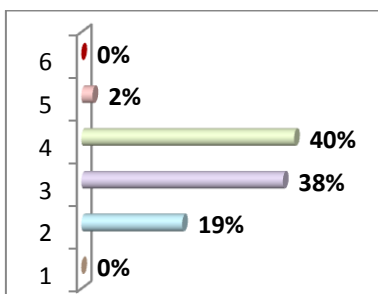


Gráfico 53. – Os docentes, dos diferentes grupos disciplinares atuam da mesma forma

4.9. O docente tem a certeza do que esperam dele e aonde pode chegar na escola

Quanto à realização da sua atividade docente, 40% dos inquiridos concordam com esta afirmação, sendo que 34% não concordam nem discordam. São 19% os docentes que não concordam com esta afirmação e somente 4% concordam totalmente.

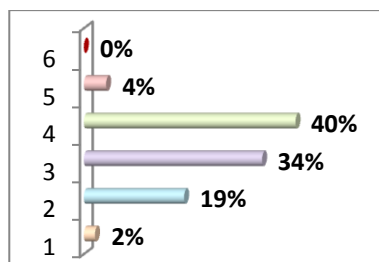


Gráfico 54. – O docente tem a certeza do que esperam dele e aonde pode chegar na escola

Em síntese, quanto ao ambiente/clima de trabalho os docentes concordam, na sua maioria (70%) que nesta escola há liberdade para expressar diferentes opiniões e a mesma percentagem de docentes concorda que é facilmente entendida a linguagem verbal.

Uma percentagem elevada de docentes (68%) concorda que se esforça por desenvolver um trabalho de qualidade, sentindo que o trabalho é estimulante e motivador (55%).

São 79% os docentes que concordam que o relacionamento é amigável.

Quanto ao reconhecimento do potencial dos docentes, apenas 30% concorda com esta questão enquanto 23% discorda dela.

No que respeita às mudanças, 32% dos inquiridos concorda que as mudanças são comunicadas com antecedência.

Os professores dividem-se na opinião de que os diferentes grupos disciplinares atuam de forma coesa, sendo que 40% concordam e 19% discordam desta afirmação.

Nas **entrevistas** foram colhidas opiniões sobre a forma como os entrevistados sentem o ambiente/clima de trabalho, no geral.

Começamos pela entrevista ao Diretor, que afirma que é necessário ouvir o que as pessoas têm para lhe dizer e os que representam as estruturas para: “*sentir o ambiente que está a ser gerado*”, por isso sente que é necessário estar atento para melhorar o ambiente no que for necessário (p. 5). O **D** considera que o ambiente da Escola: “*é um ambiente agradável...*” reforça: “*É um ambiente bom e desde que as pessoas tenham gosto pela criação de uma escola onde se revejam, ele pode melhorar ainda mais*” (p. 5); “*...as pessoas sentem-se à vontade*” (p. 15). Na opinião do **D**, com a transição para o atual modelo de gestão houve não uma mudança, mas “*algum receio*” (p. 6). Mas afirma que: “*quem faz o ambiente são as pessoas*” (p. 6). Por isso considera que o facto de ser Conselho Executivo ou Diretor não faz diferença (p. 6). O **D** toma conhecimento

dos problemas e resolve-os ouvindo as pessoas (p. 6). Refere ainda que melhorou o ambiente de trabalho com a melhoria de espaços físicos (p. 7). Segundo a opinião do **D**, os alunos também contribuem para melhorar o ambiente de trabalho: “- À sexta-feira há um grupo de alunos que está a pintar” (p. 8). Questionado sobre quem contribui para o clima de escola, refere que são todos: os alunos, os professores, os funcionários e os pais (p. 8). Apesar do ambiente agradável o **D** refere que há uma ou outra situação de discordância (p. 10). Na opinião do **D**, os pais reconhecem que está a desenvolver um bom trabalho (p. 13 e 14). Com a perda significativa de docentes do quadro em cerca de ano e meio é preciso uma coesão muito grande e apoio sobretudo aos docentes mais novos ao nível da sua integração na escola, “... recebendo-os melhor” (p. 20) e integrando-os nos grupos de trabalho.

Em relação ao ambiente e clima de trabalho, a **CD** considera que houve uma alteração: “com os colegas que se foram aposentando e com a avaliação...” (p. 2). Esta mudança foi sentida mais por estes factos do que pela mudança do modelo de gestão (p. 2). A **CD** considera que os alunos são quem mais contribui para o ambiente da escola: “O mau comportamento dos alunos é que realmente põe o ambiente melhor ou pior” (p. 3). Quanto ao ambiente entre os professores, este faz-se na sala de professores e nos Conselhos de Turma, no entanto há professores que quase não se vêem, que nem sequer frequentam a sala de professores (p. 3). A **CD** considera que, em geral, o ambiente é bom, no entanto afirma que: “o ambiente é tão restrito” pois há muita gente nova que nem se conhece, nem se sabe o nome dos outros, e, como tal, afirma que o “ambiente já foi melhor” – dado que o grupo já foi mais coeso do que agora (p. 4). Comenta ainda que há alguns pais que são pouco colaboradores e que, por vezes, não aceitam as informações que respeitam aos seus educandos sendo isto também uma condicionante no clima de escola (p. 5).

Na opinião do **PCG** o ambiente e clima de trabalho têm sofrido bastantes alterações nestes últimos tempos, mas refere que com a transição para o atual modelo de gestão: “nota-se uma falta de apoio sim. Não é só por ser Diretor. Por aquilo que eu disse há bocadinho, a falta dos mais velhos” (p. 5). Comenta o facto de a lei do tabaco ter trazido também alguma influência ao ambiente, pois os professores começaram a dividir-se e vão para fora da escola fumar, logo quase não se cruzam nos intervalos. Há menos contacto (p. 5). A aposentação em grande número levou a que se atribuíam cargos a professores contratados que normalmente eram atribuídos a professores dos quadros (p. 6). Consequentemente a atribuição de lideranças intermédias, sem uma articulação

com o órgão de Direção, sem uma liderança forte, pode dar origem à indisciplina, segundo a opinião do PCG (p. 6).

5. Cultura de escola – grau de identificação

Solicitámos aos docentes a sua opinião sobre grau de identificação com a cultura de escola e podemos verificar que 28% e 30% dos docentes se situam no valor médio de identificação com a cultura de escola. Foram 9% os docentes que referiram ter um grau máximo (5) de identificação com a escola e apenas 6% referiu o nível 2 no grau de identificação com a cultura de escola. Verificámos que 28% dos docentes não responderam a esta questão (talvez por estar isolada dos outros blocos de questões). A análise destes dados permite-nos confirmar que os docentes inquiridos se sentem bem incorporados no ambiente escolar.

	1	2	3	4	5	N/R	47
Mínimo de identificação	0	3	13	14	4	13	Máximo de identificação
	0%	6%	28%	30%	9%	28%	

Quadro 9 – Identificação coma cultura de escola

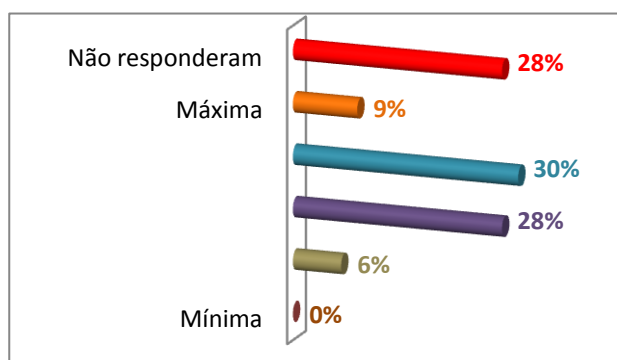


Gráfico 55. – Grau de identificação com a cultura de escola

Na opinião dos entrevistados o **D** considera que: “*é um ambiente agradável...é uma escola em que gosto e sempre gostaria de estar*” (p. 5). Comenta que seria mais cómodo estar mais perto de casa mas tem gosto: “*...pela dinâmica que temos uns com os outros*” (p. 2). Na sua opinião refere que é importante: “*adotarmos uma postura que esteja dentro da cultura que foi sendo construída na instituição... mais transparente também*” (p. 6). Considera que esta escola se distingue das outras pela: “*cultura relacional*” – “*o à vontade das pessoas fazerem coisas sem estarem sempre com medo que alguém as condene por fazer*” (p. 15). Comenta que: “*os valores não mudaram*” (p. 12), mas sim a forma como este órgão de Direção está a fazê-lo, junto dos alunos.

Relativamente aos professores, refere que têm de recebê-los melhor, porque quando entrarem na sala de aula têm: “*que ter já alguns traços da cultura da instituição*” (p. 21).

O **PCG**, embora não responda diretamente a esta questão, comenta que houve uma alteração na estrutura interna da escola e que a principal causa foram as reformas antecipadas (p. 3). Esta situação levou a: “*perda de identificação e ... a falta de suporte a colegas novos*” (p. 10). O **PCG** afirma que há menos contacto dos docentes uns com os outros, dado que uma parte dos docentes se desloca para fora da escola para fumar ou para comer, uma vez que por falta de funcionários nem sempre é possível ter o bar aberto (p. 5).

Na entrevista a **CD** considera que há: “*um bom ambiente*”, mas já foi melhor, pois existiam grupos mais coesos; refere mesmo: “*agora estão os sobreviventes*” (p. 3). Os Conselhos de Turma já não são fixos; há pouco tempo de convívio (p. 3). As mudanças que se verificam são sentidas pela rotatividade de docentes nos últimos anos, devido ao grande número de docentes que se aposentaram e também pela avaliação docente (p. 4).

6. A estrutura organizativa da escola – a opinião dos inquiridos

		1	2	3	4	5	N/R	
Nível de autonomia e responsabilidade	Baixo	1	3	18	21	3	1	Alto
		2%	6%	38%	45%	6%	2%	1
Práticas de trabalho	Rígida	1	4	18	20	3	1	Flexível
		2%	9%	38%	43%	6%	2%	2
Estímulo à livre iniciativa e criatividade	Elevado	1	8	19	15	3	1	Baixo
		2%	17%	40%	32%	6%	2%	3
Divisão do trabalho	Forte	1	4	25	16	0	1	Fraca
		2%	9%	53%	34%	0%	2%	4
Ambiente de trabalho	Tenso	1	2	22	18	4	0	Descontraído
		2%	4%	47%	38%	9%	0%	5
Frequência de conflitos	Elevada	0	8	18	13	7	1	Baixa
		0%	17%	38%	28%	15%	2%	6
Estrutura organizacional	Centralizada	3	15	16	11	1	1	Descentralizada
		6%	32%	34%	23%	2%	2%	7
Mecanismo de integração de novos membros	Inexistentes	0	11	15	15	4	2	Frequentes
		0%	23%	32%	32%	9%	4%	8
Práticas de trabalho em equipa	Inexistentes	1	4	17	22	3	0	Frequentes
		2%	9%	36%	47%	6%	0%	9
Compromisso dos docentes com a escola	Fraco	0	0	20	19	7	1	Forte
		0%	0%	43%	40%	15%	2%	10
Atividades recreativas e culturais	Inexistentes	2	6	17	18	3	1	Frequentes
		4%	13%	36%	38%	6%	2%	11

Quadro 10 – Estrutura organizativa

Ao estudarmos a cultura de uma organização é para nós importante analisar a opinião que os docentes têm relativamente ao funcionamento dessa mesma organização e qual o grau de eficácia que consideram existir com a implementação do atual modelo de gestão.

Os professores inquiridos responderam às questões deste grupo numa escala de 1 a 5, sendo que alguns dos inquiridos não responderam a uma ou outra questão.

6.1. Nível de autonomia e responsabilidade

A opinião dos docentes inquiridos relativamente ao grau de autonomia considerando o nível alto com 6% e no nível imediatamente abaixo com 45% das respostas, concluímos que consideram o nível de responsabilidade e autonomia elevado cerca de 50% dos inquiridos. É de salientar, que nos dois níveis mais baixos na escala de resposta, apenas 8% consideram que o nível de autonomia e responsabilidade é baixo.

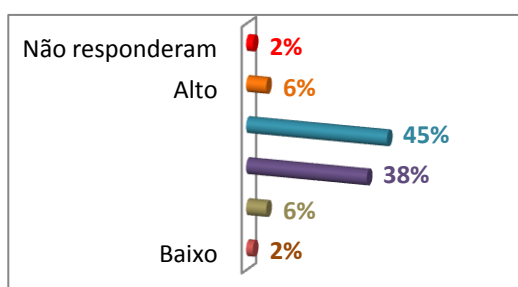


Gráfico 56. – Nível de autonomia e responsabilidade

Na opinião dos entrevistados, o **D** como já referimos na questão 1.7, afirma que a delegação de competências por parte da tutela potenciou uma maior autonomia e responsabilização dos atores dentro do espaço escolar (p. 13). O **PCG**, como já referimos na questão 1.7, considera que para haver verdadeira autonomia teria que haver uma autonomia financeira (p. 13). A **CD** refere que: “*agora o Diretor realmente tem competências que lhe permitem não andar a consultar democraticamente como antes podia fazer*” e comenta ainda que: “*o Diretor tem um programa, pelo qual foi indigitado para o cargo e que tem que cumprir, enquanto os outros era um programa eleitoral*” (p. 6).

6.2. Práticas de trabalho

Cerca de 50% dos docentes consideram que as práticas de trabalho são flexíveis; apenas 11% consideram-nas rígidas. Tendo em conta a opinião dos inquiridos, na resposta anterior, podemos concluir que o grau de flexibilidade no trabalho coincide com o grau de autonomia que é concedida aos docentes.

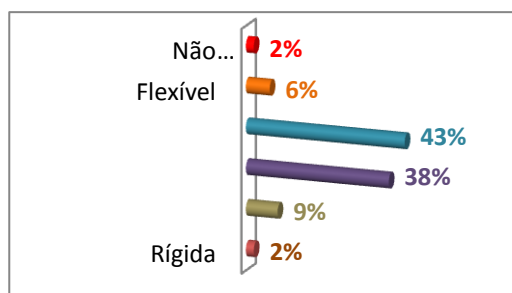


Gráfico 57. – Práticas de trabalho

Na entrevista ao **D**, este afirma que os docentes se sentem à vontade para realizar as suas atividades, sabem o que têm que fazer e sabem que têm apoio para o fazer: “*é a tal cultura da responsabilidade*” (p. 15). Quanto a esta questão, embora não seja dada uma resposta direta, o **PCG** afirma que há: “*subestruturas que não estão a ser aproveitadas*” (p. 8). Na opinião da **CD** não foi sentida diferença pelo facto de ser um Presidente ou um Diretor, pois como refere: “*a mobília é a mesma*” (p. 6).

6.3. Estimulo à livre iniciativa e criatividade

Cerca de 72% consideram médio e médio-baixo o estímulo à livre iniciativa e criatividade. Apenas 19% acham que esse estímulo é significativo.

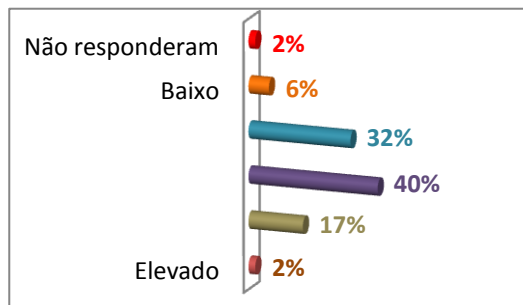


Gráfico 58. – Estimulo à livre iniciativa e criatividade

O **D** comenta que tem chamado alguns docentes e que os tem incentivado a realizar determinadas atividades relacionadas com a experiência/formação profissional que foram adquirindo, considerando que a deviam pôr em prática (p. 3).

6.4. Divisão do trabalho

As respostas dadas pelo docentes inquiridos refletem que 34% dos docentes considera que quase não há divisão do trabalho, ou seja, parecem indiciar que alguns docentes são sobrecarregados com mais tarefas que outros, como verificámos na questão na Parte I do inquérito, em que uma parte dos docentes inquiridos referiu ter

mais que um cargo. No entanto, verificamos que 53% consideram que a divisão do trabalho não é fraca nem forte e apenas 2% a consideram forte.

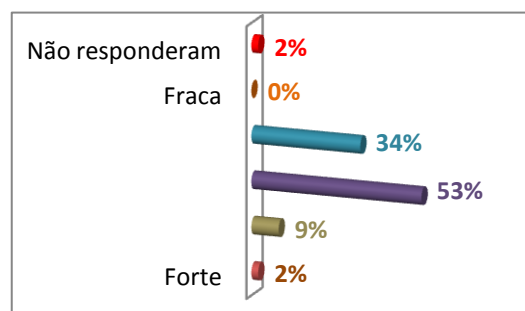


Gráfico 59. – Divisão do trabalho

O **D** comenta que os professores têm colaborado e até o têm surpreendido, mesmo aqueles que habitualmente não tomavam iniciativa: *“estão a esforçar-se e a reconhecer que em alguns aspetos que a escola melhorou”* (p. 7). Na opinião do **PCG**, o trabalho vinha sendo distribuído, primeiramente, aos docentes do quadro e posteriormente aos contratados. No entanto, face à aposentação de um grande número de docentes nos últimos anos, poucos são os que tem redução da componente letiva. Por isso há a necessidade de atribuição de cargos de direção de turma aos professores contratados (p. 5).

6.5. Ambiente de trabalho

Os resultados obtidos em relação a esta questão permitem-nos verificar que 9% dos inquiridos consideram o ambiente de trabalho descontraído e 38%, consideram-no quase totalmente descontraído; 47% consideram o ambiente medianamente descontraído; apenas 2% consideram o ambiente tenso.

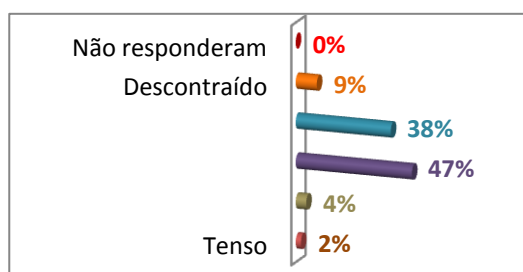


Gráfico 60. – Ambiente de trabalho

Quanto a esta questão, já referimos anteriormente que, na opinião do **D**, é um ambiente agradável comentando que: *“é um ambiente bom e desde que as pessoas também tenham esse gosto, pela criação de uma escola onde se revejam, ele ainda pode*

melhorar mais” (p. 5). O **D** refere que criou para os docentes um ambiente de trabalho físico onde reconhecem que gostam de estar (p. 7). O **PCG** refere que o ambiente já não é o mesmo devido às: “...cargas horárias diabólicas...”, “...o número de turmas que se tem...” (p. 5), a falta de partilha nos intervalos e a dificuldade em contactar com alguns colegas (p. 5). Na opinião da **CD**, o ambiente de trabalho já foi melhor: “*porque as pessoas tinham um grupo mais coeso*” (p. 4).

6.6. Frequência de conflitos

Relativamente a esta questão, existe uma dispersão de opiniões. Nenhum docente considera elevada a existência de conflitos, embora na escala apresentada 17% considere que está próximo do elevado; 2% dos inquiridos não responderam a esta questão; 15% considera baixa a frequência de conflitos; os restantes inquiridos consideram que ainda que a escola não seja totalmente isenta de conflitos, poderão existir situações pontuais. A existência de conflitos assumidos pelos professores revela que há alguns problemas nas relações, no trabalho em equipa.

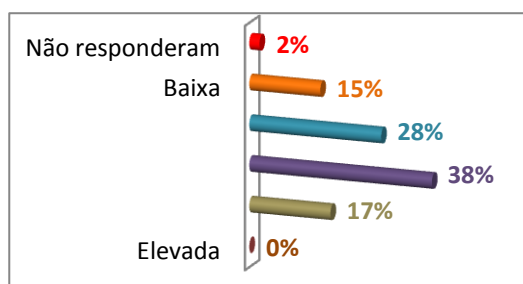


Gráfico 61. – Frequência de conflitos

O **D** afirma que há alguns conflitos, algumas discussões ou discordâncias, tal como em todo lado, nas relações humanas (p. 10), mas o ponto de consenso, refere o **D**, “*é a atividade pedagógica da escola*” (p. 11). O **PCG** não aborda diretamente a existência de conflitos, mas dá a entender que nem sempre existe consenso entre a opinião do Diretor e Conselho Geral (p. 14). Refere ainda que o Diretor em exercício de funções não foi eleito pela maioria dos membros do Conselho Geral atual (p. 12). A **CD**, em relação a este assunto, refere apenas a existência de alguns conflitos entre os docentes e alguns encarregados de educação (p. 5).

6.7. Estrutura organizacional

Podemos analisar em relação a esta questão que a maioria das respostas dadas pelos docentes se situa ao centro, o que poderá indicar que os docentes não consideram que a

estrutura organizacional é totalmente descentralizada (opinião de apenas 2%) e nem totalmente centralizada (apenas 6% assim o consideram).

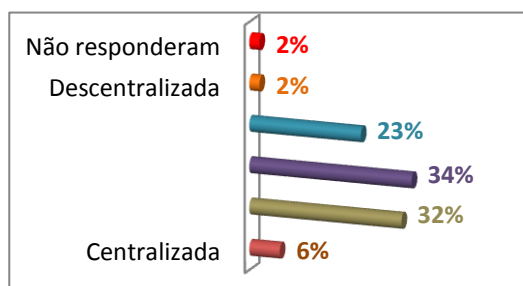


Gráfico 62. – Estrutura organizacional

Quanto às estruturas, o **D** refere que é preciso aproveitar as lideranças intermédias e o Conselho Pedagógico (p. 3), o que nos permite deduzir que a estrutura organizacional é de certo modo descentralizada. O **PCG** refere várias vezes que é necessário a existência de: “...boas lideranças quer a nível do cimo, quer mesmo a nível de estruturas.” (p. 9), comenta que: “...as tais subestruturas não estão a ser aproveitadas” (p. 8). A saída dos professores com mais experiência, sobretudo ao nível do 2º ciclo, reflete-se: “Não só a nível de experiência que contribuíram para as estruturas quer órgãos, quer as estruturas intermédias e depois mesmo conselhos a colegas, que poderiam dar” (p. 2 e 3) - veio fazer com que se verificasse: “uma perda de identidade da própria escola” (p. 3). Afirma ainda que com poucos professores com redução de horário é difícil: “desenvolver as estruturas intermédias” (p. 3). Quanto às estruturas da escola, a **CD** comenta, de forma, indireta que considera não ter havido alteração nas mesmas (p. 6).

6.8. Mecanismo de integração de novos membros

Nenhum dos docentes considera o mecanismo de integração de novos membros inexistente, no entanto, no extremo oposto apenas 9% os consideram frequentes; a maior parte dos docentes considera que existem esses mecanismos, que são considerados fundamentais para que os novos membros se sintam acolhidos e integrem a visão da escola, os seus valores.

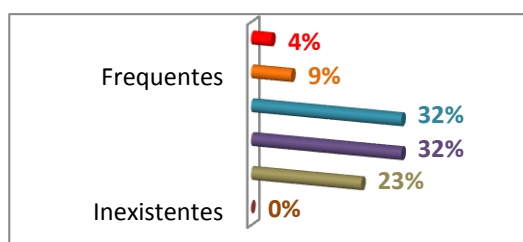


Gráfico 63. – Mecanismo de integração dos novos membros

O **D** refere que em relação aos novos docentes é necessário uma melhor integração: *“recebendo-os melhor. Tendo conversas com eles aqui na Direção, encaminhando-os logo para o coordenador de grupo, para a mostra das instalações, para dizer como é que as coisas se fazem... no sentido de que mais rapidamente eles possam entrar nessa cultura e do que a instituição quer deles”* (p. 20 e 21). O **PCG** comenta que há: *“a falta de suporte a colegas novos”* (p. 10) devido à falta de professores mais experientes que se foram aposentando e devido à formação que os docentes mais novos têm devido ao Tratado de Bolonha (p. 10).

6.9. Práticas de trabalho em equipa

Na prática docente é fundamental o trabalho em equipa, uma vez que a atividade docente não se restringe unicamente a lecionar, pois existe muito trabalho que antecede a entrada na sala de aula. Os docentes, na resposta a esta questão, na sua maioria inclinam-se para a existência de práticas frequentes de trabalho de equipa. Apenas uma percentagem de 9% considera que há pouco trabalho de equipa.

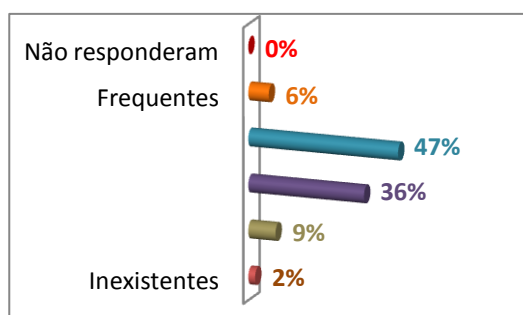


Gráfico 64. – Práticas de trabalho em equipa

Em relação a esta questão o **PCG** refere que há uma falta de articulação entre a liderança e as estruturas intermédias e consequentemente entre as estruturas intermédias e as restantes estruturas como os Diretores de Turma e Conselhos de Turma (p.5). Na opinião do **PCG** as estruturas intermédias deveriam ter: *“uma liderança mais forte”* (p.6).

6.10. Compromisso dos docentes com a escola

Os docentes revelam, na resposta a esta questão, que têm na sua maioria um compromisso médio a forte com a escola. Os docentes demonstram que sentem responsabilidades pela prática docente, especialmente pelos alunos, que são o centro da sua atividade.

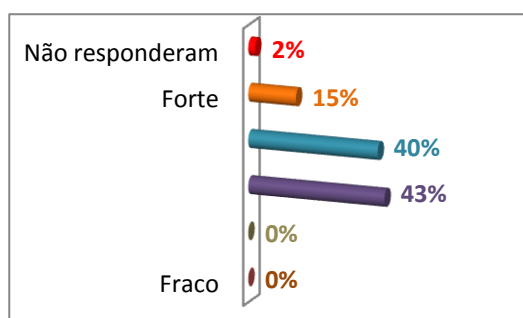


Gráfico 65. – Compromisso dos docentes com a escola

Na opinião do **D**, os docentes têm-se mostrado mais empenhados, pois querem também participar... querem: “*discutir os assuntos e dar a sua opinião*”, e continua dizendo que: “*sentem-se mais obrigados no sentido de dizer assim: - se nós não propusermos é que isto é uma autocracia. Enquanto no outro já participámos já elegemos...*” (p. 6). Aqui, o **D** refere-se à mudança para o atual modelo de gestão, em que o receio de um maior afastamento acabou por gerar o contrário.

6.11. Atividades recreativas e culturais

Quanto a esta questão, aproximadamente 80% dos inquiridos respondem que existem atividades recreativas e culturais com frequência. Apenas 13% respondem que são pouco frequentes e 4% referem que são inexistentes.

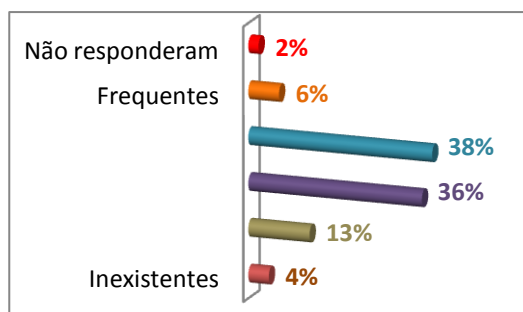


Gráfico 66. – Atividades recreativas e culturais

Relativamente a esta questão, o **D** refere a existência de várias atividades que se realizam ao longo do ano, desde as atividades de abertura do ano letivo, à cerimónia de

entrega de prêmios de Poesia, de Mérito Escolar e Cívico, etc. (p. 11). O **CD** quando questionado sobre outras atividades da escola remete-nos para o Plano Anual de Atividades (p. 3).

7. Caracterização da cultura organizacional quanto à missão/identidade

Os docentes, ao serem confrontados com esta questão, na sua maioria referem que não sabem ou não respondem (60%). Em relação às culturas de grupo, 34% dos docentes consideram a sua existência, enquanto apenas 6% considera que há uma única cultura.

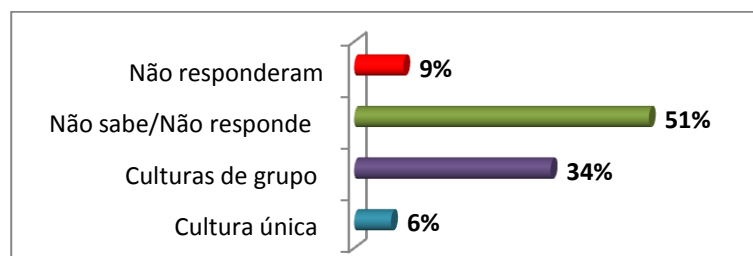


Gráfico 67. – Identificação da cultura organizacional

Relativamente aos entrevistados, o **D** refere que há uma: “*dinâmica que a instituição foi construindo*” (p. 2). O **D** comenta que existem: “...*grupos que se fazem ...na sala de professores*” (p. 5) em que se “*jogam interesses*” (p. 5), mas o importante é ouvir todos. Na opinião do **D** é importante: “*adotarmos uma postura que esteja dentro da cultura que foi sendo construída na instituição, e que trabalhem para que essa cultura seja cada vez mais depurada, mais eficaz, mais transparente também.*” (p. 6). Na opinião do **D** os valores não mudaram, pois continua a ser exigido aos alunos um bom comportamento cívico que, segundo o **D** está a ser implementada mais diretamente pela Direção da escola pois afirma que: “*a Direção está nos pátios*” (p. 12). Considera que existe uma cultura de responsabilidade (p. 15) e que se pretende a existência de: “*um esforço conjunto entre alunos e professores... um esforço de excelência*” (p. 16). Também refere que em relação aos professores mais novos pretende-se que antes de entrarem na sala de aula tenham já alguns traços da cultura da instituição (p. 21).

Quanto ao **PCG**, em resposta indireta a esta questão, parece considerar que se pretende que seja uma cultura única. No entanto, dá a entender que, como se pode

verificar através das reuniões dos diferentes órgãos de gestão (p. 4) e de outras reuniões (p. 7), não há consenso em algumas decisões que são tomadas. Deste modo subentende-se que a ideologia, a filosofia da instituição, é vista de forma diferente pelo PCG.

A CD não aborda diretamente o tema da cultura de escola. No entanto, refere que anteriormente existiam grupos mais coesos (p. 4) e questionada sobre a passagem do órgão de gestão para Diretor comenta: “- Não consigo encontrar grandes diferenças. Há continuidade.” (p. 6).

8. Manifestações de cultura com mais impacto dentro desta escola

Em relação à resposta a estas questões os inquiridos responderam numa escala de 1 a 5, com a seguinte correspondência: 1 – Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Indiferente; 4 – Importante; 5 – Muito importante.

Nas respostas dadas pelos docentes podemos verificar que consideram, na sua maioria, importantes todas as manifestações de cultura organizacional. Destacamos nas respostas dadas como Muito Importante, uma percentagem de 23% dos docentes que considera as Instalações/Equipamento, seguido de 15% para os Protocolos/Parcerias, etc...

Apesar de poucos docentes considerarem as manifestações de cultura, pouco importantes, há um pequeno número (17%) que considera que as celebrações públicas são pouco importantes. Dos inquiridos, 9% não responderam a nenhuma destas questões.

	1	2	3	4	5	N/R
Cerimónias	1	0	9	28	5	4
1	2%	0%	19%	60%	11%	9%
Visitas de Estudo	0	4	5	28	6	4
2	0%	9%	11%	60%	13%	9%
Protocolos/ Parcerias, com entidades locais...	0	4	8	23	7	5
3	0%	9%	17%	49%	15%	11%
Celebrações públicas	1	8	8	24	2	4
4	2%	17%	17%	51%	4%	9%
Instalações/Equipamento		0	9	22	11	5
5	0%	0%	19%	47%	23%	11%
Linguagens		1	13	23	6	4
6	0%	2%	28%	49%	13%	9%

Quadro 11 – Manifestações de cultura com mais impacto dentro da escola

Quanto aos entrevistados, o D refere-se à existência de um certo número de cerimónias e celebrações públicas ao longo do ano letivo (p. 11 e 19). Quanto aos protocolos ou parcerias com a comunidade, o D comenta que há pouca colaboração ao

nível das Associações de Pais, sobretudo no 2º e 3º ciclos (p. 15 e 16). A nível das instalações/equipamentos podemos deduzir que o **D** as considera importantes pois no seu curto mandato (de apenas ano e meio) já realizou várias obras e considera que é importante um bom espaço físico de trabalho (p. 7 e 8). O **PCG** não foi abordado sobre estas questões.

A **CD**, quando abordada em relação a outras atividades para além das curriculares, remeteu-nos para o Plano Anual de Atividades (p. 3) e quando questionada em relação à participação do exterior apenas referiu a parceria com o Centro de Saúde (p. 6).

Comentários apresentados na questão de resposta aberta do questionário

No inquérito por questionário foi dada a oportunidade de uma questão de resposta aberta, à qual os inquiridos responderam de forma livre, dando a sua opinião sobre o funcionamento da escola ou sobre o atual modelo de gestão. Obtivemos comentários diversificados de apenas quatro docentes:

“Gostaria que houvesse um mecanismo mais eficaz para atenuar as atitudes incorretas dos alunos em sala de aula.”

“Gostaria que as funcionárias de manhã quando vêm tomar o pequeno almoço à sala dos professores que tivessem mais atenção a quem está a trabalhar, não fizessem tanto barulho, porque esta sala é de trabalho e é dos professores!”

“Mais do que a aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, foram as aposentações antecipadas que originaram a perda de identidade da escola. Até o anterior Diretor se aposentou antecipadamente a meio do seu mandato. Por isso as minhas respostas recaem mais sobre esta última situação.”

“Parece-me mais fácil motivar os alunos com recurso aos projetores de imagens de recursos pedagógicos em formato digital recentemente instalados.”

“Graças ao horário alargado dos professores, hoje em dia nota-se boa vontade, mas maior dificuldade em conciliar as disponibilidades comuns.”

Capítulo IV - Conclusões

A elaboração deste trabalho tem em vista analisar a forma como os docentes têm sentido, na escola, a implementação do atual modelo de gestão, decorrente do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e se consideram que este está a ser gerador de mudanças ao nível da eficácia, da cultura e do clima organizacionais.

Considerámos importante apresentar um breve resumo das políticas educativas implementadas em Portugal desde abril de 1974, mais concretamente os modelos de gestão e administração escolar, de modo a compreender-se a evolução das medidas implementadas.

Este estudo despertou-nos interesse pelo facto de nos encontrarmos numa fase de constantes alterações ao nível das políticas educativas. As mudanças que têm vindo a ser implementadas têm sido geradoras de alguma tensão entre os professores e o Ministério da Educação. O atual modelo de gestão encontra-se em vigor desde abril de 2008 (e em pleno para todas as escolas desde maio de 2009, com a eleição do diretor). Assim, atendendo ao tempo decorrido considerámos importante, conhecer a opinião dos docentes relativamente às interações que se estabelecem entre si e as que existem entre os órgãos.

São múltiplos os estudos realizados na temática que abordámos, pois a eficácia, a cultura e o clima organizacionais têm sido cada vez mais alvo de estudos das Ciências Sociais, nomeadamente ao nível das organizações educativas. A par desses estudos tem havido outros sobre liderança, para identificar as principais características de uma boa liderança e a sua influência nas três dimensões acima referidas.

O trabalho centrou-se na eficácia, no clima e na cultura organizacionais, segundo a perceção dos docentes, num meio específico, numa situação concreta, com a implementação do atual modelo de gestão.

Utilizámos uma metodologia qualitativa, com a aplicação de inquéritos por questionário e com a realização de entrevistas. Esta opção permitiu-nos fazer a comparação de dados obtidos através de diferentes fontes.

Apresentamos de seguida as conclusões desta investigação, sabendo que elas não podem ser generalizadas. Contudo pretendemos que este seja um contributo para melhor compreender como os professores vêem a eficácia, o clima e a cultura de escola face às mudanças constantes que se têm gerado nas organizações escolares.

Quanto à percepção que os docentes têm da liderança, procurámos saber qual a opinião dos mesmos em relação aos processos de liderança e o que sentiram com a implementação do atual modelo de gestão.

Podemos concluir: para um terço dos inquiridos verificaram-se alterações nas competências do atual órgão de direção; a maior parte dos docentes considera que este órgão continua a ter um papel decisor e executor; o atual modelo de gestão reforçou a liderança do órgão de direção. São poucos os docentes que concordam que o atual modelo de gestão se tornou mais eficiente ou que aumentou a eficácia do órgão de direção.

Na opinião da Coordenadora de Departamento foram insignificantes as alterações nas competências do atual órgão de direção, referindo mesmo que há uma continuidade. As várias respostas dadas pela Coordenadora de Departamento permitem-nos concluir que falou em defesa da atual direção referindo sempre que não se verificaram mudanças significativas embora pudessem ter surgido algumas relacionadas com a avaliação dos professores, os alunos, etc.

Quando questionados sobre o Conselho Geral, os docentes mantêm-se em grande parte na resposta intermédia, o que nos leva a concluir que talvez desconheçam as competências deste órgão. O Presidente do Conselho Geral faz questão de referir mais do que uma vez que o Diretor depende do Conselho Geral e que deve prestar-lhe contas do que vai fazendo em relação ao projeto que apresentou. Dá a entender que este órgão tem maior poder e que as informações transmitidas a este órgão pelo Diretor não podem ser consideradas definitivas, pois o Conselho Geral tem as suas competências próprias e o poder de decisão sobre vários assuntos.

Através dos questionários e das entrevistas podemos concluir que os docentes concordam que há alguma participação da comunidade com a escola, mas que esta podia ser maior. O Diretor vem confirmar esta situação e refere que se pretende que haja um aumento da participação da comunidade educativa, nomeadamente através das Associações de Pais do 2.º e 3.º ciclos.

Os espaços físicos de trabalho são considerados uma condição fundamental para um melhor desempenho no trabalho docente. No entanto, apesar de o Diretor comentar que realizou diversas alterações e melhorias nas condições físicas de trabalho, pouco mais de um quarto dos docentes entrevistados concorda que houve uma melhoria. Sendo uma das manifestações de cultura, entendemos que, apesar de ter assumido o cargo apenas à um ano e meio, uma das preocupações do Diretor é o de fazer algumas mudanças,

também nos espaços físicos, confirmando-se que “*A transforming leader will almost certainly wish to make some changes to the physical envelope of the school and its furnishings if he or she is concerned about cultural impacts, [...]*” (Headley et al. 1989, p. 193).

Relativamente às opiniões dos docentes nas relações que estes estabelecem entre si, podemos concluir que existem boas relações no que respeita à partilha de materiais, na colaboração entre os professores para realização das tarefas da escola e nas reuniões de trabalho.

Os entrevistados, nomeadamente o Presidente do Conselho Geral e a Coordenadora de Departamento referiram que existe menos tempo para falar com os colegas e como há muitos colegas novos por vezes não se cruzam a não ser nas reuniões de Conselho de Turma. Quanto aos momentos de convívio e de lazer, os docentes reconhecem que são cada vez mais diminutos.

Metade dos inquiridos considera que os alunos demonstram menos interesse pelas aprendizagens e que a indisciplina aumentou.

O Diretor refere que os alunos têm contribuído para a melhoria do espaço escolar, e, neste momento têm a consciência da existência do Diretor, o que não acontecia anteriormente. Explica que quando está nos pátios da escola participa ativamente na promoção de um bom ambiente escolar contribuindo deste modo para a diminuição da indisciplina e fomentando um caminho para a excelência com a colaboração de todos os atores da comunidade escolar. Comenta ainda que são os próprios pais que se dirigem a ele e que ficam satisfeitos por saber que há “*um rosto*” que representa a escola e a quem se podem dirigir.

Nas relações que se estabelecem entre os docentes e o órgão de direção podemos concluir que na sua maioria os professores não sentem um maior apoio do órgão de direção em relação às sugestões que propõem e são poucos os docentes que sentem um reconhecimento do seu trabalho. Apenas um quarto dos docentes concorda que o Diretor criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.

Quanto à eficácia na comunicação do Diretor para com os docentes, na sua maioria não se manifestam, o que nos leva a concluir que não terá havido alteração significativa na forma como a comunicação é estabelecida, pois é importante que “*Teachers and especially the principal must therefore be most sensitive about the language they use and what impacts it may have*” (Headley et al. 1989, p. 188).

Relativamente à burocracia administrativa, há opiniões dispersas, pois um quarto dos docentes considera que aumentou enquanto outro quarto dos docentes discorda desta afirmação.

O Diretor afirma que tem tentado criar um ambiente em que as pessoas se sintam à vontade para participar e colaborar com a escola, mesmo aqueles que habitualmente não colaboravam, têm-no surpreendido pela positiva. As conclusões a que chegámos entram em concordância com Revez (2004, p.109) ao referir que *“torna-se evidente até para os mais céticos que, se por um lado a liderança não conduz por si só à eficácia e à existência de um clima positivo, por outro, ela constitui-se, indubitavelmente, uma condição para a eficiência escolar e para a existência de um ethos ou clima positivo.”*

Com a implementação do atual modelo de gestão, os docentes concordam, de um modo geral, que a escola sofreu algumas mudanças.

Os entrevistados nomeadamente a Coordenadora de Departamento e o Presidente do Conselho Geral são unânimes em concordar que a escola sofreu algumas alterações não tanto pela implementação do modelo de gestão, mas pela aposentação antecipada de uma grande parte dos docentes, motivada pelas políticas educativas que têm vindo a ser implementadas no sistema educativo.

Os resultados apresentados relativamente à forma como os docentes percecionam o ambiente/clima de trabalho permite-nos concluir que os professores se sentem à vontade e motivados para desenvolver o seu trabalho e a maioria considera o ambiente de trabalho amigável. Para mais de um terço dos docentes as suas qualidades não são devidamente reconhecidas, mas essa não é a opinião do Diretor, pois o mesmo refere que estimula o trabalho docente e considera que a escola tem um ambiente agradável. Assim, podemos verificar uma certa tendência do Diretor para influenciar de certo modo o clima da escola. Segundo Leithwood (cit. Spínola, 2010, p. 255), *“a liderança transformacional caracteriza-se por uma liderança democrática e compartilhada, onde o director estimula a participação dos professores nos processos de tomada de decisão”*. Assim, identificamos alguns traços que se aproximam desta perspetiva.

Os estudos realizados mais recentemente, segundo Revez (2004) indicam que o clima depende do estilo de liderança. Refere ainda que o bom funcionamento da escola depende de uma boa comunicação entre o diretor e os professores e num clima participativo e de respeito mútuo.

A Coordenadora de Departamento afirma que o ambiente já foi melhor e o Presidente do Conselho Geral dá a sua opinião relacionando a mudança de ambiente/clima de

trabalho e até a “*perda de identificação*” desta escola devido à aposentação antecipada de muitos docentes que eram um apoio fundamental para os novos docentes, mas também pela falta de apoio na articulação do órgão de direção com as estruturas intermédias, insistindo diversas vezes em que falta uma liderança mais forte.

Tendo em conta os diversos tipos de clima definidos por Halpin & Croft, através das conclusões a que chegámos ao nível do clima de escola, podemos identificar algumas das características que se aproximam do clima aberto (Ghilardi & Spallarossa, 1989).

Quando questionados sobre o grau de identificação com a cultura de escola, concluímos que se identificam medianamente com a mesma através das respostas intermédias que foram dadas pela maioria dos docentes. Já o Diretor considera que a escola tem um ambiente agradável e que a escola se distingue das outras pela “*cultura relacional*”. Considera que os valores não mudaram. A maior preocupação com os professores mais novos deve ser quando estes entrarem na sala de aula, terem já incutido alguns traços da cultura da instituição.

Para a Coordenadora de Departamento já houve melhor ambiente e a mesma afirma que tem havido uma grande rotatividade de docentes nos últimos anos.

Pelas respostas dadas pelo Presidente do Conselho Geral podemos deduzir que há uma perda de identidade da escola em consequência da ausência dos docentes que se foram aposentando. Assim, concordamos com Hedley Beare, *et al.* (1989, p.173), “*as the membership changes, so the culture will reflect both the particular contributions of the new members and the loss of the idiosyncratic qualities of the old.*”

Têm sido constantes as mudanças dentro das instituições escolares nos últimos anos por isso é cada vez mais importante o papel da liderança, pois não basta que essas instituições se adaptem às mudanças, sendo necessário também que sejam capazes de se antecipar a elas (Carneiro, 2003).

Quando questionados sobre a forma como caracterizam a escola em relação à cultura organizacional, a maioria não sabe ou não responde, talvez porque não estejam habituados a refletir diretamente sobre esta temática. Mais de um terço responde que considera a existência de culturas de grupo. Assim, podemos considerar que não haverá uma matriz cultural única, como refere Geert Hofstede (cit. Bilhim, 2009, p.169) “*as organizações têm culturas, mas partes das organizações podem ter distintas subculturas*”. Nóvoa (1992, p.29) afirma que uma instituição escolar envolve várias subculturas quer no interior quer no exterior da mesma. As manifestações de cultura apresentadas são na opinião da maioria dos docentes, consideradas importantes.

Tendo em conta a implementação de uma liderança unipessoal e que o seu objetivo é o de assumir funções de gestão e a manipulação da cultura no sentido da existência de uma cultura única (Torres & Palhares, 2009), parece-nos que ainda será cedo para tirar conclusões. O clima ou ambiente de escola pode sofrer transformações imediatas, mas a cultura está imbuída de determinadas manifestações que se vão construindo num tempo mais alargado.

A leitura e análise dos dados recolhidos, em resposta à nossa questão de partida, permitiu-nos concluir que apesar de os professores sentirem algumas mudanças nas estruturas da escola com a implementação do atual modelo de gestão, não são significativas para que se faça sentir uma mudança no clima ou na cultura organizacionais.

As entrevistas revelaram que, na visão dos líderes de topo e intermédios, a mudança que se faz sentir dentro da instituição estudada, no ambiente/clima e eventualmente da cultura, é consequência de um grande número de docentes que se aposentaram antecipadamente (provocado pela instabilidade sentida pela classe docente com as medidas legislativas que têm vindo a ser aplicadas pelos sucessivos governos), e consequentemente, da sua falta nas estruturas intermédias e no apoio aos docentes mais novos.

Limitações do estudo e pistas futuras para investigação

Ao finalizar este projeto de investigação podemos concluir que a experiência profissional da investigadora ajudou na concretização do estudo, embora se tenha defrontado com algumas dificuldades.

Uma das limitações prende-se com as opções metodológicas de estudo de caso, por os resultados obtidos não se poderem generalizar pois o estudo realizado centra-se numa realidade única. Seria necessário desenvolver mais trabalhos sobre o mesmo tema para se compreender se e como a mudança nas estruturas das organizações escolares determina alterações na eficácia, no clima e na cultura organizacionais.

Há uma série de elementos que devem ser analisados de uma forma mais profunda, atendendo a que a escola se rege não só por normas ou pela sua estrutura física, mas fundamentalmente pelas crenças, valores e ideologias dos atores organizacionais, e por outros fatores que permitem considerá-la como uma realidade própria.

Concordamos com Torres & Palhares (2009) quando afirmam que é importante considerar a cultura organizacional como uma técnica de gestão, com repercussão na eficácia escolar.

Tendo a noção da complexidade do estudo efetuado na abordagem à cultura e clima organizacionais, consideramos que seria importante aprofundar e alargá-lo a outros atores escolares, nomeadamente aos alunos e encarregados de educação, o que não foi possível realizar por limitações de tempo.

Referências

Afonso, Almerindo Janela (2010). *Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia*. In, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.26, n.º1, pp. 13-30.

Afonso, Julieta (2006). *A evolução do processo de constituição dos agrupamentos: os seus benefícios e o grau de participação da comunidade educativa*. Dissertação de Mestrado. Porto, Universidade Portucalense D. Afonso Henrique.

Afonso, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar – A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa, Instituto de Investigação Educacional.

Afonso, Natércio (2004). *A Globalização, o Estado e a Escola Pública*. In, Revista Fórum Português de Administração Educacional, nº4, pp. 25-42.

Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Antunes, Fátima (2005). *Globalização e Europeização das Políticas Educativas - Percursos, processos e metamorfoses*. In, Sociologia, Problemas e Práticas, nº 47, pp. 125-143. Consultado em outubro de 2010 em:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf>

Barroso, J. (1999). *Organização e gestão das escolas secundárias: das tendências do passado às perspectivas do futuro*. In, J. Azevedo (Ed.), O Ensino Secundário em Portugal. (118-156). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barroso, J. (2002). *Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função*. In, Revista do Fórum Português de Administração Educacional, nº 2, pp. 91-107.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa e Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Beare, H; Caldwell, Brian & Millikan, R. (1989). *Creating an excelente school – Some New Management Techniques*. London: Routledge.

Benson, John T. (2000). *Características de Escolas Eficazes – Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola*. Wisconsin Department of Public Instruction – Madison, Wisconsin – Universidades Lusíada. Consultado em fevereiro de 2012 em: <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/escolaseficazes.pdf>

Bilhim, J. (2009). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Lisboa: ISCSP - 4ª Edição.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Caetano, José (2005). *Estilo de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Caetano, A. & Vala, J. (Orgs.). (2007). *Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas*. Lisboa: Editora RH.

Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa-Organizações.

Castanheira, Patrícia (2010). *Liderança e gestão das Escolas em Portugal: o quotidiano do Presidente do Conselho Executivo*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Chiavenato, I. (2003) - *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Brasil: Rio de Janeiro, Elsevier Editora, 7ª edição.

Chiavenato, I. (2005). *Comportamento organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações* (2ª edição). São Paulo: Elsevier Editora.

Costa, Andreia F. L. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente – a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Costa, Jorge (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

Coutinho, Clara Pereira (2008). Qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. Educação Unisinos, Brasil. N.º12, pp. 5-15.

Cunha, M. P. e **Rego**, A. (2005). *Liderar*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1ª Edição.

Delgado, João, **Martins**, Édio (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas 1974-1999). Continuidades e Rupturas*. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Ferreira, J. M. C., **Neves**, J., & **Caetano**, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Fonseca, M. (1996) *Em torno do conceito de ciência*. Millenium. Revista do Politécnico de Viseu. N.º1, Fevereiro, pp. 39-51.

Formosinho, João (1986). *A regionalização do Sistema de Ensino*. Cadernos Municipais. Pp. 63 - 97.

Ghilardi, F., & **Spallarossa**, C. (1989). *Guia para a organização da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: EDUCA-Organizações.

Gonçalves, Cecília de Almeida (2001). *Tema e Variações. A composição local do sistema de gestão numa escola pública de música*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Jorge, Fátima e **Silva**, Paulo (n.d.). *Instrumento para o Desenvolvimento Organizacional das PME's – Programa Leonardo da Vinci*. Universidade de Évora. Cap. 3, p. 47.

Leite, Maria da Glória (2007). *O Presidente do Conselho Executivo e as Representações dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, Jorge A. (2008). *Em busca da boa escola - Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.

Lima, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um Estudo da Escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, Licínio (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. S. Paulo, Brasil, Cortez Editora.

Lima, Licínio (2002). *Conferência “25 anos de Gestão Escolar”*. In, Revista do Fórum Português de Administração Educacional, nº 2, pp. 13-25.

Lima, Licínio (2006). *A Educação em Portugal (1986, 2006) – Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Machado, Joaquim (2003). *Democratizar e Profissionalizar a Administração nas Escolas*. In, Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática. Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp. 52-63.

Maldonado, I. P.; **Pérez & Uzcátegui**, S. B. (2006). Clima Organizacional y Gerencia: inductores del cambio organizacional. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Vol. 21, N.º 2, pp. 231-248.

Memorando de Entendimento sobre as Condicionalidades de Política Económica, 4.ª revisão. Julho (2012). Portal do Governo. Consultado em agosto de 2012 em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/primeiro-ministro/secretario-de-estado-adjunto-do-primeiro-ministro/documentos-oficiais/memorandos.aspx>

Muñoz-Repiso, M. y **Murillo**, F.J. (2010). *Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficacia escolar y mejora de la escuela*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2010) - Volumen 8, Número 2, pp. 178-182. Consultado em agosto de 2010 em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art10.pdf>

Nascimento, Diogo Chouzal (2009). *Percepções de Cultura e Mudança Organizacional*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Nóvoa, António (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Publicações D. Quixote.

O.C.D.E. (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA

Pereira, Hernâni (2006). *Liderança nas Escolas – Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pinto, M. P. S. (2008). *Cultura Organizacional: Um Contributo para a Compreensão da Cultura Organizacional de Escola*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Quivy, Raymond; **Campenhoudt**, (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Trajectos.

Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares Liderança Escolar e Clima de Trabalho - Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmo.

Ruzafa, J. A. Martínez (2003). *La Dirección de Centros Escolares*. In: Maria Tereza González (Coord.) *Organización y Gestión de Centros Escolares – Dimensiones y Proceso*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 225-242.

Sanches, M. F. C. (1998). *Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial*. In *Revista de Educação*, VII (1), 49-63.

Schein, E. H. (1982). *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro, Editora Prentice-Hall do Brasil Ltda., 3ª edição.

Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*. Massachussettes: Alan and Bacon.

Silva, José (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização*. IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação,

III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007.

Silva, José (2010). *Direcção, liderança e autonomia das escolas*. VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Spínola, M.^a P. Reis (2010). *Liderança e Projecto Educativo de Escola: Discursos e Práticas*. Dissertação de Mestrado. Madeira, Universidade da Madeira.

Torres, Leonor Lima (2004) - *Cultura Organizacional em Contexto Educativo - sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Torres & Palhares (2009). *Estilos de liderança e escola democrática*. In, Revista Lusófona de Educação, n.º 14, pp. 77-99.

Ventura, A., **Castanheira**, P., **Costa**, J., (2006). *Gestão das Escolas em Portugal*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4. Consultado em janeiro de 2011 em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140410.pdf>

Yukl, G. A. (1989). *Leadership in Organizations* (2^a ed.). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Zanelli, José Carlos (2002). *Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas*. Universidade Federal de Santa Catarina. Estudos de Psicologia, n.º 7, 79-88. Consultado em março de 2012 em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000300009

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 211/74, de 27 de maio – Regulamenta o funcionamento das Comissões de Gestão das Escolas

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro - Cria e regulamenta as estruturas de Gestão das Escolas.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro – Regulamenta o processo eleitoral e constituição dos órgãos de Gestão das Escolas.

Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro – Regulamenta o funcionamento dos Conselhos Diretivos.

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro – Regulamenta o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Estabelece o Regime Jurídico da Autonomia das Escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Define o regime de Direção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como dos respetivos Agrupamentos.

Lei n.º 24/99, de 22 de abril - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril – Aprova o regime jurídico de Autonomia, Administração e Gestão das escolas.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho – Estabelece normas que garantam e promovam a autonomia e a flexibilização organizacional e pedagógica.

ANEXOS

- 1** – Carta ao Diretor da Escola
- 2** – Modelo de questionário aplicado aos docentes
- 3** – Guiões das entrevistas
- 4** – Transcrição da entrevista ao Diretor
- 5** – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Geral
- 6** – Transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento

ANEXO

1 – Carta ao Diretor da Escola

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Ex.mo Senhor Diretor,

Eu, Ana Paula Rodrigues Simões Bento, mestranda do curso de Ciências da Educação – especialização em Administração Educacional, encontro-me a realizar um estudo sobre a implementação do atual modelo de autonomia, gestão e administração dos estabelecimentos públicos de educação e como tal, pretendo conhecer a opinião dos docentes relativamente ao seu impacto ao nível do clima e cultura de escola.

Deste modo, venho por este meio solicitar autorização a V. Exa., para aplicar questionários aos docentes deste estabelecimento de ensino e para realizar entrevistas ao Diretor, ao Presidente do Conselho Geral e a um Coordenador de Departamento.

Os dados recolhidos através deste questionário serão utilizados apenas para fins de investigação, como tal, assegura-se o seu anonimato e confidencialidade.

Com os meus melhores cumprimentos.

Lisboa, 2 de março de 2012

(Ana Paula Bento)

ANEXO

2 – Modelo de questionário aplicado aos docentes



QUESTIONÁRIO

O presente inquérito por questionário insere-se no âmbito de um projeto de investigação, para elaboração de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Tem como objetivo conhecer a opinião dos professores acerca da implementação do atual modelo de gestão.

Os dados recolhidos através deste questionário vão ser utilizados apenas para fins de investigação. Como tal, assegura-se o seu anonimato e confidencialidade. Solicita-se a sua maior sinceridade e seriedade nas respostas.

Não há respostas certas ou erradas, boas ou más. O importante é conhecer a sua opinião sincera.

Obrigada pela sua colaboração!

Complete por favor o seguinte questionário colocando uma cruz (X) nos espaços.

PARTE I

1 – Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

2 – Idade: Menos de 31 anos ☐ De 31 a 40 anos ☐ De 41 a 50 anos ☐
De 51 a 60 anos ☐ Mais de 61 anos ☐

3 – Situação profissional:

QND ☐ QZP ☐ Contratado ☐

4 – Tempo total de serviço:

Menos de 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ De 11 a 15 anos ☐
De 16 a 20 anos ☐ De 21 a 25 anos ☐ De 26 a 30 anos ☐ Mais de 31 anos ☐

5 – Tempo de serviço nesta escola:

Menos de 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ De 11 a 15 anos ☐ Mais de 15 anos ☐

6 – Habilitações académicas:

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outra ☐

7 – Ciclo de ensino: 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐

8 – Exerce algum cargo na sua escola? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual? _____

PARTE II

Dê a sua opinião de acordo com a experiência de trabalho nesta escola, em relação às questões seguintes, com a seguinte escala:

1.Discordo totalmente; 2.Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5.Concordo totalmente.

1 - Com a implementação do atual regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril – órgão unipessoal – figura do diretor, conselho geral, etc. – em que medida é que se verificaram alterações nos seguintes aspetos da vida na escola?

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1.1 - Existem grandes diferenças a nível das atuais competências do órgão de direção em relação ao anterior conselho executivo.					
1.2 - A escola sofreu mudanças significativas com essas alterações de competências.					
1.3- Há uma maior concentração de poderes no órgão de direção.					
1.4 - A gestão da escola tornou-se mais eficiente.					
1.5 - O Conselho Geral passou a ser o órgão mais importante da escola.					
1.6 - Apesar das mudanças o órgão de direção (o Diretor) continua a ter um papel decisor e executor.					
1.7 - Reforçou a autonomia da escola.					
1.8 - Aumentou a eficácia do órgão de direção.					
1.9 - Aumentou a burocracia administrativa.					
1.10 - Reforçou a participação da comunidade na gestão (Conselho Geral - pais, autarquias, associações...).					
1.11 - Aumentou a qualidade de ensino prestada na escola.					
1.12 - Reforçou a liderança do órgão de direção.					
1.13 - Diminuiu o poder dos professores no Conselho Geral.					
1.14 - Melhorou a cooperação entre a escola e a comunidade (pais, autarquias, associações...).					
1.15 - Aumentou a colaboração entre os professores e o órgão de direção.					
1.16 - Aumentou o controlo do Diretor por parte da comunidade.					
1.17 – Melhoraram as condições físicas de trabalho.					

2 – Aproximadamente, cinco anos após a implementação do novo modelo de autonomia, administração e gestão escolar, o balanço que faz da gestão nesta escola é o de que ela:

Sofreu mudanças significativas ☐ Sofreu algumas mudanças ☐ Continua na mesma ☐

3 – Dê a sua opinião sobre as relações estabelecidas entre os professores e os diversos membros da comunidade educativa, desde a implementação do atual modelo de gestão:

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
3.1 - Aumentou a colaboração entre os professores nas tarefas da escola.					
3.2 - Os alunos demonstram mais interesse pelas aprendizagens.					
3.3 - Melhorou o apoio entre professores para solucionar problemas.					
3.4 - Aumentou a participação dos professores na vida da escola.					
3.5 - Diminuiu a indisciplina dos alunos.					
3.6 – Aumentou o reconhecimento do órgão de direção pelo trabalho dos professores.					
3.7 - Aumentou o respeito dos professores por parte dos alunos.					
3.8 - Há maior receção às sugestões dos professores por parte órgão de direção.					
3.9 - Aumentou a partilha de momentos de lazer entre os professores.					
3.10 - A Direção tem sido mais interveniente em situações de conflito entre elementos da escola.					
3.11 - Diminuiu o interesse dos alunos pelos resultados escolares.					
3.12 - Há maior partilha de materiais didáticos, entre os professores da escola.					
3.13 - Aumentou a colaboração dos professores nas reuniões de trabalho.					
3.14 - Os alunos recorrem com menor frequência aos professores para resolver os seus problemas pessoais.					
3.15 - Aumentou eficácia da comunicação do Diretor com os professores.					
3.16 - Diminuíram os momentos de convívio entre os professores.					
3.17 - O ambiente entre os professores da escola é de maior abertura e confiança.					
3.18 – O Diretor criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.					

4 – Como classifica o ambiente e clima de trabalho, nesta escola?

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1 – Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes.					
4.2 – Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade.					
4.3 – Sinto que o meu trabalho é estimulante e motivador.					
4.4 – A comunicação verbal é facilmente compreendida.					
4.5 – O relacionamento no ambiente de trabalho é amigável.					
4.6 – Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido.					
4.7 – As mudanças são comunicadas e explicadas com antecedência.					
4.8 – Os docentes, dos diferentes grupos disciplinares atuam de forma coesa.					
4.9 – Tenho a certeza do que esperam de mim e aonde posso chegar na escola.					

5 – Qual o seu grau de identificação com a cultura de escola?

Mínimo de identificação	1	2	3	4	5	Máximo de identificação
-------------------------	---	---	---	---	---	-------------------------

6 – Como classifica a estrutura organizativa e o funcionamento da escola (após a implementação do atual modelo de gestão) relativamente aos seguintes aspetos:

6.1 - Nível de autonomia e responsabilidade	Baixo	1	2	3	4	5	Alto
6.2 - Práticas de trabalho	Rígida	1	2	3	4	5	Flexível
6.3 - Estímulo à livre iniciativa e criatividade	Elevado	1	2	3	4	5	Baixo
6.4 - Divisão do trabalho	Forte	1	2	3	4	5	Fraca
6.5 - Ambiente de trabalho	Tenso	1	2	3	4	5	Descontraído
6.6 - Frequência de conflitos	Elevada	1	2	3	4	5	Baixa
6.7 - Estrutura organizacional	Centralizada	1	2	3	4	5	Descentralizada
6.8 - Mecanismo de integração de novos membros	Inexistentes	1	2	3	4	5	Frequentes
6.9 - Práticas de trabalho em equipa	Inexistentes	1	2	3	4	5	Frequentes
6.10 - Compromisso dos docentes com a escola	Fraco	1	2	3	4	5	Forte
6.11 - Atividades recreativas e culturais	Inexistentes	1	2	3	4	5	Frequentes

7 – Como caracteriza a cultura organizacional desta escola, quanto à sua missão/identidade?

Cultura única ☐ Culturas de grupo ☐ Não sabe/Não responde ☐

8 – A Cultura Organizacional manifesta-se de variadas formas no interior de uma escola. De acordo com o grau de importância, indique quais as manifestações com mais impacto na sua escola.

	1	2	3	4	5
	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
8.1 - Cerimónias					
8.2 - Visitas de Estudo					
8.3 - Protocolos/ Parcerias, com entidades locais...					
8.4 - Celebrações públicas					
8.5 - Instalações/Equipamento					
8.6 - Linguagens					

Se desejar fazer algum comentário, poderá utilizar o espaço seguinte.

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO

3 – Guiões das entrevistas

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistado: *Diretor*

Tema: *Cultura e Clima Organizacional e o novo modelo de gestão*

Objetivo geral: *Conhecer a opinião de um líder, sobre o efeito do novo modelo de gestão na cultura e clima organizacionais*

Bloco	Objetivos Específicos	Questões
A	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	- Legitimação da entrevista, dando informação sobre o tema e os objetivos do trabalho. - Pedido de autorização para gravar e registar a entrevista.
B	Recolher dados para caracterizar o entrevistado	- Descreva brevemente o seu percurso profissional.
C	Recolher informação sobre o estilo de Liderança	1 - Face ao novo modelo de gestão e às circunstâncias da sociedade atual, quais são os desafios que se colocam ao Diretor de uma escola? 2 - Quais as características principais do seu estilo de liderança? 3 - Consegue identificar diferenças entre esta forma de liderança e do anterior modelo de gestão? 4 - Quem toma as principais decisões para o funcionamento da escola? 5 - Como são tomadas as decisões relativamente a outros órgãos (Conselho Geral e Conselho Pedagógico)?
D	Obter informações sobre o clima de escola	1 - Como caracteriza o clima/ambiente desta escola? 2 - Na sua opinião, quem é que tem mais influência no clima de escola (professores, alunos, líder, pais...)? 3 - Na sua opinião houve mudanças a nível de clima de escola, face ao novo modelo de gestão? 4 - Qual tem sido o seu papel na promoção de um clima de escola? 5 - Como caracteriza as relações entre os elementos da comunidade escolar?

E	Obter informações sobre a cultura de escola	1- Na sua opinião, mudou a imagem desta escola no exterior, na sequência do atual modelo de gestão? 2 - Quais os momentos mais marcantes, na sua opinião, na vida da escola, desde a implementação do novo modelo de gestão? 3 - Quais as principais características desta escola que a distingue de outras? 4 - Como são transmitidas as informações entre o líder e os professores (por escrito, oralmente, outros meios)? 5 - Que tipo de cerimónias são promovidas na escola? 6 - Qual a colaboração por parte comunidade educativa (pais, autarquia, outras entidades)? 7 - Houve alterações que, na sua opinião, se fizeram sentir na cultura desta escola, com o novo modelo de gestão?
F	Obter a opinião sobre as características organizacionais	1 - Na sua opinião, qual o principal objetivo desta organização? 2 - Como caracteriza a gestão pedagógica nesta escola? Pode dar exemplos? 3 - De que modo é que promove a participação dos professores em atividades curriculares e extracurriculares? 4 - Considera que houve alteração na participação dos professores na tomada de decisões da escola?
G	Obter informações sobre a implementação do actual modelo de gestão na eficácia da escola	1 - Quais as principais mudanças sentidas com a implementação do atual modelo de gestão escolar? 2 - As mudanças levaram a uma melhoria dos serviços educativos prestados pela escola? 3 - Com essas mudanças melhorou a qualidade do ensino e sucesso escolar dos alunos? 4 - Na sua opinião, que vantagens ou desvantagens trouxe a implementação do atual modelo de gestão?

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistado: *Presidente do Conselho Geral*

Tema: *Cultura e Clima Organizacional e o novo modelo de gestão*

Objetivo geral: *Conhecer a opinião de um líder, sobre o efeito do novo modelo de gestão na cultura e clima organizacional*

Bloco	Objetivos Específicos	Questões
A	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	- Legitimação da entrevista, dando informação sobre o tema e os objetivos do trabalho. - Pedido de autorização para gravar e registar a entrevista.
B	Recolher dados para caracterizar o entrevistado	- Descreva brevemente o seu percurso profissional.
C	Recolher informação sobre o estilo de Liderança	1- Face ao novo modelo de gestão e às circunstâncias da sociedade atual, quais são os desafios que se colocam ao Diretor de uma escola? 2- Quais as características principais do estilo de liderança do Diretor? 3 - Consegue identificar diferenças entre esta forma de liderança e do anterior modelo de gestão? 4 - Quem toma as principais decisões para o funcionamento da escola?
D	Obter informações sobre o clima de escola	1- Como caracteriza o clima desta escola? 2 - Na sua opinião, quem é que tem mais influência no clima de escola (professores, alunos, líder, pais...)? 3 - Na sua opinião houve mudanças a nível de clima de escola, face ao novo modelo de gestão? 4 - Como caracteriza as relações entre os elementos da comunidade escolar?
E	Obter informações sobre a cultura de escola	1- Na sua opinião, mudou a imagem desta escola no exterior, relativamente ao atual modelo de gestão? 2 - Quais os momentos mais marcantes, na sua opinião, na vida da escola, desde a implementação do novo modelo de gestão? 3- Quais as principais características desta escola que a distingue de outras? 4 - Que tipo de cerimónias são promovidas na escola? 5 - Qual a colaboração por parte comunidade educativa (pais, autarquia, outras entidades)? 6 - Houve alterações que, na sua opinião, se fizeram sentir na cultura desta escola, com o novo modelo de gestão?

F	Obter a opinião sobre alterações nas características organizacionais	1 - Na sua opinião, qual o principal objetivo desta organização? 2 - Como caracteriza a gestão pedagógica nesta escola? Pode dar exemplos? 3 - De que modo é que o Diretor promove a participação dos professores em atividades curriculares e extracurriculares? 4 - Considera que houve alteração na participação dos professores na tomada de decisões da escola?
G	Obter informações sobre a implementação do atual modelo de gestão na eficácia da escola	1- Quais as principais mudanças sentidas com a implementação do atual modelo de gestão escolar? 2- As mudanças levaram a uma melhoria dos serviços educativos prestados pela escola? 3- Com essas mudanças melhorou a qualidade do ensino e sucesso escolar dos alunos? 4- Na sua opinião, que vantagens ou desvantagens trouxe a implementação do atual modelo de gestão?

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistado: *Coordenadora de Departamento*

Tema: *Cultura e Clima Organizacional e o novo modelo de gestão*

Objetivo geral: *Conhecer a opinião de um líder, sobre o efeito do novo modelo de gestão na cultura e clima organizacional*

Bloco	Objetivos Específicos	Questões
A	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	- Legitimação da entrevista, dando informação sobre o tema e os objetivos do trabalho. - Pedido de autorização para gravar e registar a entrevista.
B	Recolher dados para caracterizar o entrevistado	- Descreva brevemente o seu percurso profissional.
C	Recolher informação sobre o estilo de Liderança	1- Face ao novo modelo de gestão e às circunstâncias da sociedade atual, quais são os desafios que se colocam ao Diretor de uma escola? 2- Quais as características principais do estilo de liderança do Diretor? 3 - Consegue identificar diferenças entre esta forma de liderança e do anterior modelo de gestão? 4 - Quem toma as principais decisões para o funcionamento da escola?
D	Obter informações sobre o clima de escola	1- Como caracteriza o clima desta escola? 2 - Na sua opinião, quem é que tem mais influência no clima de escola (professores, alunos, líder, pais...)? 3 - Na sua opinião houve mudanças a nível de clima de escola, face ao novo modelo de gestão? 4 - Como caracteriza as relações entre os elementos da comunidade escolar?
E	Obter informações sobre a cultura de escola	1- Na sua opinião, mudou a imagem desta escola no exterior, relativamente ao atual modelo de gestão? 2 - Quais os momentos mais marcantes, na sua opinião, na vida da escola, desde a implementação do novo modelo de gestão? 3- Quais as principais características desta escola que a distingue de outras? 4 - Que tipo de cerimónias são promovidas na escola? 5 - Qual a colaboração por parte comunidade educativa (pais, autarquia, outras entidades)? 6 - Houve alterações que, na sua opinião, se fizeram sentir na cultura desta escola, com o novo modelo de gestão?

F	Obter a opinião sobre alterações nas características organizacionais	1 - Na sua opinião, qual o principal objetivo desta organização? 2 - Como caracteriza a gestão pedagógica nesta escola? Pode dar exemplos? 3 - De que modo é que o Diretor promove a participação dos professores em atividades curriculares e extracurriculares? 4 - Considera que houve alteração na participação dos professores na tomada de decisões da escola?
G	Obter informações sobre a implementação do atual modelo de gestão na eficácia da escola	1- Quais as principais mudanças sentidas com a implementação do atual modelo de gestão escolar? 2- As mudanças levaram a uma melhoria dos serviços educativos prestados pela escola? 3- Com essas mudanças melhorou a qualidade do ensino e sucesso escolar dos alunos? 4- Na sua opinião, que vantagens ou desvantagens trouxe a implementação do atual modelo de gestão?

ANEXO

4 – Transcrição da entrevista ao Diretor

Entrevista ao Diretor

16/03/2012

Entrevistador – Vou começar por colocar as primeiras questões, que são a caracterização do entrevistado, portanto, idade, formação académica, número de anos de serviço.

Diretor – Idade 47 anos. Licenciatura em Geografia, mais tarde complementada pelo complemento de cadeiras pedagógicas e estágio... mais tarde fiz o curso de pós-graduação em Gestão e Administração Escolar.

E – Número de anos em exercício de funções nesta escola?

D – Nesta escola... aproximadamente 13 anos.

E – No total?

D – No total da carreira 26.

E – Cargos revelantes que teve. Se quiser dizer os que teve ou no total

D – Sim... no total estive como Diretor pedagógico de um estabelecimento de ensino particular. Estive a gerir numa empresa privada ligada à educação, depois um gabinete, de projetos especiais para a Educação também, para o ensino à distância etc. Fui subdiretor adjunto de uma revista de Educação. E aqui, especialmente na Escola, coordenador de departamento, membro do Conselho Pedagógico (CP) nessa função, depois membro do CP, como Coordenador da Biblioteca e Centro de Recursos também durante outros três anos. Presidente da Assembleia Constituinte, da Assembleia de Agrupamento, do Conselho Geral transitório e do Conselho Geral.

E – E agora como Diretor quais as principais motivações?

D – Primeiro, a grande motivação... eu moro relativamente longe aqui da escola, na segunda coroa suburbana, na ... e para mim obviamente, isto representa até um certo incómodo vir para Lisboa.

E – Sim.

D – Mas, primeiro o compromisso com a escola. Quando nós estamos num local bastantes anos, sentimos, eu pelo menos, sinto o apelo de não estar apenas de figura de corpo presente, ou a jogar para os mínimos e portanto a relação com os outros, a relação com a instituição, levou-me a dizer que chegou a altura de, perante os desafios, fazer mais alguma coisa pela instituição e pelos colegas que me quisessem receber, como veio a acontecer... e isso levou-me a que desse um salto na missão não só como professor, mas também como agora Diretor fazendo outro tipo de serviço à instituição. Eu ponho

sempre esta tónica no serviço, em primeiro porque este cargo não dá benesses de espécie nenhuma, não é?

E – É verdade...

D – Quer em complemento, etc., etc., que até é irrisório, que até é vergonha, se calhar, falar. Desculpa o desabafo... Dá muitos aborrecimentos. Estou a falar com alguém que também sabe pois já lá passou.

E – Sim...

D – Corre-se até o risco de perder amizades.

E – Também.

D – Se quiseres atuar de acordo com a nossa consciência e com os padrões que devem estar e os valores presentes naquilo que é o desempenho correto da nossa, da nossa função. Dá noites sem dormir não é? E portanto preocupações de toda a ordem, e portanto eu só posso estar aqui, se vestir a pele quase de missionário. Quer dizer, eu estou a cumprir enquanto me achar útil e enquanto os outros me acharem útil, um serviço a uma casa que também já me deu alguma coisa durante estes 13 anos.

E – Claro.

D – Muitas satisfações, trabalho, desafios, etc. portanto... eu encaro isto como uma parceria, eu recebo alguma coisa, também tenho de dar alguma coisa. Portanto era mais cómodo eu estar numa escola perto de casa, não é? Com a minha função de professor, com trabalho, como diretor de turma, mas não nesta dimensão. Em que até podia ir a pé para a escola... mas há uma satisfação, não sei porquê, se calhar pela dinâmica que a instituição foi construindo, pelo relacionamento que temos uns com os outros. Tudo isso me levou a dizer não, não se vai deixar, como se diz, o poder na rua. Se há recursos aqui dentro, se há pessoas com vontade, eu se calhar estava na altura de poder catalisar essas vontades, não é? Bem e... avançar um bocadinho mais. Pronto, foi isso.

E – Portanto, esse foi um dos principais motivos e um desafio...

D – Esse foi um dos principais motivos.

E - ...e um desafio.

D – Um desafio. E o outro motivo é realmente ter a satisfação pessoal de por alguns talentos que se foi adquirindo ao longo do tempo a render, não é?

E – Claro!

D – Nós não devemos esconder a luz debaixo do alqueire.

E – Com certeza!

D – Devemos,... se nos formamos, se ganhamos experiência profissional, porque não pô-la em ação? Não é? Porque se não, não rende.

E – Claro!

D – Nem rende para nós a nível de satisfação pessoal, em termos de desafio, nem rende para os outros. Temos às vezes professores, em que eu chamo e digo assim: - olha tu tiveste esta formação. Não queres dar formação aos professores... e ele: - Ah... sabes eu não estou muito à vontade. E eu: - anda, vamos fazer, tem que haver...

E – Tem que haver...

D – Catapulta. - Já tens a experiência, já tens uma parte da experiência como professor, já tens a formação, põe isto em prática... na comunidade. E isso também, é um desafio para podermos fazer coisas... eu não digo o novo pelo novo, mas o novo em que pode ser útil, um novo em que pode ser útil pô-lo em prática, não é? Não é por experimentalismos. É tentar fazer alguma coisa, umas vezes diferente, outras coisas em continuidade, mas que valorize o ambiente educativo, valorize a instituição e o serviço que a escola presta.

E – Como é que caracteriza o estilo de liderança? A forma como lidera?

D – A conciliação da...

E – ...mais democrático, mais autoritário, deixa-fazer?

D – Mais democrático, mais diretivo, é... aliás é uma coisa importante, ou interrogações que o 75 levantou, porque o grande, o grande medo, a grande objeção que era posta, pelas organizações sindicais, professores, etc. era que se cortasse a livre consulta, o livre pensamento, a democracia entendida como participação do coletivo na construção do próprio destino da instituição, através daquilo que seria a ressuscitação da figura do reitor. Quase! É o tal fantasma... muitos não viveram, mas depois acabam por arrasto, falar... Por feitio, não gosto de estar num lugar, primeiro em que seja indesejado, depois isto não, não quer dizer menos vontade de decidir ou mesmo decidir contra alguns interesses. Mas também, não decidir por autocracia, quer dizer, só aquilo que eu penso. Aquilo que eu penso até pode estar imbuído das melhores intenções, mas pode estar profundamente errado.

E – Claro!

D – Pode estar profundamente errado e é preciso que nós aproveitemos as lideranças intermédias, o Conselho Pedagógico, ouvir os professores que nos batem à porta, dizer: - olha eu penso isto. É importante, às vezes não nas estruturas, ...onde estão menos à vontade, mas que às vezes individualmente têm ideias válidas e vêm e depois até

brilham a fazer coisas aí fora, e eu disse ao Conselho Pedagógico que seria muito incómodo pra mim ter que decidir contra o Conselho e isso é o poder que eu tenho de fazer, mas seria incómodo fazê-lo, seria até mau para todos. E então o que é que procuramos, que a discussão se tiver que durar uma hora dura, se durar duas dura, até tentarmos chegar a pontos comuns. Não é que todos concordem, é impossível às vezes chegar a lugares em que todos sintam que estão ali revisitados ou projetados, mas, pelo menos que nas grandes decisões, nas decisões que influenciam a vida pedagógica do agrupamento, o Conselho Pedagógico traga a sua sensibilidade e diga: - olhe eu acho isto, acho aquilo, e agora pode agir como quiser. Normalmente até agora tenho seguido aquilo que o Conselho Pedagógico, tem, tem estatuído e tem decidido, porque eu também participo na discussão e portanto também posso pôr na mesa, as minhas ideias.

E – As principais decisões da escola são sempre tomadas ouvindo...

D – Os órgãos.

E – ...os órgãos.

D – E ouvindo a equipa da Direção, não é? Os meus colegas da Direção, que às vezes dizem assim: - olha, acho que não devias ir por aí. E eu agradeço isto! Não é nada, nem tomo isto contra mim.

E – É outra perspetiva...

D – É outra perspetiva, que pode até ser muito válida. Outras vezes sou eu que lhes digo, olha estão a dizer-me isto, mas, vejam isto, isto e aquilo. Portanto ninguém é dono da verdade e o 75, só uma pessoa muito tonta, é que pode pensar dirigir qualquer coisa só a partir de cima. Só um tonto, porque cairá mais dia menos dia no ridículo e será posto na rua como pessoa a não recordar.

E – Claro!

D – Mesmo as decisões mais polémicas, tento explicá-las às pessoas. Tento explicá-las, tentar mobilizá-las para o facto que a mudança nem sempre é má, e vamos experimentar isto, e mais até podemos dizer: - vamos experimentar durante um ano letivo. Vamos avaliar, que sem experimentar às vezes não acontece. Mas, não como um dogma. No fim do ano letivo avaliaremos todos. Deu resultado? Pontos fortes e fracos. Aconteceu bem, aconteceu mal. (pausa – o Diretor atende uma chamada telefónica)

E – Complementando...

D – Isto não quer dizer, que se governe, a partir da sala dos professores. Porque muitas vezes, os grupos que se fazem, nós sabemos, na sala dos professores, isto é com toda a clareza, são perniciosos e nem sempre correspondem àquilo que nós esperamos, de...

conversas mais esclarecidas entre as pessoas, e portanto jogam-se interesses, jogam-se o diz que disse e o que não disse e más interpretações daquilo que se quer dizer. Portanto, eu prefiro sempre ou ter como interlocutores as próprias pessoas que me querem dizer alguma coisa, ou as pessoas organizadas nas suas estruturas de representação e eu penso que por aí vamos. Depois outra coisa diferente também disso, é sentir também a sensibilidade, **o ambiente**, não é?

E – Sim.

D – Isso é muito importante. Sentir o ambiente que está a ser gerado, que às vezes necessita de... de alguma ação para melhorar ou para esclarecer melhor etc., portanto todos nós vivemos na escola, isto passa a ser quase a nossa primeira casa, não é?

E - Claro.

D – Passamos mais tempo aqui do que na própria casa.

E – E como é que caracteriza esse ambiente? Na opinião...

D – Na minha opinião. Eu penso que genericamente o ambiente na Escola (nome da escola), é um ambiente agradável, e eu acho que eu comecei por dizer isso, que é uma escola em que gosto e sempre gostaria de estar. É um ambiente bom e desde que as pessoas também tenham esse gosto, pela criação de uma escola onde se revejam, ele ainda pode melhorar mais. Independentemente do trabalho que lhes é pedido. É sempre mais confortável fazer menos do que mais, para algumas pessoas. Para algumas pessoas. Mas, o trabalho que é pedido e a melhoria das condições, que isso pode acarretar na prática pedagógica, no conforto em sala de aula, na transparência para os pais e alunos etc., vão colher resultados apesar de às vezes as pessoas se refrearem um bocadinho de início com essas medidas, vão a prazo recolher resultados que os próprios beneficiam. Mais paz de espírito, mais clareza na sua prática profissional, menos aborrecimentos. Menos trabalho, se calhar ao fim de um certo tempo. Ou pelo menos um trabalho mais organizado.

E – E acha que houve alteração, houve mudança no ambiente ou no clima sentido aqui dentro da escola em relação...

D – Ao 75?

E – Há mudança?

D – À mudança para... Diretor...?

E – Na transição?

D – Na transição. Ao princípio houve alguma,... não digo mudança de ambiente, houve algum receio. Os mesmos receios que falei de início. Bom, agora a Diretora, na altura

foi depois a ..., não é? A Diretora é que vai nomear o CP, vai mandar em tudo. Essas coisas que se ouviam. Portanto isto agora não vai ficar bom... pronto os clichês que foram sendo... Eu acredito que em algumas escolas possa ter havido ambientes menos favoráveis. Acredito. Mas quem faz o ambiente são as pessoas, não são os despachos nem os decretos, nem nada dessas coisas. E portanto na medida em que, nós saibamos, ao respeitar a lei, também adotarmos uma postura que, esteja dentro da cultura que foi sendo construída na instituição, e que trabalhemos para que essa cultura seja cada vez mais depurada, mais eficaz, mais transparente também. Eu penso que não há nada a temer ter um Diretor. Porque tanto as coisas corriam mal com um Conselho Executivo que era eleito por todos, como podem correr mal com um Diretor. Tanto podem correr bem de uma maneira como bem da outra.

E – Claro!

D – O que interessa é que estejam claramente identificados os problemas e que todos colaborem para os resolver. O Diretor catalisa evidentemente, e decide a partir de determinada base de apoio, de opinião e de discussão que lhe chega e que ele consulta. Portanto não é nada, penso que não é nada de estranho. E até mais uma coisa, por outro lado, isto pode parecer paradoxal, mas tem levado, se calhar a um maior empenho das pessoas, em querer... discutir os assuntos e em querer dar a sua opinião. Quer dizer, o medo de, de algum afastamento, tem levado à aproximação. Esta é a minha sensibilidade.

E – As pessoas sentem-se mais à vontade para expor os seus problemas?

D – Ou pelo menos sentem-se mais obrigadas no sentido de dizer assim: - Se nós não propusermos é que isto é uma autocracia. Enquanto no outro já participámos, elegemos – como com o governo depois deixamos estar 4 anos, e depois o cidadão não participa, é afastado da política, etc. Já elegemos, só temos que eleger daqui a três ou quatro. Estás a perceber, agora no entretanto podemos dizer mal. Mas a participação é tibia. Agora, se calhar esse risco, tem levado as pessoas a querer: - Eu quero ser ouvido. E é interessante.

E – A darem a sua opinião?

D – Até há pessoas aqui na escola que não tinham esse à vontade. Às vezes até passavam um bocado despercebidas e que me têm até surpreendido, eu não vou citar nomes como é evidente, mas têm-me surpreendido muito pela positiva.

E – Quer dizer mesmo as relações terão melhorado? Quais são as relações quer entre os professores, quer entre os diferentes órgãos?

D – Talvez o problema,.. não... eu penso que está a haver em muitas pessoas uma vontade de participar, para não ficarem à margem das decisões, isso eu penso que sim, e tenho visto. Depois há aqueles “infetíveis” (sic), que... de uma maneira ou muito de outra também estão sempre sem... ou a dizer mal ou sem participar. Mas pronto... cabe-nos a nós também ter a sensibilidade de os mobilizar. Pronto, não ponho aí defeitos, às vezes é perceptível que as pessoas são mais tímidas, não querem.

E – Não tomam iniciativa?

D – Não tomam iniciativa. Mas se calhar quando se lhes pede alguma coisa: - olha, eu vou fazer. Há muitas coisas que estão a ser feitas, que eu até nem pensei que elas iam ser feitas, pelas pessoas que estão a ser feitas. Mas estão a colaborar, estão a fazer. Estão a esforçar-se e a reconhecer em alguns aspetos que a escola melhorou. E eu digo sempre: - mas isso não é o meu mérito. Eu ajudo a fazer. Posso dar ideias. Se estiver errada eu corrijo-a. Se estiver certa vai avante e as pessoas vêm melhoria sensível. E por outro lado tem que se dar condições também às pessoas para verem que nós nos preocupamos com elas. Uma coisa que nós sentíamos aqui falta, era por exemplo de um ambiente de trabalho físico. Não é? Ao fim de um ano é possível ter um ambiente de trabalho físico.

E – Em termos de espaços...

D – Espaços, que os professores podem usufruir e podem estar a trabalhar mais à vontade e toda a gente está a reconhecer que gosta muito de estar ali. Nesta sala aqui ao lado, de trabalho dos professores. Isso é bom, é bom porque as pessoas dizem assim: - espera, está-se a exigir alguma coisa por um lado, mas está-se a dar condições para que as pessoas possam fazer o seu trabalho na escola de modo mais eficiente.

E – Portanto, essas são as principais mudanças em termos de estrutura física?

D – Em termos de estrutura física está-se avançar com esta questão aqui do bloco A, que era importante, porque passa aqui muita gente muitas horas por dia, não é? E vamos tentar... portanto, está-se a fazer o arranjo do ginásio com a colaboração da DREL. Colocaram-se também algumas melhorias no refeitório. Em termos físicos mesmo, reconstruiu-se a casa do guarda, a portaria, não é? Que é muito importante como imagem da escola e conforto para os funcionários e para os pais, que precisam dali de alguma coisa. Automatizou-se o portão do estacionamento, para evitar confluência entre alunos e automóveis no portão principal e basicamente está-se agora a tentar (o telefone toca de novo) avançar para os blocos e queríamos começar, não sei se ainda este ano, mas penso que sim. A começar a arranjar as casas de banho dos blocos para os alunos e

professores que frequentam os blocos porque estão a um nível que para mim não é bom. Estão deterioradas. Temos contado também agora com a colaboração dos alunos para pintar os muros, os canteiros do pátio principal e do resto da escola. À sexta feira há um grupo de alunos que está a pintar. Comprámos tintas e materiais. Já pintaram estes canteiros aqui.

E – Então os alunos também colaboram para melhorar o ambiente da escola?

D – Sem dúvida nenhuma! Eu passei toda a vida a não deixar de ser professor, digo-te Ana Paula, isto é a verdade, por causa dos alunos. Porque se fosse pela legislação, pelas pressões da tutela, pelas lutas intestinas, por isto e por aquilo, eu não era professor. Ia-me embora no mesmo dia! Saía! Eu digo-te, tem alturas da minha vida em dificílimos de, de vida pessoal, em que a minha lufada de ar fresco era estar a dar aulas. Era estar dentro de uma sala de aula com eles. A trabalhar com eles. Mas isto era a verdade. Eu sentia-me melhor quando estava dentro da sala de aula. Ao contrário das pessoas que dizem que começam a estar deprimidas e querem é fugir, eu queria ir para dentro de uma sala de aula. Queria estar com os meus alunos. Era uma espécie de tónico. Até porque um professor que aproveite isto é uma pessoa que nunca está desatualizada. Sabe a linguagem deles. Sabe chegar aos jovens em cada geração está atualizado. Está a beber um pouco daquela água que é viva deles, a transmitirem-nos também. ... têm coisas para dizer!

E – Vão entrando novas gerações...

D – Vão entrando novas gerações e formar,... formar pessoas é uma tarefa absolutamente... eu digo sem igual, sem igual.

E – E quem contribui para o clima da Escola, no geral?

D – São os alunos, os professores, os funcionários e os pais!

E – Todos?

D – Todos. Todos. Às vezes dizem assim: - Ah, as escolas privadas etc. etc. etc., Então vamos analisar as condições, de onde é que estes alunos vêm e o compromisso dos pais com a Escola, que se reflete em exigência e mandem sentido de justiça. E são os próprios pais a exigir dos filhos que tenham uma postura que contribua para a cultura da instituição. Aqui o nosso desafio é que com uma população mais heterogénea, muitas vezes é o nosso trabalho que tem que mais fomentar isto, e trazer os pais para dentro da escola numa perspetiva de formadores também dos seus filhos. Estão aqui dois campos que não têm que ser antagónicos. Às vezes há alguns antagonismos, porque os pais acham que os meninos são anjinhos em casa e que aqui só podem ser anjinhos. E às

vezes não compreendem, os diversos papéis que próprios filhos assumem. Mas cabe-nos a nós o quê? - Anda cá...às vezes há miúdos que vão lá com um ralhete, vão lá com um castigo e há outros que se desmancham a chorar às primeiras palavras porque eles só queriam era ouvir uma palavra a dizer assim: - Eu estou aqui ouçam-me. Ainda há pouco tempo estive aqui uma aluna do 9º ano a chorar à nossa frente, com dificuldades. E disse, no final disse: - Obrigada, eu vou cá voltar porque o professor (...) disse que a Direção está aqui para nos ajudar. Mesmo às vezes eles digam assim: - Venho fazer queixa... (vêm ali à porta) venho fazer queixa de um professor. Então diz lá o que tem ouvido... Não é despidendo que num ou dois ou três por cento dos casos - também não ultrapassa -, até pode ter razão!

E – Claro!

D – E porque é que eu não o hei de ouvir? E porque é que depois não hei de chamar o colega, professor e dizer assim: - Passou-se isto assim, esta linguagem... Nós somos humanos, podemos errar, podemos até querer fazer o bem e estar a fazer mal porque não, não atingimos aquilo que aquele aluno, precisava naquele momento. Não por mal. Mas nenhum professor a fazer mal aos alunos de modo próprio... mas às vezes por inabilidade de momento!

E – Às vezes uma reação...

D – Uma reação! Que sensibilizou mais aquele e que podia não ter sensibilizado o outro! Ou porque aquele tem um problema de dislexia e nós dissemos: - Então não compreendes? Assim de uma maneira mais acintosa e nós não sabemos o problema que o menino tem de aprendizagem e ele ficou melindrado ou chorou e depois no outro dia foi dizer aos pais que o professor foi bruto para ele. Está a ver, portanto, só falando, só tendo essa relação. Eu lembro-me quando estava a dar aulas, lembro-me a questão do aborto, que foi discutida na Formação Cívica e eu dei a minha opinião e depois citei um texto de um autor francês, sobre o assunto, não é? E disse que ele tinha dito que, que... não sei como é que ela se chamava...a primeira bebé proveta francesa, ensinou a uma multidão de ignorantes, entre as quais ele se incluía, o autor, que já era, já tinha esse nome desde a concepção mesmo no tubo de ensaio, para mostrar-lhes a eles o valor que a vida tem, mesmo incipiente. E uma menina, possivelmente já tinha algum historial ou da família ou qualquer coisa, escreveu-me uma carta, e eu depois chamei-a para esclarecer com ela com todo o carinho, com toda a lisura, a dizer que não tinha gostado de ser tachada de ignorante. Eu não vi isso como uma ofensa dela para mim ou ser mal-educada comigo. Dizer que: - O professor tem a sua opinião, mas eu tenho a minha.

Tudo bem! Então chamei-a e disse: -... eu não te chamei ignorante, eu apenas disse que num momento dado, dos primeiros bebês provetas, houve um pensador francês que se achou ignorante, porque também não tinha pensado...embora as pessoas dêem nome aos filhos ainda no primeiro mês de gravidez, ou assim que sabem que está grávida. Nunca tinha pensado que até num tubo de ensaio podia já estar um nome. E portanto havia uma individualidade e isso levava-o a não ser... a não aderir de modo genérico à interrupção voluntária da gravidez. Foi isso que eu te disse, não te chamei ignorante. Tu podes ter a tua opinião e até podes rebater a minha. É uma discussão aberta. A miúda... teve aquela percepção que não era a certa. Mas eu podia ter dito: - “alguém te chamou ignorante...que é uma posição de autoridade do professor... Não!” Era o pior que se podia fazer! É o pior que se pode fazer! Eles não são burros nem são estúpidos e são pessoas e que estão em formação. E mais, temos que ser exemplo. Não há nenhum aluno que não reconheça quando o professor é exemplo para ele. E eu até sempre fui muito rígido nas turmas. Muito até forte do ponto de vista da ordem. Mas não há nenhum que não reconheça coerência e não diga: - Sim senhor!

E – Portanto, então de uma forma geral como é que caracteriza as relações entre os vários elementos, todos os elementos da comunidade educativa?

D – De uma forma geral são boas. Não se pode dizer o contrário. Epifenómenos...

E – Mesmo com a mudança para o atual modelo?

D – Sim. Problemas? Epifenómenos de discussão, de... alguma alteração de um ou outro por discordância, isso sempre houve e há nas relações humanas. Ninguém pode ter a veleidade de dizer: - Dou-me bem da mesma maneira com toda a gente. Sou amigo de todos. Quem diz que é amigo de todos, não é amigo de ninguém. Porque é assim um bocado mole e balofo. Não diz as coisas que deve dizer e portanto, a partir daí se nós soubermos acolher a divergência, discutindo as diferenças, explicando e trabalhando em conjunto, penso que mesmo, aquele que no momento está um bocadinho mais aborrecido e pode não estar tão de bem uns com os outros, nos grupos disciplinares ou às vezes idiossincrasias de uns e de outros e não gostam tanto, etc., nos departamentos, etc., mas acabam por ver que se discutirem os assuntos do ponto de vista profissional, sem a carga emocional que às vezes é trazida para a discussão da pessoalização e das relações, de certeza que as pessoas chegam a consensos. Pelo menos a pontos fulcrais. Qual é o grande ponto de consenso? É a atividade pedagógica da escola! Na medida em que ela melhorar.

E – Existem para além da escola, outro tipo de atividades que promovam as relações sociais?

D – A escola tem essas características, nós fazemos sempre as festas de início de ano, a receção aos alunos com a colaboração dos professores.

E – Há cerimónias?

D – A festa de fim de ano, de Natal. A cerimónia de entrega do prémio, no dia 21, a Cerimónia de entrega de prémios, prémios de poesia, do Mérito Escolar e Cívico, da comemoração do dia do patrono, da grande movimentação que é sempre a semana das línguas, entre o Francês e o Inglês, que vêm pessoas de fora, os crepes, as outras coisas que vêm aí para o pátio, as atividades. Este ano, no início do ano foi muito giro com a venda de bolinhos, de objetos, de pipocas oferecidas, de largada de balões e portanto foi...

E – Foi diferente do ano...

D – Sim, isso aí foi um pouco diferente do ano anterior, mas isso foi já um cunho que eu e o resto da equipa diretiva quis dar e porque era convicção dar, porque achamos que a escola não tem que ser sempre com o portão fechado.

E – E tem mudado a imagem da escola no exterior?

D – Tem, tem. Não tenho dúvidas nenhuma. E não tenho dúvidas porque primeiro, falo com muitos encarregados de educação, muitos mesmo. São vários, quer eu quer o resto da equipa, falamos amiúde com os encarregados de educação. Eles estão presentes no Conselho Geral, estão presentes no Conselho Pedagógico e vou tendo um feedback muito claro daquilo que é a sensação dos pais, das conversas que se vêm ali ao portão, das conversas nos Conselhos de Turma. Claro que há sempre quem discorde. Vou dar um exemplo: quando vou às turmas digo que as pessoas, os miúdos, eu a Direção ou até um professor, é assim a educação, sem barulho, não vamos lá muitas vezes, sem barulho, se devem levantar e cumprimentar, como fazemos em nossa casa quando chega uma visita, quando chega alguém, o nosso pai ou a nossa mãe, nós levantamo-nos e damos um beijinho ou cumprimentamos.

E – Houve uma alteração, em relação aos valores que se pretende... ou têm sido implementados outro tipo de valores?

D – Há uma alteração da perceção, da perceção daquilo que queremos na condução desses valores. Os valores não mudaram. É obvio que mesmo a anterior Direção e toda esta escola sempre pautou as exigências sobre o ponto de vista de um bom comportamento cívico de educação, de respeito pelos intervenientes nos espaços

escolares, de não violação dos direitos dos outros, de não estragar os equipamentos, tudo isso. Agora, penso que o que está a mudar e o que mudou já muito é a percepção da presença, e a certeza de quem está a tentar motivar isso junto dos alunos. Nos pátios, nas salas de aula... a Direção está nos pátios...

E – Os professores também ajudam a promover...?

D – Ajudam, têm de ajudar.

E – Os valores...

D – Os valores! Muito, e nós também como Direção estamos presentes, não estamos enfiados no gabinete a decidir. Nós estamos presentes e é muito gratificante que ao fim de um mês de eu estar no cargo, os meninos que não me conheciam como professor, porque nunca me tiveram, aliás vieram da quarta classe, normalmente eu estava ligado muito ao nono ano e eles entretanto saíam e portanto eu conhecia pouco dos outros alunos da escola. Só quando chegavam ao nono ano é que eu os conhecia. E tinha aquela coisa com eles um ano e eles iam-se embora, a maior parte deles e portanto eu tinha, eu criava uma boa relação, mas era infelizmente para mim uma relação muito efémera, porque não os acompanhava. Mas tenho gosto de meninos do quinto ano, do sexto...eu venho do parque de estacionamento, vou aos blocos e eles: - Bom dia Senhor Diretor... - Bom dia Professor (...). Tratam-me pelo nome. Portanto sabem quem é que dá a cara pela instituição, quem é que lhes exige as coisas e porque é que exige. Fazemos visitas às salas de aula. Dizemos quais são os parâmetros pelos quais a escola se rege. Fazemos o apelo ao bom comportamento. À organização dos espaços escolares e os miúdos reconhecem isso.

E – Portanto, e desde esta alteração do modelo de gestão, é perceptível alguma mudança de cultura? Em termos culturais?

D – É. Eu considero que sim.

E – E partindo da gestão?

D – Partindo da gestão considero que sim. Considero primeiro, não só a delegação de competências que foi sendo dada pela tutela, no caso da DRELVT, neste caso e que saíram muitas das mãos do Diretor Regional, embora fique com as características de supervisão, mas... é isso... potenciou uma maior... talvez também autonomia... mas uma maior responsabilização e autonomia dos atores dentro do espaço, da nossa Escola, da unidade escolar e às vezes as mudanças, o nome tem importância. As escolas do ensino privado sempre tiveram o nome de Diretor e foram sempre muito ligadas a ordem e a disciplina, a bons resultados etc., é obvio que eu sempre tentei testificar isso

desta maneira: os professores se forem trocados de uma escola privada para uma escola pública e vice-versa, os resultados não vão depender tanto do professor, mas dos alunos que estão em presença. Sempre disse isso. E portanto, e dos pais, e dos pais que têm com os alunos. E portanto não vale a pena mistificar. Agora podemos é com a nossa massa de alunos e com a nossa massa de encarregados de educação, com a nossa comunidade educativa, fazer o melhor possível, para agregar vontades desses mesmos que têm dificuldades e problemas, etc., etc., Muito bem! Mudou porque o nome Diretor, as escolas públicas vão ter um Diretor, ligado ao poder de decisão, ao poder de, de... impor regras, na cabeça das pessoas, não é, os próprios pais, o Diretor. Os próprios pais dizem: - Eu quero falar com o Diretor! Eles dizem eu exijo falar com o Diretor, porque para eles o Diretor, é essa figura que pode decidir e que representa a instituição, reconhecem-no como um interlocutor, quiçá mais válido, porque o poder não se encontra tão disperso, em que a decisão também não anda pela “timbrias” (sic) do coletivo só. Claro que a maior parte acaba por ser - não posso atender toda a gente - atendido por outras pessoas da Direção que têm esse pelouro e depois as pessoas acabam por entender, e vêem que os problemas são resolvidos. Mas o facto de haver um Diretor, e de muitas vezes ir ali ao portão e alguns pais me interpelarem e dizerem: - Estamos a gostar do seu trabalho!

E – Portanto o facto de ser um órgão unipessoal em vez de colegial tem uma imagem diferente?

D – Tem um rosto! Tem um rosto! O coletivo tem vários rostos! Este tem um rosto! Para o bem e para o mal tem um rosto, embora as pessoas também não têm que saber automaticamente que esse rosto também tem quem o apoie e também tem ajudas na decisão. Mas pra eles... passou-se ainda há pouco tempo um pai com dois filhos chegou e eu estava ali ao pé de uma portaria a resolver uma coisa com o guarda e... - Olha, eu posso dar-lhe uma palavrinha? E eu pensei que era um pedido ou uma coisa... _ Quero dar-lhe os parabéns porque (e disse-me isto com toda a sinceridade, o senhor não tinha necessidade de dizer), parabéns porque esta escola, só num ano está compl... (ele até usou) completamente diferente. Claro que eu depois relativizei o exagero e disse que muito se deve à colaboração evidentemente de todos para a criação desse ambiente. Não, não. O professor muito bem. A exigência do trabalho o sancionar as más condutas (sic). Nós estamos de acordo com isso. Os pais... não há pai que possa estar em desacordo. Um pai consciente não pode estar em desacordo com isso. E portanto, isto é o principal ânimo para continuar.

E – Para quem exerce um cargo desse...

D – Exato. Até há uma coisa engraçada, ó Ana Paula, às vezes...

E – Então é uma das... Qual é que é então o momento mais marcante desde que está a desempenhar o cargo?

D – O momento mais marcante é exatamente o reconhecimento dessa relação pessoal com os alunos e com os encarregados de educação, mesmo não estando a dar aulas. Eu era conhecido pelas minhas turmas, agora fiquei conhecido pela função e porque os alunos, mesmo os mais pequenos têm já o à vontade para vir ter comigo e dizer assim: - Ó Professor (...), aquele tirou-me da fila do refeitório, eu tive que vir cá para o fundo, ele bateu-me. Quer dizer, isto são coisas pequeninas, qualquer um pode tratar, mas é também uma coisa de ternura dizer – tem alguém aqui que me pode ajudar, porque eles são muitos, são mil e tal... e aliás eu disse aos alunos do nono ano este ano: - Ajudem os vossos colegas mais novos. Eu não quero ver nenhuma violação do espaço dos mais pequenos, de gozarem com eles, de lhes bater...Deus vos livre. Eles estão aqui desamparados. E às vezes até algumas expressões e rebeldia vêm desse desamparo que eles sentem ao vir de uma turmazinha do quarto ano e depois chegarem aqui e verem muita geente. Haverem mais professores, haver mais confusão: - Guiem-nos! – foi o que fizemos no início do ano. As turmas do quinto ano, com o seu Diretor de Turma, tiveram sempre a ajuda de alunos mais velhos a guiá-los na escola. Isso contribuiu logo para que eles não tivessem medo dos alunos mais velhos.

E – Para se sentirem...

D – ...integrados! É muito importante.

E – Nesta escola existe algo que a caracteriza que seja diferente das outras? Na opinião...

D – Até agora felizmente, aquilo que é a cultura relacional. Primeiro o à vontade das pessoas fazerem coisas sem estarem sempre com medo que alguém as condene por fazer.

E – Mesmo a forma como são transmitidos informações entre a Direção e os determinados membros da comunidade educativa?

D – É um misto entre formalidade e informalidade. Mais formal no que tem que ser. Às vezes menos formal, mas também efetivo e as pessoas sentem-se à vontade. Uma professora que já esteve a trabalhar em vários organismos do Ministério e que está cá connosco, é uma colega nossa, entretanto eu perguntei: - Então, está satisfeita? (aqui há um ano) Então está satisfeita? E ela: - Ai, não me tirem daqui, eu não quero ir para

mais lado nenhum. E eu assim: - Mas porquê? – Nunca estive numa escola assim! Porquê? Porque ninguém anda atrás dela sucessivamente para preencher papelinhos, para fazer isto e para fazer aquilo...

E – Mas sabe o que tem que fazer.

D – Sabe o que tem que fazer e sabe que tem apoio para o fazer e isso é a tal cultura de responsabilidade, o não ter medo de quem está a trabalhar no terreno. O Diretor não está em todas as salas de aula!

E – Claro! Qual é que tem sido a participação dos restantes membros da comunidade da autarquia, pais, que tipo de colaboração? Houve alguma mudança?

D – Aí não tanto. Os pais sempre colaboraram nas estruturas de associação. Infelizmente e temos tentado contrariar isso, sensibilizando com visitas às turmas acompanhado, o ano passado, pela presidente da associação de pais, distribuindo também os papéis de inscrição na associação, porque infelizmente nota-se uma diminuição da participação associativa desde o pré-escolar e primeiro ciclo até ao nono ano. A E.B. 2,3 tem menos pessoas, na associação de pais, menos sócios, do que têm as escolas do primeiro ciclo.

E – Há uma maior preocupação pelos alunos?

D – Pelos mais pequeninos. E portanto, à medida que os miúdos, hipoteticamente se vão autonomizando, embora eu diga aos pais, se calhar nestas idades eles precisam mais de vós, do que no 2º ano em que estão muitas horas com o professor, mais controlo e mais palavras, mais conversa no início da adolescência, na parte média da adolescência dos 14, 15 anos. E portanto, é importante também que se organizem na associação de pais para poderem ter peso, não só junto dos órgãos de escola, como também se a escola necessitar, para o exterior. Fazendo pressão para o exterior, para aquilo que a escola pode querer num determinado momento quer em recursos materiais, quer em recursos humanos, quer em outras dinâmicas e portanto...

E – As parcerias?

D – Exatamente. Infelizmente aqui na (nome da escola), não se tem, os mais não se têm associado ao ritmo e no volume que eu gostaria. Eu gostava de ter aqui associações de pais, por exemplo, como tenho nas escolas (do primeiro ciclo – nome da escola). Em que são os pais que tomam... que fazem as festas de fim de ano, tomam iniciativas, fazem o carnaval. Tomam a muitas iniciativas. O espaço está aberto! Façam! Aliás para a festa do fim de ano e para o início do ano, pedi na receção aos alunos, pedi a

colaboração dos pais. Trouxeram bolos, estiveram nas pipocas, estiveram a vender coisas. Estiveram envolvidos!

E – É algo que poderá acontecer, mas com mais tempo...

D – Mais tempo!

E – Mais trabalho?

D – Mais trabalho!

E – Portanto, em relação à organização em si, como escola, qual é que considera que é o principal objetivo?

D – O principal objetivo que temos em mente, é neste momento, aquele que foi o tema do plano anual de atividades deste ano: “Na senda da Excelência”. Eu quis especificar o porquê desta palavra. Há pessoas que não gostam, mas eu disse: - Cuidado! Na senda da Excelência não é dizer que todos têm que ter 20. Ou neste caso 5. É a escola ter, e os seus profissionais, de ao integrar alunos diferentes, dizer-lhes que o seu esforço e a sua formação (somos interrompidos). Eu dizer que com o seu esforço, mesmo que não consigam chegar ao fim. Um esforço conjunto entre alunos e professores, etc., é um esforço de excelência.

E – É avaliado o esforço?

D – O caminho da excelência. É avaliado o percurso, de sorte que... tem-se falado em muitas grelhas e porque eu quero que as grelhas de avaliação sejam numericamente estáveis e coerentes para que haja menos dispersão e mais justiça relativa no caso da avaliação, mas eu disse a este Conselho Pedagógico também, que há casos e casos. E não me espanta nada que um professor possa justificar que um aluno que apenas na parte formal tem 40%, de avaliação numérica, possa ter uma nota positiva. Qual é o espanto? Nenhum! Porque o academismo puro e duro, não é? É o academismo da cátedra. Nós aqui estamos a formar pessoas desta idade, com estes parâmetros que temos no ensino básico e então dizemos: - Claro que ele tem que cumprir os requisitos académicos. Do ponto de vista da formação científica e do conhecimento, mas tem que cumprir também objetivos comportamentais, atitudes, valores, de assiduidade e pontualidade, que são mensuráveis, não é? O mau comportamento é mensurável numa escala. A assiduidade também. Em termos relativos, há as aulas assistidas e as não assistidas, não é? E há as aulas previstas? Mas, esperem... e então o rendimento, o percurso? É diferente, por exemplo, o que passa de 25 para 45, de um aluno que tem 60 uma vez no ano, imagine, na avaliação formal, e depois esse aluno passa a querer descansar e só tem trintas por ali fora, não estuda. Qual é aquele que apresenta melhor

rendimento? O que teve só uma positiva ou o outro que nunca teve positivas, tem trabalhado para ir elevando o seu nível? Para mim é esse! Esse é que está na senda da excelência! Apesar de ainda não conseguir... não ter ou as capacidades ou a vontade ou o ambiente familiar, ou as horas de estudo bem organizadas, para ainda naquele ano ter chegado àquilo que queria, mais positivo. Portanto, o grande objetivo é levar todos os alunos, a terem como meta, o aproveitamento das capacidades, de cada um...

E – Valorizar cada um...

D – Valorizar os esforços. E mesmo que o aluno nem sempre consiga fazer o máximo em termos de resultado académico, ser valorizado por aquilo que conseguiu, porque trabalhou, não é? Costuma-se dizer que o sucesso é 99% suor e 1% sorte! Não é? Alguém disse isto... e é verdade. Portanto, ou se é um bocadinho malabarista e vigarista, etc., e se conseguiu coisas por artes menos próprias, ou se teve uma sorte monstra de lotaria, ou seja o que for, mas o comum dos mortais, tem que se afirmar pelo esforço. Portanto este é um objetivo fundamental: que ajudemos os nossos alunos, na tal senda da excelência. A extrairmos as suas capacidades e isso toda a gente é igual. Tenho alunos de 5, ótimo, graças a Deus. Tudo exemplar, satisfaz bem. E porque é que um aluno, tudo 3, ou com alguns 2 à mistura, não pode ser um aluno exemplar? Chegou onde chegou. Claro que é diferente daquele aluno que tem essa situação e que está completamente nas tintas... (a liberdade com o gravador dá isto), nas tintas para o assunto. E não trabalha com o seu professor. Não faz os trabalhos de casa, e consegue ali algumas coisitas. Esse não merece reconhecimento. Merece obviamente que nós lhe dizemos: - Não estás bem! Vais conseguir mas tens que te esforçar aqui e além, tens que colaborar com os teus colegas, tens que fazer os trabalhos de grupo. Tens que te portar em condições no ambiente escolar. O objetivo ao fim e ao cabo de uma instituição destas é o aluno! E o sucesso só pode ser medido pelo esforço. Claro que nós incentivamos com o prémio de mérito cívico. Tem que haver alavancagens. Tem que haver alunos nas salas de aula

E – Portanto, a gestão pedagógica é feita nesse sentido?

D – Nesse sentido. E é isso que eu tenho tentado transmitir. Às vezes tenho pena que as pessoas...

E – Houve mudança no fazer ver aos professores?

D – Pelo menos no fazer ver, sim. Eu penso que em alguns casos até com esta questão da discussão das grelhas até isso veio um bocadinho ao de cima. Porque as pessoas ficaram com medo que fosse tudo chapa cinco, não é? E que não pudessem sair dali ou

que para passar depois um aluno, até achavam que tinham que falsear um bocadinho os resultados porque numericamente aquilo tem que estar composto! Não não, têm é que justificar porquê! Um professor continua autónomo no seu Conselho de Turma, e o Conselho de Turma também é responsável pela avaliação, e diz assim: - Eu dei 3 a este aluno, ou dei 4, mesmo ele não tendo chegado numericamente ao 4, por isto assim assim! E isso pode acontecer em 15% a 20% dos casos. Mas para os outros funciona a grelha numérica porque já têm a expressão final da formação que foi dada e da perceção que o professor foi anotando ao longo do período e ao longo do ano. Portanto que depois se reflete no número. Tem que ser assim... reflete-se no número aqui e noutros lugares. Ou de A a E, mas isso também é uma diferenciação e que tem expressão depois percentual. Em outras culturas é de A a E, no caso da Alemanha ou dos Estados Unidos. Aqui temos o 0 a 20 e o 1 a 5. Uma expressão numérica e portanto ela tem que existir. E ninguém deve ter medo dessa transparência e de justificar as suas avaliações. Ninguém deve ter medo disso. Até está confortável porque tem alguma coisa onde se pode basear. ...a pessoa pode neste caso, neste e neste, a variação deveu-se a isto assim e assim. E a pessoa consegue explicar perfeitamente. Tem uma base de justiça relativa que é aquela que é dada pelo cálculo dos diversos parâmetros. Isto não põe em causa nem a pedagogia, nem a formação do aluno. Essa é a cara do professor durante o tempo na escola e durante o tempo em que ele está cá. Há um reflexo é dos resultados que isso deu. E vou dizer uma coisa politicamente incorreta. Às vezes há professores que não querem fazer isso para que não se veja as suas próprias fraquezas.

E – Então isso, em termos de participação docente, nessas atividades curriculares e extracurriculares?

D – Tem havido um movimento muito engraçado. Pela primeira vez, vai-se fazer uma viagem de finalistas nesta escola. Que vai premiar o esforço. Ou seja, não vão todos. Alunos que tiveram medidas sancionatórias e que não modificaram o seu comportamento. As pessoas não podem ser colhidas no leque. Pela primeira vez vai fazer-se. E fez-se pela primeira vez, o baile de finalistas. Organizado pelos alunos. As pessoas não souberam, pensaram que era a Direção, porque eu estava ali à porta e diziam: - Ah professor obrigado! E eu: - Não, não, o obrigado é para eles. Esta comissão, nós só apoiámos. Organizado pelos alunos de uma forma absolutamente exemplar.

E – Sem qualquer tipo de confusão?

D – Sem qualquer tipo de confusão. Nada! Nós até pela questão dos pais, contratámos um polícia para a porta. Portanto não era por eles, era por causa de quem vinha de fora, via aqui festa e diria: - Olha, vou entrar. O próprio polícia disse: - nunca tinha visto em nenhuma escola, nem secundária nem nada, tanta correção e tão bons modos e tanta coisa bonita.

E – E bem organizado!

D – Bem organizado! Foram eles!

E – E agora para perguntas finais: quais foram as principais mudanças sentidas a nível geral, enfim, já referiu quase tudo, mas se houve mudança, se houve uma melhoria, nos serviços educativos prestados pela escola, na opinião pessoal?

D – Talvez..., eu vou fazer um bocadinho o contrário. Infelizmente...

E – Já foi avaliado... já foi analisado...

D – Está sempre a ser continuamente analisado.

E – Se é perceptível ou não...

D – É. O serviço educativo tem aqui um problema, como em todas as escolas. Ontem estive numa escola secundária com o mesmo problema. É que parte da alavancagem que era conseguida em relação aos professores mais novos e a sua integração e à sua condução por um corpo docente estável perdeu-se. Uma instituição como a nossa que perde num ano e meio 26 professores, fora o que perdeu nos outros 3 anos anteriores. Quase se arrisca à dissolução. Felizmente, temos conseguido conter esse risco.

E – É preciso fazer uma coesão muito grande...

D – Uma coesão muito grande. Não há organização que resista a isto. Por isso, muito daquilo que é hoje o serviço educativo tem como calcanhar d'Aquiles... não quer dizer que os professores que vêm sejam piores que os outros, mas é diferente de um professor que está um ano e depois se vai embora, que mal tem tempo para se integrar e quando começa a render, a querer fazer coisas, porque já tem à vontade, porque já trabalhou com os mais velhos, porque está no grupo, porque está no departamento, está na hora de ir embora.

E – E isso tem influência?

D – Tem influência na cultura da instituição. E tem influência no serviço educativo aos alunos...

E – E no sucesso?

D – E no sucesso dos alunos também, porque por muito boa vontade daquele professor mais novo... é assim, tem que haver uma dose entre inovação e experiência. Tem que

haver um equilíbrio entre inovação e experiência. Se houver uma escola com um corpo docente muito novo, todo ele inexperiente, eles podem ter vontade de fazer coisas e tem mais do que às vezes nós porque já estamos um bocado na idade em que... já pedem com novas iniciativas e formação da universidade, com outras ideia e outros modelos. Mas quem é que os integra? Quem é que chama às vezes a atenção: - Olha isto é muito bonito, mas é um bocadinho megalómano, ou olha não faças assim, conduz desta maneira, estas são as experiências.

E – Portanto isso, independentemente de ter mudado o modelo de gestão, tem a ver com...

D – Tem a ver com aquilo que superiormente tem vindo a ser feito à administração pública e especialmente ao Ministério da Educação, portanto é muito triste ver colegas nossos com uma capacidade imensa de trabalho ainda para dar à escola, imensa. Com uma vontade de fazer coisas e uma experiência fortíssima, de técnica e pedagógica, a irem embora, desiludidos, alguns. A arrastar os pés de descontentamento, outros, quando podiam estar aqui a fazer coisas maravilhosas, e isso afetou muito o serviço educativo. Como é que temos feito? Com uma melhor integração desses colegas, recebendo-os melhor. Tendo conversas com eles aqui na Direção, encaminhando-os logo para o coordenador de grupo, para a mostra das instalações, para dizer como é que as coisas se fazem. O trabalho como é que se faz! Portanto, tem sido esse esforço, feito no sentido de que mais rapidamente eles possam entrar nessa cultura e do que a instituição quer deles. Pronto, o que podemos fazer. O trabalho dentro da sala de aula continua a ser muito autónomo e muito bem, da responsabilidade do professor e não se extravasa tudo cá fora. Portanto, nós temos que trabalhar *a priori*, à entrada. Ele quando vai... o professor quando entra na sala de aula tem que ter já alguns traços da cultura instituição, portanto quando vai lá para dentro, o que é que queremos, o que é que queremos do professor, como é que deve ser o relacionamento com os alunos, que apoio é que ele tem do ponto de vista logístico e disciplinar para com a turma, não está sozinho, terei de ver que não está sozinho, que pode vir dizer o que está a correr menos bem sem ser tachado de mau professor, que não consegue controlar a turma e não, nem sempre é assim. Ele pode precisar de uma ajuda para desbloquear ali certos mecanismos que levam os alunos a estar de uma maneira com ele, e de outra com outro colega docente e nesse aspeto é isso que podemos fazer para a melhoria do serviço educativo... O sermos agora mais agressivos com a assiduidade e com a pontualidade, também melhora o serviço educativo, porque é diferente estar uma aula a decorrer, com continuidade, e

cinco ou vinte minutos depois, estarem três ou quatro ainda a baterem à porta. Também faz parte da organização e faz... ainda foi o CP na quarta-feira e um pai: - Professor, só lhe peço para não fechar à chave os blocos e isso eu concordo e dei ordem para que isso não acontecesse porque numa emergência não há portas anti pânico e pode haver alguma coisa, embora aí as funcionárias estejam lá, mas se dá alguma coisa à empregada. Temos que pensar em tudo hoje em dia. Mas a empregada encosta a porta, está do lado de dentro, não deixa entrar e o pai plenamente de acordo – é um homem que está nas associações há muitos anos, nas associações da primária: - Plenamente de acordo, é uma medida extraordinária, tem falta, paciência, chegue a horas. É a obrigação de todos nós. Eles têm que começar a sentir que há responsabilidades sociais.

E – Responsabilizar os pais?

D – E responsabilizar os pais porque às vezes eles atrasam-se. É por ele, quer pelos pais... mas a instituição também tem que ter regras, porque senão pra mim, incomoda-me que, se um aluno se porta mal numa aula, uma pessoa tem o coiso de o pôr fora e continuar a aula. Mas agora, o constante, todos os dias, meninos ao fim de 20 minutos, ao fim de 15 minutos a bater à porta. Não sei se te incomoda a ti, a mim é o fim do mundo! Corta o discurso, corta aquele ambiente. Eu até costumo dizer que a escola é um barco, saiu do cais, às 8... saiu do cais! Porque é uma falta de respeito para com todos os outros que lá estão!

E – Portanto para finalizar considera que há alguma vantagem ou desvantagem deste modelo em relação ao anterior, com as estruturas, a organização? O facto de haver uma Direção diferente em termos de organização, de estrutura, em termos de CP, na Constituição do Conselho Geral?

D – As bases mantiveram-se!

E – Há desvantagens ou não?

D – Eu não vejo desvantagens visíveis, nenhuma! Não vejo desvantagens nenhuma, desde que o espirito seja o mesmo, obviamente, nem que tenha que se impor alguma coisa autocraticamente, nem tenha que se criar má relação com as estruturas. Não estou a ver que haja desvantagens, eu não vejo. Sinceramente, talvez porque isto é aplicado num modelo português em que as pessoas são por natureza relacionais e eu gosto de vir para o meu local de trabalho descansado, quero estar bem-disposto, não gosto de andar aí carrancudo, com mau ambiente. Portanto isto se calhar é... não é tibieza na decisão e sabes bem que eu tenho decidido, nada me impede de decidir. Mas não tem que se decidir com um pau numa mão, acho eu, se calhar, é um disparate...

E – Muito obrigado pela colaboração.

D – Obrigado eu também Ana Paula, por teres feito esta entrevista.

ANEXO

5 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Geral

Entrevista ao Presidente do Conselho Geral

23/03/2012

E – Começo por colocar as seguintes questões, qual o número de anos a exercer a profissão docente.

PCG – Eu, 30. Há 30.

E – E número de anos nesta escola?

PCG – Nesta, desde 98, 13 anos.

E – Que cargos relevantes que desempenhou?

PCG – Subdiretor, relativamente à antiga Diretora...Depois cheguei a ser coordenador de departamento, coordenador de disciplina, desenvolvimento depois, em termos de outras funções: assessorias, nomeadamente, porque o que até me motivou a vir cá para a escola em 98 foi o desenvolvimento da informática aqui da escola, porque eu estava numa secundária e foi porque conheci aqui uma colega...e aliás toda esta sala, tal como está esta estrutura, à antiga, fui eu, ou melhor foi através de mim e com um amigo meu e até um professor da...que se fez toda a estrutura, quer a nível administrativa, quer a nível dos alunos, uma vez que não havia TIC na altura, ainda. E então foi esse desafio na rede de computadores para aplicar à escola...foi a principal coisa. Depois a responsabilidade dos horários, pronto está tudo interligado. Foram as áreas principais.

E – Quais as diferenças que perceciona entre o anterior e o atual modelo de gestão?

PCG – Do meu ponto de vista, em relação, ao primeiro modelo não é, o sistema é colegial, as pessoas formavam equipas com um programa, depois eram escolhidos e até normalmente, pelas escolas onde passei, havia mais do que uma lista. Portanto havia essas opções. Depois mesmo a nível do Conselho Pedagógico, também a mesma coisa, as pessoas eram eleitas, não é? E julgo que aí funcionava melhor. E melhor porquê? Embora haja aqui um fator que eu acho que é importante, a partir do momento que sai o 75 de 2008, começam-se a apresentar os diretores com um determinado perfil, ou com cursos ou já com experiências, no sistema anterior, não é? Que depois com o Projeto Educativo de Escola e com o projeto de intervenção e muitas vezes, ou então com o projeto de intervenção que iria abordar ou poder alterar o Projeto Educativo, só o Conselho Geral é que depois obviamente poderia efetuar essas alterações. Havia um número reduzido de candidatos, alguns até de outras escolas, mas de qualquer maneira, do conhecimento, tanto o que se passou aqui na escola, como também em outras escolas, quando há um candidato da casa, há sempre logo, uma maior... porque nós até conhecemos melhor, não é?

E – Claro!

PCG – Embora possa ser sempre um pau de dois gumes, porque há um projeto de intervenção e as escolas atualmente, estamos sempre a mudar, cuja competência é do Conselho Geral verificar se está tudo a ser cumprido e o que se pode verificar, em determinadas escolas e eu pelo menos como PCG, eu procuro não entrar nesse esquema e seguir à risca, vamos lá, o que é programado. Ainda por cima, nem sequer estive na própria eleição do Diretor, não é? Como parte dos professores, muitos por aposentação tiveram que sair e até nova lista de professores para o Conselho Geral, teve que ser formada, não é? Agora o que é que acontece, ao mesmo tempo ao ser unipessoal, há sempre duas tendências, ou é uma pessoa com uma liderança forte, não é? E quando eu digo forte, mas no sentido também de cumprir projetos educativos e projetos de intervenção, portanto nessa base. Ou aplicar e adaptar rapidamente legislação que entretanto saia e tenha sido logo posta em prática, não é? Ou então pelo facto de depois ser escolhido pelo Conselho Geral, ter a liberdade de depois escolher os seus adjuntos, sem escrutínio, podem haver situações que as escolas podem aceitar bem as situações ou não. Tudo depende do perfil de cada um, não é? Mas daí é logo suscetível, alguma destabilização. Eu julgo que até na maioria das escolas pode surgir uma certa destabilização.

E – Porque não é a escola a escolher?

PCG – E sobretudo por ser um Diretor novo. Por exemplo, a Diretora antiga como já era Presidente do Executivo anterior, portanto praticamente levou a mesma equipa. Portanto a escola não sentiu, lá está, já tinha sido descortinado... não causou assim grandes problemas. Agora nestas novas situações em que às vezes até pode aparecer ao ser candidato a diretor, alguém até com grande potencialidade posterior, mas quando aparece alguém da casa, os outros não conhecemos, no fundo são projetos, não é? Agora o que eu me interrogo é até que ponto, sendo eleito o Diretor e tendo esta liberdade de escolher diretamente, sem escrutínio nenhum os seus adjuntos, eu julgo que aí há uma grande responsabilidade é sobre o Conselho Geral. Eu tenho visto artigos noutras escolas, que há conselhos gerais que não ligam, cheque em branco, não é? Mas de facto é obrigação esse acompanhamento perante o projeto educativo e perante o projeto de intervenção. Tem de estar de acordo. Se houver alguma alteração, só pode ser o Conselho Geral, já que esse órgão é que estabelece, não a gestão propriamente dita, mas as linhas orientadoras sobre todos os aspetos da escola.

E – No fundo é isso que estão a fazer aqui?

PCG – E é isso que eu procuro, portanto é assim que se procura fazer. Agora no meio disto tudo, há também aqui uma consequência que eu julgo que tornou isto tudo muito mais complexo, até porque tem a ver com... tem a ver não só com a própria vivência como até com o próprio perfil e... até o próprio estatuto que a escola já tinha. Foram as reformas antecipadas, nós aqui no ano passado, foram 24 professores que saíram, com um número muito semelhante em anos anteriores, isto é, aqueles professores experientes. Ainda por cima a nível do 2º Ciclo, foi uma grande razia. A partir daí, essa saída faz com que as pessoas, no fundo as escolas percam a identidade, pronto no fundo é isso, porque esses meios antigos, não é verdade! Não só a nível de experiência que contribuíram para as estruturas, quer órgãos, quer as estruturas intermédias e depois mesmo conselhos a colegas, que poderiam dar. E de repente ao desaparecerem e ainda por cima numa fase muito baixa da idade dos miúdos. Porque se fosse no secundário ou se fosse mesmo no 3º ciclo, mas não, é precisamente logo... Portanto desaparece ali um tampão que faz com que haja mesmo uma perda de identidade da própria escola. E depois há outro problema. Porque depois perante determinados cargos e até em consequência de alteração do estatuto, também há que pesar e sobretudo por terem desaparecido a maioria dos créditos horários. O facto do artigo 79, da antiguidade, ser muito reduzido neste momento. Praticamente há poucas pessoas com... as 18 horas letivas até ao fim, porque agora quem tem as 20h, só aos 55 anos... o que quer dizer que com pessoas muito novas, sem essa possibilidade, nem de créditos... quer dizer, é muito difícil, nomeadamente até desenvolver as estruturas intermédias. Portanto o que está aqui em jogo, não é...?

E – Há uma mobilidade muito grande de docentes?

PCG – Em que o jogo, no meio disto tudo, até o mais importante foi o pessoal mais antigo ter saído, porque por exemplo, nós mesmos antigamente...

E – E não foi tanto a transição do modelo que mexeu com a estrutura interna da escola?

PCG – Pra mim não foi porque até mesmo no anterior, até conheço uma história numa escola onde passei..., já há muitos anos. Houve alguém que foi na altura presidente do diretivo - era o diretivo na altura – mas lá os mais antigos e conseguiram fazer ali uma *blindagem* para arranjam uma nova equipa, houve solução. Agora quando saem essas pessoas, nem sequer essa solução... aparece não é? Portanto, eu julgo que o grande peso é as reformas antecipadas e perante uma escola que tinha pessoal muito antigo não é? A partir daí condiciona, eu até julgo que não dá para concluir muito uma situação, embora seja sempre melhor quando há escrutínio. Sempre é melhor.

E – Em relação às principais decisões da escola, quem é que toma essas principais decisões? É o Diretor, o Conselho Geral...?

PCG – A nível executivo é o Diretor. O que se procura no CG é estando dentro das linhas orientadoras. Tal como por exemplo, como foi aprovado, o PAA. O Pedagógico propôs foi ao CG e o Conselho Geral, obviamente verificou se estava de acordo com o projeto educativo. Embora aí, também houve um travãozinho, porque quando aparece no CG o nosso Diretor diz que tinha sido aprovado pelo CP e quase que no fundo era uma ratificação do CG. É evidente os artigos no Regulamento Interno, a legislação não era assim. É uma proposta e então, inicialmente verifiquei que não havia PEI'S, que estavam regulares, por isso teve que adiar uma reunião que era de dezembro, passou para janeiro, porque tem de ser, os representantes têm que partir das assembleias gerais, portanto, consegui fazer isso que em anos anteriores – também não há muitos não é? Porque só houve... portanto houve o transitório e depois só um ano e meio com a reforma da nossa Diretora, não é? Que foi necessário haver outra vez um concurso e o que se está a procurar fazer... Agora em termos orgânicos... o que eu aconselharia a qualquer diretor nesta base, mas independentemente disso. E isto para evitar até um controlo, vamos lá, de uma equipa do CG relativamente ao próprio Diretor. Isto segundo a lei atual, porque isso prevê-se que seja alterado até por causa da avaliação do próprio Diretor.

É antes de haver qualquer parecer do CP, acho que deve conversar com o próprio PCG. Para quê? Porque se é para ter um CP onde toma determinadas decisões, porventura o próprio PCG pode achar que não está em determinada linha orientadora, o que quer dizer que pode-se levantar problemas a partir daí, não é? Por exemplo, havia determinados aspetos que eram para entrar já no 2º período, nomeadamente os pesos a aplicar dos períodos na avaliação dos miúdos e a primeira recomendação que fiz imediatamente ao Conselho Geral, que foi aprovada por unanimidade, já que o Diretor não tem direito a voto, não é? Foi a situação, já que os pais no início do ano letivo definam no RI, não faz sentido a não ser via legal, por imposição, a meio do jogo, a meio do ano, haver alterações ao RI, para aplicar aos miúdos. Quando muito, se houver alterações e foi a proposta que fiz, seja relativamente ao ano seguinte para não alterar as regras a meio. É uma coisa que está prevista, isto pra já, não é?

E – Quanto ao clima da escola? Com esta transição será que foi notório o ambiente? Sentiu-se alteração com a mudança, o facto da direção ser unipessoal?

PCG – Nota-se uma falta de apoio sim. Não é só por ser Diretor. Por aquilo que eu disse há bocadinho, a falta dos tais mais velhos – eu até vou abrir aqui um parêntesis, os professores reuniam na sala de professores nos intervalos. Desde que apareceu a lei do tabaco, infelizmente, até grande parte, mesmo dos mais antigos que até fumavam, mas é dizer as coisas como são. Não é permitido fumar na escola e imediatamente divide o grupo de professores que até saem da escola, muitos até a fumar à porta da escola, como a gente vê nos cafés, no meio da rua, não é? A partir daí começou-se a perder muito aquele contacto, falar como o Zezinho, com a Manelinha no intervalo, nem que fosse 2 ou 3 minutos. Depois como se isso não fosse suficiente, professores a fazerem cargas horárias diabólicas. E quando eu digo diabólicas, não é o número de horas. Aliás, eu sempre defendi que o que interessa é o número de turmas que se tem, não é? A partir daí o que começou a não ocorrer foi precisamente essa partilha que era essencial e que era fundamental daqueles 10 minutos de intervalo ou daqueles 20 minutos. Praticamente só se fala em alunos. Isto não tem a ver só com este sistema mas tem a ver com tudo o que envolve esta situação que podia ser evitada. Cá na escola nem poria em causa... lá por causa da lei do tabaco, mas tem uma consequência a nível pedagógico em que muitos colegas e, eu falo também por mim, muitas vezes sentiam dificuldade em os contactar. Muitas vezes só mesmo para casa. Depois a acontecer outra coisa, que envolveu mesmo falta de funcionários, em relação a várias pessoas que vêm ao bar comer uma sandezinha. Isto está tudo ligado desde que começou a lei do fumador. Começa-se a falar nos cafés e ao mesmo tempo da escola, com pais, coisa que deveria ser completamente privada e profissional que envolve uma determinada ética só para professores. Portanto seria uma coisa, é uma consequência imediata.

E – Portanto, isso veio alterar o clima o facto da influência...

PCG – Esse é outro ponto que se notou logo, ainda estavam cá alguns mais velhos. Ainda não tinha havido esta debanda (sic) dos mais velhos. Agora o que se nota, é que precisamente com essa saída dos mais velhos, o que é que um Diretor deve fazer? É ser o último a ser chamado. Quer dizer, se o Diretor for chamado a qualquer situação, tem de ser mesmo uma coisa muito grave senão banaliza-se, então quer dizer, toda a autoridade está completamente perdida. Ora isso só é possível nesse esquema em pirâmide de ter boas lideranças intermédias. Eu, por exemplo, até queria procurar o organigrama aqui da escola, os coordenadores de ano... e qual era a ideia? Para já, já estava a prever que tinham que ser atribuídas direções de turma a professores mesmo contratados. Não havia, mesmo gente. Depois obviamente ia-se procurar e até em RI,

fala-se a nível, julgo eu, de 5h de redução da componente não letiva, portanto de horas de estabelecimento. Estava a prever dentro dos que iam cá ficar, pessoas de 18h a ver se podiam ir para esses cargos, porque no fundo são neste momento as mais experientes. Já há pouca gente com as 8h de redução, não é? E muito poucas com 6h que é transitório e com 18h mesmo muito poucas, que até foram absorvidas, ou no CG, ou mesmo a nível de adjuntos ao Diretor. Como quem está no CG não pode pertencer ao CP, quer dizer que são pessoas, não é pela idade e já experiência mas é pelo pouco tempo que têm, porque então se sobram os de 20h, que têm de ser DT, depois para ser coordenador de ano, quer dizer, há logo aí uma falha de tempo porque toda a gente até tinha a ideia que os coordenadores desapareceram, mas não porque a ideia crucial é que o corpo comum quando não tem este esquema era o coordenador que iria... junto do adjunto da direção ou do próprio diretor. Porquê? Porque iria competir sempre a um elemento mesmo da Direção não é? Ou do órgão diretor, que é mais correto, precisamente efetuar a coordenação, 5º ou 6º, sobretudo no 2º ciclo, depois outro por exemplo para o 3º ciclo, com linhas então muito dirigidas para dar a poio a esses DT. Ora como neste momento tudo está a funcionar à volta... diretor pedagógico, são pessoas nomeadas e não vêm cá abaixo, coitados dos DT, e mais porque depois ainda têm uma consequência pior. Começam os DT e mesmo os coordenadores de ano e depois começam a não funcionar os próprios Conselhos de Turma...por esse tipo de falta de lideranças que depois pode dar origem, obviamente a indisciplina, que é tudo consequências dessa falta de articulação e sobretudo a nível de critérios de cada CT sob alçada de ordens superiores, então. E isso eu julgo que não está a existir.

E – Portanto, poderia haver uma estrutura intermédia mais...

PCG – Com uma liderança mais forte!

E – Com uma liderança mais forte.

PCG – Isso requer reuniões frequentes, mesmo formalizadas, e que não houvesse dúvidas. Sim Senhor, parte do Diretor porque ele tem que dar resposta ao CG e depois o Diretor é sempre o último, não deve ter muito trabalho nessas coisas.

E – E será que houve alteração na participação dos professores na vida da escola? Na tomada de decisão?

PCG – É por falta de horas, quer dizer, no meio disto tudo...

E – Eles são ouvidos? Na tomada de decisões?

PCG – Olha, dou um exemplo muito concreto, no meu departamento tem... é um dos maiores departamentos. Quando houve esta questão, isto é só um exemplo, quando

houve esta questão do peso por período, pra mim, pessoalmente e daquilo que tenho lido é começar a transformar a educação em ciência e não em pedagogia. Já basta às vezes fórmulas que eu mesmo assim critico relativamente mesmo à avaliação do período, dos miúdos, não é? Aos testes sim senhor. Mas por exemplo no nosso departamento, houve quatro grupos que acharam que não e a coordenadora nossa de departamento, só sobra uma das ciências e estou a meter a TIC que lá pertence, mas que não é propriamente um grupo disciplinar, no entanto no pedagógico e isto eu digo, dito pelo próprio Diretor, que esta situação do peso do período foi por unanimidade. Nunca poderia acontecer por unanimidade, não é? Se num departamento que são 5, sem contar a TIC, que é só um professor, 4 estão mesmo contra. Agora, por isso eu já cheguei a fazer mesmo uma proposta, ou aconselhei. Às tantas já nem sei. Na altura é capaz de as coisas funcionarem melhor a esse nível. Não faz sentido, haver uma reunião de departamento para dar só meras informações e depois mandar reunir os grupos disciplinares, se a seguir não houver novamente uma

E – Uma resposta...

PCG – Porquê? Tem de haver sempre uma proposta de reunião de departamento, porque eu até preferia o seguinte, quando há meras informações, aí até podia haver coordenação com o coordenador de departamento de grupos disciplinares. Vamos discutir determinados assuntos e agora sem focalizar e convergir sempre em departamento porque aí até cada um de nós levanta mesmo um braço e identifica-se e até é mais enriquecedor obviamente, as discussões. Porque quando eu reúno um grupo disciplinar, até pode estar outro grupo disciplinar, se o meu é FQ, o outro é C. Até pode ter uma ideia ótima e que não é potencializada porque está a ser uma discussão setorial, isolada. Portanto sem haver no final, mesmo no departamento, porque só assim é que se pode dizer que o departamento decidiu e com que peso. E já não falando obviamente perante determinados departamentos, os pesos relativos, perante o pedagógico. Eles querem ponderar tudo, eu, pessoalmente sou contra isso. Não se pode transformar tudo em números, então a nível de ensino! Agora se um departamento pode ter 20 ou 30 pessoas e se há outro que tem por exemplo 15, ou menos, é único, não é? Agora pelo menos em cada departamento... e às vezes se calhar há situações... e porque não dizê-lo, que há determinadas situações que às vezes um a reunião geral de professores, até com o enquadramento todo, embora muito excecional, não é? A nível de estruturas...

E – É importante ouvir mais os professores...

PCG – Sempre, sempre! E sobretudo potencializar duas coisas: Conselhos de Turma e depois até outra coisa que está na legislação, que não está sendo feita, que são os pais, e os pais não se esgotam nas associações de pais. Se houve alteração face aos CT, haver dois pais, dois Encarregados de Educação, precisamente, foi para envolver mais os pais em determinadas discussões com os seus professores não é? E no fundo esse tipo de reuniões está sendo ao mínimo. Não faço ideia, mas este ano houve uma ou duas.

E – Embora esteja na proposta do Conselho Geral e ...

PCG – E do Projeto de Intervenção e do Projeto Educativo, quer dizer, agora esse contributo ele é sempre pretendido, isto não são só associações, não é?

E – Então quer dizer que não houve..., houve alteração na contribuição, na participação dos elementos da comunidade educativa?

PCG – Em termos objetivos não. Por exemplo é aí esse ponto que eu acho que é essencial, não é? Tanto que depois começa-se a ver é a demissão de pais e quando eu digo de pais, eu digo de EE, das próprias turmas, porque se queremos resolver o problema de uma turma, que tem um determinado projeto curricular, ou seja o que for, mesmo que seja de natureza disciplinar ou não, embora isso tenha consequências... É essencial o contributo, eu cheguei a ter DT e até mesmo em privados onde já estive, situações muitas vezes de natureza disciplinar que envolviam... não era o DT a falar com os pais. Eram os pais dessa turma com o acordo do professor, DT pronto. Formulava-se uma determinada estratégia, porque muitas vezes ao haver determinada família com determinado tipo de problemas, nada melhor que serem os próprios pais a trabalhar nisso, apesar de nós professores também sermos pais, mas... são situações completamente diferentes. Já tive experiência de pais que não apareciam à escola, chegaram a aparecer porque os pais representantes da turma entraram em contacto. Não foi conseguido como presidente de um diretivo ou executivo, nem pelo DT, mas muitas vezes conseguia através dos próprios pais, não é? Da turma tentar conseguir... de facto o diálogo é completamente diferente e não é vinculativo porque há sempre aquela situação às vezes de receio entre os pais, o que é que o professor pode... pronto! Face ao menino, não é? E lá está, são as tais subestruturas que não estão a ser aproveitadas.

E – Em termos de imagem da escola, com o atual modelo, verificou alguma alteração da imagem da escola para o exterior, com a implementação deste modelo?

PCG – Neste momento...

E – Os valores, sentiu que a escola desde que foi implementado este novo modelo de gestão, foram alterados, ou quais foram os momentos mais marcantes?

PCG – Repara, neste momento..., nós tivemos, primeiro Diretora... ano e meio, por aposentação, portanto nunca esteve um mandato. Antes tínhamos tido a avaliação externa da escola, antes ou logo no primeiro ano, foi no primeiro ano. Passado, aí seis meses, portanto nem sequer era... aliás aquilo correu também bem porque lá está, quem era Diretor foi alguém que foi muito bem escrutinado pela escola porque já era a equipa anterior, não é? Portanto é totalmente diferente. Neste momento eu julgo que ainda não se pode concluir, embora o pressentir desta agitação. Eu também... ninguém me disse mas, pressinto e isso é mais uma questão de experiência, que poderá haver pais..., não é só pais, no fundo é a própria comunidade educativa, que poderá pôr um ponto de interrogação tal como eu o pus agora, não é? Porque se há determinadas situações e da nossa experiência quando temos 5º ano, 6º, 7º... também não é assim uma coisa muito complicada, mas em relação a anos anteriores, num aumento de indisciplina, é evidente que isso são coisas que passam sempre para fora da escola, nunca pode ser positivo. E se nós sentimos isso, embora continue a ser, porque colegas chegam cá e “tomara que noutras escolas fosse como esta!”, mas são coisas que poderiam melhorar, não é? Agora se for comparativo eu julgo que tem de haver mesmo alterações. E a maior alteração sobretudo, é a diferença, como é que hei de dizer? É que para mim é uma grande diferença entre quem manda e quem é líder. Eu por exemplo, nunca na minha vida toda tive necessidade de exigir uma coisa a um funcionário. Pedia, mas conversava um bocadinho com eles, ou se era sobre futebol ou... quer dizer, um líder é pôr os outros a gostar de fazerem, não é? Dar condições e a partir daí é que saem as boas lideranças e nunca por imposição. Porque a imposição é a tal questão, mesmo nós para os miúdos, começamos a impor tudo. Nós queremos é que eles aprendam regras, por vezes é evidente que é necessário impor, pronto! Mas se for esse sistema, só não furam essa regra... é mesmo uma provocação. Portanto, tudo o que obrigarem, então para nós profissionais, obrigarem a determinadas situações, sem ser ouvido, sem ser algo razoável, é só porque alguém manda, isso para mim não é uma liderança. Liderança é aquele que justifica, ouve. Sejam mais antigos, sejam mais novos, que até já passaram determinadas escolas porque no fundo é essa população que também temos, mesmo a nível de colegas e quer se queira quer não, temos também de os ajudar, não é? E isso é partilhar, não é obrigar. Portanto, por isso é que eu digo, se se estabelecerem boas lideranças quer a nível do cimo, quer mesmo a nível de estruturas. Não é dizer que há muita gente a mandar... isto é, neste momento eu acho que a escola até tem muitas coisas. Já levantei até isso no departamento. Muitos aspetos para discutir... porque é o

que eu digo, neste momento, descobri 3 coisas, há pedagogia (e dito até pelo filho do (Patrono da Escola), que disse duas, mas eu acrescento a terceira), há pedagogia, houve Ciências da Educação, e agora começa-se tudo a aproximar para a tal educação científica, que é muito mais fácil de se aplicar, porque começa-se a entrar nas fórmulas para tudo. Tudo quantificado, não é? Mesmo inventando aquilo que não pode ser quantificado. Por exemplo quantificar uma assiduidade de um miúdo, posso dizer sim ou não. Mas ao mesmo tempo cria indisciplina, cria... e depois o pior, desmotivação. Depois crise social com os pais, em que deveria haver um grande diálogo, porque às vezes os miúdos até ajudam os pais, portanto não é só o contrário. Tem de haver essa colaboração.

E – Estas mudanças, talvez não tenham sido, embora tenha apanhado dois diretores, o anterior e o atual, mas não sei se isso é o suficiente para verificar se há ou não uma melhoria dos serviços educativos, do sucesso educativo? Porque o novo modelo de gestão propõe uma liderança unipessoal dizem que deve haver uma liderança e uma liderança eficaz. Neste sentido o que está previsto no 75, isso veio realmente mudar esta escola em termos de serviço educativo, se é visível ou não há perceção.

PCG – Julgo que não, embora continue na minha. Há aquelas situações que uma pessoa que esteve uns seis anos na direção com uma equipa, sob escrutínio. Quiseram que continuasse porque ia manter praticamente a equipa, aliás quem entrou de novo até fui eu para subdiretor, mas de resto manteve o resto da equipa e ainda tinham o tal acompanhamento dos meios antigos, antes das reformas antecipadas, portanto dessa sequência deve-se mais às grandes alterações que foram provocadas pelas reformas antecipadas, perda de identificação e agora toda a falta de suporte a colegas novos. Já não falando também do Tratado de Bolonha, que também tem consequências porque antigamente havia os ramos educacionais nas faculdades e neste momento são coisas muito limitadas e mesmo a preparação dos nossos professores que tentam fazer o melhor, mas julgo que falta uma formação básica, quer mesmo a nível científico e a nível pedagógico. De todo um trabalho que se fazia dantes. Agora esta estrutura, lá está! Era o que eu até queria dizer há bocado. Uma coisa é ser líder, outra coisa é o poder. E o que se verificou aqui pelos vistos – pode não ser só aqui na escola – porque é um risco que corre sempre, mas em outras escolas, precisamente o que se prevê para alterações, em determinadas situações que é colegial... agora também estão a fazer outra coisa, não sei no que é que vai dar, porque por um lado, se até aqui o Diretor podia nomear os coordenadores de departamento, agora ele vai indicar três, e depois as pessoas elegem.

Já agora, também porque é que as pessoas não podem eleger quem entenderem desde que assumam essa responsabilidade, pois é por uma questão de competências dessa pessoa e o próprio Diretor verificaria isso pelo trabalho. Isso é o que se prevê.

E – O Diretor aqui elege ou houve alguns membros de qualquer departamento, antes da eleição, os professores são ouvidos?

PCG – Está previsto até nomeadamente no nosso RI, que os coordenadores de disciplina por nomeação do Diretor, depois de ouvir os grupos disciplinares. Agora o que é que aconteceu aqui, também aconteceu aqui uma situação, por isso é que eu digo que é um ponto de interrogação. O mandato de um coordenador de departamento, era o mandato do Diretor. O que é que acontece, como é interrompido e foi em dezembro, o novo Diretor tomou posse. O que é que foi acontecer, e eu aliás chamei logo a atenção, não faria sentido, ou muda a equipa, o que entender, ou mantém o mesmo. Mas havia a questão do crédito, porque se houvesse coordenadores que deixassem de o ser, onde é que os novos iriam buscar outro crédito, já que estavam ali atribuídos, não é? De qualquer maneira, eram os primeiros seis meses. Mas eu julgo que numa entrada de qualquer líder, claro que é fundamental, logo na entrada poder ter as condições todas. Logo na altura, porque ainda por cima, apanhando este barco todo em andamento, seis meses acho que foi muito tarde porque depois cria a tal situação, “se eu trabalhei contigo seis meses, por que razão...”, a não ser que seja um líder especial ou alguém de poder que exerça de outra maneira. Portanto eu aí julgo que é cedo, mas se o ministério está a propor e o governo estas alterações é porque significa, e já vi mesmo na imprensa, houve diretores que abusaram e aliás eu quando preparei a parte da legislação deste o 75, e outra colega estava a tratar da avaliação de professores na altura, vi logo que isto era um pau de dois gumes. Precisamente o primeiro que envolve a tal liderança que é consentida, acompanhada, que no fundo esse líder está a colocar outros a liderar outras coisas e a sentirem-se bem e a dar condições para eles, mas há um perigo desse abuso e pelos vistos, tal como saiu na imprensa, e estas alterações que se pretendem fazer, visa precisamente, tentar retirar um pouco essa possibilidade, não é? Do unipessoal poder mexer em tudo e mais alguma coisa, apesar de dizer, tudo também depende das lideranças do CG, porque soube de escolas, que eu julgo que esse então é o pior erro, ser o próprio Diretor a falar, para constituir equipas de professores para o CG, eu julgo que isso é um erro. Tem que se dar liberdade e quem quiser, faz-se aparecer um escrutínio, porque tem sempre de haver uma certa oposi... ou troca de impressões não é? Não

gosto muito de chamar oposição, nestas coisas, troca de impressões sobre linhas orientadoras, e ainda por cima tratando-se de um agrupamento, não é?

E – Qual é a sua opinião acerca do principal objetivo desta organização?

PCG – Dentro da organização?

E – Dentro desta escola em específico, existe algum objetivo determinado em termos da escola em si, que o próprio CG vê mesmo como objetivo principal?

PCG – Ora vamos lá ver, conforme está tudo criado, se não houver uma boa liderança e colaboração, tem que ser - também assim falando – do CG, porque já que reúne uma vez, ordinariamente, uma vez por período, mas se houver uma conjugação, obviamente que pode ter as reuniões extraordinárias necessárias, o que vai acontecer... também recebem os mesmos subsídios, se é Diretor se é adjunto e por aí fora, não é? Não é isso que está em causa, porque também os outros receberiam, mas julgo que alguém de governo, envolvido no governo, julgava que, ou pensava que, faltava determinados líderes, ou... e que tinha de ter mesmo alguém a mandar, ou então é outra solução, era eles mesmo a trazerem a saída antecipada dos professores. Eu até vou mais por esta última, da mesma maneira se eu consegui prever este tipo de estruturas com os coordenadores de ano etc., precisamente para haver um grande apoio aos DT, de professores contratados. Ora, quem nada melhor do que até eu, nós não é? Alguém já prever estas reformas antecipadas e então a partir daí não poderia ser um professor qualquer ou uma equipa qualquer de professores a gerir um estabelecimento. Até por questões económicas, mas mais a nível de secretaria, embora isso até é muito controlado, que neste momento, quase todos os setores, desde alunos, até tudo exportado ou para a MISI ou... mas julgo que começou-se a criar... e tanto que basta falarmos em rankings, por acaso os melhores rankings eram até do público, começaram a crescer para o privado e se calhar a primeira resposta, e porque não, tentar aproximar o público do privado, embora haja setores que de facto deva ser assim. Já agora aproveitamos um bocado melhor uns dos outros, não é? Julgo que foi mais essa intenção, vais ver pessoal muito antigo a sair, não é verdade? Quem vai tomar conta das escolas e a partir daí irem por uma solução muito parecida ao do privado mas sem as estruturas como o privado tem, não é? Porque os privados podem contratar os docentes que entenderem...

E – Há vantagens ou desvantagens deste modelo?

PCG - ...agora depende é das pessoas, talvez qualquer modelo, depende das pessoas. Ou havendo a sorte de ter as pessoas. E quando eu digo certas é pelo menos com lideranças, que façam projetos educativos.

E – Portanto, não é o modelo em si, mas quem é nomeado ou quem é eleito?

PCG – E sobretudo outra coisa, e até posso falar por mim. Se eu fizer aqui uma estatística ou se perguntar o que é mais fundamental no PE? Se calhar ninguém... isto é, no fundo, a grande parte negativa quando ocorrem situações dessas... o PE ninguém se lembra. Há pouca gente... chegou a estar ali um placa que era o aluno no centro da escola e ninguém se apercebeu e até está no site da escola, que isso é o principal do PE. Ah, estava lá porque alguém se lembrou, não é? E depois alguém ganha o cargo, ou é eleito para Diretor com um projeto de atuação, mas depois, e também condicionado com o antigo modelo de avaliação dos professores, aí sim o Diretor tem um grande poder porque criava todas as estruturas de avaliação dos professores e aí sim, tudo dependente e ainda por cima ele era avaliado por uma Direção Regional, em que o Diretor Regional, quando muito só o poderia ver nalgumas reuniões que poderia fazer por aí, não é? Porque também não vinham cá e não é de dois em dois anos com as avaliações externas, por aí a fora...

Eu continuo mais a apostar em processos colegiais, ou então é um caso extremo. Querem fazer o comparativo com o que era antigamente, os reitores. Olha então alguém do currículo tal e agora nomeia-se... quer dizer já agora...

E – Está previsto que seja concedido uma vez mais autonomia às escolas. Este novo modelo vinha prever isso.

PCG – Foi uma das coisas que eu por acaso sempre fiz questão, como é que podemos falar em autonomia das escolas se para se exercer o verdadeiro, a verdadeira autonomia teria de haver uma autonomia financeira, portanto autónomos em relação a isso, não há dinheiro para... ou melhor nem pode passar-se o seguinte: se derem autorização para autonomia...

E – Esta já é uma questão que não é o meu objetivo...

PCG – Eu julgo que a parte colegial há sempre uma coisa muito boa, é a participação dos professores, preparar uma equipa...

E – Mas, perdeu-se a participação dos professores...

PCG – Quem vai a Diretor entra com o seu projeto, esse projeto é confidencial e é a tal equipa do CG. Quer dizer, depois de estar eleito... tem cara bonita... não tem... o que é que era, o que é que vai fazer. Porque até aí, ninguém sabe, da comunidade. Enquanto

que eu me lembro que sempre que havia eleições para os Conselhos Executivos e Diretivos, “Ah é a lista tal...”, falava-se dos colegas, falava-se do programa. Andava-se ali uma semana...

E – Divulgava-se?

PCG – Divulgava-se e discutia-se, trocava-se impressões, e era tudo muito claro a nível das equipas, não é? Aliás é muito parecido com os resultados de quem vai, um partido, e depois mete lá quem quer. Isto está-se a fazer uma coisa muito idêntica... agora quem é que para lá vai, e depois o que é que vai fazer e agora está claro. Ou depois um CG com... mas isso pode dar origem sempre a conflitos. Tens um Diretor que quer fazer à sua maneira e depois ou o CG... porque também é aborrecido haver comunicações entre o CG e assim se for contrariado... até desmotiva as próprias estruturas. Agora para não desmotivar, é deixar... é passar o cheque em branco. É que isto não é linear...

E – Porque nem todas as decisões podem ser tomadas só pelo Diretor, nem só pelo CG, tem que haver uma comunicação?

PCG – Linhas orientadoras.

E – Exato. Tem que haver uma comunicação ...

PCG – Não quer dizer que não pode contrariar determinadas estratégias que o Diretor está a fazer, não é? Depois, mesmo perante os próprios projetos de intervenção que também não prevêm tudo, e é isso que muitas vezes dá aso... e até posso dizer uma coisa, quando há um diretor e até posso falar de um caso concreto que se passou aqui na escola. Foi eleito pelo CG em que toda a equipa de professores, mal é eleito o próprio Diretor, que saiu por reforma antecipada, já por falta de quórum para ir para lá outro, isto é, neste momento e eu até disse isso em CG, o Diretor está aqui, neste momento quem o elegeu não corresponde à maioria deste CG. E às vezes pode acontecer, quer dizer... e era completamente escusado. Agora o colegial, a escola tem que discutir tudo, tem que discutir alunos, tem que discutir direções e até a parte administrativa. Tem que ser discutido!

E – Deve haver mais envolvimento de ambas as partes?

PCG – Tem de haver, como DT, a minha turma... por exemplo e neste momento, foi até um ano único, está tudo atirado para cima do DT. Os outros professores parece que não têm nada... por exemplo, há dois alunos da minha turma que foram suspensos com processo disciplinar, que eu só vim a saber pelo DT e a coordenadora de ano... não foi ouvido o CT, nem nenhum, eu não fui! E por acaso marquei umas faltas...

E – Portanto deveria ser dada mais responsabilidade a todos os docentes?

PCG – Eu estou a falar da formação dos miúdos, mas quer dizer..., e ainda por cima perante um processo disciplinar que é a última coisa, quer dizer... para um processo... se é para mudar de escola... se é para aquelas situações mesmo bastante graves, mas não houve conhecimento, mas até quando... não faz sentido! Quando apareceu um dos meus miúdos, na 5ª feira, numa aula minha, vinha de muletas, vinha sem cadernos...

E – Muito bem, pronto obrigada. Agradeço pela disponibilidade.

ANEXO

6 – Transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento

Entrevista – Coordenadora de Departamento

20/03/2012

E – Vou começar por colocar algumas questões. Há quanto tempo dá aulas?

CD – Há 32 anos.

E – Há quanto tempo dá aulas nesta escola?

CD – 11.

E – No exercício do cargo, foi logo desde que foi implementado o novo modelo de gestão, ou foi anterior a isso?

CD – Anterior.

E – E que cargos é que desempenhou até aqui? Se quiser dizer apenas nesta escola...

CD – Coordenadora de Departamento, Diretora de Turma, Coordenadora de grupo, enquanto Coordenadora de Departamento.

E – Foi antes de transitar para este grande grupo, Departamento de Ciências Sociais? Ou já tinha sido antes coordenadora?

CD – Não. Não. Foi quando já era o grande grupo.

E – Em relação ao facto, se já tinha sido ou não coordenadora de departamento ou de grupo?

CD – De grupo sim!

E – Aqui na Escola?

CD – Na Escola não.

E – Nesta Escola não! Então foi só então com a transição para este novo modelo de gestão?

CD – Sim, com a mudança para esse modelo, sim.

E – Agora vou colocar-lhe algumas questões em relação à Direção, à mudança. Qual é a sua opinião em relação novo modelo, o Diretor. Acha que mudou em termos de competências?

CD – Eu acho que não. A única coisa que é diferente é não ter havido eleição.

E – A forma como foi eleito o Diretor...

CD – Até porque aqui não houve, porque já cá estava o Diretor, já fazia parte dos quadros, já tinha sido coordenador, já tudo. É unicamente a diferença.

E – Como é que identifica o tipo de liderança. Acha que mudou, pelo facto de ser uma liderança com um órgão colegial, com um Conselho Executivo e com um presidente, para Diretor, na sua opinião. Acha que pelo facto de ser unipessoal, por ser um Diretor?

CD – Não, eu acho que não houve muita pelo facto de já... se fosse uma pessoa de fora poder-se-ia ver maior diferença. Assim as pessoas encaram mais como uma continuação e não me parece... Há unicamente decisões que ele tem que tomar sem consulta e que antes tinha que consultar por lei.

E – E são então as decisões que ele toma, na sua opinião, como membro do Conselho Pedagógico também, são tomadas em Conselho Pedagógico a maioria das decisões?

CD – A maioria das decisões são.

E – Como eram antes?

CD – Exatamente!

E – Como é que caracteriza o clima da escola? O ambiente?

CD – O ambiente da escola mudou imenso porque o corpo docente mudou totalmente, não é? Com as colegas que se foram aposentando, e com o chegar da avaliação e claro que também, não tanto como noutras escolas...

E – Mas teve influência?...

CD – Teve influência, claro que sim, embora nesta escola tivesse sido feito um grande esforço para que isso não acontecesse. Pela elaboração das fichas de avaliação. As primeiras foram sem diferenciação nenhuma, não havia hipótese, agora...

E – Mas com a transição do modelo anterior de gestão, propriamente, não houve grandes mudanças...

CD – Não se notou porque foi a aplicar as fichas... Não. Não houve. Mas mesmo por pouco que se notasse... nota-se sempre. Mas isso não tem a ver com a gestão, tem a ver com a implementação do novo tipo de avaliação.

E – Mas para a própria gestão, o facto de ter mudado de um Presidente do Conselho Executivo, de ser um órgão, em havia várias pessoas a decidir, e com a mudança para Diretor...

CD – Em termos de avaliação não influenciou porque quem fez as avaliações foram os coordenadores de departamento como estava previsto na lei. A única diferença que houve, que esta escola apanhou, uma avaliação já com mudança de fichas que foram quantificadas e que não eram. Que não tinham sido de propósito, quando fomos obrigados a fazê-las.

E – Portanto, o ambiente não se notou tanto pela mudança do modelo de gestão, mas mais pela avaliação, por outros aspetos...

CD – Sim, sim... A gestão não teve nada a ver. O Diretor só interfere na avaliação dos Coordenadores de Departamento que no anterior modelo, eram para ser avaliados por um órgão externo. E isso também trouxe uma certa confusão ao sistema.

E – E na sua opinião quem é que acha que tem mais influência no ambiente: os professores, os pais, os alunos...

CD – No ambiente, em que aspeto? Entre pares ou na escola?

E – Entre pares e entre todos. Na Escola.

CD – Os alunos. O mau comportamento dos alunos é que realmente põe o ambiente... que põe melhor ou pior...que os professores venham com menos vontade de vir para a escola. Porque em relação aos professores, o ambiente faz-se na sala dos professores e nos Conselhos de Turma, que há colegas que nós nunca vimos. Se não estiverem no mesmo Conselho de Turma nem se vêm e há colegas que nem vão à sala dos professores. Vão apenas aos blocos, portanto nem há problema.

E – Alguns nem se conseguem contactar, porque são os mais novos que chegam à escola?

CD – Não, não tem a ver com isso, tem a ver com outras coisas, tem a ver com os hábitos de cada um. Se eu não tiver as coisas no cacifo na sala de professores, ou se não precisar de lá ir. Se não for ao bar porque vou lá fora, portanto, não há... a pessoa tem tão pouco tempo que não tem tempo de convívio. Vai conviver se no espaço comum estiver. Portanto, se eu for fumadora, convivo um bocadinho lá fora a tomar um cigarro, portanto não há... nós nem temos tempo pra nada. Quando muito cruzarmo-nos à pressa no bar.

E – O pouco contacto que há com os professores, para além da escola não existe?

CD – Para além da escola existe para quem tem um tempo livre e gosta de fazer alguma coisa. Ou ir a um centro comercial, ou ir fazer uma coisa extra não é? É muito raro conseguir-se...

E – E das atividades mesmo da escola? São promovidas atividades na escola, para além das atividades curriculares?

CD – As atividades da escola estão sempre propostas no plano anual de atividades, portanto não são sempre curriculares, mas são sempre do plano.

E – Queria dizer para além das aulas, em si. Outras atividades, momentos em que há atividades, os almoços de Natal...

CD – Sim, são. Foram sempre organizados pela direção ou pela gestão e participa quem quer, obviamente! Participa quem quer e quem pode.

E – Como é que caracteriza as relações entre as diversas pessoas da comunidade escolar, os diversos elementos, professores, alunos, direção...

CD – É como em todo o lado, as relações desde que as pessoas as queiram ter cordiais, são cordiais. Se há alguém que não é, pois não é por estar nesta escola que é diferente. Os alunos, a mesma coisa, se são educados, são-no com toda a gente...

E – Mas na sua opinião pessoal, considera um bom ambiente...

CD – Um bom ambiente no geral, sim. Sim não há... agora repare, o ambiente é tão restrito. É tanta gente nova, tanta gente nova que nós nem sabemos o nome, ou que não... portanto o ambiente já foi melhor, pronto, foi melhor porque as pessoas tinham um grupo mais coeso. Agora estão os sobreviventes.

E – Foram-se aposentando não é?

CD – Exatamente.

E – Houve uma mudança muito grande. Isso também teve influência no ambiente?

CD – Claro que sim! Claro que sim! Pois porque a pessoa deixou de ter aqueles Conselhos de Turma, que geralmente eram sempre fixos e agora há imensa gente nova. Portanto não há...

E – Há mais rotatividade?

CD – Exatamente, há mais rotatividade. Mas não tem nada a ver com a gestão. Nada disso tem a ver com a gestão.

E – Pronto, era isso mesmo que eu queria perguntar. O que eu lhe pergunto realmente, é se isso vai de encontro aquilo que ache que teve influência em relação ao ambiente da escola...

CD – Não, eu acho que a gestão não teve nada...

E – Eu digo em relação à implementação deste modelo?

CD – Não. A avaliação e aposentação...

E – Vêm outras coisas em sequência disso...

CD – É exatamente isso. Esta gestão é a continuação. Os meus colegas e não só o Diretor estavam cá já. Portanto, se viesse alguém de fora que implementasse uma rutura... e até para eles é difícil. Neste caso também, às vezes...

E – E aqui sentiu então uma continuidade do trabalho e portanto não sentiu que houve aqui uma rutura...

CD – Não.

E – Na sua opinião acha que mudou a imagem da escola no exterior com a implementação do modelo?

CD – Eu acho que não. Esta Direção tem um tempo curto ainda. Não tem nada a ver com isso. A imagem da escola muda pela frequência de alunos que temos, que não tem nada a ver com aquela que era há uns anos atrás. E as escolas fazem-se...

E – E esse é o principal aspeto?

CD – É completamente! As escolas fazem-se com um grupo de professores estáveis e é óbvio que agora não são. Mas fazem-se com uma população cujos pais estão interessados, não é pô-los aqui, nem com uma população mandada pela Drel... Eu estou cá há 11 anos e não tem nada a ver a população e daí reflete-se o resto que tínhamos e o que temos agora.

E – Já se vê alteração?

CD – Uma alteração enorme!

E – Quais são as principais características desta escola que a distingue de outras? Na sua opinião acha que há alguma característica que a difere das outras?

CD – Não sei, porque as outras que eu conheço são completamente de outro meio social completamente diferente. Não é comparável. Eu quando cheguei aqui há 11 anos, achei que isto não existia de todo porque eu estive vinte e tal anos na zona da Amadora. Portanto, realmente não dá para eu comparar. Dá para comparar nestes 11 anos o que tem vindo realmente a...tem a ver unicamente com isto, basta ver de onde é que são os alunos, de onde é que são provenientes e o empenho que os pais têm realmente... no seu aproveitamento e na sua formação.

E – E os pais, participam mais? O que é que acha?

CD – Os pais participam muito pouco e os que participam muitas vezes são exatamente para... olhe, para pôr as coisas a andar para trás, porque os que participam ativamente, e mesmo a associação de pais queixa-se disso, são os pais dos bons alunos e que não têm problemas. Os outros quando participam é para mandar recados insultuosos na caderneta, aos professores.

E – Portanto, não têm uma participação colaborativa?

CD – Não. É raro. É raro o que tem. E quando o pai tem consegue-se alguma coisa. Sempre se consegue alguma coisa quando há essa colaboração. Mas isso é mais provado e evidente. Se eles têm em casa respeito ao pai e ficam receosos de levar um recado, claro que tentam mudar. Se pelo contrário, o recado, ainda levam uma resposta a raiar mesmo a agressão e há bastantes recados desses que estão na Direção, portanto aí não vamos a lado nenhum.

E – Isso contribui também para um ambiente menos positivo?

CD – Claro que sim!

E – Na sua opinião acha que há alguma participação da comunidade educativa... do exterior, da autarquia...

CD – Não. Quando é necessário. Há mais do Centro de Saúde...

E – O facto de ter um representante da autarquia no Conselho Geral...?

CD – Não sei, não estou lá.

E – Considera na sua opinião que houve uma mudança em termos da cultura de escola, eu digo, com a transição, falamos sempre do modelo de gestão, ou seja com esta mudança. Vê alguns aspetos que se possam destacar, que possam ser perceptíveis em termos de mudança dentro da escola?

CD – Uma pessoa tem a sensação que realmente perdeu o poder de intervenção a nível de voto que tinha de eleições, não é? A imagem... é a única coisa que tem. Se há uma decisão que se concorda menos, temos sempre a sensação, agora o Diretor realmente tem competências que lhe permitem não andar a consultar democraticamente como antes podia fazer

E – Portanto em termos de liderança, o Diretor ouve as outras partes...

CD – Claro que ouve no Conselho Pedagógico ouve, mas temos sempre a sensação que o Diretor tem um programa, pelo qual foi indigitado para o cargo e que tem que cumprir, enquanto os outros, era um programa eleitoral que propunham e que sabiam que se não tivessem o “agrément”!!, poderia a sua lista não ser eleita. Agora aqui não é, é mais ele que poderá não ser avaliado de acordo com aquilo que se propôs, portanto está no seu direito de tentar cumprir o seu programa, com as medidas os não que os outros concordem. Não fomos nós que achámos que era importante se o Diretor diz que vai fazer A, B ou C, não é?

E – Claro, com certeza. E quais é que considera como principais mudanças sentidas depois da gestão passar a Diretor?

CD – Não consigo encontrar grandes diferenças. Há continuidade. A diferença é essa, é que nós não vamos pensar que votámos bem ou mal, ou que a escolha será...é a única diferença. Porque realmente, a mobília é a mesma e realmente a gestão,... não tem havido assim prepotência. Eu não sinto que o ambiente seja pior por causa de ter um Diretor ou ter um Presidente!

E – Então considera que as relações, entre neste caso a Direção e outros órgãos, não houve alteração em termos das relações? Da comunicação, por exemplo, de assuntos a tratar de decisões a tomar, mesmo como coordenadora, num cargo intermédio.

CD – Para mim, não houve.

E – De assuntos a tratar, das decisões a tomar mesmo como coordenadora.

CD – Para mim, não houve. Como coordenadora essas decisões são do Conselho Pedagógico não é? E é a essas que eu me tenho que me vincular e em termos de normas de funcionamento da escola, pois se a Direção assim o determina, nós não podemos é estar a exigir que vá ao Conselho Pedagógico ser votado ou não. Portanto eu acho que são essas pequenas questões práticas, que a Direção se pode agora eximir a fazer uma consulta, não é? Daquilo que lhes diga respeito.

E – E qual é então, para terminar, considera que esta mudança promoveu alguma alteração no sucesso escolar dos alunos, no serviço educativo...

CD – Não, não tem nada a ver.

E – Porque o atual modelo de gestão diz no seu preâmbulo que pretende-se uma liderança eficaz...

CD – Claro que as lideranças são importantíssimas não é? As lideranças são importantíssimas e o mais que tem que ter esta liderança, é a força para tentar cortar pela raiz a indisciplina que aqui começou a grassar...

E – Isso é fundamental?

CD – Isso é fundamental e se em termos de autoridade se a tiver para dizer que é assim porque eu quero, não temos que consultar mais nada, acho lindamente. Normas que o Diretor tem tomado que são muito contestadas, a nível, pode ser pelos pais ou seja professor ele agora está no seu direito de dizer.