

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Gestão Democrática nas Escolas Públicas em Portugal: Desafios e Perspetivas

Mariana Duim Ferreira

M

2026



Mariana Duim Ferreira

Gestão Democrática nas Escolas Públicas em Portugal: Desafios e Perspetivas

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação do Professor Doutor Rui Trindade.

RESUMO

A presente investigação analisa os desafios e perspetivas da gestão democrática nas escolas públicas em Portugal, considerando os marcos normativos alcançados desde a democratização do país em 1974, bem como os constrangimentos e limites que marcam as práticas de gestão escolar. A investigação assume o pressuposto que: valores democráticos, a autonomia das instituições de ensino, assim como a participação de toda comunidade escolar constitui um pilar essencial para a consolidação de uma cultura escolar alinhada com os fundamentos democráticos. Para compreender essa dinâmica entre estrutura normativa e acção organizacional, o trabalho adota como quadro teórico o conceito de cultura organizacional com enfoque na interação entre regulação nacional e microrregulação local. A componente da investigação empírica foi realizada através de entrevistas com diretores de escolas públicas que são reconhecidas como ambientes educativos dialógicos e participativos, as quais permitem identificar evidências que comprovam que a participação, a colaboração e a corresponsabilização tanto dos professores como de outros atores educativos no desenvolvimento de projetos que a todos dizem respeito não são epifenómenos ou fenómenos circunscritos. De igual modo, identificaram-se e discutiram-se constrangimentos e ambiguidades que são, também, objeto de reflexão no texto. Espera-se que os resultados contribuam para o debate sobre a relevância da Gestão Democrática escolar, destacando possibilidades de fortalecimento do diálogo, da justiça e da equidade.

Palavras-chave: gestão democrática, cultura organizacional, lideranças escolares

ABSTRACT

This research analyzes the challenges and perspectives of democratic management in public schools in Portugal, considering the normative frameworks established since the country's democratization in 1974, as well as the constraints and limitations that shape school management practices. The study is based on the assumption that democratic values, institutional autonomy, and the participation of the entire school community constitute essential pillars for consolidating a school culture aligned with democratic principles to understand the dynamic between normative structures and organizational action. The research adopts the concept of organizational culture as its theoretical framework, with a focus on the interaction between national regulations and local micro-regulation. The empirical component was carried out through interviews with principals of public schools recognized as dialogical and participatory educational environments. Through such interviews it has been possible to identify evidences that demonstrate that the participation, collaboration, and shared responsibility of both teachers and other educational actors in the development of projects that concern everyone are not isolated phenomena or isolated events. Similarly, constraints and ambiguities were identified and discussed, which are also the subject of reflection in the text. The findings are expected to contribute to the debate on the relevance of democratic school management, highlighting possibilities for strengthening dialogue, justice, and equity.

Keywords: democratic management; organizational culture; school leadership

RÉSUMÉ

Cette recherche analyse les défis et les perspectives de la gestion démocratique dans les écoles publiques au Portugal, en tenant compte des cadres normatifs établis depuis la démocratisation du pays en 1974, ainsi que des contraintes et des limites qui marquent les pratiques de gestion scolaire. L'étude repose sur l'hypothèse que les valeurs démocratiques, l'autonomie des établissements d'enseignement ainsi que la participation de l'ensemble de la communauté scolaire constituent des piliers essentiels pour la consolidation d'une culture scolaire alignée sur les principes démocratiques. Afin de comprendre la dynamique entre la structure normative et l'action organisationnelle, le travail adopte comme cadre théorique le concept de culture organisationnelle, en mettant l'accent sur l'interaction entre la régulation nationale et la microrégulation locale développée. La composante empirique de la recherche a été menée au moyen d'entretiens avec des directeurs d'écoles publiques reconnues pour leur environnement éducatif dialogique et participatif. Ces entretiens ont permis de constater que la participation, la collaboration et la responsabilité partagée des enseignants et des autres acteurs du système éducatif dans l'élaboration de projets qui concernent l'ensemble de la communauté ne sont ni des phénomènes isolés ni des événements ponctuels. De même, des contraintes et des ambiguïtés ont été identifiées et discutées, et font également l'objet d'une réflexion dans le texte. Les résultats devraient contribuer au débat sur la pertinence de la gestion démocratique scolaire, en mettant en évidence des possibilités de renforcement du dialogue, de la justice et de l'équité.

Mots-clés : gestion démocratique; culture organisationnelle; leadership scolaire

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha família que nos momentos mais desafiadores foi meu alicerce e conforto mesmo que à distância um exemplo de força e perseverança, pessoas fundamentais para a concretização desta etapa. Aos meus amigos (as), registro a minha gratidão pela partilha de experiências e apoio que auxiliou a tornar essa jornada mais significativa. Expresso também meu reconhecimento ao orientador Professor Doutor Rui Trindade pela disponibilidade, acompanhamento e confiança demonstrada ao longo do processo de elaboração dessa investigação.

Estudar em Portugal não foi apenas uma oportunidade académica, mas um percurso de transformação pessoal. A condição de imigrante trouxe desafios de adaptação e de pertença, mas também possibilitou novos conhecimentos pelo intercâmbio cultural; viver em território estrangeiro foi uma oportunidade de ressignificar a saudade e compreender que a identidade e sentimento de pertença se formam e se renovam no diálogo com o outro.

Reconheço, ainda, a importância do Tratado de Amizade entre Brasil e Portugal e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que possibilitam esse projeto se tornasse realidade. É de conhecimento que tais políticas têm como fundamento uma reparação histórica necessária, considerando o passado comum entre os dois países. Nesse contexto, o conhecimento e o intercâmbio da ciência, educação e cultura apresentam-se como instrumentos de aproximação e justiça histórica.

À escola pública, ao qual me formei durante toda minha trajetória até aqui, dedico um agradecimento especial, nesta partilhamos resiliência e uma construção coletiva de sonhos. Foi na Universidade Pública que aprendi a compreender a educação como um direito fundamental e como um dos meios mais legítimos de emancipação, liberdade e transformação social. Hoje Licenciada em Pedagogia por uma instituição pública e me formando como Mestre em Ciências da Educação no estrangeiro percebo como a educação é capaz de nos levar a lugares extraordinários. Este trabalho, resulta assim em uma convergência do apoio da minha família, amigos e orientação académica, da experiência de vida em Portugal e das oportunidades políticas que possibilitaram este percurso. Dito isso, a todos meu genuíno agradecimento.

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

CNE- Conselho Nacional de Educação

CRSE-Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DL- Decreto-Lei

LBSE-Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDQ-Organizational Climate Description Questionnaire

PPIP-Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

PPIP 1-Projeto Piloto de Inovação Pedagógica-primeira fase

PPIP 2-Projeto Piloto de Inovação Pedagógica-segunda fase

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

TEIP -Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS.....	10
LISTA DE QUADROS.....	11
APÊNDICES	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: GESTÃO DEMOCRÁTICA EM PORTUGAL: MARCOS NORMATIVOS VICISSITUDES POLITICO-EDUCATIVAS DE UM PROCESSO EM CURSO	14
1. A Gestão Democrática em Portugal	15
1.1 Marcos Normativos	19
1.2 A Gestão Democrática das Escolas: contributo para uma reflexão	30
CAPÍTULO II: CULTURA ORGANIZACIONAL: PERSPETIVAS E DESAFIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	36
2. Dimensões da Gestão Democrática	37
2.1 Na Busca De Um Modelo que Viabilize uma Hermenêutica Organizacional	39
2.2 Estudar a Gestão Democrática a partir da Mobilização do Conceito de Cultura Organizacional.....	43
2.3 Estudar a Gestão Democrática a partir da Mobilização do Conceito de Cultura Organizacional da Escola	44
CAPÍTULO III: FUNDAMENTOS, ESTRATÉGIAS E OPÇÕES METODOLÓGICAS	47
3. A Investigação em Questão	48
3.1 O Projeto de Investigação: Que Fundamentos Epistemológicos?	48
3.2 Estratégia de Pesquisa: Estudo de Caso ou Estudo Exploratório?	50
3.3 Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: A Entrevista Semi-estruturada.....	52
3.3.1 Caracterização dos Entrevistados	53
3.4 Métodos de Análise dos Dados	56
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	59
4. Enquadramento Analítico	60

4.1 Gestão Unipessoal ou Gestão Colegial.....	62
4.2 Dinâmicas Organizacionais Indutoras da Participação	67
4.3 Colegialidade e Participação	75
4.4 Regulação Nacional versus Microrregulação Local: Constrangimentos e Obstáculos à Afirmação de uma Cultura Organizacional Dialógica.....	77
4.5 A Relação com o Ministério da Educação	77
4.6 A Constituição dos Agrupamentos	84
4.7 A Relação com as Autarquias.....	87
4.8 Conclusões do Estudo	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Entre a estrutura e acção: a cultura organizacional da escola como processo de construção (adaptado de Torres,2011:120)	43
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Matriz Global da Análise de Conteúdo	57
Quadro 2 – Guião de Entrevista Semiestrutura Diretores (As)	122
Quadro 3 – Identificação dos Participantes Entrevista Escola A	105
Quadro 4 – Identificação dos Participantes Entrevista Agrupamento B	126
Quadro 5 – Identificação dos Participantes Entrevista Agrupamento C	153
Quadro 6 – Identificação dos Participantes Entrevista Agrupamento D	176
Quadro 7 – Análise de Conteúdo das 4 Entrevistas.....	199

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Diretores (as)	101
Apêndice 2 - Guião de Entrevista Semiestrutura Diretores (as)	102
Apêndice 3 - Entrevista Semiestruturada Diretor (a) Escola A	105
Apêndice 4 - Entrevista Semiestruturada Diretor (a) Escola B	126
Apêndice 5 - Entrevista Semiestruturada Diretor (a) Escola C	153
Apêndice 6 - Entrevista Semiestruturada Diretor (a) Escola D	176
Apêndice 7 – Análise de Conteúdo das 4 Entrevistas	199

INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática na educação pública portuguesa constitui um percurso historicamente situado na transição política para uma democracia desencadeada pela Revolução de 25 de Abril de 1974. A partir deste marco fundador, as políticas educativas passaram a consagrar, de forma explícita, a participação dos diferentes atores educativos como princípio estruturante da administração e gestão das escolas. Contudo, apesar dos avanços registrados ao longo das últimas décadas, a efetivação da gestão democrática permanece atravessada por ambiguidades, tensões e desafios. O presente estudo buscou contextualizar esses marcos normativos e problematizar tanto os avanços quanto os constrangimentos inerentes às dinâmicas de governação escolar.

Nessa perspetiva, a presente investigação tem como objetivo geral analisar as potencialidades e desafios que caracterizam a gestão democrática nas escolas públicas portuguesas, articulando os marcos normativos que enquadram as políticas educativas às práticas de gestão e administração escolar que se edificam quotidianamente no interior das instituições escolares. Para o efeito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: no **Capítulo I :identificar** e compreender os referenciais político-educativos que estruturam e legitimam o princípio da gestão democrática; já no **Capítulo II: discutir** o contributo do conceito de cultura organizacional para a compreensão das práticas democráticas nas escolas; e por último no **Capítulo III e IV :investigar** as dinâmicas de microrregulação presentes em escolas públicas que evidenciam experiências participativas, problematizando os seus alcances, limites e possibilidades no reforço da autonomia e da corresponsabilização.

A relevância e justificativa deste estudo consiste no reconhecimento de que a Gestão Democrática não se esgota na dimensão normativa ou regulatória, uma vez que a sua concretização depende também das interpelações e estratégias desenvolvidas pelos sujeitos educativos que habitam o espaço escolar. Deste modo, a escola é entendida como uma organização social complexa, onde se entrecruzam dimensões estruturais, culturais e relacionais, capazes de produzir práticas que tanto podem ampliar a vivência democrática quanto reproduzir lógicas de controlo e dependência administrativa.

Com essa estrutura, faz-se uma articulação consistente entre os contributos teóricos, a transformação normativa e as práticas institucionais, reconhecendo que a democratização da escola pública se afirma como um processo permanente.

Capítulo I: Gestão Democrática em Portugal: Marcos Normativos
Vicissitudes Politico-educativas de um Processo em Curso

1 - A Gestão Democrática em Portugal

Foi no dia 25 de abril de 1974 que, em Portugal, se começou a encerrar um longo período político, cerca de 48 anos, em que o país esteve sujeito a um regime ditatorial. Será, posteriormente, com as eleições que tiveram lugar um ano depois, no dia 25 de abril de 1975, que se cria a assembleia de deputados cuja principal função consistia na redação e aprovação de uma Constituição que constituísse o suporte jurídico do novo regime democrático. Lei esta que é responsável não só por definir a arquitetura política deste regime, como, igualmente, por definir um conjunto de princípios que visavam afetar as regras da vida em comum, nomeadamente aquelas que diziam respeito às escolas e ao sistema educativo português.

Para a Constituição portuguesa, de acordo com o seu 2º artigo, “A República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa”. Se este artigo prescreve como condição política decisiva a existência de um Estado de direito democrático, em função do qual se defende o aprofundamento da democracia participativa, há um outro, o 77º, que, no seu nº 1, afirma claramente que os “professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei”.

Pode afirmar-se que a gestão democrática das escolas começa por encontrar os seus fundamentos na ordem política constitucional que decorre do facto de se assumir que Portugal se afirma como um Estado de direito democrático. Uma opção que se baseia na necessidade de se construir uma ordem social congruente com o respeito pelos direitos fundamentais, onde se incluem os direitos individuais (o direito à identidade, ao bom nome e reputação, à reserva da intimidade na vida pessoal e privada e à proteção contra todas as formas de discriminação), os direitos civis e políticos (igualdade perante a lei, liberdade de expressão e de associação e de participação na vida política) ou os direitos sociais e económicos (o direito à educação, à saúde, habitação, trabalho e proteção social).

É de acordo com estes princípios jurídicos que se pode compreender como a gestão democrática das escolas corresponde a uma reivindicação que cruza o respeito por estes princípios com a importância estratégica que a participação assume para que tais

princípios possam estar na origem de escolas cujos propósitos e iniciativas sejam reconhecidos como seus por aqueles que aí intervêm.

É que importa compreender que a democracia, correspondendo a uma forma de organização política e de gestão da vida comum, terá de ser entendida nas suas implicações mais amplas como um desígnio cultural, tendencialmente idiossincrático, enquanto “conjunto de valores ‘idealizados’ que devemos viver quotidianamente e que devem orientar a nossa vida como povo” (Apple, 2006, p. 28). Dito isso, é expectável que as instituições de ensino procurem expandir vivências democratizadoras, oferecendo meios e oportunidades para se poder usufruir dessa experiência. Neste aspeto, a gestão democrática é um pilar nesse processo do viver e do aprender a viver em democracia.

A gestão democrática na escola é um modelo de administração que procura promover a participação de todos os sujeitos inscritos na comunidade escolar: pessoal docente, estudantes, pessoal não docente, famílias e comunidade. Seu pressuposto fundante consiste em um projeto pedagógico que atenda a necessidade de todos a fim de fortalecer o vínculo da escola com a comunidade em um processo de autonomia e corresponsabilização. Sua implementação é desafiadora, uma vez que associa uma melhor qualidade do ensino e formação a um ambiente escolar que conta com a participação de todos na definição e implementação dos projetos que a todos dizem respeito,

É, em larga medida em função dos pressupostos de uma gestão democrática que se afirma e consolida o pressuposto de que a educação escolar seja vista como um serviço público que Oliveira (2005, p. 18) considera como fazendo parte dessa qualidade de

expor a todos, ao público, algo cuja natureza tem o cidadão sua fonte e referência. Deste modo, é pública a exposição de algo que pode ser diretamente assistido por qualquer um como, por exemplo, a reunião de um órgão colegiado, a defesa de uma tese acadêmica ou a realização do casamento civil. Mas também é da natureza do público o dar publicidade ou o dar conhecimento posteriores de uma realidade, do conteúdo de uma reunião ou de uma decisão que interessa a todos. Ver e ser visto, conhecer e dar a conhecer são dimensões do ser público que se opõe aos segredos das coisas secretas, enquanto dimensões próprias do privado e concernentes ao indivíduo na sua pessoalidade e na propriedade de si.

Se, como se viu anteriormente, os pressupostos que sustentam a configuração e finalidades da gestão democrática se encontram plasmados na Constituição da República Portuguesa, há um outro documento que tem de ser valorizado quer pelo carácter estratégico e regulador do mesmo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), onde no seu artº 46º se prescreve que a “administração e gestão do sistema

educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica” e no artº 48º, se estipula que

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

3 - Na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

4 - A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.

5 - A participação dos alunos nos órgãos referidos no número anterior circunscreve-se ao ensino secundário.

6 - A direcção de todos os estabelecimentos de ensino superior orienta-se pelos princípios de democraticidade e representatividade e de participação comunitária.

Pode afirmar-se, assim, que os pressupostos fundantes de uma Gestão Democrática das escolas estão orientados, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) para favorecer a pluralidade de vozes e a participação dos atores educativos. Trata-se de um propósito que visa estabelecer uma relação de congruência entre uma cultura administrativa e uma cultura curricular e pedagógica democrática. Esta última, centrada na noção de comunidades de aprendizagem que visa realçar a organização cooperativa dos ambientes escolares, a qual se justifica, segundo Cosme e Trindade (2013) por se entender que a

apropriação do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que definem como política e culturalmente necessários para viver no mundo de hoje depende não só do facto de ocorrer no seio de uma comunidade como por depender do modo como, nesta mesma comunidade, se estimula e apoia o processo que permite concretizar aquela apropriação (p. 59)

Subjacente a esta leitura, parece ser possível definir-se um pressuposto decisivo: o de que um projeto democrático de gestão escolar assenta em opções políticas claras que tanto afetam os modos de administração das escolas como os modos de gestão curricular e pedagógica que aí têm lugar, ao ponto de ser possível estabelecer um tipo de vínculo

entre o paradigma pedagógico da instrução (Trindade & Cosme, 2010), no âmbito do qual educar nas escolas corresponde a um ato de adestramento, e uma gestão autoritária destes espaços educativos. Assim sendo, espera-se que em projetos de educação escolar congruentes com a vida em sociedades democráticas esse vínculo se defina em função de outros pressupostos, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura organizacional que, na perspectiva de Torres (2011), se define como um constructo que visa esclarecer as lógicas de ação, neste caso dos atores educativos, no âmbito de organizações onde se estabelecem “complexas relações de implicação mútua entre a estrutura e a ação organizacional” (idem, p. 114). Ou seja, para a investigadora em causa, através do constructo ‘cultura organizacional’ é possível indagar no seio de uma organização, neste caso escolar,

a propensão para a reprodução cultural, ao nível da ação, das dimensões simbólicas da estrutura; por outro lado, a possibilidade de a acção, a partir das propriedades e dos constrangimentos impostos pela estrutura, poder criar significativamente diversas lógicas e estratégias de actuação de sentido não convergente com aquela (ibidem).

Neste trabalho é a discussão de uma tal possibilidade que constitui o objeto da reflexão do mesmo, de forma a refletir-se sobre as possibilidades de uma gestão escolar democrática, inventariando-se as potencialidades, os obstáculos, os equívocos e as zonas de ambiguidade e indefinição, bem como a dimensão explícita e implícita que afetam uma tal reflexão. Neste sentido, e partindo-se do princípio que, tal como Torres (idem) defende, são as interconexões entre a ordem estrutural e as ordens dos atores que constituem a matriz referencial em função da qual se constroem as culturas organizacionais das escolas, sejam elas autocráticas, liberais ou democráticas, então teremos de começar por mapear o processo histórico que, em Portugal, tem vindo a modelar as políticas educativas no que diz respeito à gestão e administração das escolas. Para concretizar uma tal tarefa faremos uma resenha histórica dos marcos normativos do sistema educativo português restringindo a temática da administração e gestão das escolas, de forma a ser possível identificar, discutir e refletir sobre “as condições objetivas impostas pela estrutura” (idem, p. 115), as quais condicionam ou potenciam a ação dos atores educativos. É que não é possível pensar a gestão democrática das escolas em função, apenas, dos constrangimentos jurídicos que afetam a atividade dos atores educativos. De acordo com a visão de cultura organizacional proposta, defende-se que “a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de factores, de que a

estrutura também faz parte” (ibidem). Faz parte, não determina, de imediato e por si só, a realidade. Esta tem de ter em conta as crenças, as ideologias, as atitudes dos atores educativos que, por sua vez, não atuam, somente, em função destas crenças, ideologias e atitudes, mas do confronto que se estabelece entre estas e os constrangimentos jurídicos e políticos que as condicionam.

Por isso, neste capítulo começar-se-á por construir uma reflexão a partir dos marcos normativos que se relacionam com a introdução na agenda, em Portugal, da preocupação com a problemática da gestão democrática.

1.1 - Marcos Normativos

O regime político ditatorial que caracterizou uma parte significativa do século XX português teve um impacto decisivo no sistema educativo português e na configuração das especificidades do mesmo, os quais não deixam o afetar ainda hoje, apesar das transformações sem precedentes daquele sistema que resultaram da transição para a democracia.

De acordo com Torres (ibidem),

um dos traços mais distintivos do nosso sistema de educação pública, o centralismo administrativo do aparelho estatal regulador do campo educativo configura um quadro de constrangimentos, historicamente consolidados, assentes na adopção de dispositivos de controlo ideológico e simbólico da educação, de que podem ser exemplo, a definição nacional de currículos e programas, a regulamentação minuciosa das actividades escolares e dos princípios de organização administrativa e gestionária, a vinculação do corpo docente ao estatuto (e ao código de disciplina) de funcionário público.

O que se constata é que a luta contra o centralismo atrás referido continua a constituir um dos aspetos mais decisivos do processo de democratização do sistema educativo português.

Se no período subsequente à revolução democrática se assiste dentro das escolas a uma mobilização extraordinária e a uma participação plena, contrastando com a situação de passividade e de não participação que a maior parte da juventude e da população adulta vivera durante décadas (Lima,1998), o que se vai verificar é que após esse período de euforia revolucionária se entra num período que veio a ficar conhecido como o da normalização (Stoer,1986) , sob a égide do ministro da educação, Mário de Sottomayor Cardia. Tratou-se de uma resposta inevitável após um longo período em que o modelo político e organizacional da Escola se encontrava estruturado para

“a não participação e para controlo, profundamente enraizados no modelo liceal e através deste estendidos a todos os estabelecimentos do ensino secundário. Marcado pela ausência de quaisquer estruturas democráticas e participativas, o modelo liceal de organização fazia parte da política para a educação e era a expressão de uma administração fortemente centralizada, exercendo um controlo sistemático e simultaneamente político e administrativo. (idem, p. 210).

Nesse modelo centralizador a nomeação dos diretores e reitores era realizada via Ministério da Educação e o critério era confiança política, sendo uma relação de coligação das dimensões da administração central e o governo, subordinando as ações administrativas ao governo.

A figura do reitor (e do director) constituía um dos principais elos de ligação entre as dimensões política e administrativa central, por um lado, e o governo, a administração e gestão concretas, no quotidiano de cada escola. Tratando-se de representantes políticos e administrativos do Estado, de delegados do ministério junto de cada escola, designados por nomeação do respectivo ministro da base critérios onde predomina a confiança política (idem, p. 211).

Segundo Caixeiro (2014), o 25 de abril de 1974 foi o momento que desencadeou o afastamento daqueles reitores e diretores, criando-se, por meio de eleições, comissões de gestão e aplicando-se formas espontâneas de democracia em um modelo autogestionário, através do qual se materializou um movimento de participação coletiva.

[..] Entre 1974 e 1976, designado como período de auto-gestão, o poder encontrava-se dentro das escolas, facto que pode ser entendido como o primeiro rasgo de autonomia das escolas (Lima 2007). A autonomia da escola desempenhou um papel relevante na primeira edição da gestão democrática (Lima, 1998^a), caracterizando pela “deslocação do poder” do Ministério da Educação para os atores escolares [...] (idem, p. 82).

É tal a força daquele movimento que o Decreto-Lei n.º 221/74, promulgado um mês após a revolução em abril de 1974, acaba por institucionalizar o movimento de gestão democrática em curso. Ainda de acordo com Lima (1998) um tal movimento, mais do que um projeto de descentralização política, correspondeu a uma apropriação do poder político e administrativo por parte das escolas que teve o seu epílogo com a promulgação do Decreto-Lei 769-A/76 de 26 de outubro, da responsabilidade do 1º governo constitucional.

Tal como refere Caixeiro, numa análise que produz sobre o referido decreto-lei e o seu significado,

na verdade, este novo diploma procura estancar as práticas autonómicas ao tentar implementar uma certa normalização precoce da governação das escolas aplicando um

modelo de gestão uniforme assente na criação de três órgãos (conselhos diretivo, pedagógico e administrativo), na consagração do carácter eletivo e colegial do conselho diretivo, na proibição das assembleias e dos plenários com carácter deliberativo, na sujeição de todos estes órgãos às políticas e às regras centralmente definidas, recorrendo à força da imposição normativa (Caixeiro, 2014, p. 85)

Inaugura-se, assim, um novo período, no que diz respeito à gestão democrática das escolas, que se caracteriza '*grosso modo*' por se substituir um modelo colegial-participativo, ao nível da gestão das escolas, por um modelo mais próximo dos padrões de uma democracia representativa, onde o poder de decisão é exterior às escolas, sendo da responsabilidade de um centro político administrativo (Martins, 2014) cuja legitimidade lhe advém do sufrágio eleitoral.

Na década de 80, e sobretudo com a promulgação da LBSE, inicia-se um outro ciclo educativo que se caracteriza pela preocupação com a descentralização do poder, tido como excessivamente concentrado no centro do sistema educativo.

Segundo Formosinho (2000), antes mesmo da elaboração da LBSE, havia um debate acerca de democracia e participação, em função do qual se esperava que o Ministério da Educação pudesse reformular suas instâncias. Tal iniciativa ocorreu por meio da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) com o "projeto Global de Actividades" que politicamente buscava valorizar a descentralização de competências ao nível da gestão das escolas.

Para Barroso (2003) um tal debate sobre a descentralização é justificado em termos técnicos pela necessidade de desburocratização e a subsequente modernização das atividades de gestão, o qual tanto pode corresponder à afirmação das tendências neoconservadoras de inspiração liberal que visam resgatar a alegada influência do Estado como condição da libertação da sociedade civil, como constituir-se como uma resposta à necessidade de modernização da economia portuguesa, imprescindível para responder aos desafios da integração europeia. Trata-se de uma problemática à qual Licínio Lima também se refere, em 2002, num texto intitulado «Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política» (Lima, 2002), onde denuncia "as ambiguidades e inconsistências significativas (Cf. Afonso, 1993) também relativamente à matéria da democratização e da descentralização da administração da educação" (idem, p.64). Das ambiguidades referidas por Lima ressalta aquelas que diziam respeito às críticas à burocracia que correspondiam, afinal, a lógicas políticas distintas.

Se para certas correntes, a crítica à burocracia do ministério legitimava a adopção de mudanças profundas numa lógica de divisão de poderes e fazia sobressair uma agenda de tipo participativo e descentralizador, para outras era a agenda técnica e implementativa, de tipo modernizante que viria a ser acentuada, na procura de soluções mais eficazes e eficientes (ibidem).

Com o tempo, refere Lima, não só passou a ser mais fácil distinguir “a agenda democrática e descentralizadora e a agenda modernizadora e tecnocrática” (ibidem), como se passou a compreender que o

controlo centralizado em termos de poder de decisão de políticas e orientações pode ser mais perfeito a partir do momento em que a estratégia adoptada assenta na desconcentração, isto é, na criação de «serviços regionais» (designação ambígua, como se compreende neste contexto) como prolongamento de ramificações, mais integrados e de tipo executivo, dos serviços centrais (agora estruturalmente menos pesados com a criação de novos «departamentos»). A este propósito pode-se falar com propriedade na hipótese de uma recentralização de poderes por controle remoto, através da criação de uma espécie de «capitanias» regionalmente disseminadas em termos geográficos, mas não regionalizadas em termos políticos e administrativos (idem, p. 70).

Na verdade, e tal adverte Formosinho (2000)

só poderíamos falar de descentralização se existissem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direcção do Estado, autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais. (Formosinho 2000, p. 45).

O movimento de modernização tecnocrática vai-se aprofundar na década de 90, através da promulgação do Decreto-Lei nº 43/89, que estabeleceu o regime de autonomia das escolas de 2º e 3º ciclos da educação básica, e do Decreto-Lei nº 172/91 que alargou uma tal possibilidade às escolas dos restantes níveis de ensino (Formosinho, 2000).

Para Caixeiro (2014), a importância desta legislação reside no facto de clarificar as estruturas de direcção, administração e gestão e a responsabilidade e funções dos diferentes atores: “diretor executivo, conselho pedagógico, conselho administrativo, coordenador de núcleo” (p. 96). Barroso (2004), por seu turno, afirma que o DL 43/89.

“não passa, no essencial, de uma declaração de intenções gerais sobre a necessidade de as escolas desenvolverem um ‘projecto educativo’ e de um inventário de atribuições e competências avulsas que, nuns casos, já correspondiam à prática corrente da administração das escolas e, que, em outros casos, eram irrealizáveis por falta de meios” (p. 56 -57).

Por isso, é que Lima (2002) denuncia, também, o facto de, nas políticas educacionais, emergir uma narrativa que tende a subordinar a democratização do sistema educativo português à adoção de instrumentos técnico-rationais (idem), como se uma tal democratização decorresse, só por si, do processo de modernização tecnocrática. Para Lima (idem), estamos num tempo em que

“os desafios da integração na Europa Comunitária, as metas estatísticas, o combate ao desperdício e à ineficácia, o elogio da excelência, vão de súbito surgir como temas maiores e, frequentemente mais associados à capacidade técnica e gestionária, e a imperativos de modernização, do que propriamente a opções políticas de fundo” (p. 22).

Foi na década de 90 que se promulgou o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 maio, na sequência do Despacho 27/97 e do estudo de João Barroso (1997) sobre a autonomia e gestão das escolas. Trata-se de uma peça jurídica decisiva na história do sistema educativo português e, em particular, no domínio específico da administração e gestão das escolas. Com esse decreto-lei afirma-se, sobretudo, a importância que se atribui à autonomia das escolas como condição necessária à criação de condições que permitam que estas possam tomar decisões adequadas aos desafios e exigências com as quais se confrontam.

Tal como se reconhece no decreto-lei em causa

[..] No universo destes estabelecimentos de educação e ensino, importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria. O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. (Decreto-Lei 115-A/98).

Como se constata, à valorização da autonomia associa-se a valorização da territorialização das políticas educativas e a necessidade de ter em conta as particularidades e as sinergias do local, parecendo responder-se a algumas das reflexões e reivindicações a que os especialistas têm vindo a conferir visibilidade, tal como, por exemplo, defende Formosinho (2000) para quem

A capacidade de mobilização das escolas, das autarquias e de outros parceiros locais num processo de co-responsabilização em que deve empenhar-se a Administração Educativa contribuirá para a determinação do sentido da “territorialização das políticas educativas” e do tipo de agenda em que elas se inserem (p. 97).

Daí que assuma particular importância, o facto de se introduzir na legislação a figura do contrato de autonomia, em função da qual se parece criar as condições para que

as escolas possam tomar decisões contextualizadas e mobilizar parcerias estratégicas locais numa dinâmica cujas potencialidades democráticas não poderão ser desvalorizadas, ainda que mereça, igualmente atenção os riscos de um processo que pode conduzir a administração e gestão das escolas por outros caminhos.

É a partir do reconhecimento das potencialidades e riscos, das tensões e contradições que atravessam o Decreto-Lei 115-A/98 que este documento jurídico merece ser analisado, por aquilo que nos permite revelar e discutir sobre a gestão democrática das escolas. O pressuposto é de que “o reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade essencial para a revitalização da sua democracia interna” (Barroso, 2004, p. 74), ainda que se saiba que nem toda a autonomia gera democracia. Seja como for, “não há democracia sem autonomia” (ibidem). Só esta “garante o poder, os recursos e capacidade de decisão coletiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização” (ibidem). Neste sentido, importa evocar o que Licínio Lima (2000) defende quando afirma que

Uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais autónoma), em graus e extensão variáveis e sempre em processo. É através do processo de democratização do governo das escolas, em direção ao seu autogoverno, tal como a democratização das práticas educativas/pedagógicas, envolvendo professores mais livres e responsáveis que se torna possível uma educação comprometida com a ‘a autonomia do ser dos educandos’ (como dizia Paulo Freire) (p. 75)

Para Barroso (2004), o Decreto-Lei nº 115-A/98 não esteve à altura das expectativas que criou, enquadrando-se, tal como outros normativos anteriores e posteriores, na tendência através da qual se comprova que as políticas educativas “mais do que uma função instrumental para a resolução efetiva de problemas (...) tiveram, sobretudo, uma função simbólica de mobilização para as mudanças a introduzir pelo centro do poder político, e de legitimação de novas modalidades de controlo” (p. 67).

Não será por acaso que o mesmo investigador, responsável pelo estudo que realizou a convite de Marçal Grilo, ao tempo ministro da Educação, afirma que um tal estudo se baseava “em sete princípios programáticos que acabaram por estar em grande parte ausentes nas medidas propostas pelo governo e que foram formalizadas no Decreto-Lei nº 115-A/98” (idem, p. 69). Ainda que tenhamos de retomar a reflexão sobre estes princípios mais à frente neste trabalho, pode afirmar-se que o estudo de Barroso se alicerçava no conceito de “autonomia construída” (idem, p. 68) e não no de “autonomia decretada” (ibidem) que correspondeu ao modelo de autonomia que prevaleceu. Por isso,

é que Barroso (idem) se refere à exiguidade dos contratos de autonomia assinados entre o Ministério da Educação e as escolas, o que evidencia como uma peça-chave do reforço da autonomia destas últimas acabou por ser negligenciado pelo poder central. O próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) recomenda que “a administração educativa” deverá ser objecto de uma “intervenção específica” por parte do poder político que vise “ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados” em termos de democratização e de descentralização e, assim, vir a permitir a assinatura de contratos de autonomia com as escolas. (CNE, 2007, p. 53).

Em 2008, o Decreto-Lei 115-A/98 é revogado e substituído pelo Decreto-Lei nº 75/2008, o qual determina a “introdução obrigatória e generalizada, do cargo de Diretor” (Lima, Sá & Silva, 2020, p. 19). Uma decisão que, recordam Lima, Sá e Silva, “aconteceu pela primeira vez depois do 25 de Abril de 1974, após a substituição de reitores e diretores por órgãos colegiais eleitos, sucessivamente designados como comissões de gestão, conselhos diretivos, conselhos executivos” (ibidem)¹.

De acordo Lima, Sá e Torres (2020), o diretor enquanto órgão de gestão unipessoal corresponde a uma mudança de paradigma no modelo de governação das organizações escolares. É a figura mais citada no DL 75/2008 (idem) e, na perspetiva daqueles autores, a sua emergência jurídica não pode deixar de estar associada ao “movimento de racionalização da rede escolar, com a constituição dos agrupamentos de escolas e dos mega agrupamentos” (idem, p. 284), ainda que a concentração de poderes no diretor seja “correlativa com a sua periferialização face à administração central” (idem, p. 287). Por isso, Lima, Sá e Torres (idem) constataam que “a governação democrática da organização escolar se encontra enfraquecida; ou, pelo menos, que a gestão democrática evoluiu para uma conceção mais restritiva e procedimentalista” (p. 292).

Até que ponto é que esta leitura sobre o Decreto-Lei nº 75/2008 não é uma leitura desajustada?

Esta é uma questão que deriva do reconhecimento que tal decreto-lei reforça a participação dos pais e da comunidade na gestão dos agrupamentos escolares, tal como se constata pela leitura do seu preâmbulo, onde se afirma que se trata “de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, assegurando-se

¹ Se é verdade que no Decreto-Lei 115-A/98, o legislador confrontou as escolas com a possibilidade de optarem pela figura do Diretor ou do Conselho Executivo, só agora, com o DL 75/2008 é que se impõe o Diretor como órgão unipessoal.

“não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve” (Preâmbulo do DL 75/2008).

Perante tais intenções expressa e claramente assumidas, as quais, ao apontarem para a necessidade de participação de todos os atores educativos relacionados, a seu modo, com a vida das escolas parece estranho que se afirme que o Decreto-Lei nº 75/2008 contribui para a “desvitalização da participação democrática” (Lima, Sá & Torres, 2020, p. 292).

De forma a compreender-se este aparente paradoxo, Lima, Sá e Torres consideram que uma tal desvitalização se faz sentir, em termos políticos, em função do modo como a torrente legislativa que suporta o controlo do Ministério da Educação sobre as escolas, apoiado em plataformas informáticas que o difundem e aprofundam, “vem transformando as periferias escolares em espaços de execução e subordinação, onde a racionalidade técnica impera (idem, p. 293). Por outro lado, não se pode negligenciar também o efeito da pressão constante para a produção de resultados e os pressupostos meritocráticos que se afirmam através da avaliação externa e dos rankings. Trata-se de um fenómeno que ao atribuir primazia “à ‘produtividade’ e às exigências da sua mensuração” (ibidem) acaba por afetar, não só, a relação entre o diretor e os atores escolares, como pode impor “um afastamento dos atores da vida participativa, considerada, em última análise, um entrave à eficácia organizacional” (ibidem).

A situação agrava-se quando nos defrontamos com as vulnerabilidades do “modelo de gestão unipessoal frente a uma realidade plural” (idem, p. 294), relacionadas com a nova realidade dos agrupamentos escolares introduzirem um conjunto de desafios organizacionais que importa ter em conta. Como é que num tal modelo se tem em conta as singularidades dos desafios e exigências das diversas escolas que integram aqueles agrupamentos? Trata-se de escolas de diferentes ciclos educativos com ofertas distintas, públicos diferenciados e realidades educativas plurais que passam a ser geridas a partir de uma escola-sede, onde existe um diretor no seu posto de comando.

Lima, Sá e Torres (idem), identificam algumas das implicações desta nova realidade. A primeira, já atrás esboçada, diz respeito ao acentuar da hierarquização da relação entre o diretor e os demais atores educativos que resulta tanto da pressão meritocrática, anteriormente referida, a que as escolas estão sujeitas, mas também da

necessidade do poder do diretor se alicerçar “nas estruturas de gestão intermédias, que passam a ter um papel fundamental como guardiões políticos e culturais das orientações” (idem, p. 294) desse mesmo diretor. Se a esta ocorrência acrescentarmos, ainda, a perda de representatividade dos professores das escolas agrupadas num órgão como o conselho pedagógico (idem) desenha-se um quadro claro do processo de empobrecimento “da democraticidade escolar” (ibidem).

Daí que Lima, Sá e Torres considerem que estamos perante “uma concepção instrumental de democracia, reduzida à esfera representativa, consultiva e executiva” (ibidem).

Se esta conclusão pode ser comprovada, como antes foi referido, pela perda de representatividade dos professores das escolas agrupadas nos conselhos pedagógicos, a mesma conclusão pode ser reforçada, igualmente, pelo estatuto dos atores educativos presentes no Conselho Geral. A instância que no Decreto-Lei nº 75/2008 é definido, no seu artigo 11º, como “o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola” e onde estão presentes, de acordo com o artº 12º, os “representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local”.

De acordo com o estudo realizado por Lima, Sá e Torres (idem), “os depoimentos dos professores evidenciam, na sua maioria, uma amálgama percetiva em relação ao universo organizacional e uma autorrepresentação como sujeitos passivos, neutros e desvinculados da construção do devir democrático” (p. 295).

Importa referir, no entanto, que o apregoado reforço da participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino não é valorizado, na introdução do Decreto-Lei nº 75/2008, tanto pela dimensão democrática dessa participação, mas, antes, pelo efeito “de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve” (Preâmbulo do DL 75/2008). Prerrogativa esta que é reforçada no ponto 3 do artº 13º, onde se lê que

No desempenho das suas competências, o conselho geral tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades (Decreto-Lei n.º 75/2008, Art. 13.º).

Num balanço breve, pode afirmar-se, como o faz Caixeiro (2014) que, os investimentos legislativos, nomeadamente aqueles que se concretizam através do

Decreto-Lei nº 115-A/98 e do Decreto-Lei nº 75/2008, parecem exprimir uma opção, a de que “a democracia madura e em esforço de modernização deve abandonar a gestão democrática, ‘utopia política’ e ‘ilusão generosa mas enganadora herdada da Revolução de Abril, dando lugar a uma pós-democracia gerencial” (p. 106).

Esta é uma conclusão que já anteriormente havia sido expressa pelo Conselho Nacional de Educação que refere, ainda antes da promulgação do Decreto-Lei nº 75/2008 que

Parece, pois, adoptar-se o ponto de vista de que a democraticidade e a participação se articulam dificilmente com os imperativos de modernização e de racionalização da administração. O problema central das escolas portuguesas é definido, implicitamente, pelo menos, não tanto como uma questão política, envolvendo valores e objetivos, mas sobretudo como um problema de gestão. (CNE, 2007, p.58).

Na verdade, o Decreto-Lei 75/2008 não deixa de exprimir o impacto em Portugal do que no Reino Unido se designa por ‘new public management’ (Barroso, 2005) que, de acordo com Barroso, “constitui uma *‘resposta particularmente apropriada para aumentar a eficiência, a eficácia, a flexibilidade, e a inovação do Estado, mas preservando o serviço público’* e nesse sentido opõe-se às lógicas de privatização” (p. 94). Afirma-se, por esta via, a ideologia gerencialista, a qual se caracteriza por reduzir os problemas da administração pública a problemas de gestão (idem). Alicerçando-se num conjunto de princípios estruturantes, dos quais se valorizam a necessidade de se descentralizar o poder de gestão e de decisão, a orientação para os resultados mensuráveis e a possibilidade dos cidadãos serem vistos como clientes (idem), o gerencialismo “baseia-se na ideia de que aos gestores deve ser dado ‘o direito de gerir’ - a liberdade de tomarem decisões sobre o uso dos recursos organizacionais para atingirem os resultados desejados” (idem, p. 95).

Tal como defende Barroso, não está em causa reivindicar uma melhor eficiência da administração pública, o que se denuncia no gerencialismo é “a *‘tecnização da mudança organizacional’*, como chama Friedberg (1993) «à *adopção de soluções técnicas ‘pronto-a-usar’ para aplicar a problemas que são definidos fora do contexto humano*» (p. 329)” (idem, p.96).

Neste sentido, o gerencialismo constitui um problema para a afirmação e desenvolvimento dos projetos de gestão democrática, no momento em que se pode marginalizar a participação e as decisões colegiais em nome da preservação da eficiência.

Em retrospectiva, pode considerar-se que a problemática da gestão democrática dos

estabelecimentos de educação escolar pode ser vista em função de quatro períodos. O primeiro é definido por Lima, Carvalho, Fraga e Almeida (2024) como o período de descompressão política, subsequente ao 25 de abril de 1974 que evidenciou a

“capacidade dos atores educativos em dominar zonas de incerteza, transformando a escola em espaços de comunicabilidade que permitiram a mudança e onde o poder se operacionalizava a partir da tomada de decisão, exercendo-se uma autonomia “conquistada pela acção, reclamada e ensaiada na prática, através de processos de democracia direta” (Lima, 1998, p. 157) e não resultado de uma delegação de poderes, o que corporiza a divisa “Poder às Escolas” (p. 65).

Como refere Lima (1998), o Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril e o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, entre outros, ainda que reconheçam, retrospectivamente, as dinâmicas organizacionais resultantes das iniciativas atrás referidas, reconhecem e reafirmam, mesmo que, de forma tímida, o peso e a importância do poder central. De acordo com Lima, Carvalho, Fraga e Almeida (2024)

Este aspeto leva a que alguns autores recorram ao conceito de «Estado dual» (Formosinho & Machado, 2000; Santos, 1984) para caracterizar o período que se seguiu à Revolução, muito embora se reconheça que, durante este período, “se operou um ensaio autogestionário e se passou a exercitar uma autonomia de facto, embora não de jure, através de processos de mobilização, de participação, de activismo que afrontaram os poderes centrais” (Lima, 2007, p. 23), pelo que a administração responde com atraso e por reação, numa primeira fase de cobertura legal e de legalização a posteriori (p.66).

O segundo período é inaugurado pela promulgação do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro que visa

normalizar a vida das escolas na linha do retorno à centralização concentrada. Muito embora tendo ficado conhecido como modelo de «gestão democrática», estabelece um período designado por vários autores como «período de normalização» (Grácio, 1981; Lima, 1998; Stoer, 1982, 1986). A ideia de «prótese democrática», aventada por Barroso (1991) ou outros juízos que apontam no sentido dos seus constrangimentos à democracia (Afonso, 1988; Cunha, 1995; Ferreira, 1992; Lima, 1998), encontram justificação na «institucionalização» da gestão democrática realizada à margem da descentralização e da autonomia, deixando de fora o poder local, as famílias e os estudantes (ibidem).

O terceiro período da gestão democrática corresponde ao período temporal referente à promulgação do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, e do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que “mantêm intacta a influência do centro sobre as escolas no que concerne a aspetos essenciais” (ibidem).

O quarto período, finalmente, emerge com o Decreto-Lei nº 75/2008 que se caracteriza por romper com “a colegialidade na gestão escolar ao personificar como rosto

da Escola o Diretor, sobre quem recaem todas as pressões políticas e administrativas, o que limita e põe em causa os princípios da participação e da elegibilidade” (ibidem).

1.2 - A Gestão Democrática das Escolas: Contributo para uma Reflexão

A problemática central deste capítulo constitui uma componente de uma problemática mais ampla: a dos modos de regulação das escolas. Trata-se de um pressuposto que nos conduz a identificar as lógicas subjacentes a tais modos de regulação, não para evidenciar qual é o modo de regulação dominante em Portugal, mas antes para mapear o campo da reflexão a produzir.

Para Barroso (2004) há quatro tipos de lógicas a considerar: a lógica estatal, a lógica do mercado, a lógica corporativa e a lógica sociocomunitária, os quais estão presentes seja por via do “efeito do hibridismo que resulta da sobreposição da mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas” (Barroso, 2003, p. 24-25), seja por via do efeito mosaico que tem a ver com a adoção “de medidas avulsas de derrogação das normas vigentes, visando situações, públicos ou clientelas específicas” (idem, p. 25). Por isso, é que Barroso (2004) defende, para o caso português, que estas lógicas estão presentes nos diversos momentos e situações relacionadas com o processo da gestão democrática, enquanto produtos que se afirma através de “uma amálgama de retóricas e medidas contraditórias que procuram traduzir um aparente compromisso entre essas lógicas” (p. 63-64), no âmbito do qual as ambiguidades assumem um determinado valor estratégico.

Como Barroso afirma num outro texto, o debate sobre a autonomia das escolas não pode estar polarizado entre a lógica estatal, assente na “administração centralizada, planificada e hierarquizada” (Barroso, 2003, p. 32) e a lógica de mercado, descentralizado, concorrencial e autónomo” (ibidem). Se é verdade que estas lógicas estão presentes, importa reconhecer que a realidade é mais complexa e plural.

Neste caso, torna-se necessário dissecar o hibridismo, resultante da “dissonância cognitiva existente entre os discursos, as normas e a realidade” (Barroso, 2004, p. 67), um empreendimento ao qual Barroso se dedica, defendendo que um tal hibridismo resultou de diferentes processos, a saber:

-
- uma estratégia política que combina um discurso inovador inspirado nas propostas de modernização da gestão pública e da territorialização das políticas educativas, com uma prática conservadora baseada numa administração burocrática e centralizadora;
 - a coexistência (e por vezes sobreposição) de um modelo de coordenação e controlo baseado na ‘obrigação de meios’ para um outro, baseado na ‘obrigação de resultados’ (Demailly, 2001);
 - a emergência ou desenvolvimento de estruturas intermédias de coordenação (serviços desconcentrados do Ministério da Educação, ou agências locais) que, supostamente, deveriam apoiar as escolas no processo de devolução de competências resultante do ‘reforço da sua autonomia’ e que acabam por assumir um apertado controlo da sua execução;
 - erosão dos dispositivos de regulação institucional por força do jogo e da acção estratégica dos actores nas organizações que adaptam, alteram e anulam (de modos e com resultados diferentes) as normas que lhes são impostas, substituindo, assim, um processo, aparentemente homogéneo, de racionalização a priori, por uma diversidade de processo e racionalidades a posteriori (ibidem).

A análise que se propõe neste capítulo evidencia, afinal, que em Portugal, tal como noutros países,

“as medidas de ‘modernização da administração pública’, não passam muitas vezes de uma simples recomposição do poder e controlos perdidos pela administração, sem que em nada se alterem as relações de dependência entre administradores e administrados e, pior ainda, muitas vezes à custa do próprio funcionamento democrático das instituições e da lógica de serviço público” (idem, p. 74).

Perante a reflexão que se propõe é possível concluir que o desafio com que o sistema educativo português se debate quanto às possibilidades de estimular uma gestão democrática das escolas passa por reconhecer que necessitamos de transitar do projeto de uma autonomia decretada para o projeto de uma autonomia construída (idem), definindo-se os princípios que terão de orientar este último que, na perspectiva de João Barroso são sete.

Através do primeiro princípio, este autor considera que o reforço da autonomia da escola não é uma questão que só diga respeito à escola, dado que, em primeiro lugar, implica “a necessidade de ajustar a organização da administração central e regional ao desempenho de funções de acompanhamento e regulação ao processo de planeamento (...), ao apoio e assessoria das escolas e à avaliação do sistema educativo” (idem, p. 69). Em segundo, o reforço da autonomia das escolas obriga, na perspectiva de Barroso, a transferir para as autarquias competências e meios que permitam que estas assumam responsabilidades pela rede escolar, equipamentos, atividades de complemento curricular

socioeducativas, formação profissional e educação de adultos (idem). Em terceiro lugar Barroso propõe a adoção de “medidas concretas de incentivo e apoio à constituição de ‘parcerias sócio-educativas’” (idem, p. 69).

Por via do segundo princípio, Barroso chama a atenção para a necessidade de se compreender que o reforço da autonomia das escolas “exige que seja preservado e aumentado o papel regulador e da sua administração” (idem, p. 70), de forma a garantir-se “a equidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento” (ibidem). De igual modo, lembra Barroso, “o reforço da autonomia das escolas não deve ser encarado como uma forma de o Estado aligeirar as suas responsabilidades” (ibidem),

O terceiro princípio acentua a necessidade da autonomia da escola “ser um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola” (ibidem). De forma que “não existe autonomia decretada” (ibidem) nem autonomia que preexista à ação daqueles atores. Por isso, “não basta ‘regulamentar’ a autonomia. É preciso criar as condições para que ela seja ‘construída’, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino” (ibidem).

Decorrente deste princípio propõe-se um outro e quarto princípio em que se lembra que o “reforço da autonomia não pode ser considerado como uma ‘obrigação’ para as escolas, mas sim como uma ‘possibilidade’ que se pretenda venha a concretizar-se no maior número possível de casos” (ibidem).

O quinto princípio recorda-nos que a autonomia das escolas não é um fim em si mesmo, o que significa que uma tal autonomia se deve subordinar “aos interesses da formação das crianças e dos jovens de acordo com os princípios constitucionalmente definidos e em função das especificidades locais” (idem, p. 72). De igual modo, deve respeitar o campo profissional dos professores no que concerne aos saberes profissionais de que estes são detentores e às responsabilidades que têm de assumir ao nível das suas decisões curriculares e pedagógicas. Este pressuposto não visa menorizar a participação de outros atores educativos (famílias e comunidade) ao nível da definição da missão da escola, normas de funcionamento e apreciação dos resultados, mas tão somente clarificar papéis. Tais exigências implicam que a gestão da escola deve assumi-las como condições institucionais que deverão ser tidos em conta no âmbito do processo de “planeamento, organização, coordenação, afetação de recursos e controlo de resultados, bem como pela

formação e qualificação dos diferentes intervenientes (...) e desenvolvimento de formas diversificadas de liderança” (ibidem).

O sexto princípio proposto por Barroso afirma que “a autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios” (ibidem), enquanto através do sétimo princípio se que a “autonomia também se aprende” (idem, p. 73) e, sobretudo, que implica “‘mudanças culturais’ profundas” (ibidem), relacionadas com a construção de culturas organizacionais de inspiração democrática.

Como se constata, um tal projeto, entre outras coisas, não se coaduna com dicotomias estéreis e fechadas, o que obriga a recusar, por isso, quer o “simplismo determinista dos militantes do ‘pensamento único’, quer o pessimismo cultural dos que só veem a decadência dos tempos modernos” (idem, p. 68).

É a partir desta recusa e da constatação que a legislação, condicionando a ação dos atores educativos não a determina, que nos defrontamos com a necessidade de compreender que outras condições poderão potenciar o exercício de uma gestão democrática, para além daquelas que dizem respeito à transformação da relação do centro do sistema com as escolas, com implicações quer na assunção de iniciativas, quer na criação de dispositivos e procedimentos, quer na disponibilização de recursos que potenciem a possibilidade das escolas se autonomizarem e, por esta via, se poderem envolver em projetos educativos de natureza democrática.

Isto não significa que a legislação seja uma variável menor como fator propulsor de uma gestão democrática, mas tão somente que não é possível dissociar um tal propósito de outras condições a ter em conta, como o facto desta ser uma obra dos atores educativos concretos dependente de um outro modo de entender as finalidades da Escola, os processos de decisão curricular, a organização e gestão do trabalho pedagógico, bem como as relações entre aqueles atores.

O que se reconhece é que, a par da regulação transnacional e da regulação nacional, é necessário ter em conta o efeito da micro-regulação local (Barroso, 2005). De acordo com Barroso (idem)

Se a “regulação nacional” remete para formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo, a “micro-regulação local” remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e acções, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de forma não intencional (p.70).

É este fenómeno que desejamos estudar, não com o propósito de desvalorizar ou minorizar o peso das políticas educativas, expressas através dos normativos jurídicos promulgados, enquanto fator decisivo para se compreender o processo de gestão democrática, mas para compreender as particularidades da micro-regulação local, de forma a refletir-se até que ponto esta constitui obstáculo e/ou fator catalisador subjacente àquele processo. Trata-se de reconhecer que

a micro-regulação local pode ser como o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspetiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) - escolas, territórios educativos, municípios, etc.” (idem, p. 71).

Estamos perante um tipo de regulação que, ainda segundo Barroso (idem), pode ser explicado pela existência de diversos tipos de pólos de influência que

tanto podem situar-se nos serviços da administração desconcentrada ou descentralizada com intervenção direta ao nível local, como nas organizações educativas individualmente consideradas, como em grupos de interesses (políticos, sociais, económicos, religiosos, étnicos, profissionais e outros), organizados, ou não, em associações formais” (ibidem).

Para além disso, adverte, ainda, Barroso, é necessário ter em conta, igualmente, “a influência exercida pelos actores individuais com interferência directa no funcionamento do sistema educativo quer como prestadores quer como utilizadores (pais, alunos, professores, funcionários, gestores escolares)” (ibidem).

Não se pretendendo afirmar que as dinâmicas organizacionais subjacentes aos processos de microrregulação local podem ser, só por si, indutoras de processos de gestão democrática, torna-se necessário afirmar que o estudo sobre esse tipo de microrregulação só pode ocorrer em escolas e agrupamentos escolares que nos possam revelar momentos e espaços de democraticidade. Isto é, que se esforçam por não serem indiferentes “à rede de dialogicidade interna que mobiliza diferentes vozes e argumentações (...) assim como à dialeticidade que a confronta com a universalidade da justiça, da igualdade e dos direitos face ao paradigma da diferença e da pluralidade” (Estevão, 2011, p. 217-218). Carlos Estevão designa-os por escolas que tentam construir-se como uma “organização comunicativa ou dialógica” (idem, p. 210), cuja caracterização será apresentada no capítulo III.

Tendo como referência os estudos de caso que se encontram publicados no livro *Diretores escolares em ação* (Lima, Sá & Torres, 2020), pode compreender-se como é que se pode viabilizar o projeto de pesquisa que pretendemos desenvolver, o qual, por isso, visa abordar as dinâmicas de microrregulação social como fatores potenciadores do processo de gestão democrática, onde é expectável, face aos indicadores disponíveis sobre as escolas e os agrupamentos a estudar, que uma tal preocupação se revele e, por isso, possa ser estudada.

Capítulo II: Cultura Organizacional: Perspetivas e Desafios para uma Gestão Democrática

2 - Dimensões da Gestão Democrática

É tendo em conta o propósito de refletir sobre a problemática da gestão democrática, partindo da análise e reflexão sobre os processos da micro-regulação local que se dinamizam em escolas que se afirmam como uma “organização comunicativa ou dialógica” (Estevão, T, p. 210) que faz sentido recorrer ao conceito de cultura organizacional como referência estruturante do projeto de pesquisa a desenvolver.

O carácter organizacional da escola revela não apenas sua função pedagógica/administrativa, mas também sua condição de unidade social regulada por normas, práticas e estruturas que moldam o seu funcionamento. Assim, compreender a escola em sua organização educativa exige considerar sua historicidade como unidade social e os objetivos pedagógicos que a orientam, uma vez que estes não se desvinculam das condições sociais, políticas e culturais em que a instituição está inserida:

Compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social, artificialmente construída, e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho docente e do trabalho discente, etc. (Lima, 2010, p. 15).

De acordo com Lima (2010), dentro da Sociologia das Organizações Educativas, evidenciam-se importantes contribuições oriundas de espaços de saberes diversos, o que significa que a abordagem da escola enquanto organização obriga a recorrer a quadros conceituais que se mobilizam a partir do domínio da sociologia e das políticas educativas, do domínio da administração, do domínio da gestão curricular e do domínio da pedagogia.

Se a mobilização das áreas do saber nos revela a complexidade do objeto de estudo que a Escola constitui, importa valorizar a natureza do olhar analítico do investigador, o qual condiciona e influencia a relação com aquelas áreas e o modo como as mesmas são mobilizadas. Trata-se de um pressuposto cuja inspiração decorre da leitura que Licínio Lima (2011) produz acerca da impossibilidade de se promover

“um exercício interpretativo inteiramente neutro e totalmente descomprometido, como se sujeito cognoscente e objecto cognoscível fossem entidades absolutamente independentes, sem qualquer tipo de interacção, e a realidade a estudar fosse independente da consciência humana e dos significados socialmente construídos” (p. 11).

Assim se explica porque L. Lima defende, em primeiro lugar, que são “as metodologias hermenêuticas e as orientações ideográficas de investigação” (ibidem) se adequam melhor aos estudos que visam compreender a realidade de forma situada e contingente. Em segundo lugar, distancia-se também dos estudos tradicionais sobre a organização escolar que, na sua perspetiva, tendem a “inviabilizar quase totalmente as organizações escolares concretas e a acção dos actores escolares periféricos, adoptando uma visão global e panorâmica” (idem, p. 11-12).

Será num outro texto que o mesmo autor (2011^a) aprofunda a sua perspetiva, considerando, a partir de Ferguson, que a “organização precisa de ser pensada mais como um verbo do que como um substantivo, como algo que as pessoas fazem e não como uma entidade estática (ou mesmo dinâmica)” (p. 17).

Se, por um lado, os estudos não podem ficar confinados “ao plano das orientações para a acção” (idem, p. 17), isto não significa, contudo, que os estudos sobre as organizações fiquem circunscritos ao “plano da acção” (ibidem), dado que, segundo Lima, os estudos não podem ficar confinados

“ao plano das orientações para a acção” (idem, p. 17), dado que, “se tudo ficar subsumido, a priori, no plano da acção, ignorando a existência de estruturas e de regras que, uma vez produzidas num espaço-tempo concreto, pela acção e para a acção, permanecem com um carácter projectivo e potencial face a acções subsequentes e não sincrónicas” (idem, p. 17-18).

E lembra o autor que

“nem no caso de organizações autogovernadas e de sujeitos autónomos, com capacidade de produção de orientações e de regras autónomas, se pode simplesmente deduzir que os actores sejam sempre congruentes, agindo em função e de acordo com as orientações e as regras que eles próprios, livremente, escolheram” (idem, p. 18).

É reconhecendo a complexidade do objeto de estudo e a complexidade das possibilidades de estudar um tal objeto que Lima defende que qualquer estudo sobre organizações deve ser “considerado um exercício de hermenêutica organizacional” (idem, p.43).

É, por isso, nessa tentativa de compreender em que consiste um tal exercício de hermenêutica organizacional que é necessário definir um quadro teórico que permita superar as limitações das teses deterministas que fazem depender a possibilidade de existência de projetos de gestão democrática das mudanças a estabelecer pelo centro e ao nível do centro do sistema. De igual modo, é preciso enfrentar as visões voluntaristas que

fazem depender qualquer transformação quase que exclusivamente da ação dos seus professores.

Partindo deste propósito, iremos discutir, agora, as implicações da mobilização de constructos como «clima escolar», «clima organizacional escolar» e «clima organizacional de escola» para se abordar as possibilidades de construção de um projeto de gestão democrática no âmbito de contextos educativos formais.

2.1 - Na Busca de um Modelo que Viabilize uma Hermenêutica Organizacional

No âmbito dos projetos que se debruçam sobre a análise organizacional das escolas adquire particular importância aqueles que mobilizam o constructo de clima escola para o fazer.

Para Vinha e colaboradores (2016) um tal constructo identifica-se com

o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. O clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. Trata-se, assim, de uma espécie de “personalidade coletiva” da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola” (p. 101-102).

Para Janosz e colaboradores (1998) pode captar-se o clima escolar em função de cinco dimensões, a saber: (i) o clima relacional; (ii) o clima educacional ; (iii) o clima de segurança; (iv) o clima de justiça e (v) o clima de pertença.

O clima relacional refere-se à importância que se atribui às relações humanas e ao modo como nas escolas se valoriza o sucesso e o bem-estar dos alunos. O clima de segurança tem a ver com a ordem e tranquilidade do ambiente escolar, bem como com o sentimento de confiança que se estabelece entre as pessoas. O clima de justiça refere-se à percepção sobre a avaliação e a reação dos jovens às decisões disciplinares da escola, enquanto o clima de pertença está dependente do modo como se percebem as dimensões anteriores.

Estamos perante um constructo que inspirou os estudos na década de 60, como propósito de melhorar a eficácia das ações educativas que têm lugar nas escolas (Brookover & Schneider, 1974; 1978), dado que os estudos foram estabelecendo relações entre os climas escolares positivos e o declínio do insucesso e do abandono escolares (DeJung & Duckworth, 1986; Gottfredson & Gottfredson, 1989) ou a minimização dos impactos negativos da pertença dos estudantes a contextos socioeconómico desfavorecidos (Astor, Benbenishty & Estrada, 2009). O que se pretende é identificar as propriedades de uma escola com um clima escolar positivo, uma finalidade que esteve subjacente à construção de questionários, como é o caso do Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ), da autoria de Halpin & Croft (1963).

Como se constata estamos perante um constructo para quem é estranho o propósito de estudar as organizações mediante a abordagem de uma hermenêutica organizacional (Lima, 2011^a, p. 43), dado que o objetivo é definir um quadro normativo que oriente as ações dos atores locais, como se a relação entre estrutura formal e ação pudesse ser prefigurada.

É o reconhecimento de que o «clima escolar» não permite compreender a complexidade das dinâmicas organizacionais que tentamos identificar outros tipos de abordagens que não ignorasse as tensões no seio das organizações, não como um problema, mas como uma condição.

Leonor Lima Torres foi a autora à qual recorreremos para identificar um modelo de análise que não ignorasse a relação “entre a ordem estrutural hegemónica e a ordem local” (Torres, 2011, p. 144).

O ponto de partida da autora é o da identificação, neste âmbito, de dois cenários, o cenário da existência de uma «cultura escolar», o qual caracteriza por afirmar a existência de “uma relação de continuidade e isomorfismo entre as orientações normativas e culturais e os contextos de acção concretos” (idem, p. 145) e o cenário da existência de uma “cultura organizacional escolar” (ibidem) que valoriza “a importância dos contextos endógenos de acção no processo de construção da cultura organizacional” (ibidem). Se no caso da primeira, a dinâmica dos contextos é delimitada pela especificidade de uma espécie de modo de educação escolar que determinaria o modelo de organização das escolas, no segundo já se valoriza a dialética das interconexões entre a estrutura formal e a ação humana que permitem revelar a especificidade organizacional da organização

escolar. Face ao modelo da cultura escolar, o modelo de cultura organizacional escolar admite que:

ao mesmo tempo que as estruturas e as regras formais constroem e restringem a ação, designando-lhes os locais e os protagonistas, elas são, por sua vez, curto-circuitadas e contornadas pelas negociações e pelas regras alternativas necessárias ao seu desencadeamento (idem, p. 145).

O que, entretanto, ocorreu é que, no decurso de investigações empíricas produzidas pela autora, esta verificou que

“foi emergindo uma outra noção subjacente à de cultura organizacional escolar, na maior parte das vezes, sobreposta, e só se revelando quando o olhar do investigador se debruçava sobre os rastros sedimentares deixados pela tensão produzida, no tempo, entre estrutura e ação” (idem, p. 46).

Foi a partir de uma tal ocorrência que Torres propõe o conceito de “cultura organizacional de escola” (ibidem) que não pondo em causa “a validade heurística de cultura organizacional escolar” (ibidem) “vem acrescentar a importância das dimensões da informalidade na gestão do quotidiano escolar” (ibidem), o que permite evidenciar a necessidade de se produzirem abordagens contextualizadas e situadas da noção de cultura organizacional.

Neste último modelo, parte-se do princípio, tal como no modelo da cultura organizacional escolar, que a ação humana se encontra dependente “das estruturas que a constroem” (ibidem), afirma-se que uma tal ação interfere nestas estruturas, contribuindo “para a sua alteração, redefinição e modificação” (ibidem), mas reconhece-se especificidades que o modelo de cultura organizacional escolar não valoriza, dado que é a singularidade do escolar que este valoriza e não as dinâmicas situadas e contextualizadas que ocorrem em cada contexto escolar específico.

Deste modo, “o comportamento humano passa a ser concebido como revestido de margens relativas de autonomia” (ibidem), no âmbito de um processo “ora de reprodução ora de criação autónoma de sentidos, de lógicas e de estratégias de ação nos contextos organizacionais” (ibidem), o que nos remete para a necessidade de compreender como é que os atores constroem e se apropriam dos espaços de manobra que passam a dispor, no âmbito dos contextos escolares concretos onde intervêm. Um processo que é simultaneamente condicionado pelas crenças e pelos quadros conceituais que orientam o seu pensamento e ação, mas também pelas regras institucionais a que estão sujeitos, o que

constitui uma oportunidade para explorar as “interconexões entre as várias ordens simbólicas coexistentes nas organizações, em que a ordem estrutural e as ordens dos actores constituem a matriz referencial” (ibidem) que permite “compreender o carácter dinâmico e dialéctico que subjaz ao processo de construção da cultura organizacional” (ibidem), no âmbito de contextos educativos singulares.

Assim, através do modelo de cultura organizacional de escola o processo dinâmico de interconexão entre a ação humana e a estrutura, confere uma inteligibilidade mais ampla à ação dos atores educativos, no momento em que reconhece as singularidades dos espaços concretos desta ação, tal como é explicado quando esta afirma que:

[..] ao afastar a possibilidade de pensar a cultura como o reflexo ou a tradução directa e imediata da estrutura, ou como o produto exclusivo das interacções humanas, aprofunda-se, alternativamente, o seu processo de construção, convocando para o efeito, as complexas relações de implicação mútua entre a estrutura e a acção organizacional. O entendimento destas interconexões passará pela perspetivação da acção humana quer como dependente das estruturas que a constroem, quer como produtoras de novas lógicas e de novos sentidos que contribuem para a sua alteração, redefinição e modificação. (Torres, 2005, p. 438)

O que é inédito no modelo da cultura organizacional da escola é que toda a dinâmica acabada de descrever é sempre situada e localizada em contextos específicos onde intervêm atores singulares que, enquadrados num sistema educativo que alberga outras escolas, tendem a abordar esse enquadramento de forma singular, o que altera o modo como se aborda cada escola como uma organização. O escolar deixa de ser visto com um fator heurístico invariante para ser abordado como um fator heurístico relevante, dado que interferindo nas perceções e ações dos atores, só por si, não as determina.

Sendo assim, o modelo da cultura organizacional de escola pode ser visto com um instrumento de análise vinculado a um projeto de investigação que não se dedica a construir generalizações, em forma de leis, a partir dos fenómenos estudados, mas a compreender, de forma situada e contextualizada, as dinâmicas que explicam o modo como cada escola se define como instituição, se organiza e responde aos desafios e exigências que justificam a sua existência.

2.2 - Estudar a Gestão Democrática a partir da Mobilização do Conceito de Cultura Organizacional

Não é possível dissociar a abordagem a partir da cultura organizacional das escolas portuguesas do centralismo administrativo do aparelho estatal que regula o sistema educativo português (Torres, 2011). Este é um dado fundamental que condiciona, em qualquer circunstância, a cultura organizacional das escolas portuguesas, ainda, que, como se sabe, esse mesmo centralismo se faça sentir de formas diversas no cotidiano das mesmas. A constatação de uma tal ocorrência evidencia, então, como aquele centralismo pode ser sujeito a processos de apropriação distintos que, como já foi defendido neste trabalho, derivam de inter-relações dinâmicas e dialéticas “entre a existência de uma estrutura formal (regras formais) e o campo da ação organizacional, gerador de distintas regras alternativas ou complementares (...) àquelas que resultam de um processo de imposição normativo-burocrático” (idem, p. 117).

As potencialidades do modelo da cultura organizacional da escola podem residir, como atrás se defendeu, no modo como nos permitem compreender as aproximações e as tensões “entre a ordem normativa e jurídica e as ordens das realidades concretas” (idem, p. 116).

Por isso, é que na tentativa de configurar o conceito de cultura organizacional de escola, Torres (2011) propõe o modelo que se retrata na figura 1.

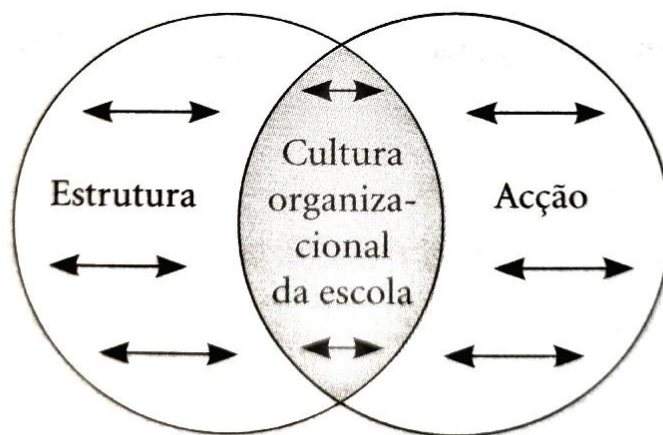


FIGURA 1- ENTRE A ESTRUTURA E ACÇÃO: A CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO (ADAPTADO DE TORRES,2011:120)

Nessa figura representa-se o movimento de criação de uma cultura organizacional de escola a partir da intersecção entre a estrutura formal, que se alicerça nos normativos e regras institucionais, e a ação humana, situada e contextualizada.

Para além disso, no esforço de configurar o modelo subjacente à valorização da cultura organizacional da escola, Torres (idem) dedica-se, igualmente, a identificar, inspirada em Dubet, “três registos de acção necessariamente adotados pelos actores individuais ou colectivos: a lógica da integração, a lógica da estratégia e a lógica da subjetivação” (p. 142) que, importa reconhecer, não são mutuamente exclusivos.

Através da lógica da integração, os atores pautam as suas ações “de uma forma convergente e afirmativa (...) com vista à integração de uma identidade integradora” (ibidem). Na lógica estratégica,

O ator procura agir estrategicamente em função dos seus interesses, pelo que a pertença ao grupo passa a constituir uma condição necessária à prossecução dos seus objetivos ou fis ‘concorrenciais’. A estrutura normativa e o sistema de valores que esta incorpora adquirem assim um sentido utilitário, transformado em recurso a mobilizar na acção, sobretudo se for favorável aos interesses do grupo e se reforçar as suas relações de poder no ‘mercado escolar’, onde as leis da concorrência e da rivalidade imperam” (ibidem).

Finalmente, à luz de uma lógica da subjetivação, “o sujeito encontra-se sempre numa relação de distanciamento e se reserva que impede uma adesão total ao ego (identidade subjetiva), ao nós (identidade integradora) e aos interesses (identidade recurso)” (idem, p. 142-143). Daí que para Torres, inspirada em Touraine, qualquer formação social seja “definida pela co-presença de uma lógica de integração comunitária, por um sistema de concorrência regulada e pela lógica da capacidade crítica e voluntária do sujeito” (idem, p. 143).

2.3 - Estudar a Gestão Democrática a partir da Mobilização do Conceito de Cultura Organizacional da Escola

A importância da mobilização do modelo «cultura organizacional da escola» para estudar a gestão democrática deste tipo de contextos educativos obriga a compreender, em primeiro lugar, que nos situamos numa análise relativamente ao poder que se

aproxima daquela que Foucault (1994) defende quando o identifica com “uma situação estratégica complexa” (p. 94), mais do que a uma reflexão restrita sobre o poder derivado do estatuto das entidades em presença. De acordo com esta perspetiva, o poder deixa de ser visto como algo que nos é exterior (idem), para ser visto como algo que nos constitui, revelando-se, por isso, no modo como nos definimos, agimos e relacionamos, aceitando ou recusando, compreendendo ou mostrando-nos incapazes de compreender, incluindo ou excluindo, afirmando-nos ou escondendo-nos.

Assim, a aceitação “da dupla dependência funcional da escola relativamente ao sistema social e ao sistema político (Estado)” (Torres, 2011, p. 125), implica que se aceite, igualmente, a tese de que “é no espaço organizacional de cada estabelecimento de ensino, em concreto, que se processam, através da agência humana, os *metabolismos* culturais e simbólicos conferidores das especificidades escolares” (ibidem). Torres, para explicitar melhor esta proatividade implícita e explícita dos atores educativos, recorre ao conceito de autonomia em uso, da autoria de Manuel Jacinto Sarmento (2000), o qual defende que é a “*autonomia em uso* que permite fundamentar a capacidade das escolas para realizarem a diferença, relativamente aos princípios simbólicos presentes no respectivo campo organizacional” (p. 156).

A segunda razão que justifica que seja o modelo de «cultura organizacional da escola» a servir de ponto de referência deste trabalho prende-se com a congruência que se pode estabelecer entre o papel que se atribui à proatividade dos atores educativos e o próprio conceito de gestão democrática. Não se podendo estabelecer uma relação inevitável entre proatividade e democracia, dado que a primeira se pode orientar por valores e pressupostos que contrariam as dinâmicas democráticas, não deixa de ser relevante reconhecer, contudo, que não há gestão democrática se não se admitir a possibilidade de abordar as tensões e os conflitos como condições da vida nas escolas e não necessariamente como problemas. Isto é, se se admite que os desafios da gestão democrática implicam que se admita que as estruturas e as regras podem ser “reestruturadas, curto-circuitadas e contornadas pelas negociações e pelas regras alternativas necessárias ao seu desencadeamento” (Torres, 2011, p. 145), tem de se admitir que esta é uma possibilidade necessária à afirmação de uma escola que se possa definir como uma “organização comunicativa ou dialógica” (Estevão, 2011, p. 210).

Deste modo, será a interseção do reconhecimento da legitimidade da pluralidade das vozes dos atores e o investimento na construção da comunicação e dialogicidade

como objeto institucional das escolas que constitui o principal critério para proceder ao processo de seleção das organizações que foram convidadas para fazer parte do nosso estudo.

Acredita-se que a abordagem da cultura organizacional de cada uma das escolas selecionadas permitirá interpelar, compreender e refletir sobre representações e práticas cujo potencial democrático, ao ser revelado, nos ajude a superar quer os discursos deterministas quer os discursos voluntaristas, de forma a identificarem-se iniciativas tão exequíveis quanto pertencem.

Capítulo III: Fundamentos, Opções Metodológicas e Estratégias de Investigação

3 - A Investigação em Questão

Com esta investigação o que se pretende é contribuir para a reflexão sobre a gestão e administração das escolas, em Portugal. Neste sentido, queremos confrontar a legislação em vigor, as análises que se têm vindo a produzir sobre as mesmas e os discursos de diretores de agrupamentos escolares e de uma escola não agrupada que, em comum, partilham o facto de serem reconhecidos como instituições inclusivas e preocupadas em desenvolver projetos de formação curricular e pedagogicamente democráticos

Por isso é que através do estudo que se pretende realizar se pretende compreender como é que se gerem e administram a escola acabada de referir, de forma a refletir-se acerca das perceções dos atores educativos sobre:

- a. as possibilidades do plano de gestão e administração dessas escolas se afirmar como um plano congruente com os valores e pressupostos vinculados a uma racionalidade democrática;
- b. as tensões com que se confrontam esses atores, e as comunidades educativas, em geral, onde se enquadram, do ponto de vista dos desafios da gestão e administração das respetivas escolas;
- c. as barreiras e limitações que, na sua perspetiva, se evidenciam, do ponto de vista das práticas de gestão e administração cotidianas dessas escolas.

3.1 - O Projeto de Investigação: Que Fundamentos Epistemológicos?

É de acordo com estes objetivos e com as razões que os sustentam que é necessário refletir sobre a natureza e o sentido do projeto de investigação que pretendemos desenvolver, o que obriga a responder a uma primeira questão: em Educação, como é que se pode definir o ato de investigar?

Tendo como referência a abordagem de Amado (2017) acerca dos paradigmas de investigação, decidimos responder àquela questão confrontando dois dos paradigmas que Amado elege para definir duas possibilidades de produzir projetos de investigação em educação: o paradigma hipotético-dedutivo e o paradigma fenomenológico-interpretativo.

O primeiro paradigma assume como seu objetivo central:

[...] estabelecer relações causais entre as variáveis subjacentes a um determinado fenómeno e esse mesmo fenómeno. O que implica uma investigação que, partindo da teoria, começa por formular hipóteses e, seguidamente, avança pelo teste experimental e (ou) estatístico dessas hipóteses prévias (teoria para testar), procurando evidências empíricas que as corroborem ou infirmem. Trata -se, pois, de uma abordagem dedutiva (top-down approach) em que o que se pretende é submeter à prova uma determinada teoria (contexto da prova). (idem p.33).

Já o paradigma fenomenológico - interpretativo tem como centralidade investigativa:

[..] a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outro modo procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói -se e estabelece - se em relação a outros significantes. Está implícita, igualmente, a ideia de que a ação e a realidade humanas se constituem em fenómenos tão complexos que a sua simplificação em variáveis manipuláveis, como o pretende a investigação hipotético-dedutiva, não seria suficiente nem adequada para a sua abordagem. (idem p.41).

Perante estas duas abordagens tão distintas de conceber o ato de investigar em Educação, é necessário optar por uma ou por outra, dado que estamos perante abordagens cujos pressupostos epistemológicos colidem entre si.

Como se constata, a primeira abordagem, aquela que se identifica com o paradigma hipotético-dedutivo, colide com os pressupostos, as intenções e os objetivos atrás definidos, dado que não busca testar hipóteses pré-definidas sobre as práticas de administração e de gestão democrática. O que se pretende é compreender como é que essas práticas se concretizam em contextos específicos, tendo em conta as variáveis intrínsecas destes contextos que, mais do que um problema metodológico, constituem uma condição a respeitar para se obterem resultados pertinentes. A finalidade do projeto de investigação não passa por construir generalizações, em forma de leis, a partir do fenómeno estudado, mas de compreender, de forma contextualizada, as dinâmicas que explicam o modo como o mesmo se evidencia.

Daí que, o projeto de investigação que pretendo desenvolver se oriente em função dos pressupostos que sustentam o paradigma fenomenológico-interpretativo. Uma opção que se justifica porque, na nossa perspetiva, não é desejável que os fenómenos que se estudam sejam abordados, de forma dissociada das propriedades específicas dos contextos que se estudam e das intenções, percepções e significados que os sujeitos-alvo da pesquisa atribuem às ações que se empreendem nesses contextos. Ou seja, a opção

pelo paradigma fenomenológico-interpretativo corresponde a uma opção a partir da qual se afirma que são as interações particulares entre contextos, desafios e exigências específicas e sujeitos com vontades e recursos singulares que constituem a condição mais decisiva para se produzir um trabalho de investigação credível e pertinente.

3.2 - Estratégia de Pesquisa: Estudo de Caso ou Estudo Exploratório?

A necessidade de viabilizar um projeto de investigação congruente com a conceção de pesquisa e os objetivos enunciados, explica a hesitação patente no título deste subcapítulo.

Inicialmente, desejava-se promover um Estudo de Caso, o qual, como defende Morgado (2012), visa abordar uma “situação\fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” (p.57), já que o estudo de caso

[...] é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que o conformam, procura aprender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s) (idem, p. 63)

No trabalho a desenvolver, onde o objetivo seria o de abordar os fundamentos e as conceções de quatro diretores de organizações escolares que se caracterizam como contextos preocupados em desenvolver projetos de educação congruentes com valores e pressupostos democráticos, do ponto de vista dos seus planos de administração e gestão, pretendia-se, afinal, promover um estudo, no âmbito do qual o ato de investigar se caracterizasse pela sua dimensão empírica, holística e interpretativa (Stake, 2009). Um estudo em que os dados resultassem do envolvimento da investigadora com instituições e atores concretos, procurando-se compreender as dinâmicas dos primeiros de forma ampla e em articulação com as representações e ações dos segundos, recusando-se, por isso, dissociar uns dos outros. Mais do que julgar, o que se pretendia era conferir visibilidade à complexidade do objeto de estudo, bem como às razões, aos sentidos e às percepções que fossem sendo reveladas.

Razões diversas explicam porque os propósitos iniciais foram convertidos nos propósitos de um estudo exploratório. Isto é, num estudo que se caracteriza, segundo Triviños (1987), a uma estratégia de pesquisa que se justifica quando o investigador:

- a) “parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental” (p. 109);
- b) “deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar” (idem);
- c) necessita de “elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo descritivo que está planejando” (idem);
- d) pretende obter dados preliminares que são necessários para conhecer uma dada realidade ou um dado objeto de estudo, o que significa que, neste sentido, “pode servir para levantar possíveis problemas de pesquisa” (idem).

Neste caso, pode considerar-se que são a primeira, a segunda e a quarta razões, da lista proposta por Triviños, que melhor se adequam ao projeto que foi desenvolvido.

Abandonou-se o empreendimento Estudo de Caso para abraçar um outro, o de Estudo Exploratório, porque, mais do que não ter como responder às exigências do primeiro, era necessário interpelar perspectivas e clarificar a reflexão sobre o objeto de estudo selecionado, de a aprofundar-se, posteriormente, o campo de saberes já construído e colocar novas questões, suficientemente informadas e concetualmente sustentadas que pudessem ser pertinentes para pesquisas futuras (Piovesan e Temporini, 1995), nomeadamente para se ter condições de promover estudos de caso.

Por fim, há uma questão que importa responder: Como é que os estudos exploratórios poderão constituir-se como uma estratégia de investigação heurísticamente credível?

A credibilidade de um estudo exploratório não se afirma, como nos projetos de investigação vinculados aos pressupostos do paradigma fenomenológico-interpretativo, pela identificação de leis construídas de forma impoluta, mas através do investimento na revelação de dimensões que até esse momento se encontravam ocultas ou subentendidas. Ou seja, a credibilidade dos estudos exploratórios não é passível de ser aferida em função do modo como se organiza para se produzirem generalizações, as quais deveriam permitir fundamentar a elaboração de leis capazes de determinar o funcionamento das instituições

ou o comportamento das pessoas. A credibilidade, neste caso, relaciona-se com os cuidados que se assumem quer na recolha quer na interpretação dos dados, disponibilizando-se, assim, um empreendimento científico de referência que permita contribuir para alargar o campo de debates e de reflexões.

3.3 - Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: A Entrevista Semi-estruturada

No Estudo Exploratório que foi desenvolvido, baseamo-nos nos depoimentos de diretores e de um ex-diretor para coletar os dados que, posteriormente, foram submetidos a um processo de análise e interpretação. Daí que se tenha privilegiado as entrevistas semiestruturadas como instrumento de recolha dos dados.

Uma entrevista é uma técnica de recolha de dados que se define como

[..] uma conversa intencional orientada por objetivos precisos. De entre esses objetivos sublinha-se que a entrevista é o método adequado para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências etc. (Amando,2017, p.209)

Um instrumento que pode adquirir diversos tipos de formatos em função da informação que se pretende obter e do tipo de entrevistados que se tem pela frente. É o reconhecimento destes fatores que está na origem da classificação das entrevistas, quanto à estrutura, em três tipos:

“A entrevista estruturada ou diretiva. Centra-se geralmente num tema determinado e restrito (...); A entrevista semiestruturada ou semidiretiva. As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador (...); A entrevista não estruturada ou não-diretiva (...) parte de uma noção de grande complexidade do comportamento humano, pelo que procura entendê-lo (...); A entrevista informal – conversação. Esse tipo de entrevista tem um papel relevante na investigação etnográfica (...) tratando-se, em muitos casos, de verdadeiras ‘conversas’ ou ‘troca de ideias’ acerca do vivido (...).” (idem, p. 208/209).

Atenta à necessidade de liberdade de resposta dos entrevistados optou-se pela entrevista semiestruturada, de forma a permitir que a abordagem dos temas propostos tivesse em conta as singularidades desses entrevistados e das situações por eles vividas.

Para concretizar uma tal iniciativa elaborou-se um roteiro (Apêndice 2) que serviu de suporte às entrevistas, respeitando o facto das mesmas se subordinarem aos propósitos das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram realizadas em dezembro de 2025, através de entrevistas presenciais e remotas. A modalidade de videoconferência foi estrategicamente utilizada para assegurar a participação de representantes de diferentes regiões de Portugal Continental, otimizando a gestão de agendas e eliminando as restrições logísticas impostas pela distância entre as instituições envolvidas.

Antes do início das entrevistas, os participantes foram informados das condições em que as mesmas se realizariam, as suas finalidades, bem como os seus direitos, tendo como referência a Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE), tendo assinado, para o efeito, um documento onde exprimiam o seu consentimento livre e informado (Apêndice 1)

As entrevistas foram posteriormente transcritas (Cf. Apêndice 3; Apêndice 4; Apêndice 5; Apêndice 6) e constituíram o material que foi objeto de análise, cujos procedimentos são justificados e descritos no subcapítulo 3.4 desta dissertação.

3.3.1 - Caraterização dos Entrevistados

Foram quatro as pessoas que entrevistamos. Duas delas são diretores de agrupamentos escolares, uma foi diretor de um outro agrupamento até há cerca de um ano e uma quarta pessoa é diretor de uma escola não agrupada.

A seleção dos entrevistados foi feita, respeitando a condição, já atrás enunciada, de entrevistar diretores de escolas que partilham o facto de serem reconhecidos como instituições inclusivas e preocupadas em desenvolver projetos de formação curricular e pedagogicamente democráticos. Três desses diretores pertenciam a agrupamentos escolares, de um total de seis, que foram convidados a participar no Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), ao abrigo do Despacho 3731/2017, de 3 de maio, a convite da antiga Direção-Geral da Educação (DGE). De acordo com Costa e Almeida (2019), o convite correspondeu ao reconhecimento “do seu potencial de capacidade de liderança e de inovação” (p. 25), esperando-se, segundo Cosme e Trindade (2019), que os agrupamentos em causa

“pudessem, do ponto de vista da gestão do trabalho escolar, esbater a fragmentação disciplinar ao longo do dia, da semana do ano letivo ou do ciclo, desde que respeitassem a lei em vigor (idem). Neste sentido, podia-se prolongar ou encurtar o tempo de trabalho ou as pausas letivas e até optar por alterar o número de períodos. Esperava-se, também, que se pudessem reconstruir matrizes curriculares que exprimissem um projeto contextualizado de gestão curricular, no âmbito das quais se promovessem projetos de articulação interdisciplinar e o foco deixasse de ser o dos conteúdos para que estes pudessem ser concebidos como componentes das competências a desenvolver, no âmbito de iniciativas potenciadoras do desenvolvimento da literacia dos estudantes. Esperava-se, igualmente, que as dinâmicas curriculares e pedagógicas acabadas de referir estivessem na origem da construção de coletivos docentes mais avisados e solidários (Cosme, 2009), um objetivo organizacional que implica novos tipos de conceções e procedimentos ao nível da distribuição do serviço docente e uma gestão dos créditos horários adequados a uma tal finalidade” (p. 28).

Ainda que o estudo de Costa e Almeida (2019) se tenha debruçado sobre as transformações de natureza curricular e pedagógica que tiveram lugar nos agrupamentos que participaram no PPIP, Cosme e Trindade (2019) defendem que o facto do referido estudo abordar o efeito «agrupamento» no âmbito do processo de “subversão da gramática que suporta o modo de ensino simultâneo, isso não significa que no mesmo estudo se obscureça “o investimento organizacional que foi produzido pelos agrupamentos PPIP” (idem, p. 31). Daí que concluem que “a ousadia curricular e pedagógica daqueles agrupamentos terá de ser interpretada a partir da qualidade das lideranças e do envolvimento dos docentes no projeto” (ibidem).

Por isso, é a partir destes pressupostos que os entrevistados foram convidados a participar no estudo que nesta dissertação se apresenta, com o propósito de, tal como já foi anunciado anteriormente, compreender: (i) quais as possibilidades do plano de gestão e administração dessas escolas se afirmar como um plano congruente com os valores e pressupostos vinculados a uma racionalidade democrática; (ii) as tensões com que se confrontam esses atores, e as comunidades educativas, em geral, onde se enquadram, do ponto de vista dos desafios da gestão e administração das respetivas escolas e (iii) as barreiras e limitações que, na sua perspetiva, se evidenciam, do ponto de vista das práticas de gestão e administração cotidianas dessas escolas.

Se é verdade que o diretor da escola não agrupada (entrevistado A) não participou no PPIP, importa referir que estamos perante uma escola que cumpre os requisitos que permitem considerar que estamos perante um contexto educativo com preocupações e dinâmicas equivalentes, em termos curriculares, pedagógicos e organizacionais, e dinâmicas.

Uma caracterização desta escola permite afirmar que oferece uma oferta educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 3º Ciclo do Ensino Básico, dirigida para cerca de 400 estudantes.

No caso do entrevistado B que muito recentemente cessou o seu último mandato como diretor do agrupamento pode definir-se este mesmo agrupamento em função de uma oferta educativa que vai da Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. Trata-se de uma organização que é constituída por três unidades orgânicas, frequentadas, no último ano letivo, por 216 crianças da Educação Pré-Escolar, 317 no 1º CEB, 129 estudantes no 2º CEB, 224 no 3º CEB e 145 no Ensino Secundário, totalizando 1032 alunos,

O entrevistado C é o atual diretor de um agrupamento que acolhe, em três jardins-de-infância diferentes, 235 crianças na Educação Pré-Escolar, 420 alunos no 1º CEB, que se distribuem por 4 escolas, e, numa escola só, a escola-sede, 220 alunos no 2º CEB e 317 alunos no 3º CEB.

O entrevistado D possui uma população escolar com cerca de 2900 alunos, distribuídos por três jardins-de-infância, três escolas do 1º CEB, 3 escolas do 1º CEB com Jardim-de-Infância, uma Escola do 1º ao 8º ano e uma Escola com 3º CEB e Ensino Secundário, a escola-sede.

Como se constata, os quatro diretores enquadram-se em agrupamentos e numa escola que afirmam nos seus documentos orientadores preocupações democráticas explícitas, para além de caracterizarem pela sua ousadia curricular e pedagógica que não pode ser dissociada do investimento num outro tipo de cultura organizacional. Apesar desta postura comum, estamos perante contextos educativos diversos quanto à sua localização geográfica (dois a Norte e dois no Centro do país), quanto às suas ofertas educativas, quanto ao nº de alunos que acolhem, quanto ao nº de docentes que aí prestam serviço e quanto ao nº de unidades orgânicas que os integram. Esta é uma informação que será mobilizada no âmbito do processo de análise e discussão dos resultados, a qual não poderá ser ignorada porque revela variáveis a ser tidas em conta quando o objeto da reflexão é a gestão e administração das escolas.

3.4 - Métodos de Análise dos Dados

As entrevistas depois de transcritas foram submetidas à análise do seu conteúdo. Uma técnica de análise que, de acordo com Amado, Costa e Crusoé (2014) se caracteriza por ser

“(...) uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, os quais são desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (p. 300).

Trata-se de uma técnica que, para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de respeitar um conjunto de etapas que lhe conferem rigor e validade (idem), a qual não poderá ser dissociada da questão da pesquisa selecionada: como realizar a gestão das escolas a fim de cumprir com propósito uma gestão e administração escolar democrática, da reflexão teórica produzida, das questões que orientam o trabalho de investigação e do material recolhido através das entrevistas. Tendo em conta este enquadramento, procedeu-se ao processo de análise de conteúdo, o qual começou pelo que Bardin (2006) designa por leitura flutuante, de forma a evidenciarem-se quais as partes dos discursos que serão objeto dessa análise.

O segundo momento foi dedicado ao que Amado, Costa e Crusoé (2014) designa por processo de categorização, o qual consiste em

“(...) organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise (...). Só a partir da codificação se poderá passar ao segundo grande objetivo da análise de conteúdo que é a de elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização. Tudo isto, porém, terá de ser feito num conjunto de fases que devem obedecer a alguma ordem e sistematicidade” (p. 313).

Não tendo propriamente um sistema de categorias prévio para proceder à análise de conteúdo dos depoimentos dos entrevistados, havia que ter em conta, contudo, o facto das questões contidas no roteiro terem sido formuladas para obter determinado tipo de informações. Daí que os temas e os subtemas explícitos ou implícitos nesse roteiro servissem de referência para começar a definir as categorias e as subcategorias em função das quais se procedeu à análise dos depoimentos.

À medida que se ia analisando cada um destes documentos, procedendo-se ao

“recorte e diferenciação vertical” (idem, p.319), ia-se interpelando e reorganizando as categorias e as subcategorias, o que, por sua vez, dava origem a novos momentos de análise e à reelaboração da matriz utilizada. Como se pode inferir da descrição sumária do processo, a construção e reformulação das categorias foi decisiva para se promover à análise dos depoimentos, ainda que esta análise tenha influenciado tal construção e reformulação. Não estamos perante um trabalho prévio ao trabalho de análise, mas dialeticamente relacionado com ele, o que significa que o processo de categorização atravessou todo o processo de análise, estando na origem da matriz que se expõe no Quadro , a qual serviu de apoio ao trabalho de análise que se apresenta no Apêndice 7.

O que se tentou foi construir um sistema de categorias suficientemente fiável e sujeito ao conjunto de regras que Amado, Costa e Crusoé (idem) consideram ser aquelas que asseguram a validade interna do processo de análise. A primeira dessas regras é a exaustividade, a qual é decisiva para se proceder à “escolha de uma palavra-chave adequada” (p. 336). Uma segunda regra é a da exclusividade, em função da qual se prescreve que “uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria” (ibidem). A homogeneidade diz respeito à terceira regra e à necessidade de não “misturar diversos critérios de classificação” (ibidem). Amado, Costa e Crusoé identificam, ainda a objetividade e a pertinência, para além da produtividade que visa “oferecer a possibilidade de análises férteis” (ibidem).

Categorias	Subcategorias
Afirmção de princípios	
A problemática da gestão unipessoal	A valorização da identidade do agrupamento
	Os riscos
	Gestão colegial vs. Gestão unipessoal
	Uma visão mais ampla de gestão democrática
Funcionamento colegial dos órgãos	Dinâmica das tomadas de decisão
	O papel dos órgãos de gestão intermédia
	A capacitação dos diretores
A participação dos alunos	Formas de participação
A participação dos professores	

A participação das famílias	Dialogar sem zonas interditas
	Tensões e riscos
	Institucionalizar a participação
	Vantagens
Dinâmicas organizacionais indutoras da participação	Tensões
	Dinâmicas potenciadoras
A gestão dos conflitos	
Estratégias de comunicação indutoras da participação	
A relação unidades orgânicas/agrupamento	Vantagens
	Pressupostos estruturantes
	Condições de funcionamento
A relação com o Ministério	O reconhecimento do estatuto da Escola
	Formas de comunicação
	A relação com a legislação
	Tensões e riscos
	Manifestações de autonomia
	Reivindicação do alargamento das margens de autonomia
A relação com as plataformas informáticas	Visão sobre as plataformas
	Potencialidades
	Problemas
	A gestão das plataformas informáticas
	Outros instrumentos de comunicação
A relação com a autarquia	A importância dos personagens
	Clarificar papéis e responsabilidades
	Avaliação da relação
	Condições para estabelecer relações produtivas

QUADRO 1- MATRIZ DE GLOBAL DA ANÁLISE DE CONTEÚDO (ESTRUTURA ADAPTADA DE AMADO, COSTA E CRUSOÉ 2014)

Capítulo IV: Apresentação e Discussão dos Resultados

4 - Enquadramento Analítico

Conforme delineado anteriormente, a presente investigação propõe-se discutir as percepções dos sujeitos entrevistados, tomando como base as categorias e subcategorias de análise de conteúdo em estreita consonância com o objetivos que anima este estudo, o de compreender como é que aquelas escolas que se reivindicam como organizações que se caracterizam pela sua matriz educacional democrática lidam com os constrangimentos, de natureza jurídica e funcional, que hoje afetam o processo de administração e gestão das escolas portuguesas. Partindo-se dos discursos dos diretores de quatro daquelas escolas, pretendia-se abordar e refletir sobre:

- as possibilidades do plano de gestão e administração destas escolas se afirmar como um plano congruente com os valores e pressupostos vinculados a uma racionalidade democrática;
- as tensões com que se confrontam esses atores, e as comunidades educativas, em geral, onde se enquadram, do ponto de vista dos desafios da gestão e administração das respetivas escolas;
- as barreiras e limitações que, na sua perspetiva, se evidenciam, do ponto de vista das práticas de gestão e administração cotidianas dessas escolas.

Ainda que a seleção dos entrevistados corresponda a uma deliberação intencional de escolher diretores de uma escola não agrupada e de três agrupamentos escolares que são publicamente reconhecidos pela já referida matriz educacional democrática dos projetos que aí se desenvolvem, importa começar por valorizar com uma tal matriz está presente nos depoimentos dos quatro entrevistados.

[..] tenta-se desenvolver uma cultura própria da Escola, em que é entendido que todos temos um contributo a dar, mas depois termos também responsabilidades perante isso. Isso é que é importante. E o que a gente faz para os alunos, o próprio funcionamento de tudo que acontece aqui dentro da escola, com a parte da gestão dos próprios alunos, não esquecer isso, é sempre num processo democrático (DA, p. 106).

Ter a oportunidade de juntar, como eu dizia no início, os professores, o pessoal que não docente, os alunos, os pais, parceiros, em painéis, onde através de temáticas, podem ser temáticas sugeridas pelos professores ou pelos alunos, ou seja, por quem for, ou pelo próprio diretor, em que se discutam temáticas e em que se tomam decisões. Em grandes assembleias, em que se discute verdadeiramente a política educativa da escola. E isto, não

é normativo, ou seja, a escola não é obrigada a fazer isto que eu estou aqui a descrever. (DB, p. 142)

[..] Mas, sobretudo, criar aqui uma ideia de que uma gestão democrática de uma escola só é possível e só é concretizável quando ela for humana, humanizada, em que é para todos, verdadeiramente (DB, p.151).

a aprendizagem depende muito da relação e da capacidade que nós temos de nos relacionar uns com os outros. E este paradigma da comunicação é um paradigma que é essencial quando se pretende que eles se comprometam com a sua própria aprendizagem e, portanto, que a escola também se possa repensar, não só nas aprendizagens diretas com os alunos, mas na forma como a comunidade intervém no seio da escola. Portanto, eu penso que sem comunicação, sem informação, sem reflexão, sem acordo, sem negociação, a escola fecha-se sobre si mesma e não consegue atingir aquilo que todos gostaríamos de atingir: uma escola plural, onde se respeita a individualidade, onde cada um é estimulado a conseguir o máximo que for capaz e essa é, sem dúvida nenhuma, uma pretensão que temos e que vamos caminhar nesse sentido e procuramos caminhar nesse sentido.(DC, p.153).

[..] Esse é sempre um grande desafio, sobretudo num agrupamento de tão grande dimensão quanto este. Estamos a falar de um agrupamento que tem 10 escolas, tem mais de 2.800 alunos, tem cerca de 270 professores, mais de 100 funcionários. É uma escola de grande dimensão. Então, uma grande preocupação que nós temos é na forma como conseguimos comunicar e como conseguimos fazer com que a comunicação chegue a toda a gente. Mas, sobretudo nesta perspetiva da comunicação, não pode ser só entendida de um lado para o outro, tem que ser uma comunicação que flua nos dois sentidos. Daí a importância de uma relação também dialógica entre todos os membros da comunidade educativa. E quando falamos em professores e falamos em pessoal não docente, também temos que falar, no caso dos pais encarregados de educação, e também dos próprios alunos que são fundamentais, sobretudo quando lhes damos a voz e quando lhes permitimos que eles também possam exercer a sua agência de alunos no contexto da organização (DD, p. 176).

eu acho que as escolas têm tanta massa cinzenta, têm tanta gente que tem capacidade crítica que o que precisamos é estimular as pessoas também a poderem partilhar aquilo que são as suas preocupações e aquilo que são os seus desejos. É isto que vai fazer com que a escola aprecie todo o seu trabalho, lide com todo o desgaste e todo o cansaço. É isto que nos permite sentirmo-nos bem, criarmos identidade (DD, p.190).

Perante estes testemunhos constata-se que as preocupações com uma escola democrática correspondem, de modos diversos, ao reconhecimento da necessidade de professores, alunos e outros atores educativos terem uma participação ativa nas discussões, definições e decisões relacionadas com as iniciativas que aí possam ter lugar.

Tendo em conta as críticas e as objeções que na literatura da especialidade têm vindo a ser produzidas acerca do processo de empobrecimento da democraticidade escolar (Lima, Sá & Torres, 2020), faz sentido inquirir como é que se compatibiliza o desejo de se construir uma escola democrática com o referido processo de empobrecimento, o qual tende a ser relacionado com a pressão meritocrática a que as escolas estão sujeitas,

subsumida ao peso da lógica de prestação de contas e a uma noção de eficácia que, em última análise, tanto potencia a hierarquização das relações entre os diretores e os restantes atores educativos, como à assunção, mais ou menos explícita, que as famílias assumem o papel de clientes, o que conduz, afinal, à afirmação da conceção instrumental de democracia, a que Lima, Sá e Torres (*idem*) se referem.

Como é que os inquiridos lidam, por um lado, com a referida pressão meritocrática, e, por outro, contribuem para que as suas escolas se afirmem como organizações comunicativas e dialógicas (Estevão, 2011)?

É em nome da tentativa de responder à panóplia de questões relacionadas com as preocupações acabadas de enunciar que se começa a apresentação e a discussão dos resultados, indagando o modo como, através dos seus depoimentos, os entrevistados enfrentam a questão que se passa a enunciar: Como é que a assunção do cargo de diretor, enquanto órgão de gestão unipessoal, constitui um obstáculo à afirmação de práticas de gestão, de relação e de comunicação de natureza democrática?

4.1 - Gestão Unipessoal ou Gestão Colegial

Numa análise panorâmica dos testemunhos dos entrevistados constata-se que os entrevistados não partilham da ideia de que o cargo de diretor, em vez de presidente de um Conselho Diretivo, impeça a possibilidade da participação e se afirme como um obstáculo à colegialidade das decisões. Se assumem que a opção pela figura do diretor comporta alguns riscos², consideram, igualmente, que, na prática, esses riscos são suscetíveis de serem geridos.

percebo perfeitamente os riscos. e nós falarmos de lideranças autocráticas, nós percebemos muito bem os riscos, mas se nós falarmos de lideranças transformacionais, ou seja, lideranças que acompanham esta gestão que tem de ser democrática, e embora exista um rosto, esse rosto mobiliza todos nesta ideia de transformarmos em conjunto, de uma mudança que se faz com o outro e para o outro. Se esta liderança for uma liderança muito bem preparada, sob o ponto de vista do conhecimento, sob o ponto de vista da capacitação, mas também sob o ponto de vista da competência que deve ser construída para a liderança, esse modelo é um modelo que eu acarinho muito. Porque, repito, as escolas precisam de um rosto, um rosto que as represente (DB, p. 138).

² Reconheço (...) que a existência de um cargo unipessoal pode facilitar a implementação de uma gestão burocrática. É verdade, mas também é verdade que uma gestão unipessoal fica muito centralizada, fica muito à mercê de uma só pessoa (DD, p. 184).

Eu acho que pode conduzir a um processo de empobrecimento, mas não tem necessariamente que ser assim. Pode conduzir e esse é o meu esforço diário para que não se caia nesse processo e ir dando voz, também, aos professores, ouvindo as preocupações dos professores (DD, p. 185).

Alguns dos entrevistados, em abono da tese através da qual defendem que a gestão unipessoal das escolas não é em si mesmo um problema, confrontam a sua experiência em órgãos de gestão colegial, alegando que

à semelhança do que acontece com uma liderança autocrática, nós também podemos ter órgãos colegiais que sejam um obstáculo ao próprio desenvolvimento de uma escola e porquê? Porque a liderança, ou seja, num órgão colegial, o presidente desse órgão pode ter uma ideia muito própria e até muito bem construída, muito fundamentada, muito estratégica para aquela escola, mas depois o órgão não deixa que ele a implemente. Porque é um órgão colegial e tudo tem de ser aprovado nesse órgão colegial (DB, p.138).

Eu tive a sorte de participar nos dois modelos, tanto no modelo colegial e no modelo unipessoal, em diferentes papéis, e consigo perceber virtudes e defeitos em ambos os modelos. Portanto, eu acho que são os modelos, as pessoas servem-se dos modelos e não os modelos que desempenham um papel central, porque se os indivíduos que desempenham os cargos não tiverem essa consciência da importância do coletivo, seja qual for o modelo, ele vai só ser ou um problema ou uma série de problemas (DC, p.159).

O que se verifica é que há entrevistados que expressam a sua simpatia por estruturas de gestão colegiais³, ainda que, também para estes, o que é necessário compreender é o modo como os diretores se comportam enquanto gestores. O entrevistado D afirma, por isso, claramente,

Tanto se faz com um órgão unipessoal como se faz com um órgão colegial, tudo depende aqui se as pessoas estão disponíveis, ou não, para comunicar. Se nós não apostarmos na própria comunicação estamos a enviesar todo o processo que defendemos, em nome de um ato educativo que seja pleno, vivenciado dentro do espaço sala de aula, fora da sala de aula e noutros espaços de aprendizagem (DD, p.188).

Parto sempre deste pressuposto, a existência de um cargo unipessoal pode, para efeitos de responsabilidade, ser considerado unipessoal. Para efeitos de organização e funcionamento não é necessariamente vivido como unipessoal, pode ser vivido como

³ eu preferia um colegial, para vos dizer mesmo, preferia um órgão colegial, porque penso que o órgão colegial acarreta em si, de uma forma só por si mais democrática, mas também compreendo que isso é positivo quando os órgãos colegiais conseguem funcionar (DC, p. 159).

Portanto, se me perguntam o que é que eu acho melhor, prefiro, claramente, um órgão colegial. Prefiro porque prefiro trabalhar de forma colaborativa, com uma equipa mais alargada, porque isso só nos traz uma riqueza muito maior naquilo que é o funcionamento das coisas. Mesmo não estando nós num modelo desse tipo, a nossa equipa de direção trabalha toda em conjunto, a partir de áreas mais específicas, para podermos ir ultrapassando questões (DD, p. 185).

equipa. pode ser vivido como um grupo de trabalho, pode ser vivido como um grupo que se reconfigura em determinados momentos em função daquilo que são as estratégias e as necessidades e podemos cooptar outras pessoas, outros elementos. (DD, p. 183).

Só há um argumento explícito para explicar as vantagens da gestão unipessoal que é evocado pelos entrevistados B e C.

E o que é que eu acho de tudo isto? Eu acho que as escolas, e esta foi a visão na altura do governo, as escolas precisam de facto ter um rosto, uma pessoa que representasse, a pessoa que, perante toda a comunidade, nós saibamos quem é que lidera aquela escola, quem é a pessoa que está à frente dos desígnios da escola, quem é a pessoa que tem uma visão estratégica, que representa uma liderança estratégica também, e tem uma gestão pedagógica e administrativa da escola, quem é essa pessoa? e portanto, esta ideia da gestão unipessoal a mim não me causa qualquer problema (DB.p.137-138).

O centralizar a figura da escola numa pessoa tem uma vantagem, que é criar um rosto no qual a escola se responsabiliza e estabelecer, de certa maneira, uma hierarquia. Pode perder-se, pode perder-se, efetivamente, a questão da pluralidade e a questão da democracia, mas isso vai depender sempre do perfil de quem assume o cargo (DC, p.158)

Em suma, os entrevistados fazem depender a reflexão sobre os riscos e as vantagens ou as desvantagens da gestão unipessoal da atitude e das opções dos diretores. Se estes investirem na criação de condições que estimulem a participação e as tomadas de decisão colegiais, a existência de um diretor, em vez de um conselho executivo, deixa de constituir um problema, do ponto de vista da possibilidade de as escolas e os agrupamentos funcionarem de acordo com dinâmicas organizacionais de natureza democrática. De acordo com o entrevistado C, o que é necessário é que o diretor seja altamente capacitado, dado que

tem que saber gerir equipas, tem que saber confiar e gerar confiança, tem que saber dar conhecimento e dar espaço para que as pessoas aprendam também. Tem de saber dar tempo, dar tempo às pessoas, dar tempo às pessoas que executam ou desempenham determinados cargos para que essas próprias pessoas evoluam, aprendam e executem e exerçam a sua função da melhor maneira possível dar também tempo a essas pessoas para que se capacitem, para que elas próprias vão buscar desenvolvimento profissional, quer através de cursos especializados, de mestrados, doutoramentos ou até apenas através de desenvolvimento profissional com formação contínua. Portanto, a ideia aqui não é tanto se nós aqui explorarmos se a gestão deve ser unipessoal ou colegial, é respeitar o espaço de todos os órgãos que existem na escola e não há problema absolutamente nenhum de elas existirem conciliadamente com o órgão unipessoal que é o diretor (DC, p.140).

Uma tal preocupação está presente nos depoimentos dos entrevistados acerca do papel dos órgãos de gestão intermédia.

Para o entrevistado C,

Quando não se criam consensos, quando as opções são ditatoriais, geralmente criam-se aversões do outro lado de quem efetivamente lidera uma estrutura intermédia e vai ajudar a colocar na prática aquilo que a liderança de topo e os órgãos principais assumiram como essencial e, portanto, as estruturas intermédias desempenham um papel fundamental. São um elo de ligação, são de certa maneira uma cola que permite que a pirâmide faça sentido e que a pirâmide consiga fazer difundir as opções de cima do topo ao fundo da pirâmide e do fundo ao topo e, portanto, essas opções do up-down e do down-up são muito importantes. Porque esta viagem entre o topo da pirâmide e o fundo da pirâmide e o fundo da pirâmide e o topo da pirâmide, por vezes, tem que ser procurada (DC, p. 166).

Diria que a dimensão fundamental deste depoimento está no reconhecimento da relação dialética que se estabelece entre os órgãos de direção e os órgãos de gestão intermédia que, deste modo, de acordo com o depoimento transcrito, não parece funcionar, exclusivamente, em função de uma lógica assente numa cadeia de transmissão, no âmbito da qual as orientações emanariam dos primeiros para os segundos, com o propósito destes últimos as difundirem e zelarem pela sua aplicação.

O entrevistado B defende que a natureza das interações que se foram estabelecendo entre a direção do seu agrupamento e os responsáveis pelos órgãos de gestão intermédia⁴ constitui a expressão de “um modelo de gestão participada, um modelo de gestão distribuída, em que o líder não é o único que decide, é aquele que ouve e faz com que os outros participem nos momentos de decisão e como isto acontecia muito frequentemente, para mim era muito mais fácil e muitos dos problemas ficavam logo resolvidos nessas reuniões” (DB, p. 144).

⁴ Essa gestão intermédia é extremamente importante dentro de uma escola, é ela que lida diretamente, quase diariamente, com os professores e é ela que promove o trabalho colaborativo entre os professores, é ela que muitas vezes é a primeira linha de atuação até mesmo entre conflitos entre professores e, portanto, a gestão intermédia, as lideranças intermédias são de extrema importância. Uma das estratégias que eu usava para promover esta comunicação e esta cumplicidade entre eles, entre os líderes intermédios, mas também entre estes líderes e o diretor, era reunirmos. Todas as semanas tínhamos uma hora marcada nos nossos horários que nos encontrávamos todos e conversávamos. Conversávamos sobre o quê? Sobre política educativa da escola, temáticas que envolviam todos, mas também e sobretudo ouvir, ouvir de cada líder intermédio quais eram os seus problemas, o que é que eles tinham para me trazer a mim como diretor, o que é que eles sentiram durante aquela semana, quais foram os problemas que foram levantados, que ajudas é que eles precisavam da minha parte, que ajudas é que eles precisavam que eu promovesse, quer seja a capacitação para professores, quer comunicação entre os professores, quer resolver problemas de plataformas que pudessem não estar a funcionar, sei lá, um conjunto de questões, quer protocolos de atuação mediante determinadas situações. Portanto, tudo isso era conversado semanalmente e este entendimento, este ponto de situação era extremamente benéfico para que a comunicação fluísse de uma forma perfeitamente tranquila, sem haver atropelos, sem haver aqui uma série de ruídos que às vezes se geram dentro das instituições e essas lideranças intermédias sentiam-se muito empoderadas, sentiam que com o diretor a falar com elas semanalmente, elas tinham essa tranquilidade de levar aos seus aquilo que era definido como a política da escola e essa tranquilidade também trazia confiança, e essa confiança trazia compromisso de todos, e isto é muito importante” (DB, p. 143-144).

Para o entrevistado D, a importância dos membros órgãos de gestão intermédia afere-se pelo modo como assumem eles próprios um conjunto de decisões que não necessitam do aval do diretor, dando o exemplo da gestão quotidiana dos recursos, a cargo daqueles membros.

Nós temos que ter sempre em conta os nossos recursos. São sempre escassos, sempre, são sempre muito curtos, mas é com os recursos que temos que tentar entender os melhores espaços de eficácia e eficiência para a implementação das medidas. Estas dinâmicas são muito trabalhadas, por exemplo se eu tenho recursos para apoio a alunos em várias disciplinas então é no conselho do grupo disciplinar da matemática da física, da biologia, e por aí fora, que os professores analisam e verificam se as medidas estão a ser eficazes ou se já não são necessárias e eles passam a ter de ir dar apoio a outros. Esta dinâmica já não passa diretamente por mim, são os próprios gestores intermédios que têm este processo e eles comunicam, olha esta tarefa agora vai ter, passar a ser realizada, não com o aluno A, B, C, mas com outros porque estes já não precisam e agora vamos precisar dar a outros. Eu não sei se consigo explicar isto porque é um processo, é a rede... somos todos nós, nós pessoas e os nós da rede são os nossos líderes e os gestores intermédios e que têm muito esta função de, depois, fazer também a partilha e a interação entre quem está para cima e quem está para baixo. portanto no fundo o que nós queremos é que as pessoas estejam sobretudo alinhadas (DD, p. 193).

De um modo geral, as perspetivas dos entrevistados sobre a importância que atribuem aos processos de gestão colegial explica-se pelo reconhecimento de que, como defende o entrevistado A, “as decisões não são tomadas por mim, são tomadas no coletivo. É bom que sejam tomadas no coletivo” (DA, p. 120), porque

Nós aqui funcionamos de forma colegial, não é tanto aquele sistema em pirâmide ainda que ... todos são envolvidos na tomada da decisão, pode não ser o que a pessoa defendia, mas a partir do momento em que é tomada aquela decisão tem que a defender. Eu acho que se as coisas são feitas num coletivo, isso é bom para o coletivo, se é mal, também é mau para o coletivo. Não tem que haver sacrificados, claro que isto pode acontecer na prática, mas, em última instância, quem leva por tabela sou eu, caso haja alguma coisa que não corra tão bem, em última instância sou eu legalmente a responsável. A lei impõe-me para mim essa responsabilidade, ainda que internamente as coisas não sejam assim... Por isso, há coisas que eu não posso, mesmo que a equipa vote a favor de uma decisão. Se a decisão me põe em situação de risco de incumprimento da lei, isso não pode ser. Tem que haver bom senso, aliás nem poderia ser de outra forma, mas no fundo é isto, as coisas são debatidas para que todos tenham possibilidade de se fazer ouvir, que todos tenham essa possibilidade (DA, p. 115).

Este é um depoimento que é corroborado, de algum modo, pelo entrevistado C, para quem o facto da responsabilidade da decisão vir de cima não é o dado mais relevante, mas o modo como se chega a uma tal decisão. Ou seja, “a forma como se chega a essa decisão formal que é tomada em cima deve correr um caminho de baixo para cima e de cima para baixo ou de cima para baixo e de baixo para cima, portanto, e essa ligação é que

é encantadora. A forma como para diferentes casos nós encontramos diferentes formas de ver esse trabalho” (DC, p. 167).

Será através da análise das perspectivas dos entrevistados acerca das dinâmicas organizacionais indutoras da participação e das respectivas estratégias de comunicação que esta reflexão poderá ser aprofundada.

4.2 - Dinâmicas Organizacionais Indutoras da Participação

De forma a captar-se a perspectiva dos entrevistados sobre este tópico, decidiu-se seleccionar os seus depoimentos acerca do que podem ser consideradas as dinâmicas potenciadoras da participação dos atores educativos no âmbito de cada um dos agrupamentos.

Neste âmbito, o entrevistado A afirma que os seus adjuntos

não são nomeados por mim, são eleitos pelo Conselho de Projeto, ou seja, por todos os outros professores, o que é uma grande diferença. Noutra escola qualquer, o diretor é que escolhe a equipa, aqui não (...) E acresce que no Conselho de Direção (o Conselho Geral das outras escolas), aqui, o presidente é sempre - tem que ser sempre - um encarregado da educação. Pode ter a profissão que tiver, não interessa, tem que ser um encarregado da educação, sendo que os outros representantes dos encarregados de educação são eleitos pelos pais, pelos seus pares, pelos outros encarregados de educação. Há um encarregado de educação que é o representante dos encarregados de educação do núcleo da iniciação, outro da consolidação, outro do aprofundamento. E dentro destes três, sai o que será o presidente do Conselho de Direção, estando, ainda, representado neste Conselho, o presidente da Associação de Pais. Ou seja, eles têm sempre a representatividade, têm sempre a sua parte para opinar, para levar os problemas, e é tudo decidido de uma forma democrática (DA, p.105-106).

Constata-se, no caso da escola do entrevistado A, que ao nível dos órgãos de gestão há toda uma estrutura organizacional que deixa de estar centrada no Diretor, atribuindo-se, neste caso, responsabilidades inequívocas, em termos de gestão, aos representantes das famílias das crianças.

Do ponto de vista da participação dos professores nas decisões verifica-se que qualquer professor

tem de ter em conta as decisões [que se tomam] numa dada dimensão [Nota: a dimensão no contexto educativo em questão, corresponde ao que noutros contextos se designa por departamento] e num dado núcleo [noção que permite referenciar o nível de escolaridade onde os alunos se situam] e isso tem que estar de acordo com a dinâmica da escola, com os seus princípios, ainda que todos os professores acabem por participar nas decisões que lhes dizem respeito. Não sou eu que digo que vai ser desta ou daquela forma, tal como

acontece noutras escolas. Aqui, a gente tem umas linhas orientadoras, um projeto e valores que orientam as nossas decisões e ações (DA, p. 114-115).

O que se tenta, mais do que determinar de cima para baixo o que cada professor deve fazer, é assegurar um quadro de referências que permita que estes possam tomar decisões congruentes ou participar na assunção das mesmas. O que a entrevistada nos mostra é que “as coisas fecham-se e decidem-se em Conselho de Projeto” (ibidem), a estrutura responsável pela política curricular e pedagógica da escola que é constituída, apenas, por docentes, ainda que isso não impeça que “se num dos núcleos, imaginemos no núcleo da iniciação, se pretender alocar um tempo para desenvolver, por exemplo, mais a questão prática da matemática experimental, esta é uma decisão do núcleo” (ibidem), desde que isso não colida com as linhas orientadoras e os valores do projeto atrás referidos.

As experiências, do ponto de vista das dinâmicas organizacionais indutoras da participação, são diversas. No caso do contexto educativo B, verifica-se que a participação passa, por exemplo, por

construir painéis de partilha com toda a comunidade. Ou seja, discutir a política interna com alunos, com pais, com parceiros, com pessoal docente e não docente, especialistas e trazendo-os todos para o mesmo local, discutindo as políticas internas, com temáticas que eram dirigidas por algumas lideranças, ou até pelos próprios alunos, ou até pelos próprios pais, em que se discutiam as temáticas que eles próprios sugeriam, ou sugeridas pela própria liderança da escola. Isto permitiu que, ao longo do tempo, as pessoas se fossem comprometendo com o processo. Quando as pessoas fazem parte da construção de um projeto educativo, as pessoas sentem pertença sempre sobre esse projeto educativo. (DB, p. 130).

No mesmo contexto educativo, a relação com as lideranças intermédias assume um papel estrategicamente influente. Há conversas semanais, como refere o entrevistado B.

tudo isso era conversado semanalmente e este entendimento, este ponto de situação era extremamente benéfico para que a comunicação fluísse de uma forma perfeitamente tranquila, sem haver atropelos, sem haver aqui uma série de ruídos que às vezes se geram dentro das instituições e essas lideranças intermédias sentiam-se muito empoderadas, sentiam que com o diretor a falar com elas semanalmente, elas tinham essa tranquilidade de levar aos seus aquilo que era definido como a política da escola e essa tranquilidade também trazia confiança, e essa confiança trazia compromisso de todos, e isto é muito importante. Portanto, há aqui um modelo de gestão participada, um modelo de gestão distribuída, em que o líder não é o único que decide, é aquele que ouve e faz com que os outros participem nos momentos de decisão e como isto acontecia muito frequentemente, para mim era muito mais fácil e muitos dos problemas ficavam logo resolvidos nessas reuniões (DB, p.145).

Através da experiência do entrevistado C verifica-se que se partilham as preocupações dos entrevistados anteriores referentes à necessidade de promover as condições para a assunção de decisões colegiais, ainda que as soluções propostas possam ser diferentes entre si. Neste caso, valoriza-se o trabalho do

nosso Observatório de Qualidade do Agrupamento, que se preocupa em perceber como é que a escola se está a desenvolver, mas acima de tudo também, quando construímos um qualquer dispositivo ou documento e o colocamos em consulta pública durante um tempo ajustável para que daí venham oportunidades de melhoria. Porque só com a opinião de todos, só com a construção que é coletiva, conseguimos passar uma boa filosofia, uma boa ideia do papel para o espaço educativo (DC, p.164).

Estamos perante uma problemática, a da criação das condições para suscitar a participação nas decisões institucionais, curriculares e pedagógicas que dizem respeito às escolas e aos seus atores, a qual irá ser aprofundada quando se abordar o modo como se concebe e gere a diversidade das unidades orgânicas que integram cada um dos três agrupamentos em questão e se potencia a sua participação na vida em comum. Nesse momento, voltaremos a refletir sobre as conceções e as propostas dos entrevistados, discutindo se as mesmas são coerentes com os pressupostos e as opções de inspiração democrática que sustentam os seus projetos educativos.

Neste momento, e de forma a tentar caracterizar o tipo de participação que se revela através dos depoimentos dos entrevistados, passar-se-á a abordar o modo como estes se referem às estratégias de comunicação adotadas.

O entrevistado B é, particularmente, expressivo sobre este tema, quando refere que os

canais de comunicação têm que ser o mais profissionais possível. Ou seja, serem canais claros, diretos, transparentes e sem qualquer ruído, no sentido de que, quer o emissor, quer o receptor, se encaixam perfeitamente em canais de comunicação que são entendíveis por todos. Portanto, a linguagem tem que ser clara, adaptada a cada público, não é a mesma coisa falar para uns alunos, falar para os encarregados de educação ou falar para uma universidade ou para uma autarquia, no entanto, toda a informação, toda a mensagem tem que ser a mesma. Ou seja, eu não posso esconder a informação dos encarregados de educação, informação essa que depois digo às autarquias (DB, p.130).

Valorizando a necessidade de profissionalização quanto ao modo como se comunica nas escolas, explica porque defende uma tal perspetiva, referindo a importância da comunicação ocorrer em função de

eixos muito bem definidos, em que quer o ensino-aprendizagem, quer as lideranças, quer a gestão pedagógica, quer até os processos de autoavaliação, fossem todos eles muito

interiorizados pela comunidade educativa, no sentido de que todos percebessem claramente quais eram os propósitos, qual era a visão estratégica da escola, quais eram as metas, para onde é que a escola queria ir, o que é que a escola queria conquistar e, sobretudo, que o processo de ensino e aprendizagem estivesse no centro da nossa discussão, para que os alunos se sentissem fazendo parte de uma escola que se preocupava realmente pela sua aprendizagem, em que a educação seria obviamente inclusiva, mas inclusiva numa perspetiva de aprendizagem (DB, p.131).

Na sequência desta abordagem, valoriza-se, igualmente, o depoimento do entrevistado C que chama a atenção quer para a importância “da forma como a informação é feita chegar a cada um, mas depois a forma como trabalhamos essa informação” (DC, p. 155), quer, igualmente, para a necessidade de ser prudente com a burocratização da vida escolar. Daí que seja importante reconhecer que “isso não vem com manuais de instruções. Isso vai-se experimentando, vai-se ajustando, vai-se reequacionando e vai-se ouvindo das pessoas” (DC, p. 166).

Em última análise, como defende o entrevistado D é necessário estar disponível para se estar acessível. “Uma gestão que tem que ser verdadeiramente democrática tem de ter os elementos que estão a trabalhar diretamente com as pessoas disponíveis e acessíveis, daí uma gestão de porta, aberta, daí uma gestão diária sem horário e sobretudo disponível (DD, p. 185).

O tema participação não se esgota, apenas, nos depoimentos selecionados sobre as dinâmicas organizacionais e as estratégias de comunicação indutoras de participação. Nos discursos dos entrevistados há referências à participação específica dos alunos, à participação específica dos professores e à participação específica dos representantes das famílias.

Uma análise panorâmica dos depoimentos sobre a participação dos alunos parece confirmar que a participação democrática constitui um eixo estruturante das preocupações educativas dos entrevistados que, deste modo, não é, apenas, um pressuposto referente às políticas de gestão da escola e dos agrupamentos em causa.

O entrevistado B é um dos que evidencia esta dimensão como uma das propriedades do seu agrupamento, quando afirma que “os alunos, naturalmente fazem parte e também têm que ser ouvidos, os alunos, os encarregados de educação, e, portanto, todo este ecossistema, trabalhando com estas comunidades, foram aos resultados, ao longo do tempo, construir uma escola e a sua organização escolar. (DB, p. 128-129).

Será possível considerar que a participação dos alunos, bem como o seu envolvimento em discussões e reflexões é algo que corresponde a uma finalidade

educativa. Para o entrevistado C, “há aqui uma singularidade, que eu acho que é importante, que é a forma como planeamos e como preparamos o trabalho educativo e, esse sim, nomeadamente em aspetos que para nós são muito importantes, que dizem respeito à autonomia e à capacidade de autorregulação dos alunos. (DC, p.163). O entrevistado D refere-se a um projeto que revela como a necessidade de se construir “uma cultura democrática e uma cultura de participação” (DD, p. 194) é uma preocupação maior do seu agrupamento, o que está na origem de um projeto em que os próprios alunos elegem o seu diretor júnior.

Ele é eleito como eu sou eleito pelo conselho geral. Eu não tenho qualquer intervenção nisso, a minha intervenção é só de trabalhar com este jovem e, sobretudo, estimulá-lo a trabalhar em interação com o presidente da assembleia dos delegados de turma e que trabalhem com os alunos que têm assento no conselho pedagógico. Isto é uma mais-valia e é, sobretudo, um ganho muito interessante porque estes jovens depois também quando acolhemos projetos Erasmus, por exemplo, são eles que acompanham que interagem com os alunos que lhes mostram a escola que interagem com os professores, sobretudo nesta perspetiva da criação também de uma cultura democrática e uma cultura de participação (DD, p. 194).

Para o entrevistado A, a experiência dos alunos, neste âmbito, é tão relevante que é “giro ver os próprios alunos ajudarem os professores novos, explicar um bocado o que é a organização, como é que é a linguagem, que é uma linguagem muito própria” (DA, p. 123).

A participação dos professores, ainda que já abordada neste estudo, volta a ser referida pelos entrevistados, o que confirma a importância estratégica que estes atribuem às decisões colegiais, as quais não se confinam a projetos ou a ocorrências periféricas. Pode mesmo constatar-se a existência de esquemas organizacionais que favorecem essa mesma colegialidade. Veja-se, a este propósito, o depoimento do entrevistado A.

Na legislação, se for a ver, em termos pedagógicos, a última palavra é do diretor, aqui não é. Aqui, mesmo em termos de direção, os quatro, a gente comunica, ouve, e depois de acertarmos as ideias, independentemente do que cada um pensa, leva-os para o Conselho de Projeto, que tem uma função similar ao Conselho Pedagógico das outras escolas, ainda que haja diferenças. Nesses conselhos pedagógicos, tal como a lei os prevê, quem está lá representado são os representantes dos departamentos pedagógicos, aqui não. Aqui estão todos os professores que refletem e discutem as propostas do Conselho de Gestão, podendo eles próprios apresentar propostas (...) Eu não posso ir para lá a defender a minha ideia, como fulana X, não. Eu vou defender a ideia do Conselho de Gestão. E as coisas são debatidas e tudo é decidido pela maioria. Tenta-se encontrar um consenso, acertar pontas, há sempre um processo negocial. E é isto (DA. p.108).

A necessidade de, explicitamente, se desenvolver uma arquitetura organizacional que favoreça a participação dos professores na vida da escola e das decisões que aí têm

lugar, está presente, também, nos depoimentos do entrevistado B e C. O primeiro defende que uma tal participação ocorre a diferentes níveis.

Esses níveis de decisão formal podem ser feitos ao nível de um conselho de turma, de um grupo disciplinar, de um departamento, de um conselho pedagógico ou até ao nível do conselho geral, onde os professores também têm representatividade. Ou seja, se os professores levam determinadas sugestões, determinadas medidas para uma equipa pedagógica, para um conselho de turma, essas decisões têm de ser respeitadas. E o diretor, só porque é diretor, não tem que impor nenhuma decisão a uma equipa educativa. Sim, tem de explicar qual é a sua visão da escola, qual é o seu fio condutor. Mas a equipa educativa tem que ter perfeita independência, dentro daquilo que são os normativos legais, poder decidir e a mesma coisa para os grupos disciplinares, para os departamentos e depois mesmo no Conselho Pedagógico, onde todas as decisões pedagógicas se tomam. E depois, num nível mais superior, levar ao Conselho Geral todas estas medidas. Aí sim, no conselho geral têm de ser discutidas e aprovadas. Portanto, estes níveis de participação dos docentes, estas formas dos docentes também se fazerem ouvir, em termos formais, são muito importantes e têm de ser respeitadas, (DB, p.142-143).

a participação dos docentes da escola e da forma como se organiza a escola acontece quase diariamente: quer através das ferramentas que temos para a forma de nos encontrarmos, já lhe dei o exemplo do café com o Diretor, dou-lhe o exemplo das formações dialógicas, dou-lhe o exemplo das reuniões de articulação que acontecem semanalmente, dou-lhe o exemplo dos momentos de articulação e desenvolvimento profissional que acontecem sempre que dois professores se juntam.(DC, p.164).

A participação dos representantes das famílias é uma dimensão que é valorizada, de forma recorrente, pelos entrevistados.

O depoimento do entrevistado A é, sob este ponto de vista, um depoimento muito claro quanto à importância desse tipo de participação. Para ele,

A Escola sobreviveu e continua a viver muito pela base de ter o apoio das famílias, caso não tivesse o apoio das famílias a Escola não tinha sobrevivido, também é importante que se lhe diga há certas negociações que nós temos para tutela que se não fosse, por exemplo, o presidente do conselho de direção, e o presidente do conselho de direção é sempre um encarregado de educação, nós estaríamos numa situação mais frágil. Para que perceba, nós estamos a negociar com o nosso superior hierárquico, eu se for negociar com a Secretária de Estado, com a senhora secretária de Estado, estou a falar com o meu superior, mas se a C., que neste momento é presidente do conselho de direção, for ela não está a falar com o superior é diferente porque ela é encarregada de educação, percebe? (...) e já tivemos aqui um momento que os pais de uma forma aberta disseram à Secretária de Estado ou ao Ministro: o senhor agora é, mas vai deixar de ser, enquanto a Escola vai continuar. Como gestora da escola não posso dizer isso, não posso dizer olha, você agora é ministro, depois vai deixar de ser e a escola vai manter-se. Não é que não tenha vontade, às vezes, mas não posso (DA, p. 119-120).

À importância estratégica deste tipo de participação revelado pelo entrevistado A, identificam-se outros que passam pela participação das famílias na sala de aula⁵, pela sua participação em atividades específicas, sua participação nos órgãos onde têm assento e, finalmente, pela sua participação nas reuniões das Associações de Pais.

Para o entrevistado B, é necessário dialogar com as famílias sem que haja assuntos interditos.

E, portanto, o que se fez de uma forma concreta e institucional desde o início é, vamos construir um projeto educativo, então vamos chamar os pais, vamos chamar as famílias, vamos saber o que é que elas acham disto que nós estamos a pensar. O que é que elas pensam? Vamos ouvi-las. O que é que elas gostariam que fosse a sua escola daqui a 10 anos? A escola dos seus filhos, onde os seus filhos vão estudar. Como é que eles veriam essa escola daqui a 10 anos? Como é que a projetam? Como é que gostariam que ela fosse? E aqui discute-se tudo. De que cor é, o chão, as salas, as casas de banho, os professores, a liderança, como é que queriam que fosse o diretor, os materiais, que materiais é que queriam, os livros, as disciplinas, veja-se, as disciplinas. Disciplinas é que acham que deviam existir e que acham que não deviam existir. Portanto, ter este compromisso para com os pais, de os pôr à vontade para discutir tudo acerca da escola e pôr tudo em causa. Quando os pais são comprometidos e são ouvidos a este nível, os pais sentem que fazem parte de ela, sentem-se pertença da escola e não acham que a escola é dos outros (DB, p.148-149).

O que parece prevalecer é a necessidade de incluir as famílias como responsáveis pela educação dos seus filhos, mesmo que se tenham de enfrentar tensões e riscos. Riscos estes que, para o mesmo entrevistado, são tão inevitáveis quanto desejáveis.

Trata-se de uma questão à qual os entrevistados não fogem e que conduz a compreender como é que se definem os limites da participação das famílias.

Para o entrevistado A, “tem de haver limites” (DA, p. 121), o que não significa que isso não seja objeto de discussão. Uma discussão que, no caso da escola deste entrevistado, passa pela participação, no âmbito desse processo, das “famílias que já nos acompanham” (ibidem), aquelas a que pertencem

os encarregados de educação que já sabem como é estar na Escola, porque com a ajuda dos pais às vezes a informação passa melhor (...). Isso é uma grande ajuda que nós temos dos pais que já estão aqui connosco e que isso vai passando de uns para os outros. É mesmo importante porque é uma coisa geral da sociedade, está muito narcisista, não é? Só pensa para o umbigo e isso cada vez acontece mais. E sim, a gente às vezes diz isto a brincar, mas há pais que se pudessem pôr os filhos aqui às sete da manhã e vir buscá-los só às nove da noite, eles estariam aqui. Não pode ser, não é? A escola tem o papel de formar, mas a educação deve vir logo de casa. Também se está, neste momento, numa crise de parentalidade muito grande, em que há pais que exigem tudo aos filhos, depois

⁵ (...) é muito bom ver os pais e os filhos voluntários nos grupos interativos dentro das salas de aula” (DC, p. 155).

há o extremo, que é o do (inaudível) (...) Agora isto é um processo pelo qual a Escola também passa, principalmente na iniciação, os pais que chegam depois a coisa vai atenuando, os pais depois começam a encontrar o seu espaço, o seu lugar, a sua voz, mas ao início demoram e como sabem que é uma escola aberta, às vezes também chegam aqui com grandes exigências (...), há pessoas que estão em processo de adaptação à escola que também levam o seu tempo a mudar (ibidem).

Para o entrevistado B,

Eu não falaria em limites, eu falaria em estabelecer aqui protocolos de atuação. Os pais sabem que tudo que é componente pedagógica, eminentemente pedagógica, tem que ser a escola a decidir. A escola é que sabe de pedagogia. Tudo o que é, toda a envolvimento à pedagogia, ou seja, o que é que se decide relativamente às regras de escola, o que é que se decide relativamente ao próprio currículo, à forma como se trabalha, à forma como se gera o próprio currículo, à forma como se geram os espaços, à forma como se gera a interação entre as pessoas. Aí sim os pais devem ser chamados e aí não há limites. O limite é, depois de protocolar as coisas, eu não falei em pautas, falei em protocolos, falei em acordos, depois de acordar o que deve ser feito, então todos têm que cumprir. Depois de todos saberem o que é que foi acordado entre todos, aí é mais fácil cumprirmos (DB, p. 150)

Para o entrevistado C

Os limites e os riscos são de facto uma questão que as escolas, hoje em dia, têm que se preocupar. Nós estamos a viver um momento complexo da vida da humanidade onde muitas vezes nós assumimos esse papel de clientes e não de atores de um processo sequer conjunto. E a participação dos pais, massiva como nós temos, cobre esses riscos. Nós sabemos disso, que é ultrapassarmos a linha do parceiro para a linha do eu estou aqui porque quero um direito e um dever à minha maneira e não à maneira de todos. E às vezes acontece-nos isso. Também já nos aconteceu isso, que é essa linha ser ultrapassada. Mas teria que vir a força da representatividade e a força do conjunto de fazermos ver a esses que estão a ultrapassar a linha, com os outros que compreendem a ação que essa linha que foi ultrapassada foi mal ultrapassada, mas esse é um caminho que é difícil, é muito difícil. Porque mais uma vez, ele não vem escrito em lado nenhum, ele é vivido (DC, p. 167)

Finalmente, para o entrevistado D,

Não é fácil, não é fácil, porque também tem que ter alguns limites. Eu acho que nunca disse, que os pais também precisam, e todos precisamos que esta relação também esteja regulamentada de uma forma mais estratégica. Se temos um estatuto do aluno, também precisamos de um estatuto do encarregado de educação e se calhar precisávamos de um estatuto encarregado de educação em que sobressaísse, aquilo que, para mim, é talvez o mais importante que são as questões éticas do ponto de vista dessa relação. Essa sim parece-me ser uma necessidade para todos percebermos quais são as balizas daquilo que é a nossa participação e até onde podemos ir. Quando eu faço as receções nas várias escolas no princípio do ano, transmito-lhes isto: nós não podemos ajudar a construir e a co-construir cidadãos plenos em que lhes dizemos que temos que respeitar o outro e valorizar a dimensão humana e depois irmos para as redes sociais escrever algumas coisas, porque depois fica lá escrito e toda a gente lê. Também digo isto aos pais que, neste processo de comunicação, os pais podem, se precisarem de dizer alguma coisa que nos digam aos professores, aos educadores, aos diretores de turma, à direção mas nesta

dimensão do respeito e às vezes nas redes sociais... são o mal deste o nosso tempo. Por isso parece-me ser necessária alguma regulação do ponto de vista da participação (DD, p.197).

A importância destes depoimentos tem a ver com o facto de, por um lado, se reconhecer e não se diabolizar a existência de tensões e conflitos e, por outro, com a afirmação de uma abordagem que exprime uma leitura onde a compreensão prevalece sobre a intolerância, de forma a tentar-se encontrar respostas produtivas e congruentes.

4.2 - Colegialidade e Participação

Sendo este um estudo em que a problemática da participação dos diferentes atores educativos se subordina à reflexão sobre as possibilidades da gestão das escolas e agrupamentos escolares do Ensino Básico e do Ensino Secundário se afirmarem pela sua dimensão colegial, no âmbito de um quadro jurídico que privilegia a gestão unipessoal desses contextos educativos, importa referir que a participação e a colegialidade são dimensões subordinadas deste estudo, o que obriga a uma abordagem prudente dos dados que foram sendo coletados.

Tanto ao nível da participação dos alunos na vida e nas decisões das escolas estudadas, como ao nível da participação dos professores, como, ainda, ao nível da participação das famílias há dados interessantes que, não permitindo afirmações perentórias acerca da afirmação da participação e da colegialidade, permitem, no entanto, afirmar que estamos perante contextos educativos que não parecem poder ser identificados quer como contextos sujeitos a um processo de “desvitalização da participação democrática” (Lima, Sá & Torres, 2020, p. 292), quer como contextos que desprezam a participação dos seus alunos, quer, finalmente, como contextos interessados em promover a pseudo-participação das famílias (Afonso, 1993).

Nem todas estas conclusões se baseiam nos depoimentos dos entrevistados, nomeadamente aqueles que dizem respeito à participação das crianças. A afirmação de que a participação dos alunos é uma propriedade dos contextos educativos em presença deriva da análise dos dados constantes do relatório da autoria de Estela Costa e Marta Almeida (2019), referido no capítulo III desta dissertação, para justificar a seleção dos entrevistados. Este é um tipo de participação que não tem a ver, apenas, com uma manifestação de interesses, mas, igualmente, com um tipo de organização e gestão do

trabalho pedagógico que valoriza e estimula tal participação, quer como finalidade quer como condição educativa.

A mobilização dos professores como atores educativos e a tentativa de romper com a lógica taylorista subjacente à organização do trabalho destes professores baseia-se, igualmente, nos dados do referido relatório, os quais são congruentes com os discursos dos entrevistados.

Quanto à participação dos alunos verifica-se que estes são ouvidos, que são apoiados a exprimir as suas perspetivas e que estas são tidas em conta (Shier, 2001). Pode considerar-se, igualmente, que há, pelo menos, em certos momentos, o seu envolvimento no processo de tomada de decisões em matérias que tanto lhes dizem respeito como dizem respeito à vida das escolas

A análise da participação das famílias não deixa de encontrar respaldo no referido relatório, ainda que, neste caso, os depoimentos dos entrevistados permita obter um interessante conjunto de informações sobre o papel dos membros das associações de pais e dos encarregados de educação em geral. Seria necessário realizar um estudo específico para definirmos até que ponto é que as famílias, para os entrevistados, superaram o nível “de participação parcial” (Afonso, 1993, p. 138) e se se pode falar de participação total. O que é possível afirmar, através dos dados disponíveis, é que não estamos perante uma pseudo-participação, no âmbito da qual “os particiapntes não têm qualquer capacidade de influenciar as decisões a tomar” (ibidem), assumindo-se, apenas, como recetores de informação e exprimindo uma postura passiva.

Perante os dados, verifica-se que o modelo de gestão unipessoal, consagrado pelo DL 75/2008, não determina forçosamente a cultura organizacional das escolas, mesmo que possa assumir um peso relevante nos projetos de administração e gestão escolares. Constata-se que nos contextos que os entrevistados dirigem se estabelece uma tensão estruturante e, de algum modo, produtiva entre os propósitos subjacentes ao que Barroso (2006) designa por regulação nacional, a qual “remete para formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo” (p. 56) e o que o mesmo designa por “microrregulação local” (ibidem), a qual se afirma como “o processo de coordenação da ação dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença” (idem, p. 56-57). Na escola e agrupamentos que são o objeto deste estudo afirma-se a força das estratégias de microrregulação local, as quais se

subordinam ao pressuposto do investimento na construção de culturas organizacionais interessadas na construção de contextos escolares que podem ser definidos como uma “organização comunicativa ou dialógica” (Estevão, 2011, p. 210).

Neste subcapítulo, dedicado à caracterização dos contextos em estudo, tentou-se mostrar como a cultura organizacional de uma escola ou agrupamento escolar é um processo complexo e singular que assenta num conjunto de opções que permite afirmar a margem de autonomia relativa dos contextos. No próximo subcapítulo, o que se pretende abordar é o modo como as estratégias de microrregulação local das escolas em estudo dialogam com as estratégias de regulação nacional e enfrentam os constrangimentos institucionais a que estas as sujeitam. Como é que tais constrangimentos afetam tais escolas? Como é que estas escolas lidam com os mesmos? Quando é que se submetem? Como é que se submetem? O que é que podem e tendem a ignorar?

4.4- Regulação Nacional versus Microrregulação Local: Constrangimentos e Obstáculos à Afirmação de uma Cultura Organizacional Dialógica

Neste subcapítulo, e tendo em conta as preocupações heurísticas e as questões que o justificam, pretende-se começar por compreender e discutir, a partir dos depoimentos dos entrevistados, como é que se estabelece a relação entre as escolas em análise e o Ministério da Educação e, neste âmbito, em particular, com as plataformas informáticas. Um segundo constrangimento a explorar tem a ver com a relação que se estabelece entre as unidades orgânicas que constituem os agrupamentos, enquanto um terceiro diz respeito ao tipo de relação que se estabelece com o poder autárquico.

4.5 - A Relação com o Ministério da Educação

O peso da legislação emanada pelo Ministério da Educação (hoje designado por Ministério da Educação e Ciência) constituiu um dos objetos da atenção dos entrevistados.

Para o entrevistado A, a promulgação do Decreto-Lei 55/2018 permite que “todas as escolas portuguesas têm uma maior capacidade de fazer diferente, ter uma oferta diferente” (DA, p. 112). Trata-se de uma perspetiva interessante porque visa valorizar o vínculo entre a flexibilidade e a autonomia curricular, consagrado por essa peça jurídica, e a necessidade de incorporar tal legislação nas preocupações da gestão e administração das escolas.

Num outro depoimento, o entrevistado B chama a atenção para o facto dos decretos-lei relacionados com a área da gestão e da administração prescreverem os órgãos de poder, mas não regulamentarem “como funcionam os canais de comunicação” (DB, p. 134). Trata-se de uma afirmação que acaba por adquirir uma maior clareza no depoimento do entrevistado C, para quem é necessário “perceber como é que nós vamos olhando para a legislação, fazer cumprir as oportunidades que nós temos à nossa disposição para melhorar o trabalho educativo” (CD, p. 156). De acordo com este entrevistado, “essa é, de facto, a linha mais complicada que temos de ultrapassar ou de não deixar ultrapassar” (ibidem). Recorrendo à promulgação do Decreto-Lei 54/2018, o mesmo entrevistado explica onde é que está a dificuldade que identifica.

“temos que pensar, refletir, voltar a refletir se aquilo que estamos a fazer caminha no sentido do propósito e da filosofia que está inerente ao próprio Decreto-Lei. E, portanto, mais do que escrita, ela precisa de ser vivenciada e portanto, esse trabalho é um trabalho que, eu lhe digo, é muito tenso. E ocupa-nos muito tempo a refletir em torno do que nos diz a lei, em torno dos nossos resultados e das medidas que nos levam aos resultados” (DC, p.156).

Se este constitui um desafio que o mesmo entrevistado define como complexo, um outro tem a ver com a necessidade de “conhecer os colegas para deles conseguir tirar o máximo que eles possam dar à organização” (idem, p. 174).

Como se constata a legislação não é vista, em si mesma, como um obstáculo, mas como uma entidade a ter em conta, enquanto objeto de apropriação e gestão.

A outra dimensão, referida, apenas, pelo entrevistado A, tem a ver com as estratégias e as formas de comunicação entre a sua escola e o Ministério da Educação.

Nem sempre é um exercício fácil, não. É um exercício muito difícil, não é? Há uma série de coisas que nos ultrapassam, mas temos sempre esta abertura de falar claramente com a tutela, de explicar (DA, p.109).

Admite-se que o problema tem a ver com a discrepância existente entre as exigências a que qualquer escola portuguesa se encontra sujeita, do ponto de vista dos procedimentos burocráticos na relação com a tutela e a sua capacidade de resposta.

Por exemplo, é sempre muito... para o tipo de trabalho que fazemos, por exemplo, também é sempre muito difícil, se nós nos restringíssemos à forma, por exemplo, do cálculo do crédito horário. O crédito do horário, para entender, é um banco de horas que a escola tem, de acordo com o número de alunos, o número de turmas... mas nessas turmas, por exemplo, não entram as turmas do pré-escolar. Só entram a partir do primeiro ciclo. Isso permite, no fundo, ter mais professores ou menos professores, ou mais apoios ou menos apoios. Isso é sempre bastante negociado (DA, p.110).

há um processo de adaptação. Claro. E há um processo, mesmo em termos da avaliação. A nossa avaliação é um bocadinho diferente dos docentes. Mas tudo isso sempre foi negociado, foi apresentado com a tutela. Faça-me entender? Sim. Ou seja, de alguma forma, a Escola tem tido sempre, por parte dos vários governos, algum espaço para adaptação de parte a parte. (DA, p.112).

É um tal esforço que corresponde a um investimento que assume, por vezes, alguma complexidade, ainda que o Ministério da Educação tenha vindo a evidenciar alguma abertura para as especificidades da Escola em questão, “até porque nós não podemos estar fora da lei” (DA, p.112). Se “já houve coisas que tivemos que ir mudando, naturalmente, as matrizes curriculares” (DA, p.110), também é verdade que o Ministério tem vindo a reconhecer que está perante uma Escola diferente, com um estatuto publicamente reconhecido⁶, o que constitui uma vantagem para o contexto educativo em apreço, ao qual acresce o facto do mesmo Ministério da Educação ter consciência “que a gente, tanto quanto possível, responde, ainda que na prática, aqui funcione diferente (DA, p. 109).

Esta é uma informação relevante que, de algum modo, diz respeito aos restantes contextos educativos, aos quais é reconhecido, no seu conjunto, de forma mais ou menos explícita, um estatuto especial pelo trabalho que produzem. Trata-se de uma vantagem que tem implicações, por exemplo, na definição do quadro de pessoal docente e na possibilidade de se ir mantendo os membros nucleares da equipa de trabalho, de forma que estes possam assegurar “o desenvolvimento deste projeto e que é fundamental, não é? Mesmo até para acolher os vários professores que recebemos todos os anos novos e que, no fundo, sustentam muito o projeto e, no fundo, acabam por ser formadores dos novos colegas” (DA, p.111).

O entrevistado D, no seu depoimento, refere-se, sobretudo, ao nível da relação com o Ministério da Educação, com a necessidade de se compreender as margens de autonomia que as escolas podem explorar. Defende que

há coisas que a lei não fecha a porta, o normativo não fecha a porta, apesar de podermos estar perante uma situação em que não é corrente fazer-se. Por exemplo, nós temos hoje em dia, nas medidas de promoção de sucesso e sobretudo no projeto de recuperação das aprendizagens, uma questão que aparece já plasmada, mas depois não aparece muito definida. Quando pensamos assim, e este é um exemplo que já nos acontece há alguns anos, a própria legislação permite a existência daquilo que seria um período letivo extraordinário (...). Aquilo que nós fazemos e implementamos, por exemplo, terminando

⁶ “A Escola é muito visitada, não é? Por pessoas do estrangeiro, por historiadores, por pessoas que estão a fazer cá mestrados, doutoramentos, tudo isso e vêm cá. Pessoas ligadas aos meios académicos e tudo isso. Também para o Ministério dá jeito dizer que tem aqui uma escola diferente que eles consideram quase mais da Finlândia” (DA, p.113)

as aulas, poder ter os alunos mais cinco semanas, quatro semanas, em função dos anos de escolaridade, trabalhar com professoras em pequenos grupos e, sobretudo, isto só faz sentido se o trabalho que aqui é realizado, depois poder ter reflexo naquilo que é a avaliação do aluno. Então, os conselhos de turma nestas situações voltam a reunir após este período extraordinário para voltar a avaliar os alunos e é esta avaliação, já no final deste período extra, que se vai transformar na sua avaliação final. Isto não aparece escrito em lado nenhum (DD, p.182).

Para além deste exemplo, acrescenta mais três a que recorre para justificar outras possibilidades de ação educativa.

Por exemplo, quando durante as primeiras oito semanas do ano letivo nós temos professores do primeiro ciclo fazer coadjuvação aos professores do segundo ciclo para ajudar na (...) questão da transição que é uma questão que tem uma dimensão organizacional e aí essa nossa margem também de autonomia para gerir a forma como fazemos uma distribuição de serviço a distribuição de serviço é sempre em última instância a responsabilidade do diretor (DD, p. 183).

Da mesma forma que temos os educadores de infância poderem ir às salas do primeiro ano para ajudar e trabalhar em coadjuvação com os professores do primeiro ciclo. Portanto, isto é uma dimensão que é muito uma dimensão organizacional mas é sobretudo uma dimensão que tem um impacto muito grande e significativo nos processos de transição, tornando-se mais tranquilos, mais segurizantes não só para as crianças, mas também para as famílias (DD, p. 183).

Tem também uma natureza pedagógica de transversalidade entre os ciclos, entre os professores dos diversos ciclos na partilha de estratégias sobre a forma como as crianças aprendem determinados conteúdos e, portanto, é muito reconhecido pelos professores do primeiro ciclo quando vão às aulas do segundo ciclo e que percebem quais são efetivamente as aprendizagens essenciais que os alunos devem levar daquele conteúdo que são elas que podem constituir pré-requisitos para a abordagem de conteúdos (DD, p. 183).

Daí que conclua que este “é um trabalho que não depende de mais ninguém, senão de nós. Não é preciso estar escrito (DD, p. 183), ainda que isso implique “conseguir definir prioridades e definir estratégias para a situação no próprio território” (DD, p.184).

Finalmente, importa prestar atenção ao depoimento do entrevistado C que reivindica o alargamento das margens de autonomia, no que concerne

ao recrutamento e à forma como é feito o recrutamento e os concursos de professores. Eu acho que deveria ser dada à escola a capacidade nem estou a dizer que será ao diretor, mas poderia ser a uma comissão que a escola tivesse, de uma certa percentagem de docentes de quadro, portanto que já estão vinculados, poderem ser convocados para a escola a continuar na escola e não terem que ir a este processo doloroso anual de concurso, concurso, concurso, concurso. Portanto, era bom que a escola tivesse uma percentagem de professores que pudesse escolher para se dizer, nós queremos que tu continues connosco. Isso era determinante. Depois que houvesse um bocadinho mais de flexibilidade em termos das qualificações para a proficiência, que elas são muito limitativas e neste momento com a falta de professores que temos, era interessante que

essa autonomia fosse dada às escolas. Autonomia de recrutamento, mas há também alguma autonomia na forma como olhamos para o perfil dos docentes (DC, p. 174).

Constata-se, de um modo geral, que os entrevistados não ignoram as tensões e os riscos da relação entre as suas escolas e o Ministério da Educação, nomeadamente o facto de

“apesar de termos um sistema muito centralizado também, existem algumas margens de autonomia. Sobretudo, margens de autonomia de natureza pedagógica, mas é verdade que muitas das que interferem diretamente nas questões pedagógicas, também têm por trás uma dimensão organizacional muito profunda e há muitas das medidas que têm impacto pedagógico que começam logo a ser medidas que estão ancoradas na organização e na dimensão organizacional (DD, p. 181).

O reconhecimento das margens de autonomia das escolas e dos agrupamentos é uma questão em aberto, dependendo, por um lado, dos constrangimentos a que estes estão sujeitos e do modo como estes são pensados e geridos. Há situações onde a margem de manobra é menor.

Esta questão de tentarmos encontrar dentro das oportunidades que a lei tem, refúgio para acomodarmos as necessidades de recrutamento que precisamos e que não vislumbramos no modelo que está centralizado, é algo complexo, ocupa-nos muito tempo (...) estamos aqui quase entre a espada e a parede. E muitas vezes empurrados por uma necessidade, que é a necessidade de termos alunos a aprenderem, de os ter com professores, mas também de os ter como professores com a melhor qualidade possível e portanto, esse é um outro desafio que a escola encerra e que a escola procura (DC, p. 157).

Noutras situações a margem de manobra é mais ampla, tal como refere o entrevistado D, para quem

não há nada que diga que é possível, mas não há nada que diga que é impossível e , portanto, aqui é a tal questão sobre quais são as margens de autonomia que as escolas não têm e as margens de autonomia que as escolas têm, sobretudo escolas que são territórios educativos de intervenção prioritária. Têm sobretudo que pensar que há um trabalho a fazer com alunos que têm necessidades económicas, às vezes, menos favorecidas, que têm menos capacidade para conseguir ter uma boa organização e uma boa gestão do tempo, que se dispersam com maior facilidade também. Portanto, é a isso que nós temos que dar mais. Ou seja, nós estamos na perspetiva de uma autonomia que tem de ser, sobretudo, uma autonomia de natureza pedagógica (DD, p.182).

Esta é uma constatação interessante que tanto pode ser interpretada por via da necessidade de se subordinar a autonomia organizacional das escolas à sua autonomia pedagógica, como por via da expressão de algum tipo de voluntarismo pedagógico que merece ser tido em consideração quando se discute as escolas e os agrupamentos que evidenciam um nível de proatividade tão elevado.

Um outro aspeto que importa discutir nesta reflexão sobre as tensões e os conflitos entre as escolas e o Ministério da Educação tem a ver com as estratégias de transgressão que as escolas dos entrevistados iam adotando. É o entrevistado B que se refere a tais estratégias.

Lá no início era uma transgressão, nós temos que transgredir sempre um bocadinho para conseguirmos chegar mais longe, e a verdade é que a transgressão é apanágio de quem quer autonomia, se nós queremos mais índices de autonomia temos que transgredir um bocadinho, e o que eu sinto é que sim, no início eu via ali alguma transgressão, aliás o processo, o próprio processo de autonomia da escola que liderei teve esses patamares de transgressão e o próprio Ministério foi se adaptando às transgressões da escola, criando o próprio Ministério depois, com o tempo, legislação que fosse ao encontro daquilo que a escola já tinha. E foi muito interessante nesse processo, por um lado, nós transgredimos para ter mais autonomia, por outro lado, fizemos com que o Ministério se adaptasse a essa transgressão, dando-nos mais autonomia através de decretos e de despachos que foi criando para que nós pudéssemos entrar num normativo em que já não estávamos a transgredir e já estávamos a criar mudança dentro daquilo que era um normativo legal (DB, p. 137).

Este é um depoimento sujeito a uma leitura cronológica do processo vivido pelo agrupamento do entrevistado em questão que evidencia, acima de tudo, as soluções inéditas adotadas que, na verdade, acabaram por ser, algumas delas, vertidas na legislação com a promulgação dos decretos-lei nº 54 e 55, em 2018. Por isso, é que o entrevistado relaciona a possibilidade de transgredir com o processo de afirmação da autonomia das escolas. Ainda que o termo não seja consensual, como se constata através do depoimento dos entrevistados A⁷ e C, verifica-se que este último, apesar de o recusar, reconhece que esse é um risco inerente à necessidade de enfrentar problemas complexos⁸. O que é interessante é que tanto o entrevistado A⁹ como o entrevistado B reconhecem que, em determinados assuntos, conseguiram influenciar a perspetiva da Administração Central.

No âmbito da relação com o Ministério da Educação, as interações com as plataformas informáticas constituem um tópico relevante quer na literatura da especialidade quer nos depoimentos dos entrevistados.

⁷ Porque assim, transgressão, não, porque nós não podemos estar fora da lei, digamos assim (DA, p.112)

⁸ Transgressão não o diria, não é? Porque nós somos, acima de tudo, agentes públicos que têm o dever da legalidade. Portanto, a transgressão não o diria de todo, mas é pelo menos uma forma de consciencializar aquilo que temos e aproveitar também a forma como isso está escrito. Porque os problemas geralmente não trazem manuais de instruções, não é? Portanto, nós temos que encontrar as soluções para esses ditos problemas e temos que ter como referência sempre aquilo que está inscrito nos normativos legais e se não o tivermos, é um problema, mas, digo-vos uma coisa, quando estes problemas são tão complicados, muitas vezes há inseguranças, se estamos efetivamente a não transgredir alguma norma que esteja prescrita (DC, p. 159).

⁹ Ou seja, de alguma forma, a Escola tem tido sempre, por parte dos vários governos, algum espaço para adaptação de parte a parte (DA, p.112)

Há entrevistados que manifestam o seu desconforto face a tais plataformas. É o caso do entrevistado A que refere “É assim, esta Escola, na sua organização, não se identifica com muitas das plataformas que somos obrigados a preencher, certo? A maior parte das plataformas estão tipificadas para as outras escolas, têm uma organização dita mais tradicional (DA, p. 108).

O entrevistado C, por sua vez, manifesta-se, igualmente, contra as plataformas, afirmando que

Sim, elas são, de certa maneira, uma visão inquisitória daquilo que é o trabalho da escola. Porque, eu não sei se a Mariana tem noção, mas nós preenchemos aproximadamente 400 plataformas por ano. Ora bem, algumas delas, redundantes e com dados, são repetidos várias vezes ao ano e, portanto, o primeiro discernimento que elas nos tiram é o tempo para viver a escola. Porque nós precisamos de um tempo muito próprio para sentirmos a escola (...), não se apercebem da dureza e da profundidade que estas plataformas trazem ao trabalho e obviamente, depois há algum desconforto. Nós perguntamo-nos sempre, porquê estar a perguntar tanta vez a mesma coisa? O que é que se passa aqui? Que autonomia é a nossa quando é preciso preencher a mesma coisa 3 e 4 vezes? (DC, p. 158).

A perspetiva do entrevistado D corrobora esta abordagem¹⁰.

A questão das plataformas é muito interessante, porque a questão das plataformas, sobretudo, é, desde logo, um mecanismo de regulação por parte do próprio Ministério da Educação, quando nos regula estas margens de autonomia, mas, sobretudo, de imediato, em tempo real, estamos a ter de responder, a ter de prestar informação, a ter de dar a conhecer o que estamos a fazer e o que não estamos a fazer. Essa faz parte, por um lado, dos processos mais de gestão da própria estrutura e é uma parte que nos retira muito tempo, também, porque é uma parte que está muito associada a questões de natureza mais burocrática e, sobretudo, com tempos curtos para responder, nomeadamente em plataformas, quando nos dizem que até a determinada hora temos de prestar determinados esclarecimentos e tudo mais. Mas é muito neste mecanismo de controle e de regulação, por parte desta estrutura central, do próprio Ministério da Educação (DD, p. 180)

O entrevistado B ainda que refira que “uma escola tem que estar permanentemente a prestar contas, e às vezes as mesmas contas, a vários organismos diferentes do Ministério da Educação, e às vezes até ao poder local, corre o risco, e isso acontece em várias escolas, das escolas não se atreverem, ou não terem grande vontade de ir mais longe na sua autonomia e exatamente sentem que isso vai aumentar a sua carga de trabalho” (DB, p.135), não deixa de chamar a atenção para as potencialidades das plataformas, nomeadamente aquelas que as escolas constroem.

¹⁰ Apesar do seu tom crítico, o entrevistado D, reconhece que as plataformas correspondem à solução encontrada pelo Ministério da Educação “para regular a implementação das políticas públicas” (DD, p.181)

Desde muito cedo, nós tínhamos plataformas que comunicavam rapidamente com os encarregados de educação. Ou seja, plataformas onde estavam os processos dos alunos, onde estava uma comunicação dos sumários das disciplinas, das faltas dos alunos, e ocorrências disciplinares, etc, essas plataformas já faziam esse trabalho muito bem feito, ou seja, a comunicação com os encarregados de educação era muito fácil e muito rápida, porque tudo que era a componente de chegar dados aos encarregados de educação para que eles soubessem onde é que estão os seus filhos, em que turma, quais são os problemas que eles estavam a ter dentro da escola, etc, rapidamente essa informação ficaria nessas plataformas (...). E por isso a escola, para além dessas plataformas administrativas que ela usava, criou uma plataforma muito fiável no sentido de os pais se aperceberem rapidamente da evolução das aprendizagens dos seus educados. E essa plataforma, esse recurso que a escola construiu dentro de portas, uma plataforma de avaliação integrada, que nós chamamos PAI (Plataforma de Avaliação Integrada), que permite aos encarregados de educação acompanhar o processo educativo e as aprendizagens dos seus educandos (DB, p.132).

No entanto, nós também usámos outras plataformas onde depositamos, onde partilhamos um conjunto de ferramentas, quer com os encarregados de educação e os alunos, quer dentro do trabalho colaborativo que é feito na própria escola, porque a comunicação também tem de ser feita internamente. E esses mecanismos de comunicação interna foram feitos também com base em plataformas que se foram construindo (...). Portanto, esta construção em escala e também de uma forma agregada de toda a informação, permitiu criar mecanismos de comunicação muito profissionais, permitiu criar modelos transparentes da informação, todos viam a informação no mesmo local, e também permitiu que ela fosse clara e chegasse rapidamente ao seu setor (DB, p. 133).

O que fazer perante os constrangimentos a que uma escola está sujeita, por via das plataformas?

Só o entrevistado B é que enfrenta esta questão, referindo, em primeiro lugar, que o “que fizemos, foi tentar equilibrar aqui o uso das plataformas com aquilo que era e é o grande objetivo da escola que é a aprendizagem” (DB, p. 136). Em segundo lugar, afirma que

apesar desses constrangimentos, a escola foi-se desafiando para ela própria perceber como é que podia desconstruir algumas plataformas, e ao mesmo tempo também acabou por estimular a própria escola a pensar de maneira diferente, e a pensar inclusivamente como é que podia construir ela própria algumas plataformas informáticas, algumas formas de comunicação, para que quando o Ministério pedisse qualquer dado, a escola já tinha. Para antecipar aqui um conjunto de problemas e até de necessidades burocráticas que o Ministério ia pedindo, ia antecipando, para que quando nos fosse pedido nós já tínhamos esses dados e já podíamos dar ao Ministério rapidamente. Isso trouxe muita tranquilidade, muita tranquilidade quer às lideranças, quer a todos os professores, porque deixaram de preencher mapazinhos, tabelas, relatórios, e estava tudo feito para que quando o Ministério pedisse rapidamente era entregue (DB, p. 137).

Por outras palavras, sendo as plataformas informáticas um dispositivo pouco apreciado pelos entrevistados, ainda que incontornável, só lhes resta tentar estratégias de

gestão das mesmas que visam minimizar o seu impacto. Neste sentido, estamos mais perante um obstáculo do que perante uma justificação que visa obstaculizar a mudança.

4.6 - A Constituição dos Agrupamentos

A transformação das escolas em agrupamentos é outro dos obstáculos que tende a ser identificado, algumas vezes, como um obstáculo à autonomia das escolas, no momento em que se associa a uma gestão que visa uniformizar procedimentos em nome da pertença a uma entidade comum.

No caso do estudo realizado, esta é uma problemática que diz respeito, apenas, a três dos entrevistados que, na verdade, não consideram estar perante um problema. O entrevistado B fala mesmo das vantagens da medida.

Quando uma criança e um pai, ou uma encarregada de educação, matricula o seu filho com 3 anos na educação pré-escolar, a ideia desta encarregada de educação é saber se está a colocar o seu filho numa escola em que ele só vai sair quando completar o 12º ano. Isto dá uma tranquilidade enorme e dá um compromisso enorme àquela encarregada de educação, porque ele compromete-se com aquele projeto educativo, porque sabe que nos próximos, cerca dos próximos 15 anos, o seu filho, ou a sua filha, vai estar naquele agrupamento (...). A escola onde ele vai estar quando completar o quarto ano de escolaridade. Esta tranquilidade que as crianças têm em saber tudo acerca da escola a nível vertical, é extremamente importante. Conhecer o diretor desde os três anos de escolaridade, conhecê-lo bem, conhecer as pessoas que estão a gerir aquele agrupamento. Saber exatamente o que é que lhe vai acontecer ao longo de todos os anos, conhecer os professores, conhecer os funcionários, saber o nome deles é muito importante para criar complexidades. E isto é, uma escola que é gerida democraticamente, mas é gerida democraticamente para as pessoas e com as pessoas. Estes ciclos, estas escolas, agregam-se entre si numa unidade que é, assim, uma unidade orgânica. Toda ela constitui-se, apenas, numa unidade em que toda a sequência da aprendizagem, em que toda a articulação é fluida e coesa. Não havendo aqui roturas. As roturas em que a criança ou o educador não sabe o que é que vai acontecer no ano seguinte, são extremamente graves e põem em risco o próprio processo de ensino-aprendizagem (DB, p. 146).

No caso do entrevistado D, o risco da padronização de procedimentos é liminarmente recusado, quando este afirma que “uma das coisas que nós defendemos aqui sempre foi que cada unidade orgânica, cada escola, tem direito à sua autonomia e tem direito a poder construir a sua identidade. Isto é um processo que tem que ser negociado e é negociado com a direção e é negociado com os professores e os funcionários dos estabelecimentos (DD, p. 190).

Daí que o desafio seja o de saber como é que se lida com a diversidade dos contextos que se inserem num agrupamento. Face aos depoimentos dos entrevistados

constata-se que estamos perante um desafio intencionalmente assumido que implica respostas organizacionais específicas. Para o entrevistado C

Há um conjunto de atividades que são promovidas com o sentido de dar coesão aos diferentes estabelecimentos, dando-lhe liberdade para eles fazerem o ajuste ao seu território e às suas comunidades (DC, p.162).

Dessas atividades, o entrevistado refere a “forma como construímos os nossos planos estratégicos, o nosso projeto educativo, quer na forma como o vivenciamos a cada dia” (DC, p. 182) e menciona

Por exemplo, semanal, anual, desculpe, mensalmente, nós reunimos a liderança de topo num café com o diretor, colocando os colegas que estão a coordenar as escolas e outros que entendam, conversarmos sobre a escola e a forma como a escola se organiza. Ou então, nas diferentes atividades de promoção do bem-estar, que nós realizamos com os docentes, por forma a que todos tenhamos uma visão coletiva semelhante sobre aspetos equivalentes. Ou então, na forma como integramos diferentes estabelecimentos de ensino nas temáticas dos outros estabelecimentos de ensino. É usual termos escolas a virem realizar atividades a outras escolas, sejam elas gravações de vídeos de Natal, sejam elas atividades lúdicas de aprendizagem das ciências, sejam elas atividades de promoção da atividade física e desportiva, sejam elas atividades de relacionamento com a comunidade. Temos uma interpretação semelhante daquilo que queremos da escola e para a escola, mas depois temos a liberdade de executarmos dentro de alguns parâmetros, dentro de cada território, de discutirmos aquilo que foram os resultados da nossa ação e de reequacionarmos alterações ao processo que temos. E esse processo é encantador. Eu acho que é encantador. (DC, p. 162).

Para o entrevistado B, trata-se de um desafio organizacional que implica a

criação de órgãos próprios, que possam fazer a articulação entre os ciclos, quer coordenadores de estabelecimento, quer coordenadores de departamento, quer coordenadores de ano, quer coordenadores de articulação, que possam fazer este diálogo entre os vários ciclos, mas também que possam fazer a transição do ciclo. Ou seja, quando uma criança passa, por exemplo, de um quarto ano para um quinto, tem de mudar de escola, como é que é feita esta mudança de escola? Através de um acompanhamento que se faz ao longo do ciclo. A criança tem de conhecer a escola, vamos chamar assim, a escola mãe (DB, p. 146).

Para o entrevistado D, a preocupação é a mesma, ainda que as respostas sejam diferentes.

Depois, do ponto de vista daquilo que, para nós, é muito importante ao nível de uma dimensão, que é a dimensão pedagógica (...) nós fazemos, ao longo do ano, três momentos, que são três conselhos pedagógicos alargados. Estes conselhos pedagógicos alargados têm como objetivo ter os coordenadores de estabelecimento, os coordenadores pedagógicos de grupo, os diretores de turma. É um conselho pedagógico que envolve muitas pessoas, mas, sobretudo, que nos permite partilhar e discutir questões, todos no mesmo contexto, sem haver, depois, uma escada de partilha de informação e, portanto, aqui é ela toda muito dialógica entre as pessoas que desempenham cargos de gestão intermédia, que desempenham cargos de gestão topo, digamos assim, os coordenadores

de estabelecimento e coordenadores de departamento. Nesse sentido, nós tentamos sempre fazer este processo, mas reconheço que não é fácil. É, talvez, um dos maiores desafios do processo de gestão é conseguirmos ter esta política de comunicação (DD, p.179).

Por fim, o mesmo entrevistado, refere a importância da avaliação e da monitorização que caracterizam os quotidianos do agrupamento constituem um fator relevante “para nos entendermos como unidade orgânica, como uma entidade viva e dinâmica” (DD, p. 190). Refere, igualmente, a sua disponibilidade¹¹ e o contacto constante que se mantém com os coordenadores dos estabelecimentos.

Cada uma das unidades orgânicas tem um coordenador de estabelecimento e este coordenador de estabelecimento é quem coordena toda a atividade de cada uma destas escolas. Têm canal direto também aqui connosco ou vêm cá ao final do dia ou às vezes vêm à hora do almoço porque precisam de conversar sobre alguma questão. Outras vezes vamos às escolas. Não poderemos estar fechados nesta escola, daí eu dizer uma política de gestão de porta aberta e a política de gestão de porta aberta é isto. Eu chego à escola habitualmente e temos sempre dois colegas a chegar às oito e um quarto ou por volta dessa hora. Se me disser assim, então e a que horas é que saem? Bom, estou a dizer aquilo que não devia que é por volta das oito, oito e meia da noite. Reconheço que para fazer uma política de gestão de porta aberta e de apoio à resolução dos problemas de qualquer dos membros da comunidade educativa, eu tenho que deixar as tarefas mais burocráticas para o final do dia (...) (DD, p. 188).

Constata-se, pelos depoimentos dos entrevistados que as opções estratégicas, as medidas subsequentes, a proximidade relacional e a tentativa de identificar e consolidar o reconhecimento do máximo denominador comum são fatores que permitem construir uma cultura organizacional que se preocupa em valorizar as singularidades das unidades orgânicas que integram os agrupamentos.

4.7 - A Relação com as Autarquias

¹¹ Há situações que eu, às vezes, preciso, por qualquer motivo, porque me telefonam e perguntam se eu tenho disponibilidade ou porque vai haver uma atividade e seria interessante eu poder estar também presente, ou porque é preciso ir falar com uma turma para perceber quais são as dificuldades que eles estão a sentir, e basta ligar o telemóvel e eu vou falando pelo caminho e as pessoas vão-me explicando o que é que vai acontecer ou o que é que é preciso fazer e eu 5 minutos depois estou ali. É muito fácil, vou lá com muita frequência e às outras escolas também. Quando não vou eu, vão os outros colegas e, sobretudo, há sempre esta necessidade de irmos às outras escolas, não só quando as coisas estão a correr menos bem, sobretudo é quando estão a correr bem e quando há momentos bons para partilhar, coisas boas, é que eu vou lá. Isso é aquilo que me dá força para eu continuar e depois quando chego lá e vejo que as coisas estão a funcionar, aproveito sempre para perguntar o que é que se pode fazer mais, o que é que é preciso aqui. Temos sempre esta preocupação de ir melhorando, a melhoria continua daquilo que possam ser as condições de funcionamento das escolas e esta proximidade (DD, p. 188).

O último potencial obstáculo à afirmação da autonomia organizacional e pedagógica das escolas e dos agrupamentos tem a ver com a relação entre estes contextos educativos e as autarquias.

O que se constata, perante os depoimentos dos entrevistados, é que esta relação não é vista como um problema. Admite-se que “depende muito da forma como as pessoas veem o seu papel e da forma como o exercem” (DC, p.171), assim como se admite que, pelo menos num caso, é uma relação marcada por vicissitudes diversas. Para a entrevistada A “tem um histórico, nem sempre foi boa, mas agora é boa” (DA, p.124-125). Para além disso, tende a ser concebida como uma inevitabilidade, tal como reconhece o mesmo entrevistado que afirma que “não vou dizer que não afeta a autonomia, mas no fundo interfere na escola, claro que sim, porquê? Porque a autarquia pensa nos projetos para desenvolver ao nível da educação para o conselho” (ibidem). Para além disso, “Nós dependemos imenso da autarquia porque as funcionárias são colocadas pela autarquia, o material é da autarquia, há uma série de recursos que é a autarquia que põe cá, instalações, agora estou a reclamar por causa do aquecimento, tudo isso...” (ibidem). Esta é uma perspetiva que é corroborada, também, pelo entrevistado B.

A verdade é que as autarquias convivem com a escola, dentro daquilo que é política local de educação, também elas próprias trazendo para dentro das escolas aquilo que são as suas próprias convicções (...). E isso não tem mal nenhum, atenção, não vejo mal nenhum nisso. É natural que a escola esteja dentro de um determinado território, é natural que essas autarquias sintam que o território educativo das suas escolas tem de ser um território coerente, só o ponto de vista daquilo que é a coesão social, aquilo que é a segurança, aquilo que é uma política de saúde, aquilo que é uma política de transporte, e é natural que tudo isso afete a intenção pedagógica da escola. (DB, p. 129).

O reconhecimento de uma política educativa municipal é algo que não se ignora. Trata-se de um fator que é necessário valorizar e gerir, o que, no caso dos entrevistados, não parece constituir um problema, dado que a relação é avaliada como positiva, tal como defendem de forma explícita, e de forma reiterada, todos os entrevistados, sem exceção. Para eles, as suas autarquias tendem a respeitar a autonomia das escolas¹² que dirigem e existe uma relação de proximidade e cooperação¹³.

¹² o que eu tenho assistido durante estes anos, talvez por sorte com as autarquias com quem tenho convivido, (...), com diferentes poderes, mesmo políticos, diferentes cores políticas, foi-se aqui alternando cores políticas diferentes, entre o Partido Socialista, o Partido Social Democrata, (...) mas foi sempre respeitada esta autonomia pedagógica da escola (DB, p. 129).

¹³ No nosso caso, nós temos a felicidade de ter, quer a nível pessoal, quer a nível institucional, uma excelente relação com a autarquia, mas não sobre só aqui o nosso agrupamento. Todos os que estão no nosso território

Não sendo claro nos depoimentos dos entrevistados, infere-se que, para além das particularidades dos territórios e das características das pessoas envolvidas, há a necessidade de clarificar papéis e responsabilidades, como é mencionado pelos entrevistados C e D, mesmo que se tenham de correr riscos que não podem ser ignorados¹⁴.

Agora, tal como vos falei há pouco, há uma linha e a linha entre o que são competências que a autarquia deve exercer e as competências que a escola e a direção da escola devem cumprir, têm que ser respeitadas por todos (DC, p. 171).

é importante que a escola continue a ter a sua autonomia em termos de aprendizagem, em termos educativos, em termos de projeto educativo. Obviamente deve ser negociado, falado, conversado, não estamos a discutir nada disso. Mas a escola tem que ter autonomia. Mas a Câmara também tem de ser ouvida e esse é um risco, o risco de chegar a uma certa altura e deixarmos de trabalhar em algumas zonas cinzentas para trabalharmos numa zona negra (DC, p. 173).

Todos temos definidos nos próprios normativos, os níveis de intervenção e as áreas de intervenção de cada um e portanto todos percebemos que no caso concreto das autarquias a dimensão pedagógica não é aquela em que as autarquias devam intervir diretamente (DD, p.198).

A outra preocupação dos entrevistados, presente nos seus depoimentos, tem a ver com a reflexão que produzem sobre as condições que são necessárias para estabelecer relações produtivas. Uma dessas condições tem a ver com a necessidade das autarquias terem de “respeitar a autonomia das escolas” (DB, p.129), o que implica que as escolas tenham de

saber lidar com esses riscos, lidando com esses riscos no sentido de perceber o que é que as autarquias podem acrescentar, e dentro desse acrescento, qual é a separação que nós devemos fazer dentro daquilo que é o tempo e a esfera de atuação da escola, e a

têm essa felicidade. Poderia ser melhor? Pois com certeza, poderia sempre ser melhor. Sonhamos que ela possa ainda ir mais além? Sonhamos, sonhamos de problemas estruturais, nomeadamente em termos de edificado, condições dos alunos possam ser melhoradas. Pois, sonhamos e fazemos ver em todos os momentos a importância de irmos resolvendo esses problemas, mas, do outro lado, sentimos que há vontade de os resolver. Mesmo que, às vezes, eles não sejam resolvidos num curto período de tempo. Só o facto de as pessoas dizerem sim, é um facto. Nós precisamos de lutar para melhorar esse aspeto. Já é um compromisso com a melhoria da escola e sim, no nosso caso a relação é boa. Temos ganho muito em termos uma relação de proximidade com o poder local em vez de termos apenas com o poder central (DC, p. 171).

a relação tem sido também uma relação que se tem construído, pela proximidade e sobretudo, pelo respeito, partilhando as necessidades e com um trabalho regular de identificação das necessidades (DD, p. 198).

¹⁴ sabemos, há locais, territórios onde a autarquia quer exercer um poder quase ditatorial dentro da escola e, portanto, a autarquia quer impor opções indicativas às comunidades educativas. Isso sim é um risco, é um risco. E ele está inerente, de facto, a quem desempenha o cargo de presidente ou de vereador da Câmara Municipal. E esse é um risco que nós temos todos que calcular (DC, p. 173).

esfera de atuação política da autarquia. Respeito esse que devem ser os poderes de uns e de outros, eu acho que é possível conviver bem com esses riscos (DB, p. 130).

A possibilidade de negociar projetos é outra das condições que se valoriza, neste caso, pelo entrevistado C¹⁵. Para este entrevistado as condições que permitem potencializar a relação com as escolas e os agrupamentos são as seguintes:

- A forma como a autarquia se preocupa em capacitar as escolas com recursos humanos não docentes capazes de cumprir os mínimos que precisamos para que a escola funcione;
- A forma como a autarquia promove a melhoria e a requalificação dos espaços e promove também o apetrechamento das escolas;
- A forma como a autarquia prepara uma carta educativa que, ouvindo as escolas, projeta o futuro e os anseios de cada uma das unidades orgânicas;
- A forma como a autarquia incorpora dentro das suas opções estratégicas e prioriza a intervenção e a gestão do seu orçamento com base naqueles que são os anseios da escola. Portanto, tudo isto são opções que se vão trabalhando;
- A forma como a autarquia ouve as escolas para preparar uma coisa tão simples como um projeto uniformizado de plataformas para todas as escolas, que minimize o trabalho burocrático das nossas equipas de docentes e não docentes;
- A forma como a autarquia promove com a escola componentes de apoio à família;
- A forma como a autarquia trabalha com as escolas a alimentação saudável e a alimentação nos refeitórios;
- A forma como a autarquia trabalha com as escolas as atividades de animação e apoio à família ouvindo as educadoras, ouvindo quem está, as técnicas que estão com os alunos, com as crianças, de modo a ajustar as opções e os modelos de organização das opções, para que elas respondam às anseios da escola e dos pais e dos professores;
- A forma como a autarquia projeta programas de promoção do sucesso escolar (DC, p. 172-173).

Finalmente, os entrevistados, de uma forma ou de outra, valorizam a participação de representantes das autarquia nos Conselhos Gerais dos agrupamentos, o que constitui uma situação potenciadora de “envolvimento, participação e, sobretudo, conhecimento daquilo que são as escolas” (DD, p. 199).

4.8 - Conclusões do Estudo

Através do estudo realizado verifica-se que estamos perante uma escola e três agrupamentos escolares que podem ser caracterizados como contextos educativos

¹⁵ é quando construímos um plano pedagógico um programa pedagógico que coloca à disposição das escolas para elas poderem convocar esses planos pedagógicos esses programas pedagógicos para a sua atividade letiva e fazer inseri-los no plano de atividades. Tudo isto é negociado, tem uma forma conjunta de preparar-nos: estamos a falar, por exemplo de peças de teatro, estamos a falar de atividades artísticas, estamos a falar de comemorações de momentos, estamos a falar de vidas à natação, estamos a falar de visitas de estudo a um determinado lugar (DC, p. 172).

preocupados em afirmar-se de acordo com o modelo de uma “organização comunicativa ou dialógica” (Estevão, 2011, p. 210).

Pode mesmo considerar-se que é possível definirem-se alguns dos critérios estruturantes que permitem identificar um tal modelo, sendo de destacar, neste âmbito, o investimento na construção de uma cultura organizacional marcada pela colegialidade das decisões, o que está bem presente, no que diz respeito à cultura profissional dos professores, na tentativa de criar relações entre docentes que permitam superar tanto uma cultura profissional individualista (Thurler, 2001), como “a colegiatura forçada” (idem, p. 70), em que a cooperação tende a ser imposta pela hierarquia.

O que é decisivo neste projeto de transformação da cultura profissional docente é o vínculo que, nas escolas abordadas, se estabelece entre um tal investimento e a rutura que se tenta estabelecer com a gramática normativa de ensino que sustenta o instrucionismo curricular e pedagógico. Pode mesmo considerar-se que é a dimensão mais promissora dos projetos que têm lugar nas escolas em questão: a do vínculo que se tenta construir entre uma nova cultura administrativa das escolas e uma nova cultura curricular e pedagógica. É desta interseção que a problemática da colegialidade deixa de ser vista como uma dimensão periférica para se afirmar como uma dimensão nuclear, nomeadamente quanto ao papel que se atribui à participação das famílias na vida das escolas. Esta participação, como atrás foi referido, deixa de ser assumida, pelo menos, como uma pseudo-participação.

Chegados aqui, não se pode responder à questão, «Como é que a assunção do cargo de diretor, enquanto órgão de gestão unipessoal, constitui um obstáculo à afirmação de práticas de gestão, de relação e de comunicação de natureza democrática?», afirmando que esta é uma questão menor ou inútil. Perante os testemunhos dos entrevistados, e a própria caracterização das escolas onde estes se inserem, pode considerar-se, apenas, que a figura do diretor, introduzida pelo Decreto-Lei 75/2008, não é vista, só por si, como um obstáculo à afirmação de uma escola democrática. Os diretores entrevistados mostraram e defenderam que não é inevitável que um diretor se afirme como um autocrata, centralizando e impondo decisões, o que não significa, contudo, que a opção por uma tal figura jurídica, em detrimento de uma figura colegial, possa ser desprezada como objeto de reflexão.

Como se discutiu na parte teórica deste trabalho, a figura do diretor é congruente com uma visão tecnocrática de eficácia e com a importância que se passa a atribuir à

prestação de contas como critério subjacente à prestação de serviços educativos de qualidade.

Se um tal fenómeno não parece ocorrer com os diretores entrevistados, isso deve-se a fatores de natureza casuística, não se podendo concluir, de imediato, que a existência de um órgão de gestão unipessoal não constitui um problema em si mesmo. Concordando que o estudo mostra que o perfil é um fator decisivo, constata-se que o estudo não permite concluir, no entanto, que a opção pela figura do diretor não tem custos, do ponto de vista da construção de uma cultura organizacional democrática nas escolas. Neste sentido, não são postas em causa as perspetivas sobre esta problemática que Lima (2000; 2002), Lima, Sá e Silva (2020), Lima, Sá e Torres (2020) ou Lima, Carvalho, Fraga e Patrício (2024) propõem. O que este estudo mostra é que os diretores podem contribuir para a construção de culturas organizacionais de inspiração democrática, independentemente dos pressupostos que alicerçam a legislação. Assim como evidencia, a propósito dos depoimentos de alguns dos entrevistados, enquanto membros de órgãos de direção colegiais, que não era uma tal colegialidade que impedia modos de governo das escolas mais centralizados.

Se estas são conclusões a ter em conta, isso não nos desobriga de reconhecer que decisões centralizadas em órgãos de decisão colegiais correspondem a uma contradição, enquanto, no momento presente, em que prevalece a figura do diretor com poderes acrescidos e juridicamente reconhecidos, estamos, somente, perante uma possibilidade aceitável e legítima.

A outra componente do estudo que importa valorizar diz respeito à relação entre as escolas e o Ministério da Educação, seja por via da legislação, seja por via dos instrumentos de regulação que se adotam, nomeadamente as plataformas informáticas. Se não se pode ignorar também aqui que o sistema educativo português continua a ser muito centralista, verifica-se que o peso de um tal centralismo também depende do modo como as escolas o enfrentam. O que é relevante neste estudo tem a ver, em primeiro lugar, com o facto das respostas enunciadas pelos entrevistados, nos seus depoimentos, exprimirem uma proatividade organizacional que se encontra vinculada, afinal, à proatividade curricular e pedagógica dos mesmos.

Podendo admitir-se que o Ministério da Educação perante estas escolas acaba por as discriminar positivamente, como é referido, sobretudo, pela entrevistada A, importa reconhecer que uma tal atitude resulta das transgressões estrategicamente pensadas que as

escolas foram assumindo na sua relação com a administração central, por via de uma seleção criteriosa dos desafios a enfrentar. Foram as implicações positivas nos quotidianos dessas escolas e o trabalho de monitorização e avaliação das iniciativas que lhes conferiu visibilidade, referido pelo entrevistado D, que contribuíram para que a administração central se mostrasse disponível para lidar com tais transgressões.

Pode dizer-se que o alargamento das margens de autonomia que as escolas se mostraram capazes de empreender se explica, em primeiro lugar, pela intencionalidade e congruência das opções curriculares assumidas e, em segundo lugar, pela capacidade estratégica de as implementar, identificando as tensões e os conflitos mais pertinentes e definindo modos de ação exequível para lidar com os mesmos. Um terceiro fator a ter em conta, é o investimento inequívoco na construção de condições que mobilizaram os atores educativos (alunos, professores, famílias e comunidades) a participar nos projetos, num estatuto que está longe de poder ser confinado ao de executantes passivos dos mesmos.

Sendo necessário reconhecer a liderança proativa e inteligente dos entrevistados no desenvolvimento daqueles projetos, importa compreender, igualmente, o modo como uma tal liderança se foi conjugando com a mobilização que foi sabendo suscitar e uma cultura organizacional que a potenciou. Dito por outras palavras, estamos perante um tipo de liderança que investiu na participação dos atores e na afirmação de ambientes colegiais, o que acabou por se constituir como um fator de sucesso das lideranças em questão.

Se é verdade que estamos perante iniciativas periféricas cuja apropriação por parte da administração central não pode ser desconsiderada, é necessário reconhecer que não estamos perante iniciativas patrocinadas por esta administração, dado que são dinamizadas por e em contextos educacionais específicos, estabelecendo, muitas vezes, confrontos com aquela administração antes desta reconhecer o trabalho realizado.

Em conclusão, parece ser plausível afirmar-se que, apesar de todos os constrangimentos políticos, administrativos e ideológicos a que os contextos do estudo são sujeitos, isso não os impediu de se envolverem em iniciativas congruentes com os valores e pressupostos vinculados a uma racionalidade democrática. Uma tal afirmação não significa que a legislação favorece tais projetos e que não há obstáculos neste âmbito que impedem a sua afirmação e desenvolvimento.

O que o estudo evidencia é que a construção de escolas que se afirmem como contextos educativos alinhados com os valores e as dinâmicas de sociedades que se reivindicam como democráticas é algo que pode ser estimulado pela legislação, ainda que

não seja determinado por esta. Se a legislação pode ter um efeito catalisador neste âmbito, é necessário compreendermos que há mudanças de natureza curricular e pedagógica a promover a montante que sejam congruentes com as desejadas transformações de natureza organizacional.

Neste sentido, o estudo exploratório que foi apresentado constitui uma referência interessante para se pensar um tal projeto, podendo ser interessante, igualmente, porque evidencia a importância da dialética das interconexões entre a estrutura formal e a ação humana, as quais permitem revelar as especificidades organizacionais da administração escolar nos contextos educativos locais e as respectivas zonas de desenvolvimento e afirmação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, João, & Freire, Isabel (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In Amado, João (Coord.) (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João; Costa, António Pedro; & Crusoé, Nilma (2014). A técnica de análise de conteúdo. In Amado, João (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Apple, M. W., & Bean, J. A. (2006). *Escolas democráticas*. Porto: Porto editora.
- Afonso, Natércio (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação*, 6, 131-155.
- Astor, Ron Avi, Rami Benbenishty, and Jose Nuñez Estrada (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. *American Educational Research Journal* 46(2):423–61.
- Bardin, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João (1997). *Autonomia e gestão das escolas: Estudo prévio de acordo com o Despacho 130/ME/96*. Lisboa: ME:
- Barroso, João (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In Barroso, João (Org.), *A Escola Pública: Regulação, desregulação, privatização*, pp.19 – 48. Porto: Edições ASA.
- Barroso, João (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, 2, pp. 49-83.
- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Brookover, Wilbur B., and Jeffrey Schneider (1974). Academic Environments and Elementary School Achievement. *Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association* 31.
- Canário, Rui (2004). *Escola da Ponte Defender a Escola Pública*. Profedições.

-
- Caixeiro, Cristina (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolares*. (doutoramento), p 66 - 133 Évora: Universidade de Évora.
- Costa, Estela, & Almeida, Marta (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. Lisboa: IE – UL. (documento policopiado).
- Cosme, Ariana; Trindade, Rui (2019). O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: Que desafios curriculares e pedagógicos? *Revista de Estudos Curriculares* nº 10, vol. 2, 22-38.
- Correia, J. A. (2008). Políticas de Educação Prioritária em Portugal: Da invenção da cidade democrática à gestão da violência urbana. *Texto Policopiado*, 1–48.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*.
- DeJung, John, & Kenneth Duckworth (1986). High School Teachers and Their Students' Attendance. *The Management of Student Absenteeism in the High Schools*. Washington: University of Oregon.
- Estevão, Carlos (2011). Perspetivas sociológicas críticas da Escola como organização. In Lima, Licínio (Org.), *Perspetivas de análise 96organizacional das escolas* (195-223). Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Foucault, Michel (1994). *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Lisboa: Relógio D' Água
- Formosinho, João (2000) *Políticas Educacionais e autonomia das escolas*. Edições ASA
- Gottfredson, Gary D., & Gottfredson, Denise C. (1989). *School Climate, Academic Performance, Attendance, and Dropout*. Washington: Office of Educational Research and Improvement
- Halpin, Andrew W., and Croft, Don B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. University of Chicago 11(7): 1-7.
- Janosz, Michel & Georges, Patricia & Parent, Sophie (1998). L'environnement Socioéducatif à l'école Secondaire: Un Modèle Théorique Pour Guider l'évaluation Du Milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation* 27(2):285–306.

-
- Lima, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (2000). *Organização escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Lima, Licínio (2002). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In Lima C., Licínio; Afonso, Almerindo J. Afonso (Aut.), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, pp. 61-73. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2002). *Democratização da escola, Participação Comunitária e Cidadania Crítica* Capítulo II, Em Lima (Org), *Organização Escolar e Democracia Radical* 2º ed, Guia da Escola Cidadã, pp. 39-50, v 4, Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2010). Concepções de Escola: para uma Hermenêutica Organizacional Capítulo I. Em L. C. Lima (Org), *Perspectivas de Análises Organizacional das Escolas* (p.15-57). Fundação Manuel Leão.
- Lima, Licínio (2011). Prefácio. In Lima, Licínio (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. (9-14). Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, Licínio (2011a). Concepções de escola: Para uma hermenêutica organizacional. In Lima, Licínio (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. (15 - 57). Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, Licínio; Sá, Virgínio; & Silva, Guilherme (2020). Diretor, direção, equipa de direção e outras ambiguidades. In Lima, Licínio; Sá, Virgínio; & Torres, Leonor L. (Org.), *Diretores escolares em ação*, pp.19-69. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, Licínio; Sá, Virgínio; & Torres, Leonor L. (2020). Concentração de poderes, autonomia organizacional, erosão democrática. In Lima, Licínio; Sá, Virgínio; & Torres, Leonor L. (Org.), *Diretores escolares em ação*, pp. 283-298. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, Licínio; Carvalho, Maria João; Fraga, Nuno; Patrícia, Ana (2024). A gestão democrática das escolas nos 50 anos de Abril. *Revista Lusófona de Educação*, 63, pp. 65-69.

-
- Martins, F. (2014). *Gerencialismo, controle e administração da escola pública portuguesa: apontamentos para uma reflexão crítica*. Revista de Educação PUC-Campinas.
- Morgado, José Carlos (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Stake, Robert Edward. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, M. A. M. (org.). (2005) *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes
- Paro, Vitor Henrique (1998) *Administração escolar introdução crítica*. Cortez.
- Piovesan, Armando; Temporini, Edméa Rita (1995). Pesquisa exploratória: Procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29 (4), 318-325.
- Stoer, Steve (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980: Uma década de transição*. Edições Afrontamento.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, & Conselho Nacional de Educação (Org.). (2007). *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação* (Estudos e Relatórios). Conselho Nacional de Educação.
- Shier, H. (2001). Pathways of Participation: openings, opportunities, and obligations. *Children & Society*, volume 15, p.107-117
- Triviños, Augusto N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. S. Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto Editora.
- Trindade (2013) *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas*. Mais Leituras.

Torres, L. L. (2005). *Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 13(49),pp 435-45.

Torres, L. L. (2011). Cultura organizacional em Contexto Escolar Capítulo III. Em L. C. Lima (Org), *Perspectivas de Análises Organizacional das Escolas*, pp.109-142, Fundação Manuel Leão.

Thurler, Monica G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Vinha, Alessandra; Tognetta, Paulino; Azzi, Gurgel; Aragão, Ana Maria de; Marques, Escher; Silva, Livia da; Moro, Adriano; Vivaldi, Flávia de; Ramos, Adriana de; Oliveira; Bozza, Cristina(2016). O Clima Escolar e a Convivência Respeitosa Nas Instituições Educativas. *Estudos Em Avaliação Educacional* 27(64):96-127.

Documentos Legais

Constituição da República Portuguesa, Arts. 2.º e 77.º, aprovada em 2 de abril de 1976, com últimas revisões em 2005. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 26 de outubro. Diário da República.

Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 155/98, de 4 de maio. Diário da República.

Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio. Ministério da Educação.

Despacho n.º 4517/2025, de 11 de abril. Ministério da Educação.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DIRETORES



Investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Termo de Consentimento para Diretores(a)

A dissertação em desenvolvimento, intitulada **Gestão Democrática nas Escolas Públicas em Portugal: Desafios e Perspetivas**, insere-se em um estudo que decorre no Mestrado em Ciências da Educação e tem como objetivo principal **compreender as potencialidades e os desafios na gestão escolar democrática**. Pretendemos contribuir para um melhor conhecimento sobre esse tema, sendo necessário, incluir neste estudo a participação dos Diretores(as). É por isso que a sua colaboração é fundamental.

O resultado desta investigação, orientada pelo Professor Doutor Rui Trindade, será apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto no final do ano letivo de 2025. Comprometemo-nos a partilhar os resultados obtidos.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas por meio de vários instrumentos: gravador de áudio em entrevistas semiestruturadas. Asseguramos a confidencialidade e privacidade, além de conduzirmos a investigação de tal forma que os resultados possam contribuir para a melhoria da vida dos envolvidos. Assim, disponibilizaremos os depoimentos para que os sujeitos da investigação os analisem e realizem uma possível retificação, antes de serem utilizados, bem como não emitiremos juízos de valor em relação às declarações ou posições assumidas pelo entrevistado.

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si. Por ter esclarecido o participante de nossa intenção e do objetivo da investigação, pedimos sua anuência por meio deste consentimento informado, a declarar que aceita participar da investigação.

Nome: _____

Assinatura: _____

Coloco-me à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,
Mariana Duim Ferreira Mestranda em Ciências da Educação da Universidade do Porto.
(mariana_duim@hotmail.com)
Prof. Doutor Rui Trindade

APÊNDICE 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA DIRETORES

Objetivo Geral: Desafios e tensões referentes ao processo de implementação de uma Administração e Gestão Democrática		
Objetivos específicos	Questões principais	Questões complementares de natureza opcional
Autenticar a entrevista e motivar o entrevistado.	• Informar os objetivos da investigação. • Solicitar a colaboração do entrevistado, alegando que o seu contributo é indispensável para o sucesso do trabalho. • Colocar-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.	
Clarificar a questão do anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos	• Certificar o anonimato das informações. • Solicitar o uso do gravador. • Informar que irá mandar o texto transcrito. • Solicitar a autorização para citação das falas na íntegra.	
Caraterizar a escola ou o agrupamento	• Pode considerar-se que estamos perante uma escola (ou um agrupamento de escolas) que tenta construir-se como uma “organização comunicativa e dialógica”? • Porquê? Isto é, porque é que têm necessidade de se afirmarem como uma organização comunicativa e dialógica?	• Em termos gerais, quais as medidas que adotam ou tentam adotar para que a escola ou o agrupamento se assumam como organizações comunicativas e dialógicas?
Identificar o modo como a/o entrevistada/o reflete sobre constrangimentos externos no que diz respeito à administração e gestão da escola (legislação; estruturas centrais do MECI)	• Como é que esta escola (ou este agrupamento) é afetado/a pela legislação que regula a gestão e administração das organizações escolares públicas?	• Quais os maiores constrangimentos? • As plataformas informáticas afetam a autonomia das escolas? Como? Dê exemplos? • Como lidam com estes constrangimentos, nomeadamente com as plataformas?
	• Há situações em que precisou equilibrar as pressões normativas com as necessidades concretas da escola?	• Pode relatar um caso específico? • Que estratégias utilizou para gerir a necessidade de preservar esse equilíbrio? • Considera que a solução encontrada

		respeitou a lógica institucional ou exigiu algum grau de transgressão/adaptação?
Identificar as leituras que os entrevistados produzem acerca do modelo de gestão unipessoal	De acordo com diversos estudiosos, o modelo de gestão unipessoal, prescrito pelo Decreto-Lei nº 75/2008, através da qual ocorre a “introdução obrigatória e generalizada, do cargo de diretor”, penaliza as dinâmicas democratizadoras das escolas ou dos agrupamentos. Concorda com esta perspetiva? Porquê?	Não se acentua, por via do modelo de gestão unipessoal, e pela perda de representatividade dos professores no Conselho Pedagógico, um processo de empobrecimento da democraticidade escolar?
	- Como se compatibiliza um tal modelo de gestão com a dispersão das unidades orgânicas dos agrupamentos? - Como se tem em conta as singularidades destas unidades orgânicas, sabendo-se que um Jardim-de-Infância, uma Escola do 1º CEB e uma Escola do 2º e 3º CEB ou Secundária são escolas com especificidades educativas distintas? Não há o risco de uniformização processual?	NOTA: - Esta é uma questão que não se colocou à diretora da escola A por ser uma escola não agrupada. - É uma questão decisiva para a escola D por ser um agrupamento de escolas com cerca de 3000 estudantes
Identificar o tipo de participação institucional que os professores assumem	- Como caracterizaria a participação dos professores no processo de tomada de decisões institucionais? - Que mecanismos e procedimentos estimulam uma tal participação e têm em conta a pluralidade das perspetivas e dos interesses? - Que tipos de conflitos se mobilizam para lidar com os eventuais conflitos profissionais que possam envolver os professores, decorrentes do princípio através do qual se afirma a necessidade de respeitar a pluralidade das vozes e das perspetivas?	- Qual o papel e a importância que se atribui às estruturas de gestão intermédia? - Que relação se estabelece entre a direção das escolas, o conselho pedagógico e as estruturas de gestão intermédia?
Identificar a relação entre a escola (ou o agrupamento) e as famílias?	- Como caracterizaria a participação das famílias no processo de tomada de decisões institucionais? - Que mecanismos e procedimentos estimulam uma tal participação?	Qual o risco das famílias, em vez de se assumirem como parceiros da Escola, se

	Quais os riscos e os limites dessa participação?	assumirem, antes, como seus clientes?
Identificar a relação entre a escola (ou o agrupamento) e a autarquia	Como caracterizaria a relação da escola (ou do agrupamento) com a autarquia?	- Que mais valias decorrem dessa relação? - Quais os riscos que, por via dessa relação, afetam a autonomia da sua escola (ou do seu agrupamento)?
Finalizar a entrevista	- Perguntar se gostaria de contribuir com mais algum assunto em discussão; - Agradecer o entrevistado pela disponibilidade e colaboração demonstrada, assim como pela riqueza de informações.	

QUADRO 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA DIRETORES (AS)

APÊNDICE 3 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRETOR ESCOLA A

Transcrição da Entrevista: Escola A

Função do/a entrevistado/a: Diretor escola A,

Local: Escola A

Tipo de entrevista: Semiestruturada

Modalidade: Presencial

Registro: Áudio

Data: 11/12 **Hora:** 14:30 horas **Duração:** 65 minutos

Legenda de identificação dos participantes	
Descrição	Identificador
Investigadora	I
Entrevistado	D.A

QUADRO 3 – IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES ENTREVISTA ESCOLA A

I: dentro do modelo de gestão que vocês têm, você consegue identificar como uma organização comunicativa e dialógica dentro das vivências da escola?

D.A: Sim, toda a escola está organizada nesse sentido, até os próprios órgãos, os próprios órgãos da escola representam isso, representam a parte democrática. É assim, no Conselho de Gestão, a Direção, todos os meus adjuntos, não são nomeados por mim, são eleitos pelo Conselho de Projeto, ou seja, por todos os outros professores, que é uma grande diferença. Noutra escola qualquer, o diretor é que escolhe a equipa, aqui não.

E acresce que no Conselho de Direção (o Conselho Geral das outras escolas), aqui, o presidente é sempre - tem que ser sempre - um encarregado da educação. Pode ter a profissão que tiver, não interessa, tem que ser um encarregado da educação, sendo que os outros representantes dos encarregados de educação são eleitos pelos pais, pelos seus pares, pelos outros encarregados de educação. Há um encarregado de educação que é o representante dos encarregados de educação do núcleo da iniciação, outro da consolidação, outro do aprofundamento. E dentro destes três, sai o que será o presidente

do Conselho de Direção, estando, ainda, representado neste Conselho, o presidente da Associação de Pais. Ou seja, eles têm sempre a representatividade, têm sempre a sua parte para opinar, para levar os problemas, e é tudo decidido de uma forma democrática.

I: Percebi, então você diria nesta comunicação e organização mais dialógica e comunicativa, através destes processos onde conseguem fazer a eleição dos órgãos?

D.A: Sim, os representantes dos encarregados de educação para os órgãos, é tudo, democraticamente, é tudo através de eleições, e o próprio regulamento interno da escola prevê reuniões periódicas entre os órgãos, e aqui, também eu sei que é uma escola pequena e que permite isso, mas acabam por haver muitos encontros informais, se é que me faço a entender, ou seja, a presidente do Conselho de Direção quase diariamente vem aqui, percebe?

I: Percebo!

D.A: ou seja, colaboram muito connosco em tudo, não é só nas festas, percebe que há escolas que as pessoas só ajudam nas festas. Não, é na vida diária, em algumas decisões importantes, não pode ser de outra forma.

I: Então, você diria que é no dia-a-dia, na convivência entre vocês, para poder resolver questões diárias, seja com os pais, os alunos ou entre vocês, digo. Essas comunicações informais entre vocês, como a senhora mencionou, seria o que preenche essa cultura dialógica e comunicativa?

D.A: Sim, permanece essa cultura, é fundamental, tenta-se desenvolver uma cultura própria da Escola., em que é entendido que todos temos um contributo a dar, temos autonomia, mas depois também temos responsabilidade perante isso. Isso é que é importante. E o que a gente faz para os alunos, o próprio funcionamento de tudo que acontece aqui dentro da escola, com a parte da gestão dos próprios alunos, não esquecer isso, é sempre num processo democrático.

I: Ok, então, essa é a primeira parte, só para poder caracterizar e compreender como é o funcionamento da Escola exprime uma gestão de tipo democrático e estimula a existência de uma organização comunicativa e dialógica. Agora, o que gostaria de saber é se poderia identificar os constrangimentos a que a Escola está sujeita. Que obstáculos, de caráter administrativo, é que se evidenciam no vosso dia-a-dia?

D.A: É assim, esta Escola, na sua organização, não se identifica com muitas das plataformas que somos obrigados a preencher, certo? A maior parte das plataformas estão tipificadas para as outras escolas, têm uma organização dita mais tradicional.

Na legislação, se for a ver, em termos pedagógicos, a última palavra é do diretor, aqui não é. Aqui, mesmo em termos de direção, os quatro, a gente comunica, ouve, e depois de acertarmos as ideias, independentemente do que cada um pensa, leva-os para o Conselho de Projeto, que tem uma função similar ao Conselho Pedagógico das outras escolas, ainda que haja diferenças. Nesses conselhos pedagógicos, tal como a lei os prevê, quem está lá representado são os representantes dos departamentos pedagógicos, aqui não. Aqui estão todos os professores que refletem e discutem as propostas do Conselho de Gestão, podendo eles próprios apresentar propostas.

I: Entendido!

D.A: Eu não posso ir para lá a defender a minha ideia, como fulana X, não. Eu vou defender a ideia do Conselho de Gestão. E as coisas são debatidas e tudo é decidido pela maioria. Tenta-se encontrar um consenso, acertar pontas, há sempre um processo negocial. E é isto.

Há uma série de... Para ter uma ideia, nós temos que descarregar turmas, e descarregamos, mesmo que a gente aqui não se organize por turmas, nós temos que descarregar quem é o professor titular da turma, quando no fundo aqui, na prática, não há só um professor titular de turma, há vários orientadores que lidam com os grupos de alunos.

Mas, de alguma forma, nós tivemos sempre uma capacidade de nos adaptar, não é? Bem como a própria tutela, o próprio Ministério da Educação também tem consciência que a gente, tanto quanto possível, responde, ainda que na prática, aqui funcione diferente. Mas há coisas que a gente tem que cumprir, porque assim nós somos obrigados a cumprir os direitos e os deveres, o que está, por exemplo, no estatuto do aluno.

Além de haver os direitos e os deveres dos alunos, discutidos por eles, aprovados por eles, em última circunstância, prevalece a lei, certo? Prevalece tudo que é normativo, ligado à educação. Mas, no fundo, tentámos sempre adaptar à nossa realidade.

Nem sempre é um exercício fácil, não. É um exercício muito difícil, não é? Há uma série de coisas que nos ultrapassam, mas temos sempre esta abertura de falar claramente com a tutela, de explicar. A gente preenche isto, mas na prática sabem como é que a escola funciona.

I: Entendo. Então, a senhora diria que essas plataformas informáticas...

D.A: São plataformas digitais. Sim, sim, plataformas digitais. Digitais, mas são formais.

I: Ok, essas plataformas formais: elas afetam, de alguma forma a vossa autonomia ou não? Vocês continuam a fazer as coisas da mesma forma? E emendando nessa pergunta, para além disso que a senhora já me disse, sobre essa questão organizacional do que vocês têm de preencher lá, transcrito é como a realidade efetivamente acontece e nesse impasse do tradicional com o que vocês são, existe mais algum constrangimento, nomeadamente, nessa questão da plataforma?

D.A: É que eu digo, é sempre. O que a gente descarrega não é propriamente a prática. Aquilo existe. Pronto. Nós temos que salvaguardar sempre a resposta não desrespeitando os princípios do projeto educativo, (...). Isso não é fácil na gestão das plataformas, mas legalmente acaba por darmos inconformidade, porque a Escola está muito de acordo com a Lei de Bases da Educação do Sistema Português.

Por isso, no fundo, estamos de acordo com a base, já houve coisas que tivemos que ir mudando, naturalmente, as matrizes curriculares, se a matriz curricular mudar, nós temos que mudar aqui. A oferta, claro que isso, agora há a informática, há o TIC, há a cidadania, mas também, desde que saiu o 55, permite que a escola tenha oferta complementar. Pronto! Ótimo nós temos os projetos coletivos barra responsabilidades. No fundo, até deu para cobrir uma necessidade nossa, que é aquela oferta em que os alunos fazem a gestão da escola e trabalham numa cidadania plena. Mas é um exercício difícil. Não é fácil.

I: Eu percebo bem! à medida que a professora foi relatando, nota-se que houve momentos em que você teve que equilibrar, então, essas pressões normativas, pode exemplificar mais alguma situação nesse aspeto?

D.A: num caso... vou dar um exemplo. Nós, por nossa vontade, não faríamos exames, mas temos consciência, nas provas finais de ciclo, no ano. Mas temos consciência que se os miúdos não fizessem, estaríamos a prejudicar os miúdos, porque eles não poderiam concluir o terceiro ciclo, o ensino básico. Pronto! e nós temos de acautelar sempre isso. Percebe?

D.A: Nós não vivemos numa bolha, certo? Vivemos rodeados, não é? Por uma comunidade, por uma sociedade, e temos de ter em conta isso. Claro que sim!

I: Então, nesse caso de equilíbrio dessas pressões normativas, você citaria mais essa questão das provas. Tem mais algum exemplo? Alguma coisa que a senhora se recorda, nesse tempo que teve de haver esse equilíbrio?

D.A: Pronto. Por exemplo, é sempre muito... para o tipo de trabalho que fazemos, por exemplo, também é sempre muito difícil, se nós nos restringíssemos à forma, por exemplo, do cálculo do crédito horário. O crédito do horário, para entender, é um banco de horas que a escola tem, de acordo com o número de alunos, o número de turmas... mas nessas turmas, por exemplo, não entram as turmas do pré-escolar. Só entram a partir do primeiro ciclo. Isso permite, no fundo, ter mais professores ou menos professores, ou mais apoios ou menos apoios. Isso é sempre bastante negociado. O que é certo? A tutela tem

acautelado isso. Tem-nos dado sempre uma resposta em que há aqui uma equipa que anualmente tem sido aprovada. Ou seja, que, no fundo, é uma equipa que está na génese e está, pronto, no desenvolvimento deste projeto e que é fundamental, não é? mesmo até para acolher os vários professores que recebemos todos os anos novos e que, no fundo, sustentam muito o projeto e, no fundo, acabam por ser formadores dos novos colegas.

E é fundamental, porque, caso contrário, nós teríamos de nos restringir quase a dar aulas, porque a gente entende que as questões dos professores têm com a disposição, a questão dos alunos de todos terem um tutor, não é aquela tutoria específica. É uma tutoria sempre, todos os meninos têm.

Ou seja, é algo que é visto como fundamental para o acompanhamento do aluno, a ligação do aluno da escola da família, do acompanhamento, da relação e todo o tipo de trabalho, porque, assim, o trabalho, se não tivermos também os recursos humanos necessários, é muito difícil desenvolver este projeto da forma como ele é, não é? Porque imagino que é até um grupo à frente que não tem um plano de aula. Uns estão a trabalhar uma coisa, outros estão a trabalhar outra e as pessoas circulam pelos alunos. E não é fácil, não é só com uma grande gestão e uma grande supervisão.

I: Então, a senhora diria que, dentro dessa pressão, nessa parte, houve algum grau de transgressão ou adaptação para que fizesse com que as coisas funcionassem à medida que você tem esse grau de...

DA: Se houve algum momento de...

I: Transgressão ou adaptação para que conseguisse adaptar todas essas demandas a qual a senhora me relatou, seja em relação às provas, seja em relação à organização, à questão da tutela que a senhora colocou.

DA: Não. Transgressão

I: Não, ok.

D.A: Assim, há um processo de adaptação. Claro. E há um processo, mesmo em termos da avaliação. A nossa avaliação é um bocadinho diferente dos docentes. Mas tudo isso sempre foi negociado, foi apresentado com a tutela. Faça-me entender? Sim. Ou seja, de alguma forma, a Escola tem tido sempre, por parte dos vários governos, algum espaço para adaptação de parte a parte. Entende? Porque assim, transgressão, não, porque nós não podemos estar fora da lei, digamos assim.

I: Sim, sim.

D.A: Ainda que no passado houve momentos um bocadinho mais fim de linha, digamos assim, mas não, não é assim, as coisas são feitas só que as coisas são apresentadas, mas são explicadas e devidamente argumentadas.

I: Sim. Eu faço essa pergunta para explicar a questão da transgressão. A transgressão a uma regra externa é entendida como uma forma da escola ter margens de autonomia. Eu percebo que a Escola, por ser uma escola que tem já alguma autonomia e que é diferente de outros modelos escolares e modelos de gestão em escolas públicas em Portugal, já tem um pouco dessa autonomia, mas ainda assim existe esse prestar contas?

D.A: Existe sempre. Sempre existe. Assim, aliás, a autonomia, o verso da autonomia é a responsabilidade, não é? Por isso nós temos de ser responsáveis pelo que fazemos. Sempre houve. Pronto.

E nós temos de prestar contas. É certo que houve uma altura antes desta legislação do 55/2018, o decreto-lei Pronto, aí está que a Escola foi a primeira escola com contrato de autonomia que permitia uma série de coisas, mesmo a questão dos órgãos vem daí, certo? Os órgãos próprios e tudo isso. Depois houve um segundo contrato de autonomia, mas depois, como a saída do 55, no fundo, as escolas todas portuguesas têm uma maior capacidade de fazer diferente, ter uma oferta diferente.

Ainda que todas tenham que responder às mesmas plataformas, mas pronto, mas eu sei que há várias escolas que se organizam de forma diferente, como é o caso da nossa. A nossa escola acredito que neste momento já tem um estatuto em que para a própria tutela pronto, tem sempre um bocadinho uma consideração por nós e ainda bem. Mas também o contrário acontece, ou seja, sempre que a tutela necessita de algo da escola, porque pronto, por exemplo, a escola é muito visitada, não é? Por pessoas de estrangeiro, por historiadores, por pessoas que estão a fazer mestrado, doutoramentos, tudo isso e vêm cá, não é? pessoas ligadas aos meios académicos e tudo isso. Também para o Ministério dá jeito de dizer que tem aqui uma escola diferente, que eles consideram quase mais da Finlândia e tudo isso, não é? E abraçámos uma série de projetos, pronto.

E não podia ser de outra forma, porque nós temos de estar atentos ao que chega de novo. Claro, faz muito bem. Agora, identificando mais como que é a participação dos professores nos processos de gestão.

I: Como que você caracteriza essa participação deles (professores) na tomada de decisão institucional? Você me explicou mais anteriormente como que eram os processos, como que são as salas, que eles andam pelas salas. Eu gostaria de perceber melhor como é que é o processo de tomada de decisões institucionais.

D.A: Mas está-me a dizer, decisões pedagógicas ou decisões...

I: Existe essa divisão, então, de pedagógico e administrativo?

D.A: Há uma parte administrativa, não é? E há uma parte, mas tudo que seja administrativo, mas que possa ter implicações no pedagógico, e esses mesmos assuntos são abordados e falados exatamente nesse tal órgão que é o conceito de projeto, onde estão todos os orientadores, de forma que todos tenham possibilidade de dar a sua opinião, de falarmos, tendo que todas as opiniões são ouvidas, mas todas têm de ser contempladas, mas à luz dos valores do projeto.

Perceba, imaginemos, vou dar um exemplo muito esquisito, imaginemos que chegavam grupos de pessoas novos que estavam em adaptação e diziam que não, que

querem estar sozinhos dentro da sala e querem ser esses a planificar. Isso seria impossível, não é? eles podem ter essa ideia, têm o direito de apresentar, mas não têm o direito de levar avante, porque há um projeto que tem que ser respeitado, e há uma organização, e há um regulamento interno, pronto, e isso tem que ser calculado.

Agora é assim, na sua maioria das coisas eles são chamados, por exemplo, quando é a preparação, a reunião de final de ano, há uma reunião sempre em todas as escolas, para a menina perceber, que é, no fundo, a organização do próximo ano, em que é que vai ser gasta o crédito escolar, que é que se vai dar prioridade, que tipo de ofertas é que vamos ter a nível da AEC's (Nota do Transcritor: aqui a Dr. Alexandra refere-se a Atividades Extra Curriculares) que tipo de oferta vamos ter de esporte escolar, que tipo de horário é que vamos desenvolver, os tempos até do próprio horário e tudo isso, os clubes, essa dinâmica, os apoios e tudo isso, pronto, isso é discutido, certo? Agora é assim, eu não vou discutir que equipa educativa, onde é que se vai gastar o dinheiro, não é? Pronto, tudo bem que as coisas estão interligadas, ainda agora, por exemplo, está-se a fazer uma questão de estão, porque é fim de ano, ano civil, e no fim dos anos civis, a gente tem que fazer gasto dos dinheiros atribuídos, dos orçamentos, porque, caso contrário, eles são devolvidos, têm que ser devolvidos, pronto, e então a gente tenta fazer aqui uma estão devidamente articulada, de forma que cubra todas as necessidades da escola, mas tem que ter a anuência do conselho administrativo, fácil de entender?

I: Sim!

D.A: Mas nisto, há uma coisa que se sobrepõe, pronto, o pedagogo se sobrepõe sempre a tudo, percebe? Agora, claro que tem que ser sempre em consonância, por exemplo, por muito que aqui não há departamentos, são dimensões curriculares. Imaginemos que a dimensão, por exemplo, pessoal e social, que tem a ver um bocado com educação especial e tudo isso, com psicologia, queria comprar não sei quantas coisas, por exemplo, para termos aqui uma sala sensorial, uma sala sensorial (inaudível). Não posso alocar tudo àquela dimensão.

Tem que haver uma gestão equilibrada. E eles dão os contributos, mas essa gestão depois tem que ser aqui, a nível administrativo. Pronto, é assim, eu para preencher uma

plataforma não vou reunir com eles, desde o momento que não interfira. Agora, é assim, sempre que haja algo administrativo que possa ter alguma implicação, que às vezes não se vê logo diretamente com o projeto, nós tentamos sempre clarificar dentro do pedagógico e depois é apresentada uma explicação ao ministério. É sempre feito num processo transparente.

I: Então, deixa-me perceber, quando você evidencia que existe essa dimensão administrativa e pedagógica, só para poder perceber bem, e nessa dimensão pedagógica ela sobrepõe a administrativa na questão deles (professores) terem voz e dizerem aquilo que eles dentro daquilo que é o regulamento da escola o que eles gostariam de fazer? E a administração e organização de recursos é o qual a senhora de recursos e materiais é a demanda mais administrativa. (interrompida pela DA).

D.A: É, mas o administrativo tem atenção O que vem do pedagógico, ou seja, todas as necessidades pedagógicas da escola, de todos os grupos têm que ser acauteladas, certo?

I: Sim. Então, partindo desse princípio de que a senhora disse, nessa parte administrativa, como se dá o respeito à pluralidade de voz e perspectivas dentro dessas demandas pedagógicas como que acontece isso? Você me deu um exemplo assim dessa questão da educação especial, se pedisse vários materiais e saindo um pouco dessa questão mais material, mas uma questão mais que tem a ver com a dinâmica do cotidiano, como que as vozes desses professores, a pluralidade deles, são geridas?

D.A: É assim, há aqui uma articulação vertical a nível das dimensões, da linguística, da lógica, da matemática, etc. [Nota: nesta escola as dimensões correspondem a uma espécie de macro-departamentos], depois o que sai daí, vai para os núcleos, para uma gestão na horizontal, à luz do projeto pensado naquelas dimensões. Claro que, por exemplo, se num dos núcleos, imaginemos no núcleo da iniciação, se pretender alocar um tempo para desenvolver, por exemplo, mais a questão prática da matemática experimental, esta é uma decisão do núcleo que tem em conta toda a dinâmica do núcleo. Ou seja, as coisas são pensadas em vários patamares e as propostas vão seguindo. Em última instância as coisas fecham-se e decidem-se em Conselho de Projeto. Qualquer

professor tem de ter em conta as decisões numa dada dimensão e num dado núcleo e isso tem que estar de acordo com a dinâmica da escola, com os seus princípios, ainda que todos os professores acabem por participar nas decisões que lhes dizem respeito. Não sou eu que digo que vai ser desta ou daquela forma, tal como acontece noutras escolas. Aqui, a gente tem umas linhas orientadoras, um projeto e valores que orientam as nossas decisões e ações. Também negociamos com o ministério e com a autarquia. Por exemplo, os problemas com os espaços. Temos uma procura imensa, não temos espaço neste momento temos estruturas modulares, supostamente vão fazer um edifício, mas nunca mais... nem de projeto sai e tudo isso e isso é algo que a gente tem que continuar a bater o pé e lutar. Outra questão é, por exemplo, com o Ministério. Nós temos que apresentar este ano um projeto que é um bocado surreal, mas é o que nós estamos a pedir, para que a Escola faça uma gestão mais adequada dos recursos humanos, para evitar todos os anos de ter que andar a negociar com o Ministério se aqueles professores podem ficar, ou não podem ficar, ou se podemos continuar a requisitar alguns desses professores, ainda que a maior parte deles já sejam do quadro da Escola... isso não implica mais gasto para o Ministério, não implica de certeza, pronto, por isso nós vamos mandar uma exposição para a tutela. Essa exposição foi feita, mas foi levada a Conselho de Projeto, todos tiveram possibilidade de pensar sobre ela, aliás, nós partilhámos os documentos antes para dar tempo para as pessoas pensar e depois aprovar-se. Nós aqui funcionamos de forma colegial, não é tanto aquele sistema em pirâmide ainda que ... todos são envolvidos na tomada da decisão, pode não ser o que a pessoa defendia, mas a partir do momento em que é tomada aquela decisão tem que a defender. Eu acho que se as coisas são feitas num coletivo, isso é bom para o coletivo, se é mal, também é mau para o coletivo. Não tem que haver sacrificados, claro que isto pode acontecer na prática mas, em última instância, quem leva por tabela sou eu, caso haja alguma coisa que não corra tão bem, em última instância sou eu legalmente a responsável. A lei impõe-me para mim essa responsabilidade, ainda que internamente as coisas não sejam assim... Por isso, há coisas que eu não posso, mesmo que a equipa vote a favor de uma decisão. Se a decisão me põe em situação de risco de incumprimento da lei isso não, não pode ser. Tem que haver bom senso, aliás nem poderia ser de outra forma mas no fundo é isto as coisas são debatidas para que todos tenham possibilidade de se fazer ouvir, que todos tenham essa possibilidade. Às vezes é preciso haver algum caos nesta negociação, nesta discussão, para que todos adquiram capacidade, aos poucos, de irem entendendo conceptualmente o

projeto. Porque nem toda a gente percebe o projeto. Há pequenos detalhes, não é só a questão de não haver aulas, não é só a questão de haver o trabalho em grupo heterogêneo, é o porque é que se faz isto. Porque é que se pede a palavra ou seja, porque é que toda a gente tem que estar implicada, porque é que os pais têm possibilidade e até podem entrar aqui na escola tudo isto tem uma razão de ser, e é de pequenininho que se faz o grande, que ninguém tenha dúvidas disso, percebe?

I: Sim

D.A: É nos pequenos detalhes mesmo é no detalhe até, por exemplo, da relação com o aluno se um colega, às vezes, não está bem eu tenho que ter a questão de dizer olha, de certo é melhor eu agora falar com ele, vai descansar ou vai arejar, vai te acalmar, porque pronto, eu agora sigo isto. E temos de estar todos numa postura de querer ajudar, mas também de ser ajudados e por vezes, todos precisamos ser ajudados por exemplo, ontem detetámos aqui um problema que tem a ver com os nossos horários aqui na estampa, e que efetivamente houve uma necessidade de um reajuste ou seja, foi uma coisa que nos passou, entretanto estamos a detetar alguns problemas vamos lá pensar nisto e temos que nos ajustar.

I: Sim, em relação ao que a senhora mencionou, sobre esse projeto ao qual o Ministério pede para que vocês prossigam, ao perceber esse projeto é lido com uma pressão normativa externa como que vocês estão lidando para equilibrar essa questão que eles estão a solicitar?

D.A: Isso não é equilibrar, pronto o que nós temos que fazer? Tem que apresentar não há forma a dar, porque eles têm a faca e o queijo na mão no preto e no branco é isto nós queremos ter algo há sempre aqui um processo de negociação e neste momento disseram, o projeto está aí, não existe o projeto mas no fundo tem que se dar uma vestimenta de certo ou diferente ao projeto que se faz aqui para se apresentar e no fundo ver se o Ministério permite que haja quase até algum tipo de legislação da resposta àquele projeto porque há certos projetos que dada a sua especificidade são permitidos, a lei tem cabimento para eles e no fundo acaba por ser um bocadinho disso que a gente quer e que nos foi pedido e o que há de ser? Pronto, tem que ser por exemplo, eles, o Ministério não

exige a qualquer agrupamento saber o que acontece aos alunos depois de sair daqui, eles não fazem essa pressão mas como nós fazemos um trabalho diferente, eles acabam por fazer essa pressão em nós percebe um bocado, eles querem sempre saber o que acontece o que acontece aos miúdos quando prosseguem estudos, quando vão para o mundo de trabalho e tudo isso, nós temos que responder, pensamos que é o outro lado da moeda, se a gente quer ter uma resposta diferenciada, também no fundo vai ter que apresentar algo diferenciado.

I: Então dentro desse projeto, o que vocês esperam é que haja alguma adaptação da parte deles ao projeto A Ponte e sobre essa questão do levantamento do como estão os alunos após a saída da instituição isso faz parte do projeto ou é uma demanda a mais?

D.A: É uma demanda a mais, mas é algo que a gente vai ter que fazer referência tanto é que até neste momento há uma pessoa que em princípio vai desenvolver um doutoramento nessa área exatamente para haver esse estudo. Como sabe as escolas também são sujeitas a avaliação nós já fizemos o terceiro ciclo de avaliação externa foi o ano letivo transato em fevereiro, correu muito bem tivemos excelente tudo, não há nada a apontar, mas não nos podemos sentar nisso, temos que pensar que temos que manter isto assim nesse nível o que é relativamente difícil.

I: relativamente as outras dimensões a qual você me explicou sobre a questão pedagógica como que funciona e tudo, e essa parte da gestão eu queria que você me explicasse dentro de todas essas etapas que você mencionou, que passa o processo de decisão qual é o papel e a importância que esse processo tem na decisão final da direção, pelo que eu percebi existe toda uma comunicação, existe todo um caminho que é feito para que se chegue a uma resolução, de uma demanda pedagógica ou administrativa eu gostava de entender qual é o papel dessa gestão intermédia? entre o que chega ao fim e os princípios.

D.A: por exemplo, os projetos que são desenvolvidos, muitas vezes esses projetos inicialmente que vão ser abraçados, vão ser desenvolvidos pela escola, arrancam das

dimensões que era aquilo que eu apresento depois esses mesmos projetos vão a núcleo núcleos de projetos, da iniciação a conciliação e o aprofundamento e até ver se há projetos que depois são transdisciplinares que não usam mais que uma disciplina, cruzam, cruzam núcleos não interessa, tenta-se ver a forma como é que aquilo há de ser desenvolvido e se fará sentido e há aqui uma outra gestão intermédia que é aos coordenadores de dimensão que também têm um tempo para estarem juntos e terem consciência e conhecimento de o que é que cada dimensão está a pensar desenvolver, estão a pensar abraçar e tudo isso para no fundo também haver algo já articulado, para quê? para quando todas essas propostas cheguem a conceito de projeto no fundo já vão com o pensamento da estrutura, pensada tanto pela dimensão bem como pelo núcleo, pelas várias dimensões para quê? Para não se tomar decisões soltas.

I: Então essa é a importância principal das decisões serem coletivas?

D.A: Exatamente.

I: Agora, avançando só para poder entender um pouco sobre como é a relação das famílias com a escola.

D.A: É uma relação muito próxima, muito próxima, tal como eu já disse aqui, os próprios órgãos têm os representantes dos pais, há uma relação muito próxima, há uma relação muito próxima a vários níveis, há aquela relação entre as famílias e a escola, depois há a relação com a associação de pais, eles têm reuniões, vêm os problemas, coisas que os estão a preocupar ou sugestões que possam ser úteis e depois o presidente da Assembleia da Associação faz-nos chegar essas mesmas preocupações, mas há uma questão que é preciso ter em conta: a parte pedagógica é dos professores. Se for ao médico, não vou dizer o que ele me vai receitar. No entanto toda e qualquer decisão que a gente veja que seja um bocadinho diferente do habitual tenta-se que essa mesma informação seja explicada principalmente a esses quatro elementos, ou seja, ao Presidente da Associação e aos outros três representantes dos encarregados de relação dos diferentes núcleos no Conselho de Gestão, porque no fundo só nos vai beneficiar o trabalho, porque eles depois também fazem passar essas ideias para os outros pais. Mesmo assim acontece

que há sempre pais descontentes e há pais que tentam furar os esquemas, que querem uma escola à la carta e isso não existe nem aqui nem na China, por muito que se queira.

E depois há uns pais regra geral, os pais da iniciação são mais exigentes os alunos são mais pequenos, estão a integrar, eles próprios estão a integrar no projeto, também têm que aprender o que é ser um encarregado de educação dentro da E.P que pode dar a sua ideia e tem liberdade mas por exemplo não pode estar dentro de um espaço de trabalho o tempo inteiro, porque sabe que vai condicionar todo o funcionamento daquele espaço, não pode chegar e querer entrar por aqui e exigir aqui à gestão que haja uma ideia dele que seja implementada para todos se ele quiser pode fazer-se representar essa ideia pelo seu representante, não é? mesmo assim há muita informalidade e os pais de uma forma quase até subtilmente, bem, a pessoa está preocupada com isto ou aquilo há muito isto, acima de tudo para isto funcionar tudo tem que haver duas coisas que é uma relação e respeito e aqui as relações são muito próximas claro que há pessoas difíceis, há sempre. A Escola sobreviveu e continua a viver muito pela base de ter o apoio das famílias, caso não tivesse o apoio das famílias a Escola não tinha sobrevivido, também é importante que se lhe diga há certas negociações que nós temos para tutela que se não fosse, por exemplo, o presidente do conselho de direção, e o presidente do conselho de direção é sempre um encarregado de educação, nós estaríamos numa situação mais frágil. Para que perceba, nós estamos a negociar com o nosso superior hierárquico, eu se for negociar com a Secretária de Estado, com a senhora secretária de Estado, estou a falar com o meu superior, mas se a C., que neste momento é presidente do conselho de direção, for ela não está a falar com o superior é diferente porque ela é encarregada de educação, percebe?

I: Percebo.

D.A: Pode fazer outro tipo de exigência, outro tipo de dizer certas coisas que eu não posso falar tenho que levar a ideia da escola mas há certas coisas que eu não posso exigir e já tivemos aqui um momento que os pais de uma forma aberta disseram à Secretária de Estado ou ao Ministro: o senhor agora é mas vai deixar de ser, enquanto a Escola vai continuar. Como gestora da escola não posso dizer isso, não posso dizer olha, você agora é ministro, depois vai deixar de ser e a escola vai manter-se. Não é que não tenha vontade, às vezes, mas não posso.

I: Então, em relação a questões de riscos e limites da participação dos pais a senhora considera como risco essa informalidade?

D.A: Não, desde o momento que se respeitem a responsabilidade

I: que é um limite?

D.A: Sim é um limite! tem de haver um limite, responsabilidade e as pessoas também têm que perceber que podem dar a sua opinião, mas não têm a capacidade de decisão, nem podem porque não são especialistas na área, para isso estão cá os professores para pensar sobre, ainda que a gente possa os ouvir e a gente aprende sempre uns com os outros faço-me entender?

I: Sim,sim!

D.A: Por exemplo, vou dar uma ideia, imaginemos que os pais dizem que era melhor que os portões estivessem abertos para ser mais fácil entrar é sim, é tudo muito fácil entrar, mas depois os portões também podemos as crianças saírem e nós temos essa responsabilidade pronto, eu sei que é um bocadinho chato os pais têm que apresentar um cartão lá embaixo, mas a escola é uma escola aberta, mas tem que zelar pela segurança.

I: Eu queria perceber então como é que funciona essa parte das decisões institucionais as decisões são tomadas por si, como é claro que a doutora é diretora de todo o grupo...

D.A: Não, as decisões não são tomadas por mim, são tomadas no coletivo. É bom que sejam tomadas no coletivo.

I: Peço desculpa, essas decisões tomadas no coletivo que passam pela senhora e por todos em que nível existe a participação das famílias é através dessa representatividade, dessa escuta dos pais?

D.A: É através dessa representatividade, é através da associação dos pais.

I: *Ótimo! eu queria entender da vossa perspectiva desse coletivo que é a Escola. Qual é o risco das famílias em vez de assumirem como parceiros da escola, se assumirem antes como clientes?*

D.A: É assim, hoje em dia isso acontece, acontece muito, principalmente nas instituições particulares.

I: Sim, sim.

D.A: Pronto, nas estatais não tanto, mas cada vez há mais essa exigência. Eu estou aqui e a escola tem tal serviço. Há mais isso, havia mais humildade e respeito por parte das famílias, faço-me entender claramente.

I: *Aceno afirmativo da cabeça*

D.A: Pronto, o que é que a gente faz? Tenta conversar e nessa parte é muito importante as famílias que já nos acompanham, os encarregados de educação que já sabem como é estar na Escola, porque a ajuda entre os pais às vezes a informação passa melhor. Sim, olha, pronto, mas tu não podes chegar lá e dizer isto, pronto. Isso é uma grande ajuda que nós temos dos pais que já estão aqui connosco e que isso vai passando de uns para os outros, é mesmo importante porque é uma coisa geral da sociedade, está muito narcisista, não é? Só pensa para o umbigo e isso cada vez acontece mais. E sim, a gente às vezes diz isto a brincar, mas há pais que se pudessem pôr os filhos aqui às sete da manhã e vi-los buscar só às nove da noite, eles estariam aqui. Não pode ser, não é? A escola tem o papel de formar, mas a educação deve ir logo de casa. Também se está, neste momento, numa crise de parentalidade muito grande, em que há pais que exigem tudo aos filhos, depois há o extremo, que é o do (inaudível) está tudo bem e tudo pacífico e pronto, há imensos memes, não é? Que se acontecer algo de mal, peço que os pais é que venham porque pedi contas à escola e vem muito com aquele discurso não sei mais o que fazer ao aluno, não o posso aturar em casa a gente tem de lembrar às famílias que os filhos são deles e há certos comportamentos que às vezes já vêm de casa, não é? Agora isto é um

processo, pelo qual a Escola também passa, principalmente na iniciação, os pais que chegam depois a coisa vai atenuando, os pais depois começam a encontrar o seu espaço, o seu lugar, a sua voz, mas ao início demoram e como sabem que é uma escola aberta, às vezes também chegam aqui com grandes exigências, e eu costumo muito dizer, principalmente há aqueles pais que às vezes vêm, ah, porque ouvi falar-me, se vem desta escola pronto, venha com calma, atenção, isto é uma escola diferente, não é perfeita ninguém é perfeito e vamos com calma, há um processo, e também temos sempre o hábito de dizer, e costumo também chamar a atenção aos pais que às vezes, por exemplo, há pessoas que estão em processo de adaptação à escola que também levam o seu tempo a mudar e aí também é muito engraçado, porque é giro os alunos verem, os próprios alunos ajudarem os professores novos, explicar um bocado como é que é a organização como é que é a linguagem, que é uma linguagem muito própria e tudo isso, mas há aqui um processo que é sempre muito duro, inclusive até para a própria associação de pais, que é, no fundo formar os próprios pais que estão a entrar na escola percebe, é assim, os pais e a escola não podem estar de costas voltadas, nunca tiveram tem que estar em parceria, sendo que cada um tem que perceber o seu papel

I: que é a questão dos limites dos limites.

D.A: perceba pronto, cada vez mais, mas eles têm de estar aqui, têm que ser nossos parceiros nossos parceiros, porque nós passamos mais tempo com os filhos deles acordados.

I: Então considera que a associação de pais, nesse processo de iniciação dos pais, ajuda-os compreender os limites e o trabalho coletivo o projeto em si?

D.A: É peça fundamental no compreender a organização o funcionamento da escola, é muito importante, tanto é que a escola de há uns anos a esta parte, todos os anos faz sempre uma festa num momento de acolhimento dos novos encarregados de educação, com os encarregados de educação que já cá estão. Fazem perguntas, fazem jogos e tudo isso, aí está para quebrar um bocado aquele gelo ... depois quando há as reuniões, as primeiras reuniões de pais, muitos pais que são novos não sabem nada da linguagem dizem que isto aqui é tudo diferente e ficam um bocado assustados, então nessa sessão

que ocorre antes, já se fala, já se tenta desmontar muitos conceitos muitas definições, o que é que se faz e porque é que se faz assim porque é que se faz de outra forma, e é no sentido, exatamente, de ajudar.

I: numa perspectiva pedagógica, nesse momento inicial, então busca-se compreender uma noção de comunidade coletiva para esses pais que estão entrando, para poder romper com essa questão de cliente?

D.A: Do gênero.

I: Aqui a escola pode é uma escola que tem escuta, então chegue com calma e vamos entender que somos uma comunidade é mais por aí?

D.A: e mesmo este ano também já houve um encontro foi a associação que dinamizou, mas que nos convidou alguns professores para estar presentes para os pais terem a possibilidade de tirar dúvidas das coisas que criaram e claro, a gente chama a atenção, eu digo claramente que eu gosto de ser muito transparente somos terra a terra a gente tem que nos ouvir, mas a uma parte também tem que perceber que somos nós a decidir e costume mesmo dar esse exemplo, eu não vou ao médico e não vou dizer ao médico o que é que me há de respeitar, porque eu não percebo isso vou dar o meu contributo todo, vou dar os meus sintomas todos, vocês vão dar os vossos contributos todos, para a gente chegar a uma decisão o mais adequada possível que no fundo, agrada gregos e atrai anjos mas é um bocadinho difícil.

I: pois, porque é um movimento dialógico, e primeiro eles perceberem a noção de comunidade para depois saber até onde vão, é um processo, não é mesmo?

D.A: é um processo

I: pois, eu queria entender um pouco como é a relação da escola com a autarquia?

D.A: boa, boa pronto, tem um histórico, nem sempre foi boa, mas agora é boa. É assim, a autarquia faz-nos chegar a vários projetos, nós abraçamos os que achamos

adequados e sabe que neste momento é assim. Nós dependemos imenso da autarquia porque as funcionárias são colocadas pela autarquia, o material é da autarquia, há uma série de recursos que é a autarquia que põe cá, instalações, agora estou a reclamar por causa do aquecimento, tudo isso mas temos uma boa relação

I: que bom, então a senhora julga que a autarquia afeta a autonomia de vocês, como instituição ou não?

D.A: é assim, não vou dizer que afeta a autonomia, mas no fundo interfere na escola, claro que sim, porquê? Porque a autarquia pensa nos projetos para desenvolver ao nível da educação para o conselho, mas eles ouvem-nos, ainda que nos apresentem uma série de projetos e bem sabemos que eles querem muito que a Escola participe, como é uma escola diferente e eles gostam um bocadinho de fazer bandeira disso de apresentar pronto e tentamos gerir isso de uma forma que não implique um grande esforço para a escola. Mas é assim temos todo o interesse em manter umas boas relações e relações cordiais aliás, a vereadora da educação é membro do conselho de direção da escola, pronto, já é por aí e sinto que também depois temos agora uma boa relação também com a junta pronto, com o antigo presidente pronto, ele depois teve um período ali bastante ausente, mas então houve eleições, mudou-se e agora espero que com esta coisa haja uma relação mais próxima porque é bom porque, por exemplo, pequenas reparações aqui no edifício; por exemplo, partiu-se um vidro ali numa porta essas pequenas reparações são feitas pela junta de freguesia pronto, por exemplo, sei lá tratar do jardim de cortar, estou a dizer assim aquelas coisas pesadas cortar as relvas essas pesadas todas é sempre dos elementos da junta.

I: deixa-me ver agora olha, eu ia perguntar se tem mais alguma coisa ou algum assunto que a senhora acredita que contribuiria para o trabalho.

D.A: acho que de uma forma geral as escolas têm que pensar mais no coletivo eu diria, percebe?

I: percebo, sim

D.A: nas outras escolas muitas coisas estão centradas na pessoa do diretor quando, acho que seria mais interessante haver uma equipa percebe? Eu não estou a dizer que isso não acontece em algumas escolas, certamente que isso acontece mas eu acho que as coisas deviam ser pensadas um bocadinho mais no coletivo e tenho esperança que a legislação também um dia venha a mudar percebe? (...) porque, no fundo não é bom para ninguém, mesmo para o diretor. É assim, nós, muitas vezes as coisas que preenchemos, temos que preencher e assinar, que é pela minha honra percebe? É pôr um bocado a cabeça no cepo, percebe? Só em cima de um, a gente até brinca, se eu for presa, vocês levam-me o tabaco à prisão.

I: olha no mais, eu só tenho a agradecer pela sua disponibilidade e todos os contributos para essa investigação, deixa eu lhe entregar o termo, para você ler e assinar eu vou fazer a transcrição e mando está bem?

APÊNDICE 4 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRETOR ESCOLA B

Transcrição da Entrevista: Ex-diretor da Agrupamento de Escolas B

Tipo de entrevista: Semiestruturada

Modalidade: videoconferência

Registo: Áudio

Data: 15/12 **Hora:** 18:00 horas **Duração:** 86 minutos

Investigadora: Mariana Duim Ferreira

Orientador: Professor Dr. Rui Trindade

Legenda de identificação dos participantes	
Descrição	Identificador
Investigadora	I
Entrevistado	D.B

QUADRO 4 – IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES ENTREVISTA AGRUPAMENTO B

I: Já vou deixar isso tudo certinho. (ligando gravador) Pronto! essas perguntas, são direcionadas dentro de contextos. Inicialmente, a gente vai estar primeiro compreendendo mais como que funciona a escola, depois a gente vai desenvolvendo para áreas, áreas normativas, a área da relação com a autarquia, a relação com os professores, a relação com a família, perceber bem como que funciona a escola em si. Nessa parte da caracterização, o senhor pode considerar que a vossa escola, o vosso agrupamento tenta constituir-se como uma organização comunicativa e dialógica?

D.B: Eu devo responder já?

I: Claro, claro! Esteja a vontade.

D.B: Quero começar por dizer que, para mim, é um gosto participar nestes estudos da academia, neste tema que é tão caro às escolas, a gestão democrática das escolas, e hoje inclusive é um tema muito atual, porque volta-se novamente a discutir a gestão democrática das escolas, se o modelo que existe, a autonomia, é um modelo que privilegia

a democracia ou não, e provavelmente a Mariana está a fazer um estudo que vai aprofundar, e até vai dar algumas diretrizes, algumas pistas de discussão e de reflexão acerca desta área. Portanto, parabéns Mariana.

I: Obrigada!

D.B: E devo dizer que para mim é um privilégio fazer parte também deste estudo, e estou sempre, sempre, sempre à disposição para acolher qualquer situação à volta da gestão democrática das escolas. Eu passei 24 anos da minha vida na gestão de escola, e estes 24 anos foram todos eles passados na mesma escola e com diferentes equipas, com diferentes governos inclusivamente, e inclusivamente também com diferentes organizações políticas internas e externas, locais também, quando eu digo locais estou a falar do poder local, das autarquias, em que a organização da escola conviveu com estas diferenças de olhares que as várias entidades políticas tinham acerca da escola.

No entanto, o essencial aqui é nós termos uma visão clara e estratégica para aquilo que queremos da escola e se bem me lembro da pergunta (...). A questão da convivência com a comunidade, e sobretudo com a comunidade, eu aqui vou separar duas componentes da comunidade escolar, uma comunidade mais, diríamos, mais externa que tem a ver com a autarquia e com alguns parceiros locais, foi sempre uma convivência muito equilibrada, muito construtiva até, no sentido de que todos estes parceiros e a autarquia conviveram, e como eu disse, diferentes poderes autárquicos, inclusivamente, conviveram muito bem com a escola e respeitaram muito a componente pedagógica da escola. Isto é extremamente importante, importante cada um perceber a autonomia que tem, quais são os seus poderes, qual é o seu terreno de atuação, e neste perceber também que é importante, respeitando essa autonomia, também saber intervir, intervir quando é necessário.

E a autarquia e estes parceiros, através do órgão em que eles se fazem apresentar, que é o Conselho Geral, estando presentes nesse Conselho Geral, puderam sempre dar a sua opinião e foram sempre ouvidos relativamente àquilo que era a relação que tinham com a escola. Depois também, nesta comunidade, a comunidade interna, digamos assim, pessoal docente, pessoal não docente, mas também técnicos especializados, foram convivendo dentro da escola, dando e enriquecendo a escola neste tal ecossistema de aprendizagem, para que nós todos consigamos dar o melhor aos alunos. E os alunos,

naturalmente fazem parte e também têm que ser ouvidos, os alunos, os encarregados de educação, e portanto, todo este ecossistema, trabalhando com estas comunidades, foram aos resultados, ao longo do tempo, construir uma escola e a sua organização escolar.

I: Eu entendi essa relevância que existe desse conjunto da comunidade, certo? Voltando para a questão da autarquia, que ela estava mais no final da entrevista, mas como você trouxe essa questão e, que muito importante! disseste que a autarquia sempre respeitou muito a autonomia da escola em diferentes gestões desta. Agora quanto a questão do componente pedagógico da escola. Eu queria saber, dentro da vossa gestão se você existiu algum risco, por via dessa relação com a autarquia da mesma afetar a autonomia da escola?

DB: Bom, o risco está sempre, Mariana. A verdade é que as autarquias convivem com a escola, dentro daquilo que é política local de educação, também elas próprias trazendo para dentro das escolas aquilo que são as suas próprias convicções.

E isso não tem mal nenhum, atenção, não vejo mal nenhum nisso. É natural que a escola esteja dentro de um determinado território, é natural que essas autarquias sintam que o território educativo das suas escolas tem de ser um território coerente, só o ponto de vista daquilo que é a coesão social, aquilo que é a segurança, aquilo que é uma política de saúde, aquilo que é uma política de transporte, e é natural que tudo isso afete a intenção pedagógica da escola.

No entanto, também é preciso calcular as questões eminentemente pedagógicas que têm que ver com a prestação de serviço educativo, têm que ver com as lideranças educativas, têm que ver com a própria gestão da organização escolar, tudo isso, embora, como eu digo, em articulação com a autarquia, as autarquias têm que respeitar a autonomia das escolas.

E nesse âmbito, o que eu tenho assistido durante estes anos, talvez por sorte, das autarquias com quem tenho convivido, e repito, com diferentes poderes, mesmo políticos, diferentes cores políticas, foi-se aqui alternando cores políticas diferentes, entre o Partido Socialista, o Partido Social Democrata, aqui na Câmara X, mas foi sempre respeitada esta autonomia pedagógica da escola. E por isso, embora, como eu digo, tivesse sempre havido uma intenção clara da parte da autarquia, sem esconder isso, em orientar as escolas para

dentro daquilo que era também a articulação que devia existir com o poder local, foi sempre respeitado esta autonomia pedagógica que as escolas tinham.

Portanto, se há risco? Há, sem dúvida nenhuma que há, mas nós também temos de saber, nós que estamos dentro das escolas, a liderar as escolas, também temos de saber lidar com esses riscos, lidando com esses riscos no sentido de perceber o que é que as autarquias podem acrescentar, e dentro desse acrescento, qual é a separação que nós devemos fazer dentro daquilo que é o tempo e a esfera de atuação da escola, e a esfera de atuação política da autarquia. Respeito esse que devem ser os poderes de uns e de outros, eu acho que é possível conviver bem com esses riscos.

I: Que bom. Voltando mais naquela parte da caracterização do agrupamento, nessa forma que você nomeou da importância da comunicação, você considera então que a escola é uma organização comunicativa e dialógica? Por que, isso é? Porque é que tem a necessidade de se afirmar em como essa organização que é comunicativa e é dialógica? Caracteriza um pouquinho para mim a escola dentro desse contexto, e em que medidas vocês adotam para?

D.B: Mariana, a comunicação numa instituição, uma instituição que representa mais de mil e duzentas pessoas, é sempre um grande desafio e esse grande desafio, como a Mariana dizia, e bem, tem que ser uma comunicação dialógica, no sentido etimológico até da palavra, no sentido de que nós temos que dialogar, ouvir os outros, nesta perspectiva de que a democracia se constrói com todos, é preciso entender que as questões da comunicação têm que ser o mais profissionalizadas possível. Ou seja, que canais de comunicação entre os encarregados de educação, entre os professores, entre o pessoal docente, não docente, entre os técnicos e entre os parceiros externos, quer sejam autarquia, quer sejam empresas, quer sejam universidades? Estes canais de comunicação têm que ser o mais profissionais possível.

Ou seja, serem canais claros, diretos, transparentes e sem qualquer ruído, no sentido de que, quer o emissor, quer o receptor, se encaixam perfeitamente em canais de comunicação que são entendíveis por todos. Portanto, a linguagem tem que ser clara, adaptada a cada público, não é a mesma coisa falar para uns alunos, falar para os encarregados de educação ou falar para uma universidade ou para uma autarquia, no entanto, toda a informação, toda a mensagem tem que ser a mesma. Ou seja, eu não posso

esconder a informação dos encarregados de educação, informação essa que depois digo às autarquias.

Eu tenho que saber que, adaptando a informação e a mensagem a cada um dos meus públicos, ela tem que ser perfeitamente aberta, só assim se dialoga.

Depois, para que esta comunicação dialógica se faça, tem que se trazer as pessoas para dentro do processo. Uma das iniciativas que tomámos desde o início é construir painéis de partilha com toda a comunidade. Ou seja, discutir a política interna com alunos, com pais, com parceiros, com pessoal docente e não docente, especialistas e trazendo-os todos para o mesmo local, discutindo as políticas internas, com temáticas que eram dirigidas por algumas lideranças, ou até pelos próprios alunos, ou até pelos próprios pais, em que se discutiam as temáticas que eles próprios sugeriam, ou sugeridas pela própria liderança da escola. Isto permitiu que, ao longo do tempo, as pessoas se fossem comprometendo com o processo. Quando as pessoas fazem parte da construção de um projeto educativo, as pessoas sentem pertença sempre sobre esse projeto educativo.

Eu devo dizer, Mariana, pelos documentos que eu já enviei, com certeza já reparaste, a questão do projeto educativo sendo nós um território educativo de intervenção prioritável, desde 2009, falar que esta profissionalização à volta da comunicação foi sempre uma preocupação muito presente naquele projeto educativo. Para que essa intervenção se fizesse com eixos muito bem definidos, em que quer o ensino-aprendizagem, quer as lideranças, quer a gestão pedagógica, quer até os processos de autoavaliação, fossem todos eles muito interiorizados pela comunidade educativa, no sentido de que todos percebessem claramente quais eram os propósitos, qual era a visão estratégica da escola, quais eram as metas, para onde é que a escola queria ir, o que é que a escola queria conquistar e, sobretudo, que o processo de ensino e aprendizagem estivesse no centro da nossa discussão, para que os alunos se sentissem fazendo parte de uma escola que se preocupava realmente pela sua aprendizagem, em que a educação seria obviamente inclusiva, mas inclusiva numa perspetiva de aprendizagem. Não inclusiva no sentido de nós tratarmos diferentes os que são diferentes, mas deixando essas diferenças exatamente ao abrigo daquilo que seria a eventual sorte de cada um, não. Tratamos diferente aquilo que é diferente, mas trazendo para todos a aprendizagem que todos merecem ter e que a escola tem a obrigação de dar e este propósito foi sempre um propósito que tivemos no centro da nossa discussão.

Uma comunicação clara, transparente, trazendo todos para o campo de ação, fazendo todos parte da discussão em que o grande propósito foi ser para aprendizagem. Sim. Quando menciona esse canal de comunicação, no caso disseste num plural, canais de comunicação com todas essas características de ser alargado, transparente, claro.

I: Como que você define palpavelmente, que canais seriam esses? Como que essa comunicação acontece? É na assembleia? É de forma informal? É de forma formal? Como que funciona?

D.B: Bom, lá temos que entender, embora haja sempre canais de informação ou de comunicação informal, mas nós temos que entender que para termos uma comunicação profissional ela tem de ser formalizada.

I:Ok!

D.B: E para ser formalizada a comunicação... para ser acautelada tudo aquilo que eu disse anteriormente, a transparência, a clareza e o compromisso de todos, para acautelar essas três componentes, esse profissionalismo da comunicação tem de ser feito com canais muito concretos e eu vou dizer quais.

Desde muito cedo, nós tínhamos plataformas que comunicavam rapidamente com os encarregados de educação. Ou seja, plataformas onde estavam os processos dos alunos, onde estava uma comunicação dos sumários das disciplinas, das faltas dos alunos, e ocorrências disciplinares, etc, essas plataformas já faziam esse trabalho muito bem feito, ou seja, a comunicação com os encarregados de educação era muito fácil e muito rápida, porque tudo que era a componente de chegar dados aos encarregados de educação para que eles soubessem onde é que estão os seus filhos, em que turma, quais são os problemas que eles estavam a ter dentro da escola, etc, rapidamente essa informação ficaria nessas plataformas. O difícil era a questão pedagógica, a comunicação de toda a envolvência pedagógica de um aluno, ou seja, todas as componentes que têm a ver com dificuldades de aprendizagem, da avaliação das aprendizagens, dos apoios que o aluno ia tendo, de forma como tudo isto se articulava em ambientes de aprendizagem que nós queríamos que fossem robustos e queríamos inclusivamente que os pais se envolvessem.

E por isso a escola, para além dessas plataformas administrativas que ela usava, criou uma plataforma muito fiável no sentido de os pais se aperceberem rapidamente da evolução das aprendizagens dos seus educados. E essa plataforma, esse recurso que a escola construiu dentro de portas, uma plataforma de avaliação integrada, que nós chamamos PAI (Plataforma de Avaliação Integrada), que permite aos encarregados de educação acompanhar o processo educativo e as aprendizagens dos seus educandos.

No entanto, nós também usámos outras plataformas onde depositamos, onde partilhamos um conjunto de ferramentas, quer com os encarregados de educação e os alunos, quer dentro do trabalho colaborativo que é feito na própria escola, porque a comunicação também tem de ser feita internamente. E esses mecanismos de comunicação interna foram feitos também com base em plataformas que se foram construindo, ou uma plataforma que se foi construindo internamente, mas também através do próprio workspace da Google, como estamos aqui hoje a fazer através do Meet, também há um mundo dentro da nuvem do workspace, permite uma partilha em drive de muito do que são os materiais que são partilhados dentro da escola.

Para além disso, como eu dizia, construímos uma plataforma que permitia fazer uma gestão integrada de tudo o que a escola fazia, sendo que o pessoal docente e não docente, técnicos, só tinham que pôr a informação uma vez, o que depois era lida por todos da mesma forma, sendo que, por perfil, cada um lia essa informação e lê essa informação, depende das prerrogativas da proteção de dados, ou seja, nós não podemos deixar que a educação do aluno A veja informação sobre o aluno B, portanto temos que limitar o acesso à informação, porque quando nós abrimos estes canais de comunicação, temos que os tornar fidedignos, protegidos, para que todas as pessoas sintam confiança na informação que eles vão colocar.

Portanto, esta construção em escala e também de uma forma agregada de toda a informação, permitiu criar mecanismos de comunicação muito profissionais, permitiu criar modelos transparentes da informação, todos viam a informação no mesmo local, e também permitiu que ela fosse clara e chegasse rapidamente ao seu setor.

I: Muito obrigada, realmente parece ser muito eficiente essa comunicação, esses canais para poder ter a transparência e também esse cuidado com a questão ética, realmente é muito relevante.

D.B: Deixa eu acrescentar, Mariana, que para além disto, obviamente que nós recorremos a canais de comunicação que também são já clássicos, como os e-mails, como o telefone, e como as reuniões presenciais, que são muito importantes para trazer, como eu dizia há pouco, os pais, os encarregados de educação, os alunos, pessoal docente, pessoal não docente, técnicos, autarquias, universidades, para uma plataforma presencial, muitas vezes presencial, mas também podia ser online, através destes canais de videoconferência, em que todos davam a sua opinião acerca de temas que eram discutidos localmente, e isso também facilitava a comunicação e também gerava confiança no processo, porque é diferente quando nós vemos cara a cara as pessoas, quando nós lidamos com elas, porque aumenta a relação com as pessoas, eu sou muito da relação, e ao mesmo tempo também cria confiança nos processos que as pessoas estão a construir e confiança também naquilo que é a visão estratégica que as lideranças têm para a escola.

I: Sim, agora para poder perceber um pouco mais sobre como que é a questão da legislação que regula a gestão e a administração das escolas públicas, em especial a vossa escola, dentro de legislação, aqui estamos a falar das plataformas informáticas, não estamos a falar nesse momento da plataforma que foi criada pela escola que o senhor mencionou, que é um canal comunicativo, mas dessas plataformas informáticas. O senhor considera que ela afeta a autonomia da vossa escola? se sim, puder me dar exemplos, se não, me dê exemplos também, Há algum tipo de constrangimento, se sim, me dê exemplos, se não houver constrangimento, me explicar por que não existe constrangimento nessas plataformas informáticas, porque a ideia aqui é perceber como que a escola ou o agrupamento é afetado pela legislação que regula a gestão e a administração, que querendo ou não, essa plataforma é uma forma de regular. Gostaria de saber como que a vossa autonomia fica em torno disso.

D.B: Muito bem, Mariana, as escolas todas em Portugal são regulamentadas para a sua autonomia através do Decreto-Lei 137 de 2012. Este decreto de autonomia regulamenta como funcionam todos os órgãos dentro de uma escola, não regulamenta como funcionam os canais de comunicação, isso é regulado por legislação própria, nomeadamente através da proteção de dados. O que significa que as escolas podem ter os seus meios de comunicação, desde que respeitem os tais mecanismos de proteção de dados, e isso é muito importante para que, como eu dizia há pouco, se gere confiança,

mas também é importante para que sejam protegidos os dados das pessoas que trabalham na escola, desde alunos, pais e encarregados de educação, professores, pessoal não docente, técnicos, ou seja, todas as pessoas que convivem dentro da escola têm que ter a garantia de que os seus dados são protegidos. Mas esta autonomia, ou este Decreto-Lei de Autonomia, não regulamenta o uso das plataformas.

Agora, a verdade é que essas plataformas, e eu identifico dois grandes núcleos de plataformas, um núcleo de plataformas que é gerido pela Administração Central, ou seja, o Ministério da Educação tem plataformas que nós temos que lidar com elas, e são obrigatórias para todas as escolas, iguais para todas as escolas, e depois há plataformas que a escola tem como sendo suas, ou porque construiu e são suas, ou porque trabalha com empresas que têm essas plataformas e portanto lida com essas plataformas e com essas empresas. As empresas, naturalmente, para usar essas plataformas têm fundamentação legislativa, e, portanto, elas têm que estar cobertas por essa moldura legislativa e têm mecanismos de proteção de dados também subjacentes a essas mesmas plataformas. O que acontece aqui? Até porque, Mariana, com certeza já estás a ver, o problema aqui é que, convivendo com tanta plataforma, isso pode ser visto como um obstáculo à própria autonomia da escola? Pode, pode sim.

E porquê? Porque uma escola tem que estar permanentemente a prestar contas, e às vezes as mesmas contas, a vários organismos diferentes do Ministério da Educação, e às vezes até ao poder local, corre o risco, e isso acontece em várias escolas, das escolas não se atreverem, ou não terem grande vontade de ir mais longe na sua autonomia e exatamente sentem que isso vai aumentar a sua carga de trabalho. Ora, quanto mais autónoma for uma escola, mais ela vai ter que preencher plataformas, mais ela vai ter que prestar contas a vários organismos, e isto faz sentir às escolas que é preferível ter menos autonomia. Estou-me a fazer entender?

I: Sim!

D.B: Portanto, aqui a ideia é, provavelmente, e eu acho que este Ministério da Educação está a pensar já nisso, quando fundiu, através desta reestruturação do Ministério da Educação, fundiu aqui alguns organismos, está a pensar inclusive fundir algumas plataformas. Para quê? Para que as escolas se sintam confortáveis na prestação de contas que tem que dar ao Ministério, e ao mesmo tempo também, sentindo-se confortáveis,

também se atrevam mais a serem mais autônomas, sem ter que andar sempre a prestar contas em tudo aquilo que fazem.

I: Claro, me permita, por favor, uma dúvida. Na vossa instituição, na vossa escola, houve algum tipo de constrangimento com essas plataformas informáticas, eu estou a dizer, na plataforma que é governada pelo Estado?

D.B: Certo! Essa daí. Sim, claro que sim. Houve até, sendo nós um território educativo de intervenção comunitária, um TEIP, nós tínhamos de prestar contas de uma forma muito periódica, ou seja, com relatórios semestrais que tínhamos que mandar para a Direção-Geral de Educação, mas depois também, porque isto tinha a ver com financiamento, tínhamos que prestar contas para outras instituições só do ponto de vista do financiamento que a escola ia tendo.

Muitas vezes repetia-se a mesma informação, que era um constrangimento, e ao mesmo tempo também fazia com que muitas vezes a escola, como eu dizia, tinha que pensar de uma forma muito concreta aquilo que tinha que fazer, exatamente para não ser perturbada com uma envolvimento burocrática tão grande de resposta a plataformas informáticas, e retirava à escola o espaço pedagógico e o tempo pedagógico. O que fizemos, foi tentar equilibrar aqui o uso das plataformas com aquilo que era e é o grande objetivo da escola que é a aprendizagem, e portanto esse constrangimento existiu, ele existiu sim, mas também, por outro lado, é preciso que se diga, nunca retirou à escola que eu tive o prazer de liderar, nenhum atrevimento. Atrevimento no sentido positivo também, nenhum atrevimento de querer ir mais longe, de querer sempre fazer mais, de querer sempre usar a sua autonomia para que a aprendizagem dos alunos fosse cada vez com maior qualidade. Isto reflete-se, hoje, nos índices de qualidade que o agrupamento tem, no reconhecimento que o agrupamento tem, mas também na autonomia que aquele agrupamento sente, e quando digo agrupamento estou a dizer toda a comunidade educativa, sente que usa essa autonomia em prol das aprendizagens dos alunos.

I: Então, o senhor diria que a forma a qual a escola lidou com esses constrangimentos, no caso esse em específico a qual você citou, é sempre no reforço da autonomia da própria instituição?

D.B: Sim, eu acho que sim, apesar desses constrangimentos, a escola foi se desafiando para ela própria perceber como é que podia desconstruir algumas plataformas, e ao mesmo tempo também acabou por estimular a própria escola a pensar de maneira diferente, e a pensar inclusivamente como é que podia construir ela própria algumas plataformas informáticas, algumas formas de comunicação, para que quando o Ministério pedisse qualquer dado, a escola já tinha. Para antecipar aqui um conjunto de problemas e até de necessidades burocráticas que o Ministério ia pedindo, ia antecipando, para que quando nos fosse pedido nós já tínhamos esses dados e já podíamos dar ao Ministério rapidamente.

Isso trouxe muita tranquilidade, muita tranquilidade quer às lideranças, quer a todos os professores, porque deixaram de preencher mapazinhos, tabelas, relatórios, e estava tudo feito para que quando o Ministério pedisse rapidamente era entregue.

***I:** Perfeito, então essa parte das plataformas próprias foi uma forma de equilibrar essas pressões normativas especificamente sobre a plataforma da informática, e essa solução que vocês encontraram, você considera uma adaptação ou uma transgressão?*

D.B: Lá no início era uma transgressão, nós temos que transgredir sempre um bocadinho para conseguirmos chegar mais longe, e a verdade é que a transgressão é panágio de quem quer autonomia, se nós queremos mais índices de autonomia temos que transgredir um bocadinho, e o que eu sinto é que sim, no início eu via ali alguma transgressão, aliás o processo, o próprio processo de autonomia da escola que liderei teve esses patamares de transgressão e o próprio Ministério foi se adaptando às transgressões da escola, criando o próprio Ministério depois, com o tempo, legislação que fosse ao encontro daquilo que a escola já tinha. E foi muito interessante nesse processo, por um lado, nós transgredimos para ter mais autonomia, por outro lado, fizemos com que o Ministério se adaptasse a essa transgressão, dando-nos mais autonomia através de decretos e de despachos que foi criando para que nós pudéssemos entrar num normativo em que já não estávamos a transgredir e já estávamos a criar mudança dentro daquilo que era um normativo legal.

I: Então, para além dessa questão da plataforma informática, você tem mais algum exemplo dessas transgressões barra adaptações que foram precisos ser feitas?

D.B: Sim, sim, sim, tenho vários exemplos, até porque nós só estamos aqui no campo da comunicação, mas se nós falarmos no campo da gestão pecuária, da gestão pedagógica, sim, foi havendo ali na tal gestão em que se é sempre democrática, ouvindo todos, etc., esta ideia de que nós podíamos fazer mais e melhor, podíamos fazer aqui uma gestão curricular no sentido de agrupar ali algumas disciplinas para diminuir a carga de discussão curricular que os alunos tinham, mudar o próprio calendário escolar, portanto foram tudo exemplos de transgressões que fomos fazendo, que mais tarde foram incluídas hoje em normativos legais que já existem e que já confortam estas alterações.

Por outro lado, modelos pedagógicos, modelos de que a sala de aula não tinha que ser sempre uma sala de aula com as filas todas, as cadeiras todas umas atrás das outras, podia haver salas de aula muito mais amplas, juntar-se professores de diferentes disciplinas, ter metodologias muito mais ativas, trazendo os alunos para o campo, trazendo a sala de aula para fora de portas, portanto esta ideia disruptiva da sala de aula e dos ambientes de aprendizagem também foi alguma transgressão que fomos executando ao longo do tempo e que hoje é muito falada e hoje já é muito interiorizada naquilo que é o léxico atual,

I: obrigado pelo contributo nessa parte mais administrativa e organizacional para perceber bem como funciona, agora relativamente à questão da gestão unipessoal, a gente sabe que, atendendo a vários estudos recentes, que explica como que o modelo de gestão unipessoal que está prescrito pelo decreto de lei de 75 de 2008, ocorre uma introdução obrigatória e generalizada do cargo do diretor e que acaba por penalizar uma dinâmica democratizadora nas escolas ou agrupamentos o Senhor concorda? O senhor não, peço desculpas, concorda com essa perspetiva e porquê? Eu posso chamar de você? porque você pra mim é mais próximo, percebe?

D.B: (...) A partir de 2008, como dizias e bem, com o decreto de lei de 75 de 2008, depois foi alterado pelo 137 em 2012, essa gestão passou a ser unipessoal, ou seja, um diretor que era eleito por um conselho-geral, um conselho-geral esse previamente eleito universalmente. E o que é que eu acho de tudo isto? Eu acho que as escolas, e esta foi a

visão na altura do governo, as escolas precisam de facto ter um rosto, uma pessoa que representasse, a pessoa que, perante toda a comunidade, nós saibamos quem é que lidera aquela escola, quem é a pessoa que está à frente dos desígnios da escola, quem é a pessoa que tem uma visão estratégica, que representa uma liderança estratégica também, e tem uma gestão pedagógica e administrativa da escola, quem é essa pessoa? e portanto, esta ideia da gestão unipessoal a mim não me causa qualquer problema. No entanto, sabemos os riscos novamente, percebo perfeitamente os riscos.

Se nós falarmos de lideranças autocráticas, nós percebemos muito bem os riscos, mas se nós falarmos de lideranças transformacionais, ou seja, lideranças que acompanham esta gestão que tem de ser democrática, e embora exista um rosto, esse rosto mobiliza todos nesta ideia de transformarmos em conjunto, de uma mudança que se faz com o outro e para o outro. Se esta liderança for uma liderança muito bem preparada, sob o ponto de vista do conhecimento, sob o ponto de vista da capacitação, mas também sob o ponto de vista da competência que deve ser construída para a liderança, esse modelo é um modelo que eu acarinho muito. Porque, repito, as escolas precisam de um rosto, um rosto que as represente.

No entanto, eu não sou absolutamente nada, nada contra as gestões colegiais, também numa gestão colegial havia um presidente desse órgão colegial, e esse órgão colegial poderia perfeitamente ser a pessoa que representava a escola.

Mas, à semelhança do que acontece com uma liderança autocrática, nós também podemos ter órgãos colegiais que sejam um obstáculo ao próprio desenvolvimento de uma escola e porquê? Porque a liderança, ou seja, num órgão colegial, o presidente desse órgão pode ter uma ideia muito própria e até muito bem construída, muito fundamentada, muito estratégica para aquela escola, mas depois o órgão não deixa que ele a implemente. Porque é um órgão colegial e tudo tem de ser aprovado nesse órgão colegial.

Portanto, sem dúvida que há riscos de um lado e de outro. Agora, o que eu acho que é importante nós discutirmos muito mais do que o órgão unipessoal ou o órgão colegial, é capacitar as pessoas. Isso é que é importante.

É importante que os nossos líderes, lideranças de topo, mas também lideranças intermédias, sejam altamente capacitadas. Sejam pessoas com um reconhecimento enorme, não só do ponto de vista dos seus pares, a nível de conhecimento e a nível de competência. Sejam pessoas altamente capacitadas, só do ponto de vista da gestão democrática, da gestão pedagógica e que permitam também, essas pessoas, criar canais

de comunicação fiáveis entre todos, que agreguem em vez de desagregar, que tragam para si todos em vez de ouvir apenas alguns.

Só que isto só se faz com uma preparação profunda destas lideranças, mas não me parece que o problema seja ser uma liderança unipessoal ou uma liderança colegial.

A ideia, se consegue construir uma gestão democrática numa escola pública, é que essa gestão democrática seja altamente capacitada e depois, ela própria também prestar contas daquilo que faz e das opções que toma. Agora, não vejo que este cargo de gestão de órgão unipessoal, como é o diretor, seja um obstáculo, mas repito, é um risco, mas também é um risco no órgão colegial.

I: Sim, e eu queria só perceber, então você considera que esse processo de gestão unipessoal, dependendo da forma como ele é gerido, a forma como ele é posto, no caso, o cargo do diretor, como que o diretor realiza a gestão das situações administrativas e pedagógicas, dependendo dessa forma, se for uma forma que tenha escuta dessa comunidade, colegiada ou não, ela pode empobrecer ou não a representatividade de professor, conselho pedagógico? então, no caso, não é visto pelo senhor como um empobrecimento da democracia escolar? mas sim, é só um rosto para representar. Isso não significa que no dia a dia não esteja tendo esse diálogo com as outras partes, seja o conselho pedagógico, seja os professores.

D.B: A leitura, Mariana, que faz está muito bem dentro daquilo que é o meu pensamento. É preciso notar que o diretor é eleito por um órgão que é colegial, que é o Conselho Geral.

E que tem como função, para além de eleger o diretor, tem como função ir supervisionando a sua atuação. E esse órgão, que é colegial, pode demitir a qualquer altura um diretor. Pode-se ver que esse diretor é autocrático e, provando que ele é autocrático, demiti-lo e portanto, o diretor não anda dentro de uma escola como se fosse um rei e senhor, passa a expressão, dentro da escola. Ele tem algo dentro da própria escola que consegue fazer com que ele possa ter algum equilíbrio na sua gestão. Ainda assim, para além do diretor, existem órgãos colegiais.

Existe um órgão colegial, como falaste bem, que é o conselho pedagógico, em que estão dentro desse órgão colegial um conjunto de pessoas que são muitas vezes eleitos entre os pares. Outros estão nomeados pelo diretor, é verdade, mas essa nomeação

também é necessária, porque é preciso construir dentro da escola órgãos que permitam que a própria visão estratégica que um diretor tem para a escola seja executada. Nós não podemos também criar dentro da escola um conjunto de outros órgãos que sejam oposição à visão estratégica do diretor.

É preferível, quando assim é, que o Conselho Geral, se não gosta da visão estratégica daquele diretor, se não gosta da forma como ele está a executar o seu mandato, então que o demita. Não criar um conjunto de obstáculos, sob aquela capa da democracia, da gestão democrática. O que estamos muitas vezes a criar é obstáculos ao próprio desenvolvimento da organização. E portanto, deve haver órgãos democráticos, deve haver órgãos colegiais, devem ser respeitadas as competências de um Conselho Pedagógico, as competências de um Conselho de Turma, que é gerido por um conjunto de professores, as competências dos departamentos, que é gerida por um coordenador de departamento, que é eleito entre os seus pares.

Deve ser respeitada toda a autonomia dessas equipas, são todas elas colegiais. Mas não significa isto que não possa existir um rosto da escola que possa representar a própria escola. É preciso que se note, Mariana, eu não sou absolutamente nada contra que em vez de um órgão unipessoal exista um órgão colegial. Não sou nada contra isso. Já vivi nesse modelo e bem, muito bem. E quando tive o modelo de unipessoal eu funcionei com a minha equipa da direção como se fosse um órgão colegial também. Aprovávamos tudo em conjunto, eu ouvia sempre as pessoas. A tônica aqui que eu coloco novamente e sublinho é esta. O diretor tem que ser altamente capacitado, tem que saber gerir equipas, tem que saber confiar e gerar confiança, tem que saber dar conhecimento e dar espaço para que as pessoas aprendam também.

Tem de saber dar tempo, dar tempo às pessoas, dar tempo às pessoas que executam ou desempenham determinados cargos para que essas próprias pessoas evoluam, aprendam e executem e exerçam a sua função da melhor maneira possível dar também tempo a essas pessoas para que se capacitem, para que elas próprias vão buscar desenvolvimento profissional, quer através de cursos especializados, de mestrados, doutoramentos ou até apenas através de desenvolvimento profissional com formação contínua. Portanto, a ideia aqui não é tanto se nós aqui explorarmos se a gestão deve ser unipessoal ou colegial, é respeitar o espaço de todos os órgãos que existem na escola e não há problema absolutamente nenhum de elas existirem conciliantemente com o órgão unipessoal que é o diretor.

Portanto, se a comunidade, eu acho que isto é importante que se diga, se a comunidade sentir que o órgão não deve ser unipessoal e deve ser colegial e se as várias escolas assim o sentirem e se levarem essa ideia para o Ministério, também não vejo absolutamente, nada, não sou nada contra, ainda que aqui se perca uma coisa que é muito importante, o rosto da escola deve ser sempre uma pessoa, sempre.

I: Claro, agora para poder identificar a forma de participação, eu queria entender como que você caracteriza a participação dos professores na tomada de decisão institucional?

D.B: É uma ótima pergunta e que atravessa muito aquilo que acabámos de dizer.

I: Exatamente.

D.B: Essa decisão institucional dos professores é feita a vários níveis e é preciso que eles se respeitem esses níveis de decisão. Esses níveis de decisão, a escola, eu vou falar dos níveis de decisão formal, está bem? Depois posso dizer aqueles que são não formais, porque também para mim são muito caros e são muito importantes. Esses níveis de decisão formal podem ser feitos ao nível de um conselho de turma, de um grupo disciplinar, de um departamento, de um conselho pedagógico ou até ao nível do conselho geral, onde os professores também têm representatividade. Ou seja, se os professores levam determinadas sugestões, determinadas medidas para uma equipa pedagógica, para um conselho de turma, essas decisões têm de ser respeitadas. E o diretor, só porque é diretor, não tem que impor nenhuma decisão a uma equipa educativa. Sim, tem de explicar qual é a sua visão da escola, qual é o seu fio condutor.

Mas a equipa educativa tem que ter perfeita independência, dentro daquilo que são os normativos legais, poder decidir e a mesma coisa para os grupos disciplinares, para os departamentos e depois mesmo no Conselho Pedagógico, onde todas as decisões pedagógicas se tomam. E depois, num nível mais superior, levar ao Conselho Geral todas estas medidas. Aí sim, no conselho geral têm de ser discutidas e aprovadas. Portanto, estes níveis de participação dos docentes, estas formas dos docentes também se fazerem ouvir, em termos formais, são muito importantes e têm de ser respeitadas, mas eu gostaria também de falar das decisões não-formais. Para mim também são muito caras.

Ter a oportunidade de juntar, como eu dizia no início, os professores, o pessoal que não docente, os alunos, os pais, parceiros, em painéis, onde através de temáticas, podem ser temáticas sugeridas pelos professores ou pelos alunos, ou seja, por quem for, ou pelo próprio diretor, em que se discutam temáticas e em que se tomam decisões. Em grandes assembleias, em que se discute verdadeiramente a política educativa da escola. E isto, não é normativo, ou seja, a escola não é obrigada a fazer isto que eu estou aqui a descrever.

Mas é uma forma tão democrática de gerir uma escola quanto é um Conselho Pedagógico, uma grande vantagem de termos ali representado um conjunto de pessoas que estão lá ou porque se voluntariaram estar lá, porque têm vontade de estar lá, mas sobretudo porque têm voz ativa. E esses momentos não-formais são muito importantes para tornar a escola viva, orgânica, humanizada.

E se isto não for feito nas escolas, de facto, aquele que é o tal líder unipessoal não sabe, então, gerir democraticamente a sua escola e provavelmente ou não está capacitado e o Conselho Geral tem que intervir, ou não tem conhecimento e então tem que se preparar mesmo

I: e quando tem essa escuta, que é muito bem, como você disse, para a gestão democrática, quando há um conflito profissional, porque estamos ali a lidar com vários procedimentos, mecanismo, mobilidades diferentes de pensamento. Nesse caso, quando ocorrem esses conflitos, de forma a respeitar essa pluralidade das vozes, como que se lida com isso? Quais são as saídas que se gerem esses conflitos que podem ocorrer?

D.B: Bom, Mariana, também aqui há patamares diferentes de atuação e a legislação que inclusivamente acaba por abordar todos estes conflitos e as formas de atuação. Antes de passar aos impedimentos que os normativos legais já agregam e já acautelam, esses conflitos que existem entre os docentes têm de ser sempre geridos da mesma forma que se faz numa gestão pedagógica, ou seja, escutar. Praticar esta escuta ativa das pessoas, pô-las em confronto, se puder pô-las em confronto, claro, ouvi-las, saber quais são os seus problemas, compreender as pessoas.

Eu acho que é muito importante um líder perceber que ele não é só um gestor administrativo e até pedagógico, ele também é um gestor de pessoas e como gestor de pessoas, ele tem que saber ouvir, escutar, ser humano no sentido de chamar as pessoas

para si, saber o que é que lhes está a afetar, porque é que aquele conflito existe e o que é que podemos nós, líderes, com as próprias pessoas, o que é que podemos fazer para resolver.

Se chegarmos ao limite de que nada resulta e que o conflito é tão grande que é preciso pôr em ação os normativos legais, claro que eles existem, nós temos que também não ter medo de os usar, essas ferramentas, falo eu de processos disciplinares, de executar penas, de enviar as pessoas para uma junta médica, caso seja o plano de doença, etc. Mas antes disso tudo, antes, e é isso que eu gostaria que ficasse aqui bem patente, nessa gestão de conflito, a grande estratégia, digamos assim, é a escuta ativa, é perceber que as pessoas são diferentes, têm problemas e muitas vezes precisam apenas de ser ouvidas e com elas tentar resolver os seus problemas e os seus conflitos.

I: Muito obrigada. Nessas gestões que existem intermédias, a qual mencionamos, qual a importância que elas têm no contexto da gestão democrática e que relação que estabelece entre a direção e o agrupamento e esse conselho e as estruturas intermédias, como que acontece essa interação? Você já mencionou a plataforma, mencionou como que vocês fazem a questão da participação, como que é importante, você pode me citar exemplos de como que acontece?

D.B: Essa gestão intermédia é extremamente importante dentro de uma escola, é ela que lida diretamente, quase diariamente, com os professores e é ela que promove o trabalho colaborativo entre os professores, é ela que muitas vezes é a primeira linha de atuação até mesmo entre conflitos entre professores e, portanto, a gestão intermédia, as lideranças intermédias são de extrema importância. Uma das estratégias que eu usava para promover esta comunicação e esta cumplicidade entre eles, entre os líderes intermédios, mas também entre estes líderes e o diretor, era reunirmos.

Todas as semanas tínhamos uma hora marcada nos nossos horários que nos encontrávamos todos e conversávamos. Conversávamos sobre o quê? Sobre política educativa da escola, temáticas que envolviam todos, mas também e sobretudo ouvir, ouvir de cada líder intermédio quais eram os seus problemas, o que é que eles tinham para me trazer a mim como diretor, o que é que eles sentiram durante aquela semana, quais foram os problemas que foram levantados, que ajudas é que eles precisavam da minha parte,

que ajudas é que eles precisavam que eu promovesse, quer seja a capacitação para professores, quer comunicação entre os professores, quer resolver problemas de plataformas que pudessem não estar a funcionar, sei lá, um conjunto de questões, quer protocolos de atuação mediante determinadas situações.

Portanto, tudo isso era conversado semanalmente e este entendimento, este ponto de situação era extremamente benéfico para que a comunicação fluísse de uma forma perfeitamente tranquila, sem haver atropelos, sem haver aqui uma série de ruídos que às vezes se geram dentro das instituições e essas lideranças intermédias sentiam-se muito empoderadas, sentiam que com o diretor a falar com elas semanalmente, elas tinham essa tranquilidade de levar aos seus aquilo que era definido como a política da escola e essa tranquilidade também trazia confiança, e essa confiança trazia compromisso de todos, e isto é muito importante.

Portanto, há aqui um modelo de gestão participada, um modelo de gestão distribuída, em que o líder não é o único que decide, é aquele que ouve e faz com que os outros participem nos momentos de decisão e como isto acontecia muito frequentemente, para mim era muito mais fácil e muitos dos problemas ficavam logo resolvidos nessas reuniões.

I: Muito obrigada. Agora eu queria perguntar um pouco sobre como que compatibiliza um modelo de gestão com a dispersão das unidades orgânicas de agrupamento? Por exemplo, um agrupamento tem várias faixas etárias e um grupo grande de alunos em determinados ciclos de estudos. Como que é feita uma gestão desse modelo? E também quais são as singularidades dessas unidades orgânicas? Por exemplo, jardim de infância ou secundário, eles têm especificidades educativas distintas, certo? Existe alguma forma, como eles estão agrupados, existe algum risco de que haja uma uniformização processual?

D.B: Sim, é possível. É a pergunta e devo dizer, Mariana, que estes agrupamentos, ou seja, estas escolas que agregam unidades, como se chamam, unidades orgânicas, não são bem unidades orgânicas, mas são escolas com ciclos de ensino diferentes, desde a educação pré-escolar ao 12º ano.

Eu vou dar o exemplo da escola que eu dirigi. Tinha dois grandes centros escolares, desde a educação pré-escolar até ao primeiro ciclo, e depois tinha uma escola-

sede, que é o que se chamava, uma escola-sede, que tinha desde o 5º ano de escolaridade até ao 12º ano. Portanto, estas três grandes escolas, antigamente havia muitas pequenas escolas, mas depois, entretanto, juntaram-se, portanto, havia aqui três grandes escolas, duas delas eram representadas por um coordenador de estabelecimento, ou seja, uma pessoa que estava lá, dentro da escola, e que era uma espécie de braço direito do diretor, que fazia com que a política educativa do agrupamento fosse implementada também naquela escola.

Portanto, esse coordenador de estabelecimento tinha como missão executar a política educativa do agrupamento, e trazia coerência ao processo, do seu ponto de vista organizacional. Mas, a questão pedagógica, para mim, é mais importante. Quando nós temos um agrupamento que vai desde a educação pré-escolar ao 12º ano de escolaridade, o que nós temos aqui é uma facilidade de articulação entre os vários ciclos de ensino. Temos aqui uma comunicação e um diálogo entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo, mas depois também temos um diálogo entre o primeiro ciclo, o segundo ciclo, o terceiro ciclo e o secundário.

Depois, também há aqui outra ideia que é muito importante. Quando uma criança e um pai, ou uma encarregada de educação, matricula o seu filho com 3 anos na educação pré-escolar, a ideia desta encarregada de educação é saber se está a colocar o seu filho numa escola em que ele só vai sair quando completar o 12º ano.

Isto dá uma tranquilidade enorme e dá um compromisso enorme àquela encarregada de educação, porque ele compromete-se com aquele projeto educativo, porque sabe que nos próximos, cerca dos próximos 15 anos, o seu filho, ou a sua filha, vai estar naquele agrupamento.

Portanto, é preciso que essa encarregada de educação invista nesse agrupamento para que o seu filho tenha sucesso. E isso traz compromisso, e é muito importante e como é que a escola articula tudo isto, para além do coordenador de estabelecimento? É através da criação de órgãos próprios, que possam fazer a articulação entre os ciclos, quer coordenadores de estabelecimento, quer coordenadores de departamento, quer coordenadores de ano, quer coordenadores de articulação, que possam fazer este diálogo entre os vários ciclos, mas também que possam fazer a transição do ciclo. Ou seja, quando uma criança passa, por exemplo, de um quarto ano para um quinto, tem de mudar de escola, como é que é feita esta mudança de escola? Através de um acompanhamento que

se faz ao longo do ciclo. A criança tem de conhecer a escola, vamos chamar assim, a escola mãe.

A escola onde ele vai estar quando completar o quarto ano de escolaridade. Esta tranquilidade que as crianças têm em saber tudo acerca da escola a nível vertical, é extremamente importante. Conhecer o diretor desde os três anos de escolaridade, conhecê-lo bem, conhecer as pessoas que estão a gerir aquele agrupamento. Saber exatamente o que é que lhe vai acontecer ao longo de todos os anos, conhecer os professores, conhecer os funcionários, saber o nome deles é muito importante para criar complexidades. E isto é, uma escola que é gerida democraticamente, mas é gerida democraticamente para as pessoas e com as pessoas. Estes ciclos, estas escolas, agregam-se entre si numa unidade que é, assim, uma unidade orgânica.

Toda ela constitui-se, apenas, numa unidade em que toda a sequência da aprendizagem, em que toda a articulação é fluida e coesa. Não havendo aqui roturas. As roturas em que a criança ou o educador não sabe o que é que vai acontecer no ano seguinte, são extremamente graves e põem em risco o próprio processo de ensino-aprendizagem.

I: Muito obrigada. Agora, para poder perceber um pouquinho mais sobre a questão da relação do agrupamento com a família. Como que você caracteriza essa participação das famílias no processo de tomada de decisão e participação? Como que eles participam? e me dê exemplos de algum processo de decisão que eu digo institucional.

E uma outra questão muito importante sobre esse grupo que é a família. Quais são os riscos e limites que a família tem nesse aspeto de tomada de decisão? Quais são os procedimentos que eles têm para participar? Existe também o risco de eles assumirem a escola antes de uma comunidade de aprendizagem democrática, mas sim como uma relação de cliente, entre a escola e as famílias. Dentro desse contexto, como que você caracteriza essa relação com a família?

D.B: Bom, nós, ao longo da história do agrupamento, fomos percorrendo diferentes níveis de participação da família com a escola. Dizia-se, no início, quando todo este projeto era muito embrionário, que os encarregados de educação eram muito desligados da escola, não queriam saber da escola, tinham baixas expectativas da escola.

Era isso que se via recorrentemente nas atas dos conselhos de turma. As pessoas diziam isto recorrentemente.

A verdade é que era necessário fazer aqui algo, e aqui, mais uma vez, a tónica está sempre nisto. Se nós queremos comprometer alguém num processo, temos de trazer esse alguém para dentro do processo. Não podemos querer que as pessoas estejam comprometidas se elas nunca foram envolvidas no processo. E para desenvolver, tem que ser desde o início. Desde a ideia da construção.

Não é desde a construção, é desde a ideia da construção. E, portanto, o que se fez de uma forma concreta e institucional desde o início é, vamos construir um projeto educativo, então vamos chamar os pais, vamos chamar as famílias, vamos saber o que é que elas acham disto que nós estamos a pensar. O que é que elas pensam? Vamos ouvi-las.

O que é que elas gostariam que fosse a sua escola daqui a 10 anos? A escola dos seus filhos, onde os seus filhos vão estudar. Como é que eles veriam essa escola daqui a 10 anos? Como é que a projetam? Como é que gostariam que ela fosse? E aqui discute-se tudo. De que cor é, o chão, as salas, as casas de banho, os professores, a liderança, como é que queriam que fosse o diretor, os materiais, que materiais é que queriam, os livros, as disciplinas, veja-se, as disciplinas. Disciplinas é que acham que deviam existir e que acham que não deviam existir.

Portanto, ter este compromisso para com os pais, de os pôr à vontade para discutir tudo acerca da escola e pôr tudo em causa. Quando os pais são comprometidos e são ouvidos a este nível, os pais sentem que fazem parte de ela, sentem-se pertença da escola e não acham que a escola é dos outros. É claro que isto tem riscos, como a Mariana dizia assim. Tem riscos. Tem riscos dos pais sentirem que a escola é sua, então eles é que mandam e eles é que dizem como é que a escola é, construindo-lhes as próprias regras e cada um quer ter regras diferentes.

Mas a meu ver esse risco é um risco muito bem-vindo. Nós podemos deixar que os pais escolham as regras? Sim, sim, podemos. Nós podemos deixar que os pais sintam que a escola é sua? Sim, sim, podemos.

No final é que todos temos de concordar então qual é a escola, porque só pode haver uma escola. E quando todos concordarmos, mesmo que a escola depois não seja ao sabor, ao perfil do pai A ou do pai B, é ao perfil da maioria. A maioria quer que a escola seja assim.

Então vamos construir esta escola. Depois de acordarmos construir esta escola, todos têm de concordar. É uma espécie de pacto que se constrói com a comunidade, com os pais.

Depois de construir este pacto, este protocolo, este acordo, como quisermos chamar, fica no papel, no projeto educativo, no regulamento interno, e eles sentem que aquilo foi assinado por todos. Eu estive lá a construir isto. Eles perguntaram-me se eu queria assim e é verdade que há esta e esta coisa que eu não gosto, mas a maioria quis. E se os pais souberem isso, eles respeitam. Esta escola se constrói com eles também.

Eles foram escutados desde o início. Depois acompanhar. Quando estivemos a executar o projeto, trazer novamente os pais. Olha, fizemos aqui uma avaliação e estamos aqui neste nível. O que é que vocês acham? O que é que está mal? Ou seja, ir fazendo um acompanhamento, se quiser chamar-lhe uma monitorização, que envolva também os encargos de educação e os alunos. Isto é um projeto educativo que se constrói, que é orgânico e que se vai mudando à sua comunidade.

E quando assim é, os riscos tornam-se potencialidades. As ameaças tornam-se forças. E inclusive algumas das fragilidades que nós achávamos que eram fragilidades, são potencialidades, são forças que nós usamos ao serviço da comunidade. E elas também nos despertam para determinados problemas que a escola possa ter.

I: Eu gostaria de entender que os limites dessa participação, então, são estabelecidos através das pautas que são levadas pelo conselho, pelo diretor. Como que é os limites dessa participação, os balizadores? Vocês chegam com uma proposta?

D.B: Eu não chamaria limites.

I: Teve um delay aqui, eu acho que foi a minha internet, cortou a sua fala, não consegui perceber. Você disse algo e a seguir limites?

DB: Sim, eu diria que, está a me ouvir agora?

I: Sim!

D.B: Eu não falaria em limites, eu falaria em estabelecer aqui protocolos de atuação. Os pais sabem que tudo que é componente pedagógica, eminentemente pedagógica, tem que ser a escola a decidir. A escola é que sabe de pedagogia. Tudo o que é, toda a envolvimento à pedagogia, ou seja, o que é que se decide relativamente às regras de escola, o que é que se decide relativamente ao próprio currículo, à forma como se trabalha, à forma como se gera o próprio currículo, à forma como se geram os espaços, à forma como se gera a interação entre as pessoas. Aí sim os pais devem ser chamados e aí não há limites. O limite é, depois de protocolar as coisas, eu não falei em pautas, falei em protocolos, falei em acordos, depois de acordar o que deve ser feito, então todos têm que cumprir. Depois de todos saberem o que é que foi acordado entre todos, aí é mais fácil cumprirmos.

I: *Eu queria entender se existe, nessa participação, algum risco das famílias sentirem não parceiros da escola, mas clientes?*

D.B: Bom, os pais é muito importante, fazer os painéis, alargados, é que se ouvir os pais é muito importante.

Mas também é importante institucionalizar esses encontros e é por isso que a constituição das Associações de Pais também é um fator extremamente importante para que eles se sintam envolvidos e comprometidos. Desde o início sempre se estimulou para a constituição das Associações de Pais, para que eles se sentissem representados, quer nos órgãos colegiais, quer inclusivamente na própria chamada que a escola fazia às Associações de Pais.

E isso diminuía aqui esta ideia de cliente, de que eu sou apenas cliente da escola e vou lá só para usar a escola e para dar à escola aquilo que a escola quer que eu dê a ideia aqui era mais sermos todos na mesma equipa, fazemos parte de uma comunidade, somos pertença de um projeto. Nós desconstruímos a ideia de cliente quando envolvemos todos, quando todos são parte de um projeto que é comum.

Não há um projeto da escola, há um projeto de uma comunidade educativa. E assim, quando todos sentem pertença da escola, sentem que eles próprios construíram aquele projeto, eles deixam de se sentir clientes e passam a sentir-se parceiros, passam a sentir-se que fazem parte daquele projeto. Percebe?

I: Sim percebo! Deixa-me ver se tem mais alguma questão. Não! conseguimos alcançar todas as dimensões. Eu queria te perguntar se você teria algum contributo a mais, algum assunto que você considera pertinente para essa discussão?

D.B: Eu tenho dois ou três aspetos que eu acho que nós não tocamos aqui, que eu acho que são de extrema importância na gestão democrática da escola. A primeira é que a escola hoje, não a escola do século XXI, a escola do ano de 2025, é uma escola plural, plural, eventualmente ela sempre foi, mas plural no sentido de que hoje temos escolas com imensos alunos e pais de diferentes nacionalidades, que chegam às escolas, emigrantes, mas também temos escolas, e sempre houve, mas é preciso também continuar a calcular essas situações, em que há que saber que a pedagogia diferenciada, os problemas de saúde, as necessidades específicas de cada criança têm que ser atendidas. E uma gestão democrática tem que entender isso, ou seja, tem que saber colocar em determinados órgãos, pessoas, técnicos, eu sublinho aqui a questão dos técnicos, que possam eles próprios também gerir determinadas equipas, porque só um psicólogo, por exemplo, é que saberá gerir questões, por exemplo, do bem-estar, questões de acolhimento a novos, emigrantes e a novos alunos, para que eles sintam que também fazem parte a pior coisa para um aluno, para um da educação, para uma família, quando chega a uma escola, é sentir-se estrangeiro, é sentir que os que estão lá fizeram-me crer que eu não pertença ali. Portanto, é preciso acautelar isso é preciso criar uma gestão que não seja apenas democrática, mas que também seja humanizada, uma gestão que não se preocupe apenas a ingerir o bem, mas que se preocupe a gerir com todos e para todos e aqui no todos cabem, mesmo todos, os que têm necessidades específicas, e por isso nós temos que ter técnicos que percebam se a escola precisa de terapeutas da fala. Se temos escolas que têm muitas línguas, então temos que trazer pessoas, mediadoras, para dentro destas equipas de gestão; temos de entender que a escola é multicultural e não é mais uma escola em que, por ser do interior, apenas temos que saber a cultura daquela região.

Não, é uma escola que está aberta ao mundo, uma escola em que a inteligência artificial trouxe para dentro da escola uma rapidez a nível da gestão do conhecimento, e já não se coaduna ser se do interior ou ser se do litoral, é uma escola do mundo é uma escola que deve conviver com todos, para todos, e em que todos são verdadeiramente importantes e temos de sair desta ideia tão mesquinha, de que nós temos que fazer as coisas só para termos bons resultados académicos.

Nós temos de fazer as coisas para que, verdadeiramente, as crianças, os jovens, os docentes, tenham sucesso pleno quando digo sucesso pleno, estou a falar de serem acarinhados, sentirem-se felizes, aprenderem bem. Claro, ter bons resultados é importante, ninguém é feliz se tiver maus resultados. ninguém é feliz com um insucesso. Mas, sobretudo, criar aqui uma ideia de que uma gestão democrática de uma escola só é possível e só é concretizável quando ela for humana, humanizada, em que é para todos, verdadeiramente.

Portanto, se temos... A escola tem de se conhecer. Para ser verdadeiramente democrática e humanizada, tem de se conhecer, tem de se autoavaliar, tem de se fotografar, tem de se olhar ao espelho. Para perceber o que aquela escola precisa, se a escola tem imensas nacionalidades, naturalmente, temos de ter ali muitos mediadores, se a escola tem necessidades específicas, então, temos de ter ali especialistas nessas necessidades específicas e trazê-las preparadas.

O diretor não sabe tudo, nem tem de saber tudo; tem de se unir à sua volta de um conjunto de pessoas multidisciplinares que permitam gerir bem uma escola.

Portanto, o meu apontamento era este: as escolas não são apenas para professores. As escolas são para especialistas, técnicos, que permitam fazer na escola um local feliz para todos de acolhimento e verdadeiramente uma escola de inclusão. Isto não são só palavras de retórica, é uma preocupação enorme que eu tenho hoje. Cada vez mais nós percebemos... ainda agora, o Conselho Nacional de Educação publicou o Estado de Educação em 2024 e mais uma vez nós percebemos que os alunos com mais dificuldades económicas, os alunos com necessidades específicas, aqueles que têm à partida mais dificuldade em impor-se na sociedade, têm piores resultados escolares é porque nós não estamos a fazer bem o nosso papel.

Não estamos a educar bem, nem estamos a gerir bem as nossas escolas. Alguma coisa está a falhar e, para mim, o que está a falhar é que faltam mais técnicos, mais especialistas dentro das escolas, envolvidos na própria gestão da escola. Não é só eles serem prestadores de serviço. Não é trazer um terapeuta da fala para estar lá num gabinete qualquer só a ser prestador de serviço é envolvê-los na gestão da escola, perceber o que é que aquela escola tem de ser para dar resposta a todas as crianças e a todos os jovens.

I: Muito obrigada pela sua contribuição. Realmente, esse termo que você citou da questão da pluralidade, das necessidades especiais, de ter mais pessoas envolvidas,

de não ser tudo só focado no trabalho do professor, mas no suporte pedagógico em volta. Isso faz com que a escola, no fim, não seja uma escola redentora que vai salvar ali toda a gente, mas que vai cumprir com o papel democrático dela, que é o mínimo que você faz é estar com todos ali e que eles estejam bem.

Essa gestão mais humanizada realmente é um tema muito recorrente e vai muito de encontro com a questão da gestão democrática, porque não é possível não ser democrático se não for humanizado também e eu imagino que nessa parte da escuta, das vozes, de tudo isso que você trouxe aqui para nós como contribuição para o trabalho, tem grande relevância esse papel com o qual o senhor desempenhou, a forma como você conseguiu equilibrar essa pressão normativa, utilizar para formas próprias, para gerir e ter uma transparência e tudo isso realmente trouxe um contributo muito significativo para o meu trabalho e eu agradeço muito pela sua participação, por ter escutado você e aprendido um pouco mais sobre esse tema e como gerir efetivamente uma instituição pública de ensino e perceber mais sobre esses perfis de gestão, unipessoal, gestão colegiada, o equilíbrio entre os dois também que você trouxe, fundamental.

Eu só tenho a agradecer pela sua contribuição, me ajudou muito nessa percepção, realmente foi uma mais-valia para o meu trabalho eu só tenho a agradecer. Acho que temos que finalizar a entrevista. Desculpa ter tomado um tempinho a mais de você, mas realmente eu precisava tirar tudo o que eu podia e eu vou te mandar o termo de consentimento para você ler exatamente o mesmo que eu falei. Se puder assinar, depois mandar escaneado quando lhe for mais oportuno e muito obrigada. Eu te desejo um ótimo Natal, Ano Novo!

D.B: Obrigado, bom Natal e deixa-me dizer-te que eu estou à disposição. Qualquer coisa que precises mais da minha parte, foi um gosto! Para mim é sempre um privilégio poder participar nestes estudos melhor, seja aquilo que nós todos queremos. Bom trabalho, foi um gosto de conhecer-te.

APÊNDICE 5 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRETOR (A) ESCOLA C

Transcrição da Entrevista: Diretor Agrupamento C

Tipo de entrevista: Semiestruturada

Modalidade: videoconferência

Registo: Áudio

Data: 18/12 **Hora:** 09:00 horas **Duração:** 66 minutos

Investigadora: Mariana Duim Ferreira

Orientador: Professor Doutor Rui Trindade

Legenda de identificação dos participantes	
Descrição	Identificador
Investigadora	I
Entrevistado	D.C

QUADRO 5 – IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES ENTREVISTA AGRUPAMENTO C

I: O senhor pode considerar que estamos perante um agrupamento que tenta constituir-se como uma organização comunicativa e dialógica? E porquê? Porque que se tem essa necessidade de afirmar uma instituição como uma escola comunicativa e dialógica?

D.C: Ó Mariana, eu julgo que sim, que até pelo menos temos essa intenção de ser comunicativa e dialógica. Porque a aprendizagem depende muito da relação e da capacidade que nós temos de nos relacionar uns com os outros. E este paradigma da comunicação é um paradigma que é essencial quando se pretende que eles se comprometam com a sua própria aprendizagem e, portanto, que a escola também se possa repensar, não só nas aprendizagens diretas com os alunos, mas na forma como a comunidade intervém no seio da escola. Portanto, eu penso que sem comunicação, sem informação, sem reflexão, sem acordo, sem negociação, a escola fecha-se sobre si mesma e não consegue atingir aquilo que todos gostaríamos de atingir: uma escola plural, onde se respeita a individualidade, onde cada um é estimulado a conseguir o máximo que for

capaz e essa é, sem dúvida nenhuma, uma pretensão que temos e que vamos caminhar nesse sentido e procuramos caminhar nesse sentido.

I: Eu gostaria de entender, em termos gerais, quais são as medidas concretas que adotam a escola para que o agrupamento se assuma como uma organização comunicativa e dialógica?

D.C: Olha Mariana, há um conjunto de projetos e de opções que começam a nível institucional, na forma como propaga a informação e como a faz chegar, quer através dos meios de comunicação digitais que tem à sua disposição, quer através dos sistemas internos da difusão da informação. Vão todos caminhar num plano de comunicação que deixa claro a forma como a informação é feita chegar a cada um, mas depois também a forma como trabalhamos essa informação. Quer nas reuniões com as famílias, com os representantes de pais e encarregados de educação, quer a forma como chamamos estes intervenientes, os diferentes intervenientes da comunidade, para numa base dialógica trabalharmos dentro da sala de aula.

Eu penso que esse aspeto é o mais determinante e, para isso também, foi muito importante a forma como o projeto assumiu um aspeto central na escola, porque ele tem por trás a aprendizagem como uma base dialógica. Portanto, é muito bom ver os pais e os filhos voluntários nos grupos interativos dentro das salas de aula, é muito bom ver os alunos a discutirem uma obra literária, artística, musical, em conjunto e desse consenso e dessa união plural, construírem uma mensagem que está inerente a cada uma das obras.

É muito bom os professores promoverem o seu desenvolvimento profissional em tutorias dialógicas que servem para explorar um tema, um normativo legal, um assunto, seja aquilo que for, e, portanto, ele trabalhar nesta base dialógica onde todos partem de um conhecimento que é igual de todos, mas que é partilhado com todos. Portanto, sou a favor desta filosofia de colocar a informação à disposição da comunidade, mas trabalhar essa informação com a comunidade, sabendo que todos estamos a partir do mesmo degrau e, portanto, é do diálogo e dessa base dialógica que se constroem os consensos.

I: Compreendo. Agora, a ideia é eu conseguir identificar um pouco como que, na parte da gestão, vocês refletem sobre esses constrangimentos externos da administração. Isso eu falo da legislação, dessas estruturas centrais, certo? Então,

como que o agrupamento é afetado na legislação que regula a gestão e administração das organizações vossas? Houve alguma situação onde o doutor Paulo precisou equilibrar essas pressões normativas com a necessidade concreta da escola?

D.C: Mariana, olha, esse é o grande dilema que nós atravessamos hoje em dia. Porque nós estamos muito no equilíbrio que é tenso. O equilíbrio entre cumprir os requisitos legais que nos são exigidos e não exponenciá-los para uma forma burocrática que nenhum de nós deseja. Porque, na verdade, a burocracia é a defesa, às vezes, da incompetência; incompetência neste sentido de falta de competência para trabalhar uma área.

Portanto, muitas vezes, quando se tem receio, medo do desconhecido, parte-se para o reforço da burocracia. E isso é um entrave ao trabalho educativo. Portanto, muitas vezes, em muitas situações e o mais claro são todas as situações que têm que ver com a noção de escola inclusiva e com o trabalho em torno do Decreto-Lei nº 54, temos que pensar, refletir, voltar a refletir se aquilo que estamos a fazer caminha no sentido do propósito e da filosofia que está inerente ao próprio Decreto-Lei.

E, portanto, mais do que escrita, ela precisa de ser vivenciada e portanto, esse trabalho é um trabalho que, eu lhe digo, é muito tenso. E ocupa-nos muito tempo a refletir em torno do que nos diz a lei, em torno dos nossos resultados e das medidas que nos levam aos resultados.

E perceber como é que nós, vamos olhando para a legislação, fazer cumprir as oportunidades que é que ela nos vai colocando e que nós temos à nossa disposição para melhorar o trabalho educativo. E eu volto-lhe a dizer, essa é, de facto, a linha mais complicada que temos de ultrapassar ou de não deixar ultrapassar.

***I:** Certo. Você poderia me citar, por favor, algum exemplo de uma situação que aconteceu, onde teve de haver esse equilíbrio?*

D.C: Olhe, são muitas. A forma, mas podemos encontrar muitas. Falava-lhe há pouco do decreto-lei 54 e falava-lhe também do processo burocrático que está por trás.

E este equilíbrio tenso entre fazer muitos papéis, vamos falar assim que é uma linguagem mais fácil de entender, e ganharmos tempo na eficácia de estabelecer um

documento que nos seja regulador, que é importante ficar a memória descritiva, mas ao mesmo tempo que não torna vida de quem vai executar as tarefas um inferno. Essa linha entre dizer muito e fazer pouco, ou entre dizer uma essência e fazer tudo aquilo que é dito, é uma linha que é, de facto, muito difícil de consensualizar. Dizia-lhe, por exemplo, outro aspeto da vida da escola que também nos traz complicações. Por exemplo, a contratação e o recrutamento dos docentes.

Os normativos hoje, qual falta de... vocês aí no Norte se calhar não têm esta problemática ainda ciente, mas vão tê-la. Esta questão de tentarmos encontrar dentro das oportunidades que a lei tem, refúgio para acomodarmos as necessidades de recrutamento que precisamos e que não vislumbramos no modelo que está centralizado, é algo complexo, ocupa-nos muito tempo, porque a autonomia que as direções das escolas têm não está muito bem clarificada.

Às vezes parece-nos ir num sentido, mas outras vezes parece-nos que esse sentido também é limitativo e, portanto, estamos aqui quase entre a espada e a parede. E muitas vezes empurrados por uma necessidade, que é a necessidade de termos alunos a aprenderem, de os ter com professores, mas também de os ter como professores com a melhor qualidade possível e portanto, esse é um outro desafio que a escola encerra e que a escola procura.

E depois de processos de mudança, Mariana, nós sabemos que os processos de mudança por vezes são dolorosos. Porque eles acarretam consigo uma leitura e uma interpretação de um quadro que a tutela traçou, que dá às escolas hoje mais autonomia que dava noutros tempos, mas que causa desconforto. Porque quem participa de um processo de mudança, de metamorfose, muitas vezes interroga-se se aquilo que está a fazer, de facto, é possível de ser feito e de que forma é que as outras pessoas vão entender o que estamos a fazer e portanto, são três exemplos de questões que a nós nas escolas nos preocupam e nos ocupam muito.

I: Gostaria de perguntar se as plataformas informáticas afetam a autonomia do vosso agrupamento.

DC: Eu não sei se fala das plataformas que o agrupamento produz, se é que o Estado tem para preencher-vos.

I: Sim, a do Estado.

D.C: Sim, elas são, de certa maneira, uma visão inquisitória daquilo que é o trabalho da escola. Porque, eu não sei se a Mariana tem noção, mas nós preenchemos aproximadamente 400 plataformas por ano. Ora bem, algumas delas, redundantes e com dados, são repetidos várias vezes ao ano e, portanto, o primeiro discernimento que elas nos tiram é o tempo para viver a escola. Porque nós precisamos de um tempo muito próprio para sentirmos a escola.

E a liderança só será uma liderança partilhada quando o diretor sai da sala e vai à sala de professores e vai à sala de aula e está com os alunos, ou os alunos, ou os professores, ou as famílias e quando este conjunto de plataformas, que são imensas, dá-me a impressão que se calhar a maior parte, quer dos académicos que estudam em escolas, quer dos decisores políticos, que fechados, às vezes, num canto da sua decisão, só olham para essa parte do sistema educativo, não se apercebem da dureza e da profundidade que estas plataformas trazem ao trabalho e obviamente, depois há algum desconforto.

Nós perguntamo-nos sempre, porquê estar a perguntar tanta vez a mesma coisa? O que é que se passa aqui? Que autonomia é a nossa quando é preciso preencher a mesma coisa 3 e 4 vezes? O que estamos a falar da mesma coisa pode ser, por exemplo, para 150 professores, ter a ver a vida toda deles, todo o seu perfil profissional. Isto traz entropias ao sistema e traz falta de clarividência a quem tem de trabalhar na escola.

I: E como que vocês lidam com todo esse constrangimento? Há alguma estratégia para estar menos desconfortável em relação a isso?

D.C: A estratégia principal é criarmos equipas de trabalho e tentar ver se conseguimos dividir o trabalho por todos. Portanto, de forma que não sejam, apenas, alguns os penalizados se é que a maior parte das vezes todas as plataformas do Ministério terminam com uma assunção de responsabilidade por parte do diretor.

Portanto, isso é também para nós que estamos na liderança da escola muito penoso, mas sim, a principal estratégia tem que ser acreditar na equipa, delegar responsabilidades na equipa e confiar na equipa, mesmo monitorizando, mas acima de tudo confiando.

I: Claro, em relação a todos esses constrangimentos, aqui estamos a falar nomeadamente o que citaste, que foi o da lei de 54, a questão da contratação docente, das plataformas. As formas a qual vocês utilizaram para se adaptar a essa situação, para se desviar da situação, para poder torná-la melhor. Você considera que foi uma transgressão ou uma adaptação ao que é imposto?

D.C: Transgressão não o diria, não é? Porque nós somos, acima de tudo, agentes públicos que têm o dever da legalidade. Portanto, a transgressão não o diria de todo, mas é pelo menos uma forma de consciencializar aquilo que temos e aproveitar também a forma como isso está escrito. Porque os problemas geralmente não trazem manuais de instruções, não é? Portanto, nós temos que encontrar as soluções para esses ditos problemas e temos que ter como referência sempre aquilo que está inscrito nos normativos legais e se não o tivermos, é um problema, mas, digo-vos uma coisa, quando estes problemas são tão complicados, muitas vezes há inseguranças, se estamos efetivamente a não transgredir alguma norma que esteja prescrita.

I: Claro.

D.C: Porque esse é um pânico que nós temos, não é?

I: Sim. Agora, é mais para poder identificar como que você, como gestor, compreende o modelo de gestão unipessoal? nós sabemos que tem vários estudos recentes que falam sobre o decreto de lei de 75 de 2008, através da qual tem uma introdução obrigatória e generalizada do cargo de diretor. O senhor considera que a introdução dessa lei lá em 2008, e também penaliza dinâmicas democratizadoras na escola, no caso, no vosso agrupamento. Você concorda com essa lei? Com essa perspectiva de gestão unipessoal?

D.C: Eu tenho refletido bastante, até em alguns fóruns onde tenho participado, sobre esse modelo de gestão de escola, quais são as vantagens e as desvantagens. Eu gostaria de começar por referir que todos eles, seja este, seja outro, que se encontre, têm aspetos que são vantagens e têm aspetos que são desvantagens. O centralizar a figura da escola numa pessoa tem uma vantagem, que é criar um rosto no qual a escola se

responsabiliza e estabelecer, de certa maneira, uma hierarquia. Pode perder-se, pode perder-se, efetivamente, a questão da pluralidade e a questão da democracia, mas isso vai depender sempre do perfil de quem assume o cargo.

Eu não sou particularmente adepto nem do, nem do, quer dizer, ou ser um órgão colegial ou um órgão unipessoal, eu julgo que, ou um ou outro, eu preferia um colegial, para vos dizer mesmo, preferia um órgão colegial, porque penso que o órgão colegial acarreta em si, de uma forma só por si mais democrática, mas também compreendo que isso é positivo quando os órgãos colegiais conseguem funcionar.

I: Entendo.

D.C: Porque quando os órgãos colegiais não conseguem funcionar, o órgão cai todo. No caso do órgão unipessoal, quando ele não funciona, o colégio que se torna, vou-lhe chamar assim, em torno e dinamizado pela figura central, pela figura unipessoal, bastará à figura unipessoal de facto mudar uma ou duas peças. No caso do órgão colegial pode colocar em causa, conforme as opções que venham assim escritas na lei, ou aquelas, ou se for aquilo que estava escrito antes de 2008, poderá levar mesmo à queda do próprio órgão e a um vazio institucional que precisa depois de ser preenchido. Bem, sabemos que havia regras próprias para o órgão cair, quer dizer, ele não caía logo à primeira, mas são situações que, de um lado. nos fazem entender para um sítio e, do outro, nos fazem entender para o outro.

Eu tive a sorte de participar nos dois modelos, tanto no modelo colegial e no modelo unipessoal, em diferentes papéis, e consigo perceber virtudes e defeitos em ambos os modelos. Portanto, eu acho que são os modelos, as pessoas servem-se dos modelos e não os modelos que desempenham um papel central, porque se os indivíduos que desempenham os cargos não tiverem essa consciência da importância do coletivo, seja qual for o modelo, ele vai só ser ou um problema ou uma série de problemas.

I: Claro! Agora é uma pergunta mais pensada sobre o conselho pedagógico: Não se acentua por via do modelo de gestão unipessoal a perda da representatividade dos professores no conselho pedagógico, um processo que empobreceria a democracia escolar? Você já me falou um pouquinho sobre essa questão, de que quando o modelo,

seja ele unipessoal ou seja ele colegiado, se os colegiados não funcionam, a tendência é que as coisas não resultem. Agora, o que eu gostaria de saber é, pensando em um modelo unipessoal de gestão, existe uma perda de representatividade de professores e conselho pedagógico e isso empobrece a democracia escolar?

D.C: Eu tenho alguma dificuldade em dizer que sim, eu julgo que não, porque a centralidade do conselho pedagógico e a forma como as competências estão traduzidas no 75 e alterada depois pelo 132, quer dizer, as competências estão claras e a representatividade dos docentes no conselho pedagógico também está devidamente calculada.

Pode surgir, obviamente, aqui uma questão que é difusa, mas essa questão mais uma vez não depende do modelo, essa questão vai depender de quem exerce o poder, que é estar fortemente condicionado, sendo o presidente do conselho pedagógico por inerência ao diretor, esse modelo estar logo fortemente condicionado por uma figura como a do diretor, se essa figura não encarar, perante si e perante os outros, um modelo que se quer coletivo e diversificado.

Portanto, se o diretor for um diretor do eu quero posso e mando, isso vai ter reflexo no conselho pedagógico e deixamos de ter uma pluralidade, mas por outro lado, também dizemos que a forma como está prevista a eleição dos coordenadores de departamento, que têm um assento bastante representativo no conselho pedagógico, também deixa clara a importância de cada docente na escolha dos seus representantes.

Portanto, eu diria que não tenho grande receio de que o conselho pedagógico fique de certa maneira limitado na sua ação por ser um órgão colegial ou por ser um órgão unipessoal. Resulta que daí não será penalizada a representação dos docentes, uma vez que são eles que elegem o seu próprio representante e que fazem dele a sua voz ativa.

I: *Claro! Agora centralizando no modelo de gestão unipessoal e nas unidades orgânicas do agrupamento, queria entender como que acontece a dinâmica dialógica e comunicativa em um modelo de gestão unipessoal, no caso, nos agrupamentos. Como é que funciona essa dinâmica entre essas faixas etárias e organismos?*

DC: Isso está a falar entre as diferentes escolas e os diferentes agentes?

I: Sim, claro, porque no agrupamento lá estamos a falar de várias faixas etárias em um grande número de alunos com diferentes níveis de escolaridade e o que interessa aqui é saber como que funciona a gestão, o modelo de gestão, se existe uma dispersão das unidades orgânicas desse agrupamento. Porque o que se entende é que cada escola tem uma especificidade educativa distinta. Existe um risco de ter uma uniformização processual, por exemplo?

DC: Vamos lá ver, dentro do território em que as escolas desempenham e têm particularidades que as fazem ser singulares. Portanto, essa tem que ser uma característica que nós, enquanto líderes educativos, temos que assumir, cada estabelecimento, cada escola, cada território, tem uma particularidade que lhe dá a singularidade única, mas também a escola, neste caso, esta unidade orgânica formada por vários estabelecimentos, tem que ter a preocupação de ter uma cultura de escola o mais próxima possível de uma filosofia que se pretende para a escola.

Isso no nosso caso é sintomático, quer pela forma como construímos os nossos planos estratégicos, o nosso projeto educativo, quer na forma como o vivenciamos a cada dia. Há um conjunto de atividades que são promovidas com o sentido de dar coesão aos diferentes estabelecimentos, dando-lhe liberdade para eles fazerem o ajuste ao seu território e às suas comunidades. Por exemplo, semanal, anual, desculpe, mensalmente, nós reunimos a liderança de topo num café com o diretor, colocando os colegas que estão a coordenar as escolas e outros que entendam, conversarmos sobre a escola e a forma como a escola se organiza.

Ou então, nas diferentes atividades de promoção do bem-estar, que nós realizamos com os docentes, por forma a que todos tenhamos uma visão coletiva semelhante sobre aspetos equivalentes. Ou então, na forma como integramos diferentes estabelecimentos de ensino nas temáticas dos outros estabelecimentos de ensino. É usual termos escolas a virem realizar atividades a outras escolas, sejam elas gravações de vídeos de Natal, sejam elas atividades lúdicas de aprendizagem das ciências, sejam elas atividades de promoção da atividade física e desportiva, sejam elas atividades de relacionamento com a comunidade.

Temos o cuidado, anualmente, de fazer um dia aberto onde juntamos os alunos todos no mesmo espaço, para todos poderem usufruir de uma preparação coletiva que

fazemos, todos os docentes e todos os assistentes, para que naquele dia possamos dar aos alunos uma noção mais una de coletivo. Ou então, num espetáculo que preparamos ao longo do ano com todas as escolas e todos os estabelecimentos, procurando dar a visão a cada aluno, a cada família, a cada professora, que o papel deles é importante para a construção coletiva que estamos a ter. Ou seja, está aqui, de certa maneira, uma dicotomia em antes. Temos uma interpretação semelhante daquilo que queremos da escola e para a escola, mas depois termos a liberdade de executarmos dentro de alguns parâmetros, dentro de cada território, de discutirmos aquilo que foram os resultados da nossa ação e de reequacionarmos alterações ao processo que temos. E esse processo é encantador. Eu acho que é encantador.

I: Sim. Sim, conseguiu! À medida que você foi explicando como que funcionava, eu fui tentando perceber e realmente entendi que embora eles estejam cada um no seu território, eles têm a própria dinâmica interna deles, mas tem-se uma filosofia em comum e é natural que haja atividades entre eles. Então, não existe uma dispersão, seja ela filosófica ou em atividade. Por isso, você pressupõe que um modelo unipessoal, nesse caso, não se enquadraria. O modelo unipessoal?

DC: o modelo unipessoal ou colegial volta sempre ao é a forma como as pessoas se servem do modelo. Qual é o mal? É a forma como as pessoas se servem do modelo e não a forma como o modelo se serve das pessoas.

I: Percebo.

D.C: Portanto, eu diria que eu pessoalmente, da minha experiência, não vejo limitações, mas compreendo que quando o modelo unipessoal for assumindo nesta lógica do eu quero, posso e mando, isto traga, de facto, constrangimento, mas gostava de lhe dizer, Mariana, também, que há aqui uma singularidade, que eu acho que é importante, que é a forma como planeamos e como preparamos o trabalho educativo e, esse sim, nomeadamente em aspetos que para nós são muito importantes, que dizem respeito à autonomia e à capacidade de autorregulação dos alunos.

A forma como criamos instrumentos que promovam quer a autonomia, quer a autorregulação, ela é transversal a todos os estabelecimentos, a todos os níveis e a todos

os ciclos e ela é trabalhada, de facto, dentro de uma autonomia pedagógica, que é o de cada professor, mas dentro de uma filosofia de escola que queremos que seja igual para todos.

I: Claro.

D.C: Aquilo é o que chamamos de escola, não é?

I: Sim, agora para poder identificar um pouco como é o tipo de participação institucional dos professores. Como é que caracteriza a participação dos professores no processo de tomada de decisão institucional? Que mecanismos e procedimentos estimulam essa participação, tendo em conta essa pluralidade de perspetiva e de interesse?

D.C: Bom, Mariana, vou-lhe dizer, a participação dos docentes da escola e da forma como se organiza a escola acontece quase diariamente: quer através das ferramentas que temos para a forma de nos encontrarmos, já dei-lhe o exemplo do café com o Diretor, dou-lhe o exemplo das formações dialógicas, dou-lhe o exemplo das reuniões de articulação que acontecem semanalmente, dou-lhe o exemplo dos momentos de articulação e desenvolvimento profissional que acontecem sempre que dois professores se juntam.

Mas também há uma preocupação, do ponto de vista da liderança de topo, de recolherem a opinião e a informação dos colegas, quer através de questionários que fazemos para os ouvir, quer através do trabalho muito próprio do nosso Observatório de Qualidade do Agrupamento, que se preocupa em perceber como é que a escola se está a desenvolver, mas acima de tudo também, quando construímos um qualquer dispositivo ou documento e o colocamos em consulta pública durante um tempo ajustável para que daí venham oportunidades de melhoria. Porque só com a opinião de todos, só com a construção que é coletiva, conseguimos passar uma boa filosofia, uma boa ideia do papel para o espaço educativo. Percebeu?

I: Percebo bem, agora, gostaria de entender, dentro dessa dinâmica de pluralidade de vozes, de perspectivas, dessa necessidade que se acentua, existe e que tipo de conflito entre docentes nessa pluralidade de vozes, de opiniões, e que mecanismo e procedimento pode se mobilizar para lidar com eventuais conflitos profissionais que possam envolver esses professores?

D.C: Bom, Mariana, eu não sei qual é a noção e qual é a ideia e o conceito que tem aí de conflito. Conflito é quando duas pessoas discordam ou é quando duas pessoas todas conseguem entender?

I: Aqui, a ideia de conflito, dentro dessa ideia de pluralidade de vozes, quando temos ali uma proposta ou algum tema a ser debatido e existe uma divergência de objetivos ou divergência de opiniões sobre aquela situação, ou aquele problema, ou aquilo que estamos tentando construir em coletivo. Como que podemos mobilizar procedimentos e mecanismos para poder envolver os professores e mediar essa divergência?

D.C: Bom, eu penso que a principal ferramenta que temos é o poder de auscultação. Portanto, é o poder de ouvir; é o poder de criar espaços para ouvir. Muitas vezes nem é ouvir, porque as pessoas às vezes não têm nada a dizer, ou porque concordam ou porque não têm opinião, mas criar esse espaço de auscultação, esse espaço para ouvir, esse espaço para, se quiseres dar a tua opinião, estamos aqui para ouvir e para refletir sobre a mesma, podendo discordar, e chega uma certa altura que discordando vamos ter que tomar a opção da maioria, e terá que ser assim, num sistema que se quer democrático, podemos negociar, estabelecer, fazer o que der os pontos de vista, mas chegar a uma certa altura em que nós temos que decidir.

Portanto, a principal ferramenta que nós temos para lidar com essas situações é de facto a criação de espaços de auscultação. Formais, informais, formais atender para os informais, informais atender para os informais, mas criar de facto esses espaços. Nem que eles, muitas vezes, sirvam para muito pouco ou quase nada, mas a sua existência é determinante para que as pessoas sintam que se tiverem uma opinião discordante a podem fazer ouvir.

E às vezes, quer dizer, por muito difícil que nos seja, e já nos aconteceu ouvirmos opiniões discordantes, todas elas têm validade, e às vezes também são oportunidades de agradecermos e de vermos o reflexo de alguma coisa que não estava sob o nosso horizonte e portanto, eu acho que essa unanimidade também na opção, quer dizer, estamos todos de acordo com alguma coisa. Também não é positiva, porque muitas vezes falta-nos um olhar fora, um amigo crítico, um olhar de quem está um pouco mais distante do centro da decisão, para que aquilo que pensamos possa ser enriquecido. Portanto, eu diria, repetindo, para mim, a principal estratégia é a criação de espaços e formas da auscultação.

I: Claro, então... Que espaços seriam esses? Você disse que tem espaços formais e espaços informais. Quais seriam os espaços formais e informais de oscultação?

D.C: Formalizados estão os momentos de reunião conjunta que nós temos semanalmente é uma vertente mais formal. Os espaços informais são aqueles que acontecem na conversa. Café com o diretor, dia que vão receber.

Café com o diretor é o que convida mensalmente os colegas para conversarem sobre aquilo que os preocupa, aquilo que eles acham que é preciso ser alterado e estratégias que não estão aí no bom sentido, ou que não se adequam por aí fora. O dia que vão receber que é um dia onde as pessoas no propósito do recebimento, do vencimento, criam um espaço onde conversam sobre tudo, mas também sobre a escola. Sobre tudo o que existe na vida, mas também poderão falar sobre aspetos laterais à escola que os preocupam, ou as formações dialógicas onde conversamos de igual para igual, sobre os assuntos que nos preocupam, sobre as metodologias que queremos colocar em causa, sobre as estratégias que estamos a dinamizar.

Portanto, eu diria que é um bocado esta filosofia que estão institucionalizadas e mais uma vez digo, é preciso ter cuidado entre criar espaços e tornar esses espaços demasiado burocráticos ou atrapalhativos da vida escolar da própria escola. Portanto, tem que ser tudo doseado de uma forma equilibrada. E isso não vem com manuais de instituições. Isso vai-se experimentando, vai-se ajustando, vai-se reequacionando e vai-se ouvindo das pessoas, lá está a repetição, vai-se interpretando aquilo que elas dizem. Porque hoje pensamos de uma maneira e amanhã se virar já podemos pensar de outra.

I: Claro!

D.C: E não há problema.

I: Sim.! Dado todas essas interações e tudo isso que citaste sobre essa gestão intermédia, qual é a importância que o doutor Paulo atribui a essas estruturas de gestão intermédia? E qual é a relação da direção do agrupamento com o conselho pedagógico e as estruturas de gestão intermédia, qual vocês possuem?

DC: Eu diria que a forma como nós trabalhamos é facilitadora de que na maioria dos casos, para não dizer em quase todos, esta relação não possa ser melhor é uma relação onde as pessoas têm uma mesma forma de pensar e de uma mesma forma de agir. Agora obviamente nem sempre concordamos em todas as opções que tomamos. E é por isso que quando se criam consensos, se criam oportunidades que as pessoas se vinculem, terem uma mesma opinião.

Quando não se criam consensos, quando as opções são ditatoriais, geralmente criam-se aversões do outro lado de quem efetivamente lidera uma estrutura intermédia e vai ajudar a colocar na prática aquilo que a liderança de topo e os órgãos principais assumiram como essencial e, portanto, as estruturas intermédias desempenham um papel fundamental. São um elo de ligação, são de certa maneira uma cola que permite que a pirâmide faça sentido e que a pirâmide consiga fazer difundir as opções de cima do topo ao fundo da pirâmide e do fundo ao topo e, portanto, essas opções do up-down e do down-up são muito importantes. Porque esta viagem entre o topo da pirâmide e o fundo da pirâmide e o fundo da pirâmide e o topo da pirâmide por vezes tem que ser procurada, muitas vezes, sem plano.

I: Então o senhor diria que a gestão da vossa escola é uma gestão que existe uma hierarquia devido a essa pirâmide, mas que por ser comunicativa e dialógica ela tem essa perspectiva de escuta de vozes e gestão intermédia com valor acrescentado?

D.C: Eu diria que sim, pelo menos essa é a nossa preocupação e nós acreditamos que sim. Sim.

I: Só para poder confirmar porque dada tudo o que falamos passou essa ideia, mas ao menos nunca havia mencionado a pirâmide então eu fiz a questão de perguntar para poder eu ter clareza.

D.C: Não, eu não uso a palavra pirâmide porque ela é um elemento figurativo. Uma ilustração que nos dá a ideia da dimensão, portanto não da estrutura em que quem está em cima manda mais do que quem está em baixo, mas que em baixo estão mais do que está em cima e portanto a decisão formal terá sempre que ser de cima.

Agora a forma como se chega a essa decisão formal que é tomada em cima deve correr um caminho de baixo para cima e de cima para baixo ou de cima para baixo e de baixo para cima, portanto, e essa ligação é que é encantadora. A forma como para diferentes casos nós encontramos diferentes formas de ver esse trabalho. Muito obrigado pela explicação, ficou mais claro. Sim, mas não nesta ideia, quer dizer é um topo de uma pirâmide estes mandam mais que os outros, mas sim nesta forma de dimensão de quem está e quem incorpora os diferentes patamares da pirâmide.

I: Obrigada por essa questão mais ilustrativa porque realmente tornou ainda mais claro aquilo a qual estávamos a falar. Agora eu gostaria de identificar qual é a relação do agrupamento com as famílias. Como que caracteriza a participação das famílias no processo de tomada de decisão institucional? Que mecanismos e que procedimentos pode estimular essa participação? E outra pergunta dentro desse tema é qual é o risco e o limite dessa participação? Existe alguma chance das famílias entenderem a escola em vez de parceiros, mas como assumirem a escola como clientes? Dentro dessa questão de limites e riscos?

D.C: Os limites e os riscos são de facto uma questão que as escolas, hoje em dia, têm que se preocupar. Nós estamos a viver um momento complexo da vida da humanidade onde muitas vezes nós assumimos esse papel de clientes e não de atores de um processo sequer conjunto. E a participação dos pais, massiva como nós temos, cobre esses riscos. Nós sabemos disso, que é ultrapassarmos a linha do parceiro para a linha do eu estou aqui porque quero um direito e um dever à minha maneira e não à maneira de todos.

E às vezes acontece-nos isso. Também já nos aconteceu isso, que é essa linha ser ultrapassada. Mas teria que vir a força da representatividade e a força do conjunto de fazermos ver a esses que estão a ultrapassar a linha, com os outros que compreendem a ação que essa linha que foi ultrapassada foi mal ultrapassada, mas esse é um caminho que é difícil, é muito difícil. Porque mais uma vez, ele não vem escrito em lado nenhum, ele é vivido.

E querer trazer os pais para a escola, metê-los na sala de aula, eles participarem nos projetos de vida dos filhos, dentro de cada um dos espaços educativos é encantador, ultrapassar para o pai substituir a função do educador é perigoso, é indesejável e deixa às crianças e aos jovens uma visão de escola que não se quer. Desautoriza e tira a autoridade intelectual, que é dessa que falamos, aos atores educativos que estão dentro da sala de aula e que têm um papel principal de nortear o processo educativo, que são os professores e os educadores.

Portanto, o cuidado entre chamar, fazer ver, preparar a chamada, preparar a receção, avaliar no fim e dizer como correu, abertamente, expondo os aspetos já conseguidos e aqueles que ainda não conseguimos, aspetos a corrigir, mas acima de tudo demonstrando gratidão e agradecendo a quem esteve, são uma forma primeira de podermos ter os pais ao nosso lado e de poder fazer ver limites que não podem ser ultrapassados.

I: Essa primeira característica que você mencionou de procedimento, que é a primeira a qual mencionaste, que é trazer eles, chamar eles, ter o cuidado da receção e depois da devolutiva, e esse seria qual é uma reunião de pais que é feita no início do ano, depois como que funciona a tomar as decisões institucionais? Como que isso acontece?

D.C: As tomadas de decisões institucionais são sempre tidas nos órgãos institucionais e os pais por ordem de razão têm assento e por imposição legal têm assento no Conselho de Geral, e, portanto, não podemos negligenciar os órgãos formais que a escola tem e que tem a representatividade de cada um dos agentes educativos, portanto não podemos negligenciar isso.

A forma que vamos construindo até chegar aí é que pode ser muito diversa. Obviamente são importantíssimas as reuniões de início do ano, mas são muito mais

importantes aquelas que vão acontecendo durante o ano. Sempre que os pais vêm à escola para participar e preparamos essa participação, quando chamamos os pais para em conjunto com os filhos dar voz aos filhos e poder preparar em conjunto com eles atividades e preparamos essa própria participação das famílias é determinante, mas a forma também, no final, como encerramos a atividade e devolvemos à família o feedback sobre como decorreu aquilo que experimentámos e acima de tudo agradecemos a presença.

E, portanto, isso é muito importante que as famílias percebem o papel da escola, percecionam as dificuldades que a escola tem e comprometem-se com a resolução das estratégias que a escola, dos problemas que a escola vai edificando e das estratégias que a escola vai assumindo. Portanto, se disséssemos só é no princípio do ano, no princípio do ano é importante porque ele prepara e vem a seguir, mas muitas vezes ele também é atolado por uma ansiedade que é colocada em questão, em conhecer o que é que aí vem, em ouvir os professores, portanto nós tentamos que essas reuniões de início do ano não sejam prolongadas porque depois chega-se a uma certa altura e já ninguém ouve ninguém.

Portanto ela é muito melhor em todo o grupo, quando juntamos um certo número de pais, quando nos reunimos com a Associação de Pais, quando vamos às atividades que é a Associação de Pais e as reuniões que eles fazem, quando vamos às tomadas de posse das Assembleias de Pais e das Associações de Pais, nós dizemos que esta é a filosofia da escola, que este é o nosso plano de atividades, que esta é a cultura que está inerente ao nosso projeto educativo, que estes são os nossos objetivos para este ano, que estas são as nossas estratégias para resolver estes problemas que a escola foi identificando, portanto isso é depois uma construção que vai acontecendo ao longo do ano.

I: Ótimo.

D.C: Sim, muito obrigada.

I: Agora eu gostaria de entender como é que é a relação do agrupamento com a autarquia. Como que você caracteriza essa relação do agrupamento com a autarquia? É positiva? É negativa? Sempre foi assim? Já foi diferente em dada altura?

D.C: Mariana, eu acho que é o lugar comum todos saberem que a relação das escolas com a autarquia depende de dois fatores. Primeiro das escolas e depois das autarquia e portanto, muitas vezes mais do que os fatores são as pessoas. Depende muito da forma como as pessoas veem o seu papel e da forma como o exercem.

Há sítios que os que eu conheço onde esta relação acontece como aqui, uma relação de companheirismo, de compreensão, as escolas querem sempre mais. As escolas querem melhorar os espaços que têm, as escolas querem proporcionar aos alunos aprendizagens com mais qualidade, mais significativas, oportunidades maiores para cada um deles, condições mais aprazíveis, mais dignas do ato educativo, as escolas têm a mesma preocupação.

Agora, tal como vos falei há pouco, há uma linha e a linha entre o que são competências que a autarquia deve exercer e as competências que a escola e a direção da escola devem cumprir, têm que ser respeitadas por todos. No nosso caso, nós temos a felicidade de ter, quer a nível pessoal, quer a nível institucional, uma excelente relação com a autarquia, mas não sobre só aqui o nosso agrupamento. Todos os que estão no nosso território têm essa felicidade. Poderia ser melhor? Pois com certeza, poderia sempre ser melhor.

Sonhamos que ela possa ainda ir mais além? Sonhamos, sonhamos de problemas estruturais, nomeadamente em termos de edificado, condições dos alunos possam ser melhoradas. Pois, sonhamos e fazemos ver em todos os momentos a importância de irmos resolvendo esses problemas, mas, do outro lado, sentimos que há vontade de os resolver. Mesmo que, às vezes, eles não sejam resolvidos num curto período de tempo.

Só o facto de as pessoas dizerem sim, é um facto. Nós precisamos de lutar para melhorar esse aspeto. Já é um compromisso com a melhoria da escola e sim, no nosso caso a relação é boa.

Temos ganho muito em termos uma relação de proximidade com o poder local em vez de termos apenas com o poder central.

I: Claro.! E eu gostaria de entender mais, de forma mais explícita, quais são as mais valias dessa relação entre vocês? Para além dessa questão da boa relação e desse processo de escuta e questões de estrutura. Quais são essas mais valias?

D.C: De uma forma é quando construímos um plano pedagógico um programa pedagógico que coloca à disposição das escolas para elas poderem convocar esses planos pedagógicos esses programas pedagógicos para a sua atividade letiva e fazer inseri-los no plano de atividades. Tudo isto é negociado, tem uma forma conjunta de preparar-nos: estamos a falar, por exemplo de peças de teatro, estamos a falar de atividades artísticas, estamos a falar de comemorações de momentos, estamos a falar de vidas à natação, estamos a falar de visitas de estudo a um determinado lugar.

Portanto, a forma como a autarquia coloca à disposição das escolas e trabalha com as escolas esse programa pedagógico é um dos aspetos:

- A forma como a autarquia se preocupa em capacitar as escolas com recursos humanos não docentes capazes de cumprir os mínimos que precisamos para que a escola funcione;
- A forma como a autarquia promove a melhoria e a requalificação dos espaços e promove também o apetrechamento das escolas;
- A forma como a autarquia prepara uma carta educativa que, ouvindo as escolas, projeta o futuro e os anseios de cada uma das unidades orgânicas;
- A forma como a autarquia incorpora dentro das suas opções estratégicas e prioriza a intervenção e a gestão do seu orçamento com base naqueles que são os anseios da escola. Portanto, tudo isto são opções que se vão trabalhando;
- A forma como a autarquia ouve as escolas para preparar uma coisa tão simples como um projeto uniformizado de plataformas para todas as escolas, que minimize o trabalho burocrático das nossas equipas de docentes e não docentes;
- A forma como a autarquia promove com a escola componentes de apoio à família;
- A forma como a autarquia trabalha com as escolas a alimentação saudável e a alimentação nos refeitórios;

- A forma como a autarquia trabalha com as escolas as atividades de animação e apoio à família ouvindo as educadoras, ouvindo quem está, as técnicas que estão com os alunos, com as crianças, de modo a ajustar as opções e os modelos de organização das opções, para que elas respondam às anseios da escola e dos pais e dos professores;

- A forma como a autarquia projeta programas de promoção do sucesso escolar.

Portanto, tudo isto são questões que trazem para a vivência da escola uma relação que tem de ser em prol daqueles que são o nosso interesse primeiro. Eu não sei se tem alguns exemplos

I: Sim, sim o exemplo ficou bem claro! Isto me remete à próxima pergunta que é: existe algum risco, e quais são, dessa relação vossa com a autarquia afetar a autonomia da escola?

D.C: Pois existe, pois esse é que é o principal problema e por isso é que lhe dizia que nós temos sorte aqui de não cumprir esse risco e a nossa autarquia deixou sempre bem vincado que à escola o que é da escola e a todos o que é de todos, mas já, sabemos, há locais, territórios onde a autarquia quer exercer um poder quase ditatorial dentro da escola e, portanto, a autarquia quer impor opções indicativas às comunidades educativas.

Isso sim é um risco, é um risco. E ele está inerente, de facto, a quem desempenha o cargo de presidente ou de vereador da Câmara Municipal. E esse é um risco que nós temos todos que calcular.

Porque é importante que a escola continue a ter a sua autonomia em termos de aprendizagem, em termos educativos, em termos de projeto educativo. Obviamente deve ser negociado, falado, conversado, não estamos a discutir nada disso. Mas a escola tem que ter autonomia.

Mas a Câmara também tem de ser ouvida e esse é um risco, o risco de chegar a uma certa altura e deixarmos de trabalhar em algumas zonas cinzentas para trabalharmos numa zona negra.

I: Olha, deixa-me ver se aqui cumprimos todos os quadros. Sim, cumprimos. Em relação a essa conversa, tem mais algum ponto ao qual você acredita que seria interessante deixar aqui registrado para a investigação dentro dessa temática da gestão, que você gostaria de contribuir para essa discussão?

D.C: Eu há alguns pontos que eu gostava em termos da lei e da forma como a escola se organiza, de deixar de facto como sugestões de reflexão futura, claro, uma delas diz respeito ao recrutamento e à forma como é feito o recrutamento e os concursos de professores. Eu acho que deveria ser dada à escola a capacidade nem estou a dizer que será ao diretor, mas poderia ser a uma comissão que a escola tivesse, de uma certa percentagem de docentes de quadro, portanto que já estão vinculados, poderem ser convocados para a escola a continuar na escola e não terem que ir a este processo doloroso anual de concurso, concurso, concurso, concurso.

Portanto, era bom que a escola tivesse uma percentagem de professores que pudesse escolher para se dizer, nós queremos que tu continues connosco. Isso era determinante.

Depois que houvesse um bocadinho mais de flexibilidade em termos das qualificações para a proficiência, que elas são muito limitativas e neste momento com a falta de professores que temos, era interessante que essa autonomia fosse dada às escolas. Autonomia de recrutamento, mas há também alguma autonomia na forma como olhamos para o perfil dos docentes.

Depois é a questão das lideranças intermédias. Estamos numa figura onde o diretor, num modelo onde o diretor tem que responder por tudo e por todos e os seus gerais são escolhidos por outros. Portanto, obviamente que a legislação tem balizas que são muito claras, mas que, por vezes, também são muito limitativas e nós, os diretores ou enquanto estamos diretores, eu acho que a nossa principal preocupação tem que ser conhecer os colegas para deles conseguir tirar o máximo que eles possam dar à organização.

E por vezes, já percebemos, temos colegas com um perfil completo para serem líderes, mas porque não têm determinado aspeto que outros têm, vamos acabar por ficar com líderes com menos capacidade do que os líderes, e às vezes muito menos, e por vezes até com muito poucas capacidades que outros, que nós reconhecemos que têm uma capacidade excelente para lidar.

O terceiro aspeto que eu acho que era importante era repensar o Estatuto da Carreira do Docente e a forma como a carreira se projeta, nomeadamente, numa classe que está envelhecida, é o lugar. Sabemos que as escolas e a autonomia das escolas fica muito cortada, fica muito restrita, porque a organização do ano letivo tem subjacente um modelo de preparação que tem por base um Estatuto da Carreira do Docente que à partida nos deixa logo castrados em relação a uma série de opções, porque o bolo de horas que temos para poder fazer diferente, para poder agir dentro dos alunos, não há alguns lados porque os professores se dão, de facto, uma unidade maior, fica-nos reduzida quase nada, e isso corta-nos a oportunidade de podermos fazer aquilo que achamos que deve ser feito. Portanto, isso vem muito de uma prática que era matarmos os professores à entrada com trabalho e depois eles vão envelhecendo, nós vamos pagando mais e eles vão trabalhando menos.

Sei que isso tinha uma lógica de... a capacidade vai diminuindo com o tempo, mas eu também tenho observado que os nossos professores mais experientes, mais experimentados, sabem resolver problemas de uma forma e sabem movimentar-se de uma forma mais flexível do que por vezes quem nos chega, é por isso que é importante nós criarmos também um espaço para que estes professores mais experientes possam ensinar, é uma palavra que acho que não se articula, mas que possam partilhar com os outros a sua experiência e que os possam inspirar e que os possam até alertar por alguns aspetos da vida profissional que eles já sentiram como problemáticos que eles já resolveram ou tentaram resolver. E portanto esse é outro aspeto que a escola precisa de pensar.

E por último, é uma preocupação que se chama bem-estar. A liderança topo tem de se preocupar com o bem-estar. E isso é algo que a nós aqui nos preocupa muito, nós temos uma série imensa de iniciativas, imensa, grande, de iniciativas, com a preocupação de criação do bem-estar e dos laços entre os diferentes elementos da equipa. Porque este efeito de pos pandemia encerrou-nos muito em nós próprios e às vezes precisamos sair de nós para nos vermos a nós próprios e isso tem sido também uma preocupação nossa, com inúmeras habilidades que aderiam para estarmos aqui a falar mais uma hora e meia.

Sim, claro, o bem-estar docente e também de toda a comunidade escolar é um pressuposto inicial para se garantir uma boa gestão democrática em si. Porque você gerir uma escola democraticamente com o pressuposto da perspectiva de escuta de vozes, as pessoas têm que estar à vontade para falar. E isso não é só da questão do bem-

estar da relação com a gestão mas a relação entre os outros, né? Se estamos aqui a falar da gestão intermédia, faz todo sentido.

D.C: Olha, Mariana, não sei se eu há pouco não falei disso, mas às vezes somos procurados por pais que nos chegam desequilibrados emocionalmente, muitas vezes muito exaltados e depois notamos do que eles precisam é de ser ouvidos.

E não é a escola o problema que os traz, o problema que os aflige é a vida: é essa falta de tempo para tudo, é essa pressão que é colocada sobre as famílias, é essa, às vezes, também falta de organização do tempo e do espaço, é na falta de oportunidade de ter tempo para tudo mas ter tempo para nada.

Haver um tempo, onde esse tempo seja dedicado só à pessoa, e os meninos também sofrem isso. Falta criarmos oportunidades para aquilo que tínhamos antes. O que é que estás a fazer?

(Narra) Não estou a fazer nada! Estou simplesmente a viver comigo mesmo.

Os nossos adultos e as nossas crianças hoje faltam-nos muito tempo para viverem consigo mesmos. E depois, são pessoas em sofrimento e as pessoas quando estão em sofrimento primeiro precisamos de as deixar ouvir, para depois as poder escutar.

APÊNDICE 6 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRETOR (A) ESCOLA D

Transcrição da Entrevista: Diretor do Agrupamento D

Tipo de entrevista: Semiestruturada

Modalidade: videoconferência

Registo: Áudio

Data: 15/12 Hora: 9:30 horas Duração: 100 minutos

Investigadora: Mariana Duim Ferreira

Orientador: Professor Doutor Rui Trindade

Legenda de identificação dos participantes	
Descrição	Identificador
Investigadora	I
Entrevistado	D.D

QUADRO 6 – IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES ENTREVISTA AGRUPAMENTO D

I: Pode considerar-se, mediante a realidade da vossa escola, que nós estamos perante a uma escola que tenta construir uma organização comunicativa, dialógica?

D.D: Completamente. Esse é sempre um grande desafio, sobretudo num agrupamento de tão grande dimensão quanto este. Estamos a falar de um agrupamento que tem 10 escolas, tem mais de 2.800 alunos, tem cerca de 270 professores, mais de 100 funcionários. É uma escola de grande dimensão. Então, uma grande preocupação que nós temos é na forma como conseguimos comunicar e como conseguimos fazer com que a comunicação chegue a toda a gente.

Mas, sobretudo nesta perspetiva da comunicação, não pode ser só entendida de um lado para o outro, tem que ser uma comunicação que flua nos dois sentidos. Daí a importância de uma relação também dialógica entre todos os membros da comunidade educativa. E quando falamos em professores e falamos em pessoal não docente, também temos que falar, no caso dos pais encarregados de educação, e também dos próprios alunos que são fundamentais, sobretudo quando lhes damos a voz e quando lhes

permitimos que eles também possam exercer a sua agência de alunos no contexto da organização.

I: O senhor poderia me explicar melhor como são os meios que os senhores, numa forma de gerir a escola, faz com que essa comunicação dialógica aconteça? Como que isso acontece no dia a dia?

D.D: Em todo um agrupamento de grande dimensão, existem níveis, é como se fosse uma cebola, existem camadas para este fluxo de comunicação e há muitas formas de interagirmos, desde logo quando... Eu tenho aqui uma perspetiva que é muito importante, talvez, retomar, que é, sobretudo, uma gestão e o exercício de um ato de coordenação das escolas e do agrupamento com a política de porta aberta.

Ou seja, nós funcionamos de uma forma muito acessível, com o horário totalmente aberto. Isto traz um grande desgaste, é verdade, porque estamos em permanente interação, quer com pais, alunos, professores, funcionários, mas, sobretudo, também permite evitar situações de mal entendidos, dificuldades e, portanto, de nos apoiarmos todos logo, de forma rápida e daí ser muito importante esta partilha e esta comunicação dialógica. Mas temos, dentro de cada uma das escolas, as próprias estruturas que estão organizadas em torno dos seus coordenadores de estabelecimento e coordenadores de escola, os coordenadores pedagógicos dos grupos disciplinares, os coordenadores dos diretores de turma, que têm um papel fundamental... são, talvez, o primeiro rosto da escola junto dos pais, que eles têm esta função.

E é muito importante que a comunicação flua e, sobretudo, que tenhamos esta possibilidade de partilhar com eles aquilo que é necessário conversar, resolver, questionar e por aí fora. Pois, do ponto de vista, também, muito formal, o próprio conselho pedagógico, que é uma estrutura organizacional muito de natureza pedagógica, onde se discutem orientações e, sobretudo, formas de implementar, o conselho geral, onde temos os vários intervenientes, as assembleias de alunos, os conselhos de turma e equipas pedagógicas. Ou seja, esta máquina é uma máquina que foi estruturando ao longo do tempo e, portanto, ela vai integrando com aquilo que são os contributos das pessoas, sobretudo, para que a comunicação possa ir sendo cada vez menos complexa, apesar de que todos, hoje em dia, temos esta grande dificuldade em conseguir chegar a toda a gente e, sobretudo, chegar a toda a gente da mesma forma.

Aqui nós fizemos uma grande aprendizagem, apesar das questões muito negativas do Covid e de termos ficado fechados, mas tivemos muito esta aprendizagem, sobretudo, também, do trabalho à distância, da possibilidade de termos espaços e tempos em que podemos interagir a partir de espaços e tempos diferentes e, portanto, isso tem sido, também, um elemento facilitador para trabalharmos. Depois, do ponto de vista daquilo que, para nós, é muito importante ao nível de uma dimensão, que é a dimensão pedagógica (...) nós fazemos, ao longo do ano, três momentos, que são três conselhos pedagógicos alargados.

Estes conselhos pedagógicos alargados têm como objetivo ter os coordenadores de estabelecimento, os coordenadores pedagógicos de grupo, os diretores de turma. É um conselho pedagógico que envolve muitas pessoas, mas, sobretudo, que nos permite partilhar e discutir questões, todos no mesmo contexto, sem haver, depois, uma escada de partilha de informação e, portanto, aqui é ela toda muito dialógica entre as pessoas que desempenham cargos de gestão intermédia, que desempenham cargos de gestão topo, digamos assim, os coordenadores de estabelecimento e coordenadores de departamento. Nesse sentido, nós tentamos sempre fazer este processo, mas reconheço que não é fácil. É, talvez, um dos maiores desafios do processo de gestão é conseguirmos ter esta política de comunicação.

I: Sim! O senhor já me explicou sobre os cargos de gestão intermédio, já conseguimos aqui alcançar qual é a natureza dessa forma de diálogo que vocês fazem para que a gestão seja mais democrática e comunicativa. Agora, o que eu gostaria de perceber é como o senhor administra as pressões externas que diz respeito à administração e gestão da escola. Isso tem mais a ver com a legislação e as estruturas centrais.

D.D: [pausa reflexiva, expressão facial neutra]

I: Exemplifico: como é que a escola, no caso o agrupamento, é afetado pela legislação que regula a gestão e administração das escolas públicas hoje? Quais são os maiores constrangimentos? Isso, nomeadamente, falamos também sobre as

plataformas informáticas, se isso afeta a autonomia. Como que vocês lidam com esses constrangimentos, nomeadamente a questão das plataformas?

D.D: Nós, no momento presente, estamos a viver uma realidade que é uma realidade de reorganização do próprio Ministério da Educação, Ciência e Inovação e portanto, todas as estruturas do próprio Ministério estão em processo de reestruturação, o que traz também uma dificuldade acrescida às escolas, porque não estando este processo consolidado existem, ainda, aqui áreas onde nem sempre obtemos todas as respostas às questões que todos precisávamos.

A questão das plataformas é muito interessante, porque a questão das plataformas, sobretudo, é, desde logo, um mecanismo de regulação por parte do próprio Ministério da Educação, quando nos regula estas margens de autonomia, mas, sobretudo, de imediato, em tempo real, estamos a ter de responder, a ter de prestar informação, a ter de dar a conhecer o que estamos a fazer e o que não estamos a fazer. Essa faz parte, por um lado, dos processos mais de gestão da própria estrutura e é uma parte que nos retira muito tempo, também, porque é uma parte que está muito associada a questões de natureza mais burocrática e, sobretudo, com tempos curtos para responder, nomeadamente em plataformas, quando nos dizem que até a determinada hora temos de prestar determinados esclarecimentos e tudo mais. Mas é muito neste mecanismo de controle e de regulação, por parte desta estrutura central, do próprio Ministério da Educação.

Agora, há outros aspetos, no caso do nosso agrupamento, que nos têm permitido lidar com isso. Uma gestão que tem que ser o mais transparente possível, tem que estar disponível, tem que ser na perspetiva da prestação de contas, mas depois temos participado em inúmeros projetos que nos trazem muitas margens de autonomia e, sobretudo, uma autonomia de natureza mais pedagógica e co construída com outras escolas, com outros agrupamentos, com estruturas do Ministério da Educação e quando me refiro a isso, refiro-me, por exemplo, quando temos os planos de inovação de natureza pedagógica, com a alteração, com mais de 25% daquilo que o 55 permite às escolas e que logo à partida existe também compromissos grandes por parte do agrupamento. Nós somos um território TEIP, um território educativo de intervenção prioritária.

D.D: Temos mecanismos de trabalho em rede e, sobretudo, da prestação de contas. Depois fomos participar em projetos de inovação pedagógica, convidados pelo

próprio Ministério da Educação, quer com experiências que as fizemos entre 2016 e 2019, antes mesmo de ter-se publicado o DL 55. Agora, neste momento, estamos com um projeto piloto de inovação pedagógica para os cursos científico-humanísticos, com margem de autonomia.

É verdade que é muito regulada dentro daquilo que são os padrões e aquilo que é o enquadramento dos normativos, mas para além disso fazemos processos de inovação que assentam nesta autonomia.

Agora, há uma questão, não podemos imaginar a autonomia sem confiança e não podemos imaginar a confiança sem responsabilidade. Portanto, estas coisas estão todas muito encadeadas e, sobretudo, este diálogo entre as diferentes estruturas é um diálogo por via da tal confiança que se vai construindo e tem por trás todo este comprometimento que nós temos quando queremos desenvolver um determinado projeto, quando queremos desempenhar uma determinada tarefa ou função. Todos nós temos cada vez mais a noção que as plataformas nos limitam, mas elas são, quiçá, enquanto não houver outro modelo de autonomia mais centralizado, aquele que o Ministério encontrou para regular a implementação das políticas públicas.

I: Então, houve alguma situação em que o senhor teve de equilibrar essa pressão normativa, digamos então, essa pressão de regulação, como o senhor mesmo nomeou, as necessidades concretas da escola? Houve uma situação assim? O senhor poderia relatar esse caso específico? Que estratégia o senhor utilizou para gerir essa necessidade de preservar um equilíbrio? E você considera que essa solução, ela teve algum grau de transgressão ou adaptação?

D.D: Eu acho que apesar de termos um sistema muito centralizado também, existem algumas margens de autonomia. Sobretudo, margens de autonomia de natureza pedagógica, mas é verdade que muitas das que interferem diretamente nas questões pedagógicas, também têm por trás uma dimensão organizacional muito profunda e há muitas das medidas que têm impacto pedagógico que começam logo a ser medidas que estão ancoradas na organização e na dimensão organizacional.

Por exemplo, há coisas que a lei não fecha a porta, o normativo não fecha a porta, apesar de podermos estar perante uma situação em que não é corrente fazer-se. Por exemplo, nós temos hoje em dia, nas medidas de promoção de sucesso e sobretudo no

projeto de recuperação das aprendizagens, uma questão que aparece já plasmada, mas depois não aparece muito definida. Quando pensamos assim, e este é um exemplo que já nos acontece há alguns anos, a própria legislação permite a existência daquilo que seria um período letivo extraordinário.

Para quem está organizado em períodos letivos trimestres, gastaríamos o quarto período, nós que estamos em semestres, será o terceiro período. Será o terceiro período (...)

D.D: dizia que nós que estamos organizados em semestres, quando chegamos ao final do ano e temos ainda alunos relativamente aos quais percebemos que não estão consolidadas todas as aprendizagens, que é necessário ainda fazer um trabalho de recuperação, que este trabalho de recuperação em determinadas áreas disciplinares pode vir a ter impacto na sua avaliação final. Aquilo que nós fazemos e implementamos, por exemplo, terminando as aulas, poder ter os alunos mais cinco semanas, quatro semanas, em função dos anos de escolaridade, trabalhar com professoras em pequenos grupos e, sobretudo, isto só faz sentido se o trabalho que aqui é realizado, depois poder ter reflexo naquilo que é a avaliação do aluno.

Então, os conselhos de turma nestas situações voltam a reunir após este período extraordinário para voltar a avaliar os alunos e é esta avaliação, já no final deste período extra, que se vai transformar na sua avaliação final. Isto não aparece escrito em lado nenhum.

Não há nada que diga que é possível, mas não há nada que diga que é impossível e, portanto, aqui é a tal questão sobre quais são as margens de autonomia que as escolas não têm e as margens de autonomia que as escolas têm, sobretudo escolas que são territórios educativos de intervenção prioritária. Têm sobretudo que pensar que há um trabalho a fazer com alunos que têm necessidades económicas, às vezes, menos favorecidas, que têm menos capacidade para conseguir ter uma boa organização e uma boa gestão do tempo, que se dispersam com maior facilidade também.

Portanto, é a isso que nós temos que dar mais. Ou seja, nós estamos na perspetiva de uma autonomia que tem de ser, sobretudo, uma autonomia de natureza pedagógica. Tem que fazer sentido que as escolas têm que defender questões como a equidade, a

diversidade, muito mais do que a igualdade. Esta, por exemplo, é uma das questões que nós implementamos. As questões organizacionais com o trabalho dos docentes.

Por exemplo, quando durante as primeiras oito semanas do ano letivo nós temos professores do primeiro ciclo fazer coadjuvação aos professores do segundo ciclo para ajudar na (...) questão da transição que é uma questão que tem uma dimensão organizacional e aí essa nossa margem também de autonomia para gerir a forma como fazemos uma distribuição de serviço a distribuição de serviço é sempre em última instância a responsabilidade do diretor.

O diretor é o responsável por esta distribuição de serviço e sobretudo pela gestão do pessoal. E, portanto, quando nós temos esta perspetiva de que os professores do primeiro ciclo que estão ligados aos apoios educativos podem estar a fazer o apoio na transição do quarto para o quinto ano, a irem às aulas de... Há algumas aulas de português, de matemática e poder fazer este apoio fundamental. Da mesma forma que temos os educadores de infância poderem ir às salas do primeiro ano para ajudar e trabalhar em coadjuvação com os professores do primeiro ciclo.

Portanto, isto é uma dimensão que é muito uma dimensão organizacional mas é sobretudo uma dimensão que tem um impacto muito grande e significativo nos processos de transição, tornando-se mais tranquilos, mais securizantes não só para as crianças, mas também para as famílias. Tem também uma natureza pedagógica de transversalidade entre os ciclos, entre os professores dos diversos ciclos na partilha de estratégias sobre a forma como as crianças aprendem determinados conteúdos e, portanto, é muito reconhecido pelos professores do primeiro ciclo quando vão às aulas do segundo ciclo e que percebem quais são efetivamente as aprendizagens essenciais que os alunos devem levar daquele conteúdo que são elas que podem constituir pré-requisitos para a abordagem de conteúdos.

Este é um trabalho que não depende de mais ninguém senão de nós. Não é preciso estar escrito e há uma preocupação e sentimos isso o pós-pandemia trouxe-nos esta grande dimensão de preocupação e essa também é uma forma de comunicar também é uma forma de gerar aqui situações de bem-estar não só para as nossas alunas, mas também entre os profissionais e isso parece-me que é um exemplo que vos posso dar destas preocupações que temos sobretudo ao nível das transições ao nível do bem-estar, ao nível da questão também emocional que hoje em dia é muito destacada neste processo.

I: Então considera que esse processo de reforço o processo de conseguir prestar um apoio a mais a esses estudantes que precisam, recorrer a um processo de transição que forneça um bem-estar coletivo seja para os alunos e seja professores é uma margem de autonomia que o agrupamento tem para fazer com que esses processos em si sejam significativos?

D.D: Sim, porque eu não posso ter mais recursos, eu tenho que saber gerir os recursos que tenho. Não é por acaso que nas primeiras oito semanas, os professores do primeiro ciclo que estão a fazer o apoio às turmas do quinto ano, vão trabalhar com as crianças que também já foram identificadas pelos educadores e pelos professores para fazer um trabalho mais personalizado. Eu acho que esta questão é sem dúvida muito importante (...), conseguir definir prioridades e definir estratégias para a atuação no próprio território.

I: Então concluímos a primeira etapa agora. Eu gostaria de saber a sua opinião basicamente sobre o modelo de gestão unipessoal de acordo com diversos estudos que têm sido feitos o modelo de gestão unipessoal está prescrito pelo decreto de lei 75/2008 e através desse ocorre uma introdução obrigatória e generalizada do cargo do diretor que acaba penalizando dinâmicas democratizadoras das escolas. No seu caso específico, mais por ser um agrupamento pode gerar um modelo unipessoal? Eu gostaria de saber se concorda com essa perspetiva? Se não e se sim, porquê?

D.D: é assim, até me esqueço disso, esqueço-me dessa questão de um cargo na dimensão unipessoal, porque entendo que faço parte de uma equipa que trabalha de porta aberta. Eu trabalho, a maior parte do meu tempo de trabalho é na mesma sala onde trabalham os outros elementos da direção, portanto estamos em permanente interação e em permanente apoio e discussão. Parto sempre deste pressuposto, a existência de um cargo unipessoal pode, para efeitos de responsabilidade, ser considerado unipessoal. Para efeitos de organização e funcionamento não é necessariamente vivido como unipessoal, pode ser vivido como equipa. pode ser vivido como um grupo de trabalho, pode ser vivido como um grupo que se reconfigura em determinados momentos em função daquilo que são as estratégias e as necessidades e podemos cooptar outras pessoas, outros elementos. Reconheço, no entanto, que a existência de um cargo unipessoal pode facilitar a

implementação de uma gestão burocrática, é verdade, mas também é verdade que uma gestão unipessoal fica muito centralizada, fica muito à mercê de uma só pessoa. As coisas tendem depois a não funcionar de forma normal e natural. Eu estou diretor desde 2009, comecei como diretor de uma escola secundária que era esta escola, a qual se veio a tornar e escola-sede depois, em 2013. Nesta altura, nós acabámos por entrar em agrupamento e portanto agrupámos com um outro agrupamento que tinha a sede aqui ao nosso lado e a nossa grande preocupação sempre foi encarar este processo de frente. Nós podíamos não ter entrado em agrupamento, tínhamos o carácter de exceção, que era sermos um território TEIP e podíamos invocar essa exceção e ficávamos como estávamos, só secundária. Mas também pensámos que se o fizéssemos, perdíamos as potencialidades do território. Então tivemos que pensar no território e pensar nas vantagens de um processo educativo que ia dos 3 aos 18 anos, já por não falar na educação e formação de adultos. Por isso, decidimos agrupar e foi por isso que vieram os jardins de infância, as escolas do primeiro ciclo e do segundo ciclo. Quando entrámos num processo de agrupamento só fazia sentido assumirmos que eu estava disponível para poder trabalhar desta forma se tivesse a colaboração direta do diretor do outro agrupamento. Então nós os dois constituímos uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), ficando eu como presidente e o diretor do outro agrupamento como vice-presidente da CAP, o que permitiu que nós tivéssemos construído um projeto com grande proximidade e, sobretudo também, com grande respeito e cumplicidade. A CAP não era um órgão de gestão unipessoal e foi a partir daqui que o nosso processo se iniciou há 12 anos atrás, mantendo-se esta vivência de uma prática de trabalho colaborativo, de uma prática de gestão mais democrática e, sobretudo, de uma gestão acessível e disponível para as pessoas. Quando falamos numa gestão democrática unipessoal mais colegial é importante, às vezes, percebermos isto que eu posso estar disponível e não estar acessível, assim como eu posso estar acessível e não estar disponível. Uma gestão que tem que ser verdadeiramente democrática tem de ter os elementos que estão a trabalhar diretamente com as pessoas disponíveis e acessíveis, daí uma gestão de porta, aberta, daí uma gestão diária sem horário e sobretudo disponível. Eu reconheço que isto depois parte muito daquilo que é a nossa prática, o nosso saber experiencial, a nossa vida. Eu já tinha estado há muitos anos atrás num Conselho Diretivo, ainda no anterior modelo, e portanto tinha essa experiência de integrar um órgão colegial, de perceber a importância de decisões colegiais e, sobretudo, de olhares diferenciados para podermos ir sancionando aquilo que é a realidade do contexto de cada uma das

nossas escolas e, sobretudo, do ato educativo em si. Portanto, se me perguntam o que é que eu acho melhor, prefiro, claramente, um órgão colegial. Prefiro porque prefiro trabalhar de forma colaborativa, com uma equipa mais alargada, porque isso só nos traz uma riqueza muito maior naquilo que é o funcionamento das coisas. Mesmo não estando nós num modelo desse tipo, a nossa equipa de direção trabalha toda em conjunto, a partir de áreas mais específicas, para podermos ir ultrapassando questões. Quando falamos do primeiro ciclo, temos o professor do primeiro ciclo, quando falamos de áreas de gestão de plataformas temos uma outra colega que está muito ligada a essa parte. Há uma outra pessoa que trabalha na área do pessoal docente, ou seja eu acabo por ter todas as minhas competências muito partilhadas e distribuídas com as outras pessoas porque só assim faz sentido.

I: Sim, fez entender muito bem como que funciona os órgãos colegiados na processo de tomada de decisão e percepção da realidade diferenciada, principalmente por se considerar que são agrupamentos que tem um número grande de alunos e faixa etária então...O senhor considera que com esse modelo de gestão unipessoal ele perde a representatividade , o senhor considera que é um processo de empobrecimento da democracia escolar?

D.D: Eu acho que pode conduzir a um processo de empobrecimento, mas não tem necessariamente que ser assim. Pode conduzir e esse é o meu esforço diário para que não se caia nesse processo e ir dando voz, também, aos professores, ouvindo as preocupações dos professores. Há aqui uma coisa que eu acho que nos tem vindo a distinguir. Os diretores não necessitam ter atividade letiva, mas eu tenho atividade letiva porque se eu não tiver atividade letiva, se eu não pisar no chão da sala, como é que eu sei o que se lá passa? Eu também tenho que ter e tenho tido atividade letiva, nem sempre com alunos dos mesmos ciclos. Só não tive no primeiro ciclo nem na educação pré-escolar, mas no segundo ciclo já tenho já tenho feito, porque como sou professor do secundário, não estou qualificado para esses ciclos, mas no segundo ciclo, na educação e formação de adultos, nos cursos profissionais ou nos científicos eu sinto que tenho também de estar porque tenho que sentir as mesmas dificuldades que os outros, para perceber e os outros também têm que perceber que eu os percebo, porque tenho os mesmos constrangimentos que eles quando a plataforma, o sistema ou a internet não estão a funcionar, quando o projetor

falhou. Estamos numa altura em que o Ministério voltou a colocar, em cima da mesa, a discussão sobre o estatuto do diretor. Quer dizer que tem uma intencionalidade de que o cargo continua a ser um cargo unipessoal e, sobretudo, que não possa, que não venha a ser um órgão colegial. Poderíamos, no entanto, ter talvez outros mecanismos mesmo para um cargo unipessoal, sobretudo de eleição, que a eleição possa ter uma maior representatividade de quem elege, não ficando unicamente restritos a um conselho geral que, apesar de ter toda a representatividade e ter também um processo que envolve os vários membros da comunidade, tem margens ou dimensões de participação mais restritas. Portanto, eu acho que pode haver outras formas de podermos levar as pessoas a participar, mas sobretudo levar as pessoas a participar e que da sua participação e das suas propostas e sugestões haja impactos diretos no funcionamento da organização porque, caso contrário, as pessoas deixam de querer participar porque se aquilo que elas sugerem, se aquilo que elas propõem não é ouvido, não é escutado, então depois deixam de participar (...=

Se nós com os professores não tivermos estas margens para que eles também tenham este lugar a uma cidadania plena, dificilmente também conseguem transmitir aos alunos a construção de cidadãos plenos, responsáveis, com capacidade de intervenção e sobretudo que esta cidadania tenha também a dimensão da qual falamos e que temos de pôr em prática uma dimensão verdadeiramente democrática uma escola que se quer cada vez mais para todos, com todos e sobretudo o serviço dos territórios e das comunidades.

I: Sim, eu queria compreender melhor como que funciona o modelo de gestão que o senhor está a mencionar a política de porta aberta a preocupação com a qualidade, processos de transição tudo isso que mencionamos agora a respeito da forma como é gerido a escola ou a dimensão democrática que vocês adequam eu gostaria de entender como que esse modelo se compatibiliza com a dispersão das unidades orgânicas do agrupamento pois, o senhor disse um bocado sobre a história sobre como a partir do momento que o senhor estava como diretor e por ser uma escola TEIP como vocês foram se agrupando eu queria entender como que esse modelo de gestão nessas unidades orgânicas de agrupamento como que eles são organizados, como que é esse diálogo para além desse processo de transição que a gente já viu que é realmente muito eficaz e eficiente no sentido da transição mesmo e da qualidade e do bem estar dos alunos e toda a comunidade nesse processo, principalmente os pais na

segurança, como que é além desse processo de transição como que acontece esse modelo de gestão nesse agrupamento pois estamos aqui a falar de muitos alunos com faixas etárias muito diferentes é mesmo uma comunidade muito grande

D.D: Nós temos as 10 escolas, nós estamos aqui na escola 7, que é a escola secundária e esta escola tem cerca de 1.100 alunos e portanto temos 9 anos de escolaridade 10º, 11º, 12º e temos educação e formação de adultos, cursos científicos humanísticos e cursos profissionais. depois temos mais 9 escolas, ainda que, apesar de tudo, termos uma vantagem: a escola que está mais afastada está apenas a 5 km. O resto não é muito longe. A outra escola que era a sede do outro agrupamento, antes da nossa agregação, é só passar a estrada. Nessa escola estão mais 850 adultos.

Há situações que eu, às vezes, preciso, por qualquer motivo, porque me telefonam e perguntam se eu tenho disponibilidade ou porque vai haver uma atividade e seria interessante eu poder estar também presente, ou porque é preciso ir falar com uma turma para perceber quais são as dificuldades que eles estão a sentir, e basta ligar o telemóvel e eu vou falando pelo caminho e as pessoas vão-me explicando o que é que vai acontecer ou o que é que é preciso fazer e eu 5 minutos depois estou ali. É muito fácil, vou lá com muita frequência e às outras escolas também. Quando não vou eu, vão os outros colegas e, sobretudo, há sempre esta necessidade de irmos às outras escolas, não só quando as coisas estão a correr menos bem, sobretudo é quando estão a correr bem e quando há momentos bons para partilhar, coisas boas, é que eu vou lá. Isso é aquilo que me dá força para eu continuar e depois quando chego lá e vejo que as coisas estão a funcionar, aproveito sempre para perguntar o que é que se pode fazer mais, o que é que é preciso aqui. Temos sempre esta preocupação de ir melhorando, a melhoria continua daquilo que possam ser as condições de funcionamento das escolas e esta proximidade...

Cada uma das unidades orgânicas tem um coordenador de estabelecimento e este coordenador de estabelecimento é quem coordena toda a atividade de cada uma destas escolas. Têm canal direto também aqui connosco ou vêm cá ao final do dia ou às vezes vêm à hora do almoço porque precisam de conversar sobre alguma questão. Outras vezes vamos às escolas. Não poderemos estar fechados nesta escola, daí eu dizer uma política de gestão de porta aberta e a política de gestão de porta aberta é isto. Eu chego à escola habitualmente e temos sempre dois colegas a chegar às oito e um quarto ou por volta dessa hora. Se me disser assim, então e a que horas é que saem? Bom, estou a dizer aquilo

que não devia que é por volta das oito, oito e meia da noite. Reconheço que para fazer uma política de gestão de porta aberta e de apoio à resolução dos problemas de qualquer dos membros da comunidade educativa, eu tenho que deixar as tarefas mais burocráticas para o final do dia (...)

Quando eu estou a trabalhar no meu gabinete é muito habitual de eu estar a tentar realizar uma tarefa e as pessoas baterem ao vidro, porque o gabinete tem vidro. É uma das vantagens, se temos janela sabem que eu lá estou. Batem ao vidro e dizem assim: ó X, é só um minuto, pode ser? Pronto, às vezes aquele minuto fez com que a seguir eu não perdesse duas horas, que não tivéssemos questões e, sobretudo, este nível de confiança para dizer: Olha, preciso-te dizer que os colegas vão fazer isto, vão fazer aquilo. Podiam ter mandado os mails, mas não é a mesma coisa, a comunicação escrita não é a mesma coisa e, sobretudo, há tantos mails que às vezes nós não temos capacidade de responder. Por isso é que eu, às vezes, privilegio a comunicação cara-a-cara ou a comunicação por telefone porque facilita. A gestão de porta aberta tem condicionantes, tem dificuldades acrescidas, ainda que se traduza em impactos mais positivos, se traduza também em situações de maior tranquilidade para as pessoas. Uma gestão que se faz de forma próxima tem estas vantagens e isto tanto se pode fazer e faz comigo e faz, como com os outros colegas da direção. Tanto se faz com um órgão unipessoal como se faz com um órgão colegial, tudo depende aqui se as pessoas estão disponíveis, ou não, para comunicar. Se nós não apostarmos na própria comunicação estamos a enviesar todo o processo que defendemos, em nome de um ato educativo que seja pleno, vivenciado dentro do espaço sala de aula, fora da sala de aula e noutros espaços de aprendizagem.

I: Para poder perceber mais a questão administrativa desses processos internos como estamos aqui a falar como o senhor disse uma política de porta aberta onde há um diálogo aberto entre os agrupamentos e todo esse esforço para fazer com que a comunicação aconteça até mesmo dentro de uma informalidade para que não se haja ali constrangimentos futuros o senhor considera que um modelo unipessoal um modelo não colegiado ou um modelo colegiado como aqui fizemos essa distinção ele há risco de uniformização processual seja ele colegiado ou seja ele unipessoal ? Nessa questão de como estamos a tratar de um número grande de faixas etárias seja uma escola de primeiro ciclo, pré-escolar e até aos mais adultos existe esse risco?

D.D: Não sei se entendi bem a pergunta Mariana Quando me diz o risco de perda de informação?

***I:** Não, o risco de uma uniformização processual, ou seja, ter um processo uniforme para todos para poder tornar aquilo mais fácil de gerir seja no modelo colegiado ou no modelo unipessoal você acredita que isso aconteça? Você tem algum exemplo? Algo que o senhor conheça?*

D.D: Olha Mariana uma das coisas que nós defendemos aqui sempre foi que cada unidade orgânica, cada escola, tem direito à sua autonomia e tem direito a poder construir a sua identidade. Isto é um processo que tem que ser negociado e é negociado com a direção e é negociado com os professores e os funcionários dos estabelecimentos. Por isso posso dizer-lhe que temos hoje em dia unidades orgânicas que trabalham autonomamente numa coisa que se chama PELI que é o Programa de Educação Bilingue em Inglês. Temos duas escolas, três escolas, porque já crescemos para o segundo ciclo, três escolas a trabalhar desde a educação pré-escolar ao primeiro ciclo e depois outra escola no segundo ciclo, em que há várias matérias e vários momentos do dia em que se trabalha com os alunos todos em inglês, temos outra escola que é a escola W, uma escola de pequena dimensão, que é tinha, apenas, duas turmas de primeiro ciclo e um grupo de pré-escolar e que há uns anos atrás, quando nós fizemos a agregação, estava na iminência de fechar, porque estava com pouca procura e nós introduzimos nesta escola uma metodologia de trabalho muito virada para aquilo que são as comunidades de aprendizagem, para aquilo que é uma questão de implementação de medidas de envolvimento dos pais, de medidas de participação direta dos alunos e essa escola, posso dizer-lhe tem, hoje, a lotação máxima. Depois temos outras escolas que trabalham também na dimensão das comunidades de aprendizagem, mas com o foco muito centrado na questão das exposições artísticas e, por isso, negociamos também esse processo com estas escolas.

Isto só para dizer que não há possibilidade de reproduzir modelos mesmo quando nós percebemos que eles são excelentes. Se isso fosse possível fazia-se um decreto e toda a gente tinha sucesso, o modelo estava validado, o modelo tinha sido experimentado e agora era só implementá-lo.

Há uns anos atrás quando nós entrámos no PPIP que era só para o básico e que foi um bocadinho o farol daquilo que veio a ser o 55, da autonomia e flexibilidade curricular e dessas coisas todas, nós éramos sete agrupamentos e escolas e em determinado momento trabalhámos com a Escola da Ponte. Numa das nossas reuniões de trabalho, quando estávamos nas partilhas (...), uma das pessoas da Escola da Ponte disse-nos uma coisa muito simples e que na altura não entendi logo, até fiz uma leitura um bocadinho menos simpática, a pessoa disse: Escola da Ponte só há uma, é na Ponte e mais nenhuma, e pensei assim, ok isto parece um bocadinho arrogante. Depois no diálogo percebi que é possível validar metodologias ou estratégias didáticas aplicadas, mas elas não podem ser implementadas se não houver um profundo conhecimento do contexto daquilo que são as necessidades daquele território

Portanto não é possível fazer Escolas da Ponte. A Escola da Ponte viveu com um contexto, começou num contexto e depois aquilo prolongou-se. O que eu tenho aprendido com esta possibilidade de trabalharmos sempre em redes é que podemos partilhar, alargar a participação dos professores daqui do agrupamento para eles irem também experienciando outros processos. Se me perguntarem, nós somos um modelo cada vez mais híbrido, construído a partir de vários processos, com os olhares que vamos ter sobre aquilo que são as vantagens de determinadas estratégias que depois temos que traduzir e transpor para o nosso contexto. Isto só é possível se traduzirmos e transpormos, se formos capazes de interpretar bem, de as perceber e de as contextualizar. A uniformização processual não estará necessariamente dependente de um cargo unipessoal, tem a ver também com a capacidade de reivindicação por parte de cada uma das escolas que fazem parte dos agrupamentos das suas margens de autonomia, daquilo que são os projetos que querem implementar, daquilo que são as estratégias também muito negociadas com os outros atores, quer com os pais quer com os funcionários e por aí fora,

Portanto pode-se correr um risco? Pode, mas eu acho que as escolas têm tanta massa cinzenta, têm tanta gente que tem capacidade crítica que o que precisamos é estimular as pessoas também a poderem partilhar aquilo que são as suas preocupações e aquilo que são os seus desejos.

É isto que vai fazer com que a escola aprecie todo o seu trabalho, lide com todo o desgaste e todo o cansaço. É isto que nos permite sentirmo-nos bem, criarmos identidade.

Por isso é que os professores e os próprios funcionários, os nossos assistentes operacionais, podem estar numa escola e no outro ano, se nos identificarmos com outro projeto, podem ir para outra escola do mesmo agrupamento. Tem que ser, se eu tenho mais motivação, mais aptidão para me envolver numa determinada área ou valência, então é isso que eu tenho que fazer. Esse é o trabalho de uma liderança mais forte, conseguir encontrar o melhor de cada um de nós, para que cada um de nós consiga também estar satisfeito, sentir-se bem, sentir-se útil e sentir que o seu trabalho tem um impacto positivo na escola, no agrupamento na comunidade, esta é sobretudo a mensagem que me parece.

I: sim e eu agradeço porque conseguiu identificar muito bem para mim como que funciona um trabalho em rede, porque um trabalho em rede é um trabalho colegiado em uma comunidade dialógica e comunicativa naturalmente as necessidades de cada agrupamento, corrijo de cada unidade orgânica desse agrupamento. Permita-me a correção, faz com que esses processos pedagógicos e administrativos tenham a sua autonomia, então existe um diálogo, a porta aberta e tudo e isso faz com que não haja margem para uma uniformização processual, porque cada necessidade é atendida de acordo com as autonomias dessas unidades, e isso realmente mostra muito como que funciona essa parte democrática.

Agora para poder identificar mais os critérios de participação [A investigadora verifica a hora e constata que a entrevista já ultrapassou 30 minutos] desculpa eu não vou tomar muito mais do seu tempo é só mais um pouquinho, está sendo muito importante a sua contribuição. Eu gostaria de entender mais sobre o processo de participação, como que o senhor pode me identificar a caracterização dessa participação dos professores no processo de tomada de decisão institucional? quais são os mecanismos e procedimentos que estimulam a participação dos professores em pluralidade de perspetiva e dos interesses se existe algum conflito? Se sim, que mecanismos e procedimentos que mobilizam a necessidade de eventuais conflitos profissionais como que se envolve os professores nessa rede a comunidade dialógica comunicativa no processo de tomada de decisão institucional?

D.D: Temos que ter aqui nesta questão também a consciência que nunca vamos conseguir envolver todos da mesma maneira, temos que ser muito transparentes nesse processo. Agora para que possa haver essa participação tem que se criar espaços e tempos para que esta possibilidade de reflexão, esta possibilidade de discussão possa acontecer e

portanto nós começamos a estar organizados também em equipes pedagógicas, porque no âmbito da organização da própria matriz curricular, há muito trabalho em co-docência, muito trabalho em parceria. Os professores reúnem-se com regularidade e discutem sobre estratégias de implementação de projetos, que projetos podem ser importantes. Concursos, que concursos vamos desafiar os nossos alunos a poder participar e portanto esse é um processo que as pessoas trabalham e trabalham de uma forma muito direta, com espaços e tempos próprios. Pode ser presencial, pode ser à distância, mas estes grupos das equipes pedagógicas reúnem-se mensalmente, os diretores de turma também se reúnem mensalmente. Não é fazer uma reunião que seja mais uma reunião, porque essas não fazem falta. São agendas de trabalho que possam ser as necessidades do agrupamento. Nós estamos agora a discutir vários documentos e isto tem sido sempre uma coisa tão simples. Quanto abrirmos uma plataforma, porque a questão digital também já está muito mais facilitada, podemos escolher propostas e sugestões. Acho que a gente já o faz de uma forma tão natural que eu já não penso que tenha que ser feito de forma diferente. Este sentimento da participação das pessoas que nós temos aqui, resulta de dar voz às várias áreas da escola.

A própria mediadora linguística e cultural que está fazendo o trabalho agora de integração da nossa população migrante... nós temos 20% dos nossos alunos são migrantes estamos a falar em mais de 500 alunos estamos a falar em cerca de 560 alunos provenientes de 36 países destes temos 3 grandes comunidades a nossa comunidade brasileira a nossa comunidade indiana e a nossa comunidade ??? É necessário ... e quando temos questões todos nós dizemos assim mas os alunos que vêm do Brasil não têm direito ao Português Língua não Materna, pois não, mas temos que lhes dar outra coisa porque o português falado e o português escrito podem constituir uma barreira à aprendizagem daqueles alunos. Por isso, nós levamos alunos aos conselhos pedagógicos também para partilharem as suas dificuldades e as suas necessidades e eu aprendi isto num conselho pedagógico com uma aluna que estava no nosso agrupamento e que tinha vindo um ano antes para outro agrupamento. Partilhou connosco que tinha vindo do Brasil e teve cerca de 3 meses para conseguir familiarizar-se com a língua, com o processo da aprendizagem. Sabem quando é que eu comecei a ter melhores resultados, partilhou ela, foi quando eu comecei a pedir aos professores para me dizerem qual era a matéria que iam trabalhar amanhã. Eu lia em casa, eu fazia pesquisa em casa e eu já sabia do que é que estávamos a falar. Isto é um acontecimento que só pode ser compreendido com a voz das pessoas e

sobretudo com a existência de um tempo próprio para o fazer. Não podemos fazer as coisas todas de forma informal, temos também de criar momentos para que estas reuniões e estas sessões de trabalho sejam, sobretudo, para as pessoas porem também cá para fora as suas necessidades, as suas preocupações e, em conjunto, tentarmos encontrar...

Nós temos que ter sempre em conta os nossos recursos. São sempre escassos, sempre, são sempre muito curtos, mas é com os recursos que temos que tentar entender os melhores espaços de eficácia e eficiência para a implementação das medidas. Estas dinâmicas são muito trabalhadas, por exemplo se eu tenho recursos para apoio a alunos em várias disciplinas então é no conselho do grupo disciplinar da matemática da física, da biologia, e por aí fora, que os professores analisam e verificam se as medidas estão a ser eficazes ou se já não são necessárias e eles passam a ter de ir dar apoio a outros. Esta dinâmica já não passa diretamente por mim, são os próprios gestores intermédios que têm este processo e eles comunicam, olha esta tarefa agora vai ter, passar a ser realizada, não com o aluno A, B, C, mas com outros porque estes já não precisam e agora vamos precisar dar a outros. Eu não sei se consigo explicar isto porque é um processo, é a rede... somos todos nós, nós pessoas e os nós da rede são os nossos líderes e os gestores intermédios e que têm muito esta função de, depois, fazer também a partilha e a interação entre quem está para cima e quem está para baixo. portanto no fundo o que nós queremos é que as pessoas estejam sobretudo alinhadas.

Mas isto também se passa com os alunos, nós temos desde há, se calhar, 11 ou 12 anos, se calhar para aí há 12 anos que nós temos a eleição do diretor júnior aos alunos. Ele é eleito como eu sou eleito pelo conselho geral. Eu não tenho qualquer intervenção nisso, a minha intervenção é só de trabalhar com este jovem e, sobretudo, estimulá-lo a trabalhar em interação com o presidente da assembleia dos delegados de turma e que trabalhem com os alunos que têm assento no conselho pedagógico. Isto é uma mais-valia e é, sobretudo, um ganho muito interessante porque estes jovens depois também quando acolhemos projetos Erasmus, por exemplo, são eles que acompanham que interagem com os alunos que lhes mostram a escola que interagem com os professores, sobretudo nesta perspetiva da criação também de uma cultura democrática e uma cultura de participação.

I: eu estava a sintetizar a perceção que eu tive acerca do que o senhor disse do cargo de gestão intermédia, em si, esse cargo consegue alcançar as singularidades pedagógicas, processuais e administrativas de cada agrupamento e de cada ciclo faixa

etária específica e que esse processo de uma gestão em rede e comunicativa colabora para que a gestão seja democrática, e para além de tudo ele garante a horizontalidade, por isso intermédio: não quer dizer que tem alguém acima e alguém abaixo, aí já não seria democrático. Mas, agora para conseguir entender o conselho pedagógico ele tem uma relação com as estruturas da gestão intermédia?

D.D: Sim, tem. Sobretudo porque no conselho pedagógico também temos alguns gestores intermédios, são os coordenadores de departamento, pois representam os coordenadores pedagógicos. No caso dos projetos é o coordenador dos projetos que é eleito de entre os professores que desempenham projetos e no conselho pedagógico, depois, é a voz dos projetos e dos professores que têm projetos. Há o caso do coordenador da educação e da formação de adultos que trabalha diretamente com os mediadores dos cursos e da formação de adultos, mas também com os professores que lecionam porque há especificidades próprias desta área. O conselho pedagógico tem de ter a riqueza da diversidade de um órgão pedagógico com uma estrutura que é um núcleo de representatividade da educação especial, por exemplo, que é tão necessária para podermos trabalhar de forma articulada, temos também a representatividade daquilo que é a função e o papel dos psicólogos que são técnicos superiores e dos técnicos de serviço social. Nós não podemos esquecer todas essas dimensões, mesmo que nem todos esses intervenientes tenham uma função relacionada diretamente com a sala de aula, ainda que tenham consequência direta naquilo que os alunos fazem (...).

Eu acho que num grupo profissional, numa organização, há sempre diferentes olhares sobre as coisas e esses olhares, que são diferentes, às vezes podem tender a gerar constrangimentos entre as pessoas, pode haver dificuldades de comunicação, não digo que não. O que nos importa é, sobretudo, tentar cada vez mais construir uma cultura de respeito, e sobretudo aprender a lidar com aquelas pessoas que são os velhos do Restelo.

I: *não conheço o senhor pode explicar por favor?*

D.D: Os velhos do Restelo tem a ver com os Lusíadas, com Camões e é sobretudo aquela perspetiva de que há sempre pessoas que quando se lançam novas propostas, novas sugestões, outras coisas para fazer de forma diferente, estão sempre a dizer: «isso vai correr mal», «não sei», «porque é que isso tem de ser feito». Eu valorizo muito isso, eu

adoro os velhos do Restelo porque são aqueles que me fazem antecipar soluções e a discuti-las num grupo mais restrito (...).

A questão do quarto período [atrás referida], da introdução na matriz curricular de espaços que são oficinas de projetos e que trabalhamos com metodologia de projeto e que pomos os miúdos a desenvolver um conjunto de competências, desde a autonomia, a capacidade de comunicação, o trabalho colaborativo, o respeito por regras, tudo isto, tem sido validado e portanto é mais fácil, quando, hoje, temos que pensar o que é que podemos fazer de forma diferente para ultrapassar este problema e as pessoas já começam a pensar muito fora da caixa. Não tenha medo de fazer sugestões porque a comunidade também não tem medo de correr riscos porque o risco é sempre um risco muito calculado e aí eu vou dizer uma coisa (...), o risco máximo é sempre meu e sou eu que tenho que dar a cara por ele. E as pessoas também têm essa noção que eu estou com elas e, portanto, porque sinto que elas estão envolvidas intencionalmente na implementação das medidas e dos projetos.

E depois temos esta grande vantagem que resulta de sermos um território que tem muita monitorização e avaliação, o que contribuiu para nos entendermos como a unidade orgânica, como uma entidade viva e dinâmica. Pode considerar-se que a monitorização e a avaliação, necessárias para responder aos desafios, são basicamente o nosso segredo.

I: Sim, agora para eu identificar muito a relação da escola com o agrupamento e as famílias a escola/ agrupamento com a família: como se caracteriza a participação das famílias no processo de tomada de decisão institucional? que formas processuais estimulam essa participação e quais são os riscos e limites dessa participação? Como que isso é equilibrado?

D.D: Todos nós e esse é um dos nossos objetivos quando estamos agora a rever o projeto educativo é aumentar a participação dos pais sobretudo em níveis de escolaridade mais altos, quando os miúdos já estão, por exemplo, ao nível do terceiro ciclo e do secundário. Na educação pré-escolar e no primeiro e no segundo ciclos os pais têm uma participação muito ativa, têm uma participação muito próxima dos professores, dos educadores e dos diretores de turma e eles próprios estão organizados. Cada estabelecimento tem uma associação de pais, esses pais também são interventivos, colaborativos e, sobretudo, são chamados não só para aquilo que a escola precisa deles,

mas também para poder dar opiniões e fazer sugestões por exemplo (...), na escola X, no caso das duas professoras que começaram o projeto em 2016, uma delas passou a desempenhar, agora em novembro, as funções da diretora do centro de formação e, portanto, antes da professora sair da escola, eu fui reunir com todos os pais do primeiro ciclo naquela escola e também as professoras, para lhes dizer que entendia que pudessem estar preocupados porque a professora era uma referência e que agora ia abraçar outro desafio, mas que eu tinha uma solução, portanto eu reuni com eles na quinta-feira e disse-lhes que na terça-feira (...) eu teria já uma professora lá na escola para abraçar este projeto. Acima de tudo fomos discutindo as preocupações, o que é que precisávamos fazer para que as crianças também não se sentissem em instabilidade na rotação nesta altura do ano e portanto os pais foram muito recetivos, muito participativos. No fundo as preocupações dos pais são as nossas preocupações, todos partilhamos da mesma ideia que é o bem-estar das crianças e que se sintam integrados que os pais. Este é um apelo que nós fazemos sempre, temos uma proximidade também com eles, os pais confiam muito e isso é muito importante. Ter a confiança dos pais quando nos entregam os seus filhos para que nós possamos ajudá-los a crescer de uma forma sã. É verdade que temos que criar momentos para os ouvir, temos que estimular também as próprias associações de pais a terem estes momentos para ouvirem os pais e para os representarem, também, nos órgãos. Não é fácil, não é fácil, porque também tem que ter alguns limites. Eu acho que nunca disse, que os pais também precisam, e todos precisamos que esta relação também esteja regulamentada de uma forma mais estratégica. Se temos um estatuto do aluno, também precisamos de um estatuto do encarregado de educação e se calhar precisávamos de um estatuto encarregado de educação em que sobressaísse, aquilo que, para mim, é talvez o mais importante que são as questões éticas do ponto de vista dessa relação. Essa sim parece-me ser uma necessidade para todos percebermos quais são as balizas daquilo que é a nossa participação e até onde podemos ir. Quando eu faço as receções nas várias escolas no princípio do ano, transmito-lhes isto: nós não podemos ajudar a construir e a co-construir cidadãos plenos em que lhes dizemos que temos que respeitar o outro e valorizar a dimensão humana e depois irmos para as redes sociais escrever algumas coisas, porque depois fica lá escrito e toda a gente lê. Também digo isto aos pais que, neste processo de comunicação, os pais podem, se precisarem de dizer alguma coisa que nos digam aos professores, aos educadores, aos diretores de turma, à direção mas nesta dimensão do

respeito e às vezes nas redes sociais... são o mal deste o nosso tempo. Por isso parece-me ser necessária alguma regulação do ponto de vista da participação

I: Eu gostaria de perceber dentro desta dinâmica qual é a chance da família se assumir antes como clientes em vez de parceiros da escola?

D.D: Não gosto do termo clientes. Confesso, tenho muita dificuldade em entender os clientes, porque lembro-me sempre que as entidades como os espaços comerciais e as empresas poderão escrever à porta uma coisa que diria reservado o direito de admissão. Na escola não se pode reservar, por isso não imagino os pais como clientes, imagino-os como pessoas e imagino-os, sobretudo, como parceiros. O ato educativo tem que ser um ato vivenciado em complementariedade entre a escola, a família e os alunos e só desta forma é que eu acho que faz sentido. Se não teríamos escolas públicas a dizer que haveria alunos que não queríamos receber e não pode, não pode acontecer isso, a escola tem que ser democrática e aberta

I: Como é que caracteriza a relação da escola/ agrupamento com a autarquia? O senhor já mencionou anteriormente que existem mais valias em relação a projetos e que decorrem dessa relação, existe mais alguma mais-valia? existe algum risco que por essa via das autarquias afete a autonomia do vosso agrupamento?

D.D: Todos temos definidos nos próprios normativos, os níveis de intervenção e as áreas de intervenção de cada um e portanto todos percebemos que no caso concreto das autarquias a dimensão pedagógica não é aquela em que as autarquias devam intervir diretamente. De qualquer modo, a relação tem sido também uma relação que se tem construído, pela proximidade e sobretudo, pelo respeito, partilhando as necessidades e com um trabalho regular de identificação das necessidades. O executivo camarário trabalha com 3 agrupamentos e portanto em conjunto com os representantes dos 3 agrupamentos. Temos que com a própria autarquia definir as prioridades de intervenção, ou seja, percebermos se há uma determinada área de um agrupamento que precisa de uma intervenção, o que tem de se fazer agora e o que tem que se fazer depois. Ou seja tem que haver esta possibilidade de trabalhar de forma articulada. Tal como os pais e os professores, as direções dos agrupamentos e a autarquia têm o mesmo objetivo que é fazer

com que cada um dos agrupamentos seja uma mais-valia para o território, contribua para o bem-estar da comunidade e haja, sobretudo, a possibilidade de fazer das escolas um espaço necessário, não só para a educação, mas, muitas das vezes, com uma função de extensão social numa perspetiva de uma escola a tempo inteiro de um funcionamento com os prolongamentos, como as AECS (Atividades de Enriquecimento Curricular) e essas coisas todas.

Portanto, nesse sentido, tem sido muito positiva. Estamos agora a começar, há pouco tempo, com um novo Executivo Municipal. Já reunimos mais do que uma vez com o Executivo Municipal e mantém-se esta perspetiva, da parte de todos nós, de total abertura, de total disponibilidade para ajudarmos quem está a chegar agora ao município, para poder dar também a resposta e continuidade a este trabalho de proximidade. As autarquias também têm a sua representação ao nível dos Conselhos Gerais e portanto também é fundamental este nível de envolvimento, participação e sobretudo conhecimento daquilo que são as escolas, porque elas estão completamente integradas no território

I: Certo! eu agradeço por essa contribuição, eu acredito que eu consegui alcançar aqui todas as dimensões necessárias para perceber como que funciona uma gestão escolar democrática. Lamento ter tomado um bocadinho a mais do seu tempo, mas realmente foi uma mais-valia muito grande para essa investigação e eu queria saber se o senhor gostaria de contribuir com mais algum assunto ou alguma discussão acerca desse tema, se tem algum apontamento a mais que o senhor gostaria de fazer?

D.D: Deixa só se calhar aqui uma nota para nós, cada vez mais nos importa falarmos nesta dimensão da relação com a autarquia podíamos ter estendido esta questão à relação com a comunidade e sobretudo à questão de tendo nós o foco do ato educativo naquilo que é o próprio currículo e o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nós só conseguimos complementar isto. Necessitamos de ter os pés no chão em função do território em que estamos e dos múltiplos parceiros. Nós trabalhamos muito com as empresas, as empresas são fundamentais para nós por causa do ensino profissional, as coletividades e as associações são fundamentais e desenvolvemos vários projetos em articulação. Entidades como a «Escola Segura», entidades como uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em

Risco são fundamentais para o funcionamento da unidade orgânica, depois é uma rede que vai alargando a malha.

APÊNDICE 7 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS 4 ENTREVISTAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EVIDÊNCIAS
Afirmação de princípios		Sim, permanece essa cultura, é fundamental, tenta-se desenvolver uma cultura própria da Escola, em que é entendido que todos temos um contributo a dar, temos autonomia, mas depois também temos responsabilidade perante isso. Isso é que é importante. E o que a gente faz para os alunos, o próprio funcionamento de tudo que acontece aqui dentro da escola, com a parte da gestão dos próprios alunos, não esquecer isso, é sempre num processo democrático (DA, p.106). Ter a oportunidade de juntar, como eu dizia no início, os professores, o pessoal que não docente, os alunos, os pais, parceiros, em painéis, onde através de temáticas, podem ser temáticas sugeridas pelos professores ou pelos alunos, ou seja, por quem for, ou pelo próprio diretor, em que se discutam temáticas e em que se tomam decisões. Em grandes assembleias, em que se discute verdadeiramente a política educativa da escola. E isto, não é normativo, ou seja, a escola não é obrigada a fazer isto que eu estou aqui a descrever. (DB, p. 142) A escola tem de se conhecer. Para ser verdadeiramente democrática e humanizada, tem de se conhecer, tem de se autoavaliar, tem de se fotografar, tem de se olhar ao espelho. (DB, p.151)

		comunicação dialógica, no sentido etimológico até da palavra, no sentido de que nós temos que dialogar, ouvir os outros, nesta perspetiva de que a democracia se constrói com todos, é preciso entender que as questões da comunicação têm de ser o mais profissionalizadas possível. (DB, p.150) Nós temos de fazer as coisas para que, verdadeiramente, as crianças, os jovens, os docentes, tenham sucesso pleno quando digo sucesso pleno, estou a falar de serem acarinhados, sentirem-se felizes, aprenderem bem. Claro, ter bons resultados é importante, ninguém é feliz se tiver maus resultados. ninguém é feliz com um insucesso. Mas, sobretudo, criar aqui uma ideia de que uma gestão democrática de uma escola só é possível e só é concretizável quando ela for humana, humanizada, em que é para todos, verdadeiramente (DB, p.151). a aprendizagem depende muito da relação e da capacidade que nós temos de nos relacionar nos uns com os outros. E este paradigma da comunicação é um paradigma que é essencial quando se pretende que eles se comprometam com a sua própria aprendizagem e, portanto, que a escola também se possa repensar, não só nas aprendizagens diretas com os alunos, mas na forma como a comunidade intervém no seio da escola. Portanto, eu penso que sem comunicação, sem informação, sem reflexão, sem acordo, sem negociação, a escola fecha-se sobre si mesma e não consegue atingir aquilo que todos gostaríamos de atingir: uma escola plural, onde se respeita a individualidade, onde cada um é estimulado a conseguir o máximo que for capaz e essa é, sem dúvida nenhuma, uma pretensão que
--	--	--

		temos e que vamos caminhar nesse sentido e procuramos caminhar nesse sentido.(DC, p.153). Esse é sempre um grande desafio, sobretudo num agrupamento de tão grande dimensão quanto este. Estamos a falar de um agrupamento que tem 10 escolas, tem mais de 2.800 alunos, tem cerca de 270 professores, mais de 100 funcionários. É uma escola de grande dimensão. Então, uma grande preocupação que nós temos é na forma como conseguimos comunicar e como conseguimos fazer com que a comunicação chegue a toda a gente. Mas, sobretudo nesta perspetiva da comunicação, não pode ser só entendida de um lado para o outro, tem que ser uma comunicação que flua nos dois sentidos. Daí a importância de uma relação também dialógica entre todos os membros da comunidade educativa. E quando falamos em professores e falamos em pessoal não docente, também temos que falar, no caso dos pais encarregados de educação, e também dos próprios alunos que são fundamentais, sobretudo quando lhes damos a voz e quando lhes permitimos que eles também possam exercer a sua agência de alunos no contexto da organização (DD, p. 176). Tem de fazer sentido que as escolas têm de defender questões como a equidade, a diversidade, muito mais do que a igualdade. Esta, por exemplo, é uma das questões que nós implementamos. As questões organizacionais com o trabalho docente (DD, p.183). Se nós com os professores não tivermos estas margens para que eles também tenham este lugar a uma cidadania plena, dificilmente também
--	--	---

		conseguem transmitir aos alunos a construção de cidadãos plenos, responsáveis, com capacidade de intervenção e sobretudo que esta cidadania tenha também a dimensão da qual falamos e que temos de pôr em prática uma dimensão verdadeiramente democrática uma escola que se quer cada vez mais para todos, com todos e sobretudo o serviço dos territórios e das comunidades (DD, p.186). eu acho que as escolas têm tanta massa cinzenta, têm tanta gente que tem capacidade crítica que o que precisamos é estimular as pessoas também a poderem partilhar aquilo que são as suas preocupações e aquilo que são os seus desejos. É isto que vai fazer com que a escola aprecie todo o seu trabalho, lide com todo o desgaste e todo o cansaço. É isto que nos permite sentirmo-nos bem, criarmos identidade. Por isso é que os professores e os próprios funcionários, os nossos assistentes operacionais, podem estar numa escola e no outro ano, se nos identificarmos com outro projeto, podem ir para outra escola do mesmo agrupamento. Tem que ser, se eu tenho mais motivação, mais aptidão para me envolver numa determinada área ou valência, então é isso que eu tenho que fazer. Esse é o trabalho de uma liderança mais forte, conseguir encontrar o melhor de cada um de nós, para que cada um de nós consiga também estar satisfeito, sentir-se bem, sentir-se útil e sentir que o seu trabalho tem um impacto positivo na escola, no agrupamento na comunidade, esta é sobretudo a mensagem que me parece (DD, p.190).
A problemática da gestão unipessoal	A valorização da identidade de um agrupamento	E o que é que eu acho de tudo isto? Eu acho que as escolas, e esta foi a visão na altura do governo, as escolas precisam de facto ter um rosto, uma pessoa que representasse, a pessoa que, perante toda a

		comunidade, nós saibamos quem é que lidera aquela escola, quem é a pessoa que está à frente dos desígnios da escola, quem é a pessoa que tem uma visão estratégica, que representa uma liderança estratégica também, e tem uma gestão pedagógica e administrativa da escola, quem é essa pessoa? e portanto, esta ideia da gestão unipessoal a mim não me causa qualquer problema (DB. p.137-138). O centralizar a figura da escola numa pessoa tem uma vantagem, que é criar um rosto no qual a escola se responsabiliza e estabelecer, de certa maneira, uma hierarquia. Pode perder-se, pode perder-se, efetivamente, a questão da pluralidade e a questão da democracia, mas isso vai depender sempre do perfil de quem assume o cargo (DC, p.158)
	Os riscos	(...) percebo perfeitamente os riscos. e nós falarmos de lideranças autocráticas, nós percebemos muito bem os riscos, mas se nós falarmos de lideranças transformacionais, ou seja, lideranças que acompanham esta gestão que tem de ser democrática, e embora exista um rosto, esse rosto mobiliza todos nesta ideia de transformarmos em conjunto, de uma mudança que se faz com o outro e para o outro. Se esta liderança for uma liderança muito bem preparada, sob o ponto de vista do conhecimento, sob o ponto de vista da capacitação, mas também sob o ponto de vista da competência que deve ser construída para a liderança, esse modelo é um modelo que eu acarinho muito. Porque, repito, as escolas precisam de um rosto, um rosto que as represente (DB, p.138). Reconheço, no entanto, que a existência de um cargo unipessoal pode facilitar a implementação de

		uma gestão burocrática, é verdade, mas também é verdade que uma gestão unipessoal fica muito centralizada, fica muito à mercê de uma só pessoa (DD, p.184). Eu acho que pode conduzir a um processo de empobrecimento, mas não tem necessariamente que ser assim. Pode conduzir e esse é o meu esforço diário para que não se caia nesse processo e ir dando voz, também, aos professores, ouvindo as preocupações dos professores. Há aqui uma coisa que eu acho que nos tem vindo a distinguir. Os diretores não necessitam ter atividade letiva, mas eu tenho atividade letiva porque se eu não tiver atividade letiva, se eu não pisar no chão da sala, como é que eu sei o que se lá passa? Eu também tenho que ter e tenho tido atividade letiva, nem sempre com alunos dos mesmos ciclos. Só não tive no primeiro ciclo nem na educação pré-escolar, mas no segundo ciclo já tenho já tenho feito, porque como sou professor do secundário, não estou qualificado para esses ciclos, mas no segundo ciclo, na educação e formação de adultos, nos cursos profissionais ou nos científicos eu sinto que tenho também de estar porque tenho que sentir as mesmas dificuldades que os outros, para perceber e os outros também têm que perceber que eu os percebo, porque tenho os mesmos constrangimentos que eles quando a plataforma, o sistema ou a internet não estão a funcionar, quando o projetor falhou (DD, p.185). A uniformização processual não estará necessariamente dependente de um cargo unipessoal, tem a ver também com a capacidade de reivindicação por parte de cada uma das escolas
--	--	--

		que fazem parte dos agrupamentos das suas margens de autonomia, daquilo que são os projetos que querem implementar, daquilo que são as estratégias também muito negociadas com os outros atores, quer com os pais quer com os funcionários e por aí fora. Portanto pode-se correr um risco? Pode, mas eu acho que as escolas têm tanta massa cinzenta, têm tanta gente que tem capacidade crítica que o que precisamos é estimular as pessoas também a poderem partilhar aquilo que são as suas preocupações e aquilo que são os seus desejos (DD, p.190). Não tenha medo de fazer sugestões porque a comunidade também não tem medo de correr riscos porque o risco é sempre um risco muito calculado e aí eu vou dizer uma coisa (...), o risco máximo é sempre meu e sou eu que tenho que dar a cara por ele. E as pessoas também têm essa noção que eu estou com elas e, portanto, porque sinto que elas estão envolvidas intencionalmente na implementação das medidas e dos projetos (DD, p.195).
	Gestão colegial vs. gestão unipessoal	No entanto, eu não sou absolutamente nada, nada contra as gestões colegiais, também numa gestão colegial havia um presidente desse órgão colegial, e esse órgão colegial poderia perfeitamente ser a pessoa que representava a escola. Mas, à semelhança do que acontece com uma liderança autocrática, nós também podemos ter órgãos colegiais que sejam um obstáculo ao próprio desenvolvimento de uma escola e porquê? Porque a liderança, ou seja, num órgão colegial, o presidente desse órgão pode ter uma ideia muito própria e até muito bem construída, muito

		fundamentada, muito estratégica para aquela escola, mas depois o órgão não deixa que ele a implemente. Porque é um órgão colegial e tudo tem de ser aprovado nesse órgão colegial (DB, p.138). Deve ser respeitada toda a autonomia dessas equipas, são todas elas colegiais. Mas não significa isto que não possa existir um rosto da escola que possa representar a própria escola. É preciso que se note, Mariana, eu não sou absolutamente nada contra que em vez de um órgão unipessoal exista um órgão colegial. Não sou nada contra isso (DB, p. 140). Portanto, se a comunidade, eu acho que isto é importante que se diga, se a comunidade sentir que o órgão não deve ser unipessoal e deve ser colegial e se as várias escolas assim o sentirem e se levarem essa ideia para o Ministério, também não vejo absolutamente, nada, não sou nada contra, ainda que aqui se perca uma coisa que é muito importante, o rosto da escola deve ser sempre uma pessoa, sempre (DB, p.141). Eu não sou particularmente adepto nem do, nem do, quer dizer, ou ser um órgão colegial ou um órgão unipessoal, eu julgo que, ou um ou outro, eu preferia um colegial, para vos dizer mesmo, preferia um órgão colegial, porque penso que o órgão colegial acarreta em si, de uma forma só por si mais democrática, mas também compreendo que isso é positivo quando os órgãos colegiais conseguem funcionar (DC, p.159). Eu tive a sorte de participar nos dois modelos, tanto no modelo colegial e no modelo unipessoal, em
--	--	--

		diferentes papéis, e consigo perceber virtudes e defeitos em ambos os modelos. Portanto, eu acho que são os modelos, as pessoas servem-se dos modelos e não os modelos que desempenham um papel central, porque se os indivíduos que desempenham os cargos não tiverem essa consciência da importância do coletivo, seja qual for o modelo, ele vai só ser ou um problema ou uma série de problemas (DC, p.159). Portanto, se o diretor for um diretor do eu quero posso e mando, isso vai ter reflexo no conselho pedagógico e deixamos de ter uma pluralidade, mas por outro lado, também dizemos que a forma como está prevista a eleição dos coordenadores de departamento, que têm um assento bastante representativo no conselho pedagógico, também deixa clara a importância de cada docente na escolha dos seus representantes. Portanto, eu diria que não tenho grande receio de que o conselho pedagógico fique de certa maneira limitado na sua ação por ser um órgão colegial ou por ser um órgão unipessoal. Resulta que daí não será penalizada a representação dos docentes, uma vez que são eles que elegem o seu próprio representante e que fazem dele a sua voz ativa. (DC, p.160). o modelo unipessoal ou colegial volta sempre ao é a forma como as pessoas se servem do modelo. Qual é o mal? É a forma como as pessoas se servem do modelo e não a forma como o modelo se serve das pessoas (DC, p.162). até me esqueço disso, esqueço-me dessa questão de um cargo na dimensão unipessoal, porque entendo que faço parte de uma equipa que trabalha de porta
--	--	--

		aberta. Eu trabalho, a maior parte do meu tempo de trabalho é na mesma sala onde trabalham os outros elementos da direção, portanto estamos em permanente interação e em permanente apoio e discussão. Parto sempre deste pressuposto, a existência de um cargo unipessoal pode, para efeitos de responsabilidade, ser considerado unipessoal. Para efeitos de organização e funcionamento não é necessariamente vivido como unipessoal, pode ser vivido como equipa. pode ser vivido como um grupo de trabalho, pode ser vivido como um grupo que se reconfigura em determinados momentos em função daquilo que são as estratégias e as necessidades e podemos cooptar outras pessoas, outros elementos. (DD, p.183). Eu acho que pode conduzir a um processo de empobrecimento, mas não tem necessariamente que ser assim. Pode conduzir e esse é o meu esforço diário para que não se caia nesse processo e ir dando voz, também, aos professores, ouvindo as preocupações dos professores. Há aqui uma coisa que eu acho que nos tem vindo a distinguir (DD, p.185). Eu já tinha estado há muitos anos atrás num Conselho Diretivo, ainda no anterior modelo, e portanto tinha essa experiência de integrar um órgão colegial, de perceber a importância de decisões colegiais e, sobretudo, de olhares diferenciados para podermos ir sancionando aquilo que é a realidade do contexto de cada uma das nossas escolas e, sobretudo, do ato educativo em si. Portanto, se me perguntam o que é que eu acho melhor, prefiro, claramente, um órgão colegial.
--	--	---

		Prefiro porque prefiro trabalhar de forma colaborativa, com uma equipa mais alargada, porque isso só nos traz uma riqueza muito maior naquilo que é o funcionamento das coisas. Mesmo não estando nós num modelo desse tipo, a nossa equipa de direção trabalha toda em conjunto, a partir de áreas mais específicas, para podermos ir ultrapassando questões. Quando falamos do primeiro ciclo, temos o professor do primeiro ciclo, quando falamos de áreas de gestão de plataformas temos uma outra colega que está muito ligada a essa parte. Há uma outra pessoa que trabalha na área do pessoal docente, ou seja, eu acabo por ter todas as minhas competências muito partilhadas e distribuídas com as outras pessoas porque só assim faz sentido (DD, p.185). A gestão de porta aberta tem condicionantes, tem dificuldades acrescidas, ainda que se traduza em impactos mais positivos, se traduza também em situações de maior tranquilidade para as pessoas. Uma gestão que se faz de forma próxima tem estas vantagens e isto tanto se pode fazer e faz comigo e faz, como com os outros colegas da direção. Tanto se faz com um órgão unipessoal como se faz com um órgão colegial, tudo depende aqui se as pessoas estão disponíveis, ou não, para comunicar. Se nós não apostarmos na própria comunicação estamos a enviesar todo o processo que defendemos, em nome de um ato educativo que seja pleno, vivenciado dentro do espaço sala de aula, fora da sala de aula e noutros espaços de aprendizagem (DD, p.188).
	Uma visão mais ampla de gestão democrática	Portanto, o meu apontamento era este: as escolas não são apenas para professores. As escolas são para especialistas, técnicos, que permitam fazer na

		escola um local feliz para todos de acolhimento e verdadeiramente uma escola de inclusão. Isto não são só palavras de retórica, é uma preocupação enorme que eu tenho hoje (DB, p. 151).
Funcionamento colegial dos órgãos	Dinâmica das tomadas de decisão	Nós aqui funcionamos de forma colegial, não é tanto aquele sistema em pirâmide ainda que ... todos são envolvidos na tomada da decisão, pode não ser o que a pessoa defendia, mas a partir do momento em que é tomada aquela decisão tem que a defender. Eu acho que se as coisas são feitas num coletivo, isso é bom para o coletivo, se é mal, também é mau para o coletivo. Não tem que haver sacrificados, claro que isto pode acontecer na prática mas, em última instância, quem leva por tabela sou eu, caso haja alguma coisa que não corra tão bem, em última instância sou eu legalmente a responsável. A lei impõe-me para mim essa responsabilidade, ainda que internamente as coisas não sejam assim... Por isso, há coisas que eu não posso, mesmo que a equipa vote a favor de uma decisão. Se a decisão me põe em situação de risco de incumprimento da lei, isso não pode ser. Tem que haver bom senso, aliás nem poderia ser de outra forma, mas no fundo é isto, as coisas são debatidas para que todos tenham possibilidade de se fazer ouvir, que todos tenham essa possibilidade (DA, p.115). Às vezes é preciso haver algum caos nesta negociação, nesta discussão, para que todos adquiram capacidade, aos poucos, de irem entendendo conceptualmente o projeto. Porque nem toda a gente percebe o projeto. Há pequenos detalhes, não é só a questão de não haver aulas, não é só a questão de haver o trabalho em grupo heterogêneo, é o porque é que se faz isto. Porque é

		que se pede a palavra, ou seja, porque é que toda a gente tem que estar implicada, porque é que os pais têm possibilidade e até podem entrar aqui na escola tudo isto tem uma razão de ser, e é de pequeninho que se faz o grande, que ninguém tenha dúvidas disso, percebe? (DA, p. 115). temos de estar todos numa postura de querer ajudar, mas também de ser ajudados e por vezes, todos precisamos ser ajudados por exemplo, ontem detetámos aqui um problema que tem a ver com os nossos horários aqui na estampa, e que efetivamente houve uma necessidade de um reajuste, ou seja, foi uma coisa que nos passou, entretanto estamos a detetar alguns problemas vamos lá pensar nisto e temos que nos ajustar (DA, p. 116). nas outras escolas muitas coisas estão centradas na pessoa do diretor quando, acho que seria mais interessante haver uma equipa percebe? Eu não estou a dizer que isso não acontece em algumas escolas, certamente que isso acontece, mas eu acho que as coisas deviam ser pensadas um bocadinho mais no coletivo e tenho esperança que a legislação também um dia venha a mudar percebe? (...) porque, no fundo não é bom para ninguém, mesmo para o diretor. É assim, nós, muitas vezes as coisas que preenchemos, temos que preencher e assinar, que é pela minha honra percebe? É pôr um bocado a cabeça no cepo, percebe? Só em cima de um, a gente até brinca, se eu for presa, vocês levam-me o tabaco à prisão (DA, p.125).
--	--	---

		Não, as decisões não são tomadas por mim, são tomadas no coletivo. É bom que sejam tomadas no coletivo (DA, p.120). eu não uso a palavra pirâmide porque ela é um elemento figurativo. Uma ilustração que nos dá a ideia da dimensão, portanto não da estrutura em que quem está em cima manda mais do que quem está em baixo, mas que em baixo estão mais do que está em cima e, portanto, a decisão formal terá sempre que ser de cima. Agora a forma como se chega a essa decisão formal que é tomada em cima deve correr um caminho de baixo para cima e de cima para baixo ou de cima para baixo e de baixo para cima, portanto, e essa ligação é que é encantadora. A forma como para diferentes casos nós encontramos diferentes formas de ver esse trabalho. (DC, p. 167). E depois temos esta grande vantagem que resulta de sermos um território que tem muita monitorização e avaliação, o que contribuiu para nos entendermos como a unidade orgânica, como uma entidade viva e dinâmica. Pode considerar-se que a monitorização e a avaliação, necessárias para responder aos desafios, são basicamente o nosso segredo (DD, p.195).
	O papel dos órgãos de gestão intermédia	Essa gestão intermédia é extremamente importante dentro de uma escola, é ela que lida diretamente, quase diariamente, com os professores e é ela que promove o trabalho colaborativo entre os professores, é ela que muitas vezes é a primeira linha de atuação até mesmo entre conflitos entre professores e, portanto, a gestão intermédia, as lideranças intermédias são de extrema importância. Uma das estratégias que eu usava para promover

		esta comunicação e esta cumplicidade entre eles, entre os líderes intermédios, mas também entre estes líderes e o diretor, era reunirmos. Todas as semanas tínhamos uma hora marcada nos nossos horários que nos encontrávamos todos e conversávamos. Conversávamos sobre o quê? Sobre política educativa da escola, temáticas que envolviam todos, mas também e sobretudo ouvir, ouvir de cada líder intermédio quais eram os seus problemas, o que é que eles tinham para me trazer a mim como diretor, o que é que eles sentiram durante aquela semana, quais foram os problemas que foram levantados, que ajudas é que eles precisavam da minha parte, que ajudas é que eles precisavam que eu promovesse, quer seja a capacitação para professores, quer comunicação entre os professores, quer resolver problemas de plataformas que pudessem não estar a funcionar, sei lá, um conjunto de questões, quer protocolos de atuação mediante determinadas situações. Portanto, tudo isso era conversado semanalmente e este entendimento, este ponto de situação era extremamente benéfico para que a comunicação fluísse de uma forma perfeitamente tranquila, sem haver atropelos, sem haver aqui uma série de ruídos que às vezes se geram dentro das instituições e essas lideranças intermédias sentiam-se muito empoderadas, sentiam que com o diretor a falar com elas semanalmente, elas tinham essa tranquilidade de levar aos seus aquilo que era definido como a política da escola e essa tranquilidade também trazia confiança, e essa confiança trazia compromisso de todos, e isto é muito importante. Portanto, há aqui um modelo de gestão participada, um modelo de gestão distribuída, em que o líder não é o único que decide,
--	--	--

		é aquele que ouve e faz com que os outros participem nos momentos de decisão e como isto acontecia muito frequentemente, para mim era muito mais fácil e muitos dos problemas ficavam logo resolvidos nessas reuniões (DB, p.144-145). Quando não se criam consensos, quando as opções são ditatoriais, geralmente criam-se aversões do outro lado de quem efetivamente lidera uma estrutura intermédia e vai ajudar a colocar na prática aquilo que a liderança de topo e os órgãos principais assumiram como essencial e, portanto, as estruturas intermédias desempenham um papel fundamental. São um elo de ligação, são de certa maneira uma cola que permite que a pirâmide faça sentido e que a pirâmide consiga fazer difundir as opções de cima do topo ao fundo da pirâmide e do fundo ao topo e, portanto, essas opções do up-down e do down-up são muito importantes. Porque esta viagem entre o topo da pirâmide e o fundo da pirâmide e o fundo da pirâmide e o topo da pirâmide por vezes tem que ser procurada, vezes sem plano DC, p. 166). Depois é a questão das lideranças intermédias. Estamos numa figura onde o diretor, num modelo onde o diretor tem que responder por tudo e por todos e os seus generais são escolhidos por outros. Portanto, obviamente que a legislação tem balizas que são muito claras, mas que, por vezes, também são muito limitativas e nós, os diretores ou enquanto estamos diretores, eu acho que a nossa principal preocupação tem que ser conhecer os colegas para deles conseguir tirar o máximo que eles possam dar à organização. E por vezes, já percebemos, temos colegas com um perfil
--	--	--

		completo para serem líderes, mas porque não têm determinado aspeto que outros têm, vamos acabar por ficar com líderes com menos capacidade do que os líderes, e às vezes muito menos, e por vezes até com muito poucas capacidades que outros, que nós reconhecemos que têm uma capacidade excelente para lidar (DC, p. 174). Nós temos que ter sempre em conta os nossos recursos. São sempre escassos, sempre, são sempre muito curtos, mas é com os recursos que temos que tentar entender os melhores espaços de eficácia e eficiência para a implementação das medidas. Estas dinâmicas são muito trabalhadas, por exemplo se eu tenho recursos para apoio a alunos em várias disciplinas então é no conselho do grupo disciplinar da matemática da física, da biologia, e por aí fora, que os professores analisam e verificam se as medidas estão a ser eficazes ou se já não são necessárias e eles passam a ter de ir dar apoio a outros. Esta dinâmica já não passa diretamente por mim, são os próprios gestores intermédios que têm este processo e eles comunicam, olha esta tarefa agora vai ter, passar a ser realizada, não com o aluno A, B, C, mas com outros porque estes já não precisam e agora vamos precisar dar a outros. Eu não sei se consigo explicar isto porque é um processo, é a rede... somos todos nós, nós pessoas e os nós da rede são os nossos líderes e os gestores intermédios e que têm muito esta função de, depois, fazer também a partilha e a interação entre quem está para cima e quem está para baixo. portanto no fundo o que nós queremos é que as pessoas estejam sobretudo alinhadas (DD, p.193).
--	--	--

		no conselho pedagógico também temos alguns gestores intermédios, são os coordenadores de departamento, pois representam os coordenadores pedagógicos. No caso dos projetos é o coordenador dos projetos que é eleito de entre os professores que desempenham projetos e no conselho pedagógico, depois, é a voz dos projetos e dos professores que têm projetos. Há o caso do coordenador da educação e da formação de adultos que trabalha diretamente com os mediadores dos cursos e da formação de adultos, mas também com os professores que lecionam porque há especificidades próprias desta área. O conselho pedagógico tem de ter a riqueza da diversidade de um órgão pedagógico com uma estrutura que é um núcleo de representatividade da educação especial, por exemplo, que é tão necessária para podermos trabalhar de forma articulada, temos também a representatividade daquilo que é a função e o papel dos psicólogos que são técnicos superiores e dos técnicos de serviço social. Nós não podemos esquecer todas essas dimensões, mesmo que nem todos esses intervenientes tenham uma função relacionada diretamente com a sala de aula, ainda que tenham consequência direta naquilo que os alunos fazem (...) (DD, p.194).
	A capacitação dos diretores	E quando tive o modelo de unipessoal eu funcionei com a minha equipa da direção como se fosse um órgão colegial também. Aprovávamos tudo em conjunto, eu ouvia sempre as pessoas. A tônica aqui que eu coloco novamente e sublinho é esta. O diretor tem que ser altamente capacitado, tem que saber gerir equipas, tem que saber confiar e gerar confiança, tem que saber dar conhecimento e dar espaço para que as pessoas aprendam também. Tem de saber dar tempo, dar tempo às pessoas, dar

		tempo às pessoas que executam ou desempenham determinados cargos para que essas próprias pessoas evoluam, aprendam e executem e exerçam a sua função da melhor maneira possível dar também tempo a essas pessoas para que se capacitem, para que elas próprias vão buscar desenvolvimento profissional, quer através de cursos especializados, de mestrados, doutoramentos ou até apenas através de desenvolvimento profissional com formação contínua. Portanto, a ideia aqui não é tanto se nós aqui explorarmos se a gestão deve ser unipessoal ou colegial, é respeitar o espaço de todos os órgãos que existem na escola e não há problema absolutamente nenhum de elas existirem conciliantemente com o órgão unipessoal que é o diretor (p.140).
A participação dos alunos		Além de haver os direitos e os deveres dos alunos, discutidos por eles, aprovados por eles, em última circunstância, prevalece a lei, certo? Prevalece tudo que é normativo, ligado à educação. Mas, no fundo, tentámos sempre adaptar à nossa realidade (DA, p.108). há pessoas que estão em processo de adaptação à escola que também levam o seu tempo a mudar e aí também é muito engraçado, porque é giro os alunos verem, os próprios alunos ajudarem os professores novos, explicar um bocado como é que é a organização como é que é a linguagem, que é uma linguagem muito própria e tudo isso, mas há aqui um processo que é sempre muito duro (DA, p.123). E os alunos, naturalmente fazem parte e também têm que ser ouvidos, os alunos, os encarregados de educação, e portanto, todo este ecossistema,

		trabalhando com estas comunidades, foram aos resultados, ao longo do tempo, construir uma escola e a sua organização escolar. (DB, p.128-129) é muito bom ver os alunos a discutirem uma obra literária, artística, musical, em conjunto e desse consenso e dessa união plural, construírem uma mensagem que está inerente a cada uma das obras (DC, p. 154). Temos o cuidado, anualmente, de fazer um dia aberto onde juntamos os alunos todos no mesmo espaço, para todos poderem usufruir de uma preparação coletiva que fazemos (DC, p.161) há aqui uma singularidade, que eu acho que é importante, que é a forma como planeamos e como preparamos o trabalho educativo e, esse sim, nomeadamente em aspetos que para nós são muito importantes, que dizem respeito à autonomia e à capacidade de autorregulação dos alunos. (DC, p.162). Mas isto também se passa com os alunos, nós temos desde há, se calhar, 11 ou 12 anos, se calhar para aí há 12 anos que nós temos a eleição do diretor júnior aos alunos. Ele é eleito como eu sou eleito pelo conselho geral. Eu não tenho qualquer intervenção nisso, a minha intervenção é só de trabalhar com este jovem e, sobretudo, estimulá-lo a trabalhar em interação com o presidente da assembleia dos delegados de turma e que trabalhem com os alunos que têm assento no conselho pedagógico. Isto é uma mais-valia e é, sobretudo, um ganho muito interessante porque estes jovens depois também quando acolhemos projetos Erasmus, por exemplo,
--	--	--

		são eles que acompanham que interagem com os alunos que lhes mostram a escola que interagem com os professores, sobretudo nesta perspectiva da criação também de uma cultura democrática e uma cultura de participação (DD, p. 194).
A participação dos professores		Na legislação, se for a ver, em termos pedagógicos, a última palavra é do diretor, aqui não é. Aqui, mesmo em termos de direção, os quatro, a gente comunica, ouve, e depois de acertarmos as ideias, independentemente do que cada um pensa, leva-os para o Conselho de Projeto, que tem uma função similar ao Conselho Pedagógico das outras escolas, ainda que haja diferenças. Nesses conselhos pedagógicos, tal como a lei os prevê, quem está lá representado são os os representantes dos departamentos pedagógicos, aqui não. Aqui estão todos os professores que refletem e discutem as propostas do Conselho de Gestão, podendo eles próprios apresentar propostas (...) Eu não posso ir para lá a defender a minha ideia, como fulana X, não. Eu vou defender a ideia do Conselho de Gestão. E as coisas são debatidas e tudo é decidido pela maioria. Tenta-se encontrar um consenso, acertar pontas, há sempre um processo negocial. E é isto (DA. p.108). Essa participação dos professores é feita a vários níveis (...). Depois posso dizer aqueles que não são formais, porque para mim são muito caros e são muito importantes. Esses níveis de decisão formal podem ser feitos ao nível de um conselho de turma, de um grupo disciplinar, de um departamento, de um conselho pedagógico ou até ao nível do conselho geral, onde os professores também têm representatividade. Ou seja, se os professores

		levam determinadas sugestões, determinadas medidas para uma equipa pedagógica, para um conselho de turma, essas decisões têm de ser respeitadas. E o diretor, só porque é diretor, não tem que impor nenhuma decisão a uma equipa educativa. Sim, tem de explicar qual é a sua visão da escola, qual é o seu fio condutor. Mas a equipa educativa tem que ter perfeita independência, dentro daquilo que são os normativos legais, poder decidir e a mesma coisa para os grupos disciplinares, para os departamentos e depois mesmo no Conselho Pedagógico, onde todas as decisões pedagógicas se tomam. E depois, num nível mais superior, levar ao Conselho Geral todas estas medidas. Aí sim, no conselho geral têm de ser discutidas e aprovadas. Portanto, estes níveis de participação dos docentes, estas formas dos docentes também se fazerem ouvir, em termos formais, são muito importantes e têm de ser respeitadas, (DB, p.142-143). É muito bom os professores promoverem o seu desenvolvimento profissional em tutorias dialógicas que servem para explorar um tema, um normativo legal, um assunto, seja aquilo que for, e, portanto, ele trabalhar nesta base dialógica onde todos partem de um conhecimento que é igual de todos, mas que é partilhado com todos (DC, p. 154). a participação dos docentes da escola e da forma como se organiza a escola acontece quase diariamente: quer através das ferramentas que temos para a forma de nos encontrarmos, já lhe o exemplo do café com o Diretor, dou-lhe o exemplo das formações dialógicas, dou-lhe o exemplo das
--	--	---

		reuniões de articulação que acontecem semanalmente, dou-lhe o exemplo dos momentos de articulação e desenvolvimento profissional que acontecem sempre que dois professores se juntam.(DC, p.164). Mas também há uma preocupação, do ponto de vista da liderança de topo, de recolherem a opinião e a informação dos colegas, quer através de questionários que fazemos para os ouvir, quer através do trabalho muito próprio do nosso Observatório de Qualidade do Agrupamento, que se preocupa em perceber como é que a escola se está a desenvolver, mas acima de tudo também, quando construímos um qualquer dispositivo ou documento e o colocamos em consulta pública durante um tempo ajustável para que daí venham oportunidades de melhoria. Porque só com a opinião de todos, só com a construção que é coletiva, conseguimos passar uma boa filosofia, uma boa ideia do papel para o espaço educativo (DC, p.164).
A participação das famílias	Formas de participação	ao longo da história do agrupamento, fomos percorrendo diferentes níveis de participação da família com a escola. Dizia-se, no início, quando todo este projeto era muito embrionário, que os encarregados de educação eram muito desligados da escola, não queriam saber da escola, tinham baixas expectativas da escola. Era isso que se via recorrentemente nas atas dos conselhos de turma. As pessoas diziam isto recorrentemente. A verdade é que era necessário fazer aqui algo, e aqui, mais uma vez, a tónica está sempre nisto. Se nós queremos comprometer alguém num processo, temos de trazer esse alguém para dentro do processo. Não podemos querer que as pessoas

		estejam comprometidas se elas nunca foram envolvidas no processo. E para desenvolver, tem que ser desde o início. Desde a ideia da construção (DB, p.146). que é que foi acordado entre todos, aí é mais fácil cumprirmos (DB, p.150). A Escola sobreviveu e continua a viver muito pela base de ter o apoio das famílias, caso não tivesse o apoio das famílias a Escola não tinha sobrevivido, também é importante que se lhe diga há certas negociações que nós temos para tutela que se não fosse, por exemplo, o presidente do conselho de direção, e o presidente do conselho de direção é sempre um encarregado de educação, nós estaríamos numa situação mais frágil. Para que perceba, nós estamos a negociar com o nosso superior hierárquico, eu se for negociar com a Secretária de Estado, com a senhora secretária de Estado, estou a falar com o meu superior, mas se a C., que neste momento é presidente do conselho de direção, for ela não está a falar com o superior é diferente porque ela é encarregada de educação, percebe? (...) e já tivemos aqui um momento que os pais de uma forma aberta disseram à Secretária de Estado ou ao Ministro: o senhor agora é mas vai deixar de ser, enquanto a Escola vai continuar. Como gestora da escola não posso dizer isso, não posso dizer olha, você agora é ministro, depois vai deixar de ser e a escola vai manter-se. Não é que não tenha vontade, às vezes, mas não posso (DA, p.119-120). mas depois também a forma como trabalhamos essa informação. Quer nas reuniões com as
--	--	--

		famílias, com os representantes de pais e encarregados de educação, quer a forma como chamamos estes intervenientes, os diferentes intervenientes da comunidade, para numa base dialógica trabalharmos dentro da sala de aula (DC, p.155). Portanto, é muito bom ver os pais e os filhos voluntários nos grupos interativos dentro das salas de aula (DC, p. 154). Obviamente são importantíssimas as reuniões de início do ano, mas são muito mais importantes aquelas que vão acontecendo durante o ano. Sempre que os pais vêm à escola para participar e preparamos essa participação, quando chamamos os pais para em conjunto com os filhos dar voz aos filhos e poder preparar em conjunto com eles atividades e preparamos essa própria participação das famílias é determinante, mas a forma também, no final, como encerramos a atividade e devolvemos à família o feedback sobre como decorreu aquilo que experimentámos e acima de tudo agradecemos a presença (DC, p. 168). esse é um dos nossos objetivos quando estamos agora a rever o projeto educativo é aumentar a participação dos pais sobretudo em níveis de escolaridade mais altos, quando os miúdos já estão, por exemplo, ao nível do terceiro ciclo e do secundário. Na educação pré-escolar e no primeiro e no segundo ciclos os pais têm uma participação muito ativa, têm uma participação muito próxima dos professores, dos educadores e dos diretores de turma e eles próprios estão organizados (DD, p.195).
--	--	--

		Ter a confiança dos pais quando nos entregam os seus filhos para que nós possamos ajudá-los a crescer de uma forma sã. É verdade que temos que criar momentos para os ouvir, temos que estimular também as próprias associações de pais a terem estes momentos para ouvirem os pais e para os representarem, também, nos órgãos (DD, p. 196).
	Dialogar sem zonas interditas	E, portanto, o que se fez de uma forma concreta e institucional desde o início é, vamos construir um projeto educativo, então vamos chamar os pais, vamos chamar as famílias, vamos saber o que é que elas acham disto que nós estamos a pensar. O que é que elas pensam? Vamos ouvi-las. O que é que elas gostariam que fosse a sua escola daqui a 10 anos? A escola dos seus filhos, onde os seus filhos vão estudar. Como é que eles veriam essa escola daqui a 10 anos? Como é que a projetam? Como é que gostariam que ela fosse? E aqui discute-se tudo. De que cor é, o chão, as salas, as casas de banho, os professores, a liderança, como é que queriam que fosse o diretor, os materiais, que materiais é que queriam, os livros, as disciplinas, veja-se, as disciplinas. Disciplinas é que acham que deviam existir e que acham que não deviam existir. Portanto, ter este compromisso para com os pais, de os pôr à vontade para discutir tudo acerca da escola e pôr tudo em causa. Quando os pais são comprometidos e são ouvidos a este nível, os pais sentem que fazem parte de ela, sentem-se pertença da escola e não acham que a escola é dos outros. É claro que isto tem riscos, como a Mariana dizia assim. Tem riscos. Tem riscos de os pais sentirem que a escola é sua, então eles é que mandam e eles é que dizem como é que a escola é, construindo-lhes as próprias regras e cada um quer ter regras

		diferentes. Mas a meu ver esse risco é um risco muito bem-vindo. Nós podemos deixar que os pais escolham as regras? Sim, sim, podemos. Nós podemos deixar que os pais sintam que a escola é sua? Sim, sim, podemos. No final é que todos temos de concordar então qual é a escola, porque só pode haver uma escola. E quando todos concordarmos, mesmo que a escola depois não seja ao sabor, ao perfil do pai A ou do pai B, é ao perfil da maioria. A maioria quer que a escola seja assim (DB, p. 148-149). Eu não falaria em limites, eu falaria em estabelecer aqui protocolos de atuação. Os pais sabem que tudo que é componente pedagógica, eminentemente pedagógica, tem que ser a escola a decidir. A escola é que sabe de pedagogia. Tudo o que é, toda a envolvimento à pedagogia, ou seja, o que é que se decide relativamente às regras de escola, o que é que se decide relativamente ao próprio currículo, à forma como se trabalha, à forma como se gera o próprio currículo, à forma como se geram os espaços, à forma como se gera a interação entre as pessoas. Aí sim os pais devem ser chamados e aí não há limites. O limite é, depois de protocolar as coisas, eu não falei em pautas, falei em protocolos, falei em acordos, depois de acordar o que deve ser feito, então todos têm que cumprir. Depois de todos saberem o que é que foi acordado entre todos, aí é mais fácil cumprirmos (DB, p.150).
	Tensões e riscos	Sim é um limite! tem de haver um limite, responsabilidade e as pessoas também têm de perceber que podem dar a sua opinião, mas não têm a capacidade de decisão, nem podem porque não são especialistas na área, para isso estão cá os professores para pensar sobre, ainda que a gente os

		possa ouvir e a gente aprende sempre uns com os outros faço-me entender? (...) Por exemplo, vou dar uma ideia, imaginemos que os pais dizem que era melhor que os portões estivessem abertos para ser mais fácil entrar. É sim, é tudo muito fácil entrar, mas depois com os portões abertos as crianças também podem sair e nós temos essa responsabilidade, pronto. Eu sei que é um bocadinho chato os pais têm que apresentar um cartão lá em baixo, mas... (DA, p. 120). [resposta à questão dos pais como clientes] Pronto, o que é que a gente faz? Tenta conversar e nessa parte é muito importante as famílias que já nos acompanham, os encarregados de educação que já sabem como é estar na Escola, porque com a ajuda dos pais às vezes a informação passa melhor. Sim, olha, pronto, mas tu não podes chegar lá e dizer isto, pronto. Isso é uma grande ajuda que nós temos dos pais que já estão aqui connosco e que isso vai passando de uns para os outros. É mesmo importante porque é uma coisa geral da sociedade, está muito narcisista, não é? Só pensa para o umbigo e isso cada vez acontece mais. E sim, a gente às vezes diz isto a brincar, mas há pais que se pudessem pôr os filhos aqui às sete da manhã e vi-los buscar só às nove da noite, eles estariam aqui. Não pode ser, não é? A escola tem o papel de formar, mas a educação deve vir logo de casa. Também se está, neste momento, numa crise de parentalidade muito grande, em que há pais que exigem tudo aos filhos, depois há o extremo, que é o do (inaudível) (...) Agora isto é um processo pelo qual a Escola também passa, principalmente na iniciação, os pais que chegam depois a coisa vai atenuando, os pais depois começam a encontrar o
--	--	--

		seu espaço, o seu lugar, a sua voz, mas ao início demoram e como sabem que é uma escola aberta, às vezes também chegam aqui com grandes exigências (...), há pessoas que estão em processo de adaptação à escola que também levam o seu tempo a mudar e aí também é muito engraçado, porque é giro os alunos verem, os próprios alunos ajudarem os professores novos, explicar um bocado como é que é a organização como é que é a linguagem, que é uma linguagem muito própria e tudo isso, mas há aqui um processo que é sempre muito duro, inclusive até para a própria associação de pais, que é, no fundo, formar os próprios pais que estão a entrar na escola percebe (DA, p.123). Os limites e os riscos são de facto uma questão que as escolas, hoje em dia, têm que se preocupar. Nós estamos a viver um momento complexo da vida da humanidade onde muitas vezes nós assumimos esse papel de clientes e não de atores de um processo sequer conjunto. E a participação dos pais, massiva como nós temos, cobre esses riscos. Nós sabemos disso, que é ultrapassarmos a linha do parceiro para a linha do eu estou aqui porque quero um direito e um dever à minha maneira e não à maneira de todos. E às vezes acontece-nos isso. Também já nos aconteceu isso, que é essa linha ser ultrapassada. Mas teria que vir a força da representatividade e a força do conjunto de fazermos ver a esses que estão a ultrapassar a linha, com os outros que compreendem a ação que essa linha que foi ultrapassada foi mal ultrapassada, mas esse é um caminho que é difícil, é muito difícil. Porque mais uma vez, ele não vem escrito em lado nenhum, ele é vivido (DC, p.167).
--	--	---

		Não é fácil, não é fácil, porque também tem que ter alguns limites. Eu acho que nunca disse, que os pais também precisam, e todos precisamos que esta relação também esteja regulamentada de uma forma mais estratégica. Se temos um estatuto do aluno, também precisamos de um estatuto do encarregado de educação e se calhar precisávamos de um estatuto encarregado de educação em que sobressaísse, aquilo que, para mim, é talvez o mais importante que são as questões éticas do ponto de vista dessa relação. Essa sim parece-me ser uma necessidade para todos percebermos quais são as balizas daquilo que é a nossa participação e até onde podemos ir. Quando eu faço as receções nas várias escolas no princípio do ano, transmito-lhes isto: nós não podemos ajudar a construir e a co construir cidadãos plenos em que lhes dizemos que temos que respeitar o outro e valorizar a dimensão humana e depois irmos para as redes sociais escrever algumas coisas, porque depois fica lá escrito e toda a gente lê. Também digo isto aos pais que, neste processo de comunicação, os pais podem, se precisarem de dizer alguma coisa que nos digam aos professores, aos educadores, aos diretores de turma, à direção, mas nesta dimensão do respeito e às vezes nas redes sociais... são o mal deste o nosso tempo. Por isso parece-me ser necessária alguma regulação do ponto de vista da participação (DD, p. 197).
	Institucionalizar a participação	É uma relação muito próxima, muito próxima, tal como eu já disse aqui, os próprios órgãos têm os representantes dos pais, há uma relação muito próxima, há uma relação muito próxima a vários níveis, há aquela relação entre as famílias e a escola, depois há a relação com a associação de pais, eles têm reuniões, vêm os problemas, coisas

		que os estão a preocupar ou sugestões que possam ser úteis e depois o presidente da Assembleia da Associação faz-nos chegar essas mesmas preocupações, mas há uma questão que é preciso ter em conta: a parte pedagógica é dos professores. Se for ao médico, não vou dizer o que ele me vai receitar. No entanto toda e qualquer decisão que a gente veja que seja um bocadinho diferente do habitual tenta-se que essa mesma informação seja explicada principalmente a esses quatro elementos, ou seja, ao Presidente da Associação e aos outros três representantes dos encarregados de relação dos diferentes núcleos no Conselho de Gestão, porque no fundo só nos vai beneficiar o trabalho, porque eles depois também fazem passar essas ideias para os outros pais. Mesmo assim acontece que há sempre pais descontentes e há pais que tentam furar os esquemas, que querem uma escola à la carta e isso não existe nem aqui nem na China, por muito que se queira (DA, p. 118). Então vamos construir esta escola. Depois de acordarmos construir esta escola, todos têm de concordar. É uma espécie de pacto que se constrói com a comunidade, com os pais. Depois de construir este pacto, este protocolo, este acordo, como quisermos chamar, fica no papel, no projeto educativo, no regulamento interno, e eles sentem que aquilo foi assinado por todos. Eu estive lá a construir isto. Eles perguntaram-me se eu queria assim e é verdade que há esta e esta coisa que eu não gosto, mas a maioria quis. E se os pais souberem isso, eles respeitam. Esta escola se constrói com eles também. Eles foram escutados desde o início. Depois acompanhar. Quando estivemos a executar o
--	--	---

		projeto, trazer novamente os pais. Olha, fizemos aqui uma avaliação e estamos aqui neste nível. O que é que vocês acham? O que é que está mal? Ou seja, ir fazendo um acompanhamento, se quiser chamar-lhe uma monitorização, que envolva também os encargos de educação e os alunos. Isto é um projeto educativo que se constrói, que é orgânico e que se vai mudando à sua comunidade (DB, p.148). Mas também é importante institucionalizar esses encontros e é por isso que a constituição das Associações de Pais também é um fator extremamente importante para que eles se sintam envolvidos e comprometidos. Desde o início sempre se estimulou para a constituição das Associações de Pais, para que eles se sentissem representados, quer nos órgãos colegiais, quer inclusivamente na própria chamada que a escola fazia às Associações de Pais. (DB, p.149) E isso diminuía aqui esta ideia de cliente, de que eu sou apenas cliente da escola e vou lá só para usar a escola e para dar à escola aquilo que a escola quer que eu dê a ideia aqui era mais sermos todos na mesma equipa, fazemos parte de uma comunidade, somos pertença de um projeto. Nós desconstruímos a ideia de cliente quando envolvemos todos, quando todos são parte de um projeto que é comum. Não há um projeto da escola, há um projeto de uma comunidade educativa. E assim, quando todos sentem pertença da escola, sentem que eles próprios construíram aquele projeto, eles deixam de se sentir clientes e passam a sentir-se parceiros, passam a sentir-se que fazem parte daquele projeto (DB, p.149).
--	--	---

		Portanto ela é muito melhor em todo o grupo, quando juntamos um certo número de pais, quando nos reunimos com a Associação de Pais, quando vamos às atividades que é a Associação de Pais e as reuniões que eles fazem, quando vamos às tomadas de posse das Assembleias de Pais e das Associações de Pais, nós dizemos que esta é a filosofia da escola, que este é o nosso plano de atividades, que esta é a cultura que está inerente ao nosso projeto educativo, que estes são os nossos objetivos para este ano, que estas são as nossas estratégias para resolver estes problemas que a escola foi identificando, portanto isso é depois uma construção que vai acontecendo ao longo do ano. (DC, p.169). As tomadas de decisões institucionais são sempre tidas nos órgãos institucionais e os pais por ordem de razão têm assento e por imposição legal têm assento no Conselho de Geral, e, portanto, não podemos negligenciar os órgãos formais que a escola tem e que tem a representatividade de cada um dos agentes educativos, portanto não podemos negligenciar isso (DC, p.168). esse é um dos nossos objetivos quando estamos agora a rever o projeto educativo é aumentar a participação dos pais sobretudo em níveis de escolaridade mais altos, quando os miúdos já estão, por exemplo, ao nível do terceiro ciclo e do secundário. Na educação pré-escolar e no primeiro e no segundo ciclos os pais têm uma participação muito ativa, têm uma participação muito próxima dos professores, dos educadores e dos diretores de turma e eles próprios estão organizados (DD, p. 195)
--	--	---

	Vantagens	colaboram muito connosco em tudo, não é só nas festas, percebe que há escolas que as pessoas só ajudam nas festas. Não, é na vida diária, em algumas decisões importantes, não pode ser de outra forma (DA, p.106). A Escola sobreviveu e continua a viver muito pela base de ter o apoio das famílias, caso não tivesse o apoio das famílias a Escola não tinha sobrevivido, também é importante que se lhe diga há certas negociações que nós temos para tutela que se não fosse, por exemplo, o presidente do conselho de direção, e o presidente do conselho de direção é sempre um encarregado de educação, nós estaríamos numa situação mais frágil. Para que perceba, nós estamos a negociar com o nosso superior hierárquico, eu se for negociar com a Secretária de Estado, com a senhora secretária de Estado, estou a falar com o meu superior, mas se a C., que neste momento é presidente do conselho de direção, for ela não está a falar com o superior é diferente porque ela é encarregada de educação, percebe? (...) e já tivemos aqui um momento que os pais de uma forma aberta disseram à Secretária de Estado ou ao Ministro: o senhor agora é mas vai deixar de ser, enquanto a Escola vai continuar. Como gestora da escola não posso dizer isso, não posso dizer olha, você agora é ministro, depois vai deixar de ser e a escola vai manter-se. Não é que não tenha vontade, às vezes, mas não posso (DA, p. 119-120). É peça fundamental no compreender a organização o funcionamento da escola, é muito importante, tanto é que a escola de há uns anos a esta parte, todos os anos faz sempre uma festa num momento
--	-----------	--

		de acolhimento dos novos encarregados de educação, com os encarregados de educação que já cá estão. Fazem perguntas, fazem jogos e tudo isso, aí está para quebrar um bocado aquele gelo ... depois quando há as reuniões, as primeiras reuniões de pais, muitos pais que são novos não sabem nada da linguagem dizem que isto aqui é tudo diferente e ficam um bocado assustados, então nessa sessão que ocorre antes, já se fala, já se tenta desmontar muitos conceitos muitas definições, o que é que se faz e porque é que se faz assim porque é que se faz de outra forma, e é no sentido, exatamente, de ajudar (DA, p.122). E, portanto, isso é muito importante que as famílias percebem o papel da escola, percecionam as dificuldades que a escola tem e comprometem-se com a resolução das estratégias que a escola, dos problemas que a escola vai edificando e das estratégias que a escola vai assumindo. (DC, p.169)
--	--	---

QUADRO 7– ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS 4 ENTREVISTAS