

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR E A AUTONOMIA DE ESCOLA

**AURORA JESUS COSTA LOURENÇO TAVARES**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIDADE : ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Trabalho de Projeto orientado pela Professora Doutora Sofia Viseu

2015



# ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	III
ÍNDICE DE TABELAS .....	III
RESUMO .....	V
ABSTRACT .....	VII
AGRADECIMENTOS.....	IX
INTRODUÇÃO .....	1
1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1.1 AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL: UMA BREVE RESENHA DA EVOLUÇÃO NORMATIVA APÓS 1974 .....	3
1.1.1 CONTRATOS DE AUTONOMIA .....	15
1.2 O DIRETOR DE ESCOLA .....	19
1.2.1 LIDERANÇA E GESTÃO .....	20
1.2.2 GESTOR/LÍDER ESCOLAR: TAREFAS E FUNÇÕES .....	26
1.2.3 CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	33
2 METODOLOGIA.....	35
2.1 DESIGN DO ESTUDO .....	35
2.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	37
2.2.1 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	37
2.2.2 OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA .....	38
2.2.3 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .....	39
2.3 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DE DADOS.....	40
3 RESULTADOS .....	43
3.1 O CONTEXTO DA AÇÃO .....	43
3.1.1 A ESCOLA .....	43
3.1.2 PARTICIPANTE NO ESTUDO: O DIRETOR .....	44
3.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO .....	45
3.2.1 TEMPO DEDICADO ÀS TAREFAS POR CATEGORIAS.....	45
3.2.2 ATIVIDADES POR INTERLOCUTOR .....	49
3.2.3 LOCAL DAS ATIVIDADES .....	50
3.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS À ENTREVISTA.....	51
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	57
LEGISLAÇÃO:.....	61

ANEXOS ..... 63

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

<i>Gráfico 1 – Tempo utilizado em cada categoria .....</i>	<i>45</i>
<i>Gráfico 2 – Administrativo e financeiro.....</i>	<i>46</i>
<i>Gráfico 3 - Pedagógico e educativo.....</i>	<i>46</i>
<i>Gráfico 4 - Relações humanas internas.....</i>	<i>47</i>
<i>Gráfico 5 - Relações humanas externas .....</i>	<i>47</i>
<i>Gráfico 6 – Tempo por subcategorias .....</i>	<i>48</i>
<i>Gráfico 7 – Atividades por interlocutor: externo e interno .....</i>	<i>49</i>
<i>Gráfico 8 – Tempo utilizado com professores e alunos.....</i>	<i>49</i>
<i>Gráfico 9 – Atividades por local.....</i>	<i>50</i>

## ÍNDICE DE TABELAS

---

<i>Tabela 1 - Dilemas organizacionais do administrador escolar .....</i>	<i>28</i>
--	-----------



## RESUMO

---

O presente estudo pretende contribuir para a análise e reflexão do trabalho do gestor escolar. Visa identificar as ações quotidianas, desenvolvidas pelo diretor de uma escola com contrato de autonomia, ao mesmo tempo que pretende recolher a perceção que o mesmo tem do seu trabalho e das diferenças existentes entre o tipo de tarefas que desenvolve e as que ambiciona desenvolver.

O estudo, centrado na figura do diretor escolar e na autonomia da escola, foi realizado através de uma abordagem de carácter qualitativo e descritivo, recorrendo à observação, à entrevista semi-estruturada e à análise documental como instrumentos de recolha de dados.

O estudo parte da constatação de que a evolução normativa das políticas públicas de educação tem aumentado as competências formais atribuídas ao gestor escolar e, simultaneamente, criado um quadro normativo que limita a sua ação. Os resultados, centrados na descrição e na análise de um dia de trabalho do diretor, permitiram revelar quer os constrangimentos presentes na sua ação, quer os processos de regulação autónoma, através dos quais o diretor privilegia o tipo de tarefas ou atividades com as quais mais se identifica que são, sobretudo, de carácter pedagógico.

Palavras-chave: políticas públicas de educação, contrato de autonomia, Diretor, gestor escolar, líder.



## ABSTRACT

---

The study presented aims to contribute to the analysis and reflection on the work of the school headmaster. It intends to identify the daily activities developed by a headmaster of a school with autonomy contract and at the same time to demonstrate the perception that he has of his work and the gap between the kind of tasks that he develops and the ones he would like to develop.

The study centered on the figure of the school headmaster and school autonomy was carried out through a qualitative and descriptive approach, using observation, semi-structured interviews and document analysis as data collection tools.

The study assumes that the normative development of public education policies has increased the formal powers of the school headmaster, and simultaneously created a legal framework to constrain his action. The results, focusing on description and analysis of a workday of this headmaster, allowed to reveal both the present constraints on its action, and autonomously regulatory processes through which the headmaster strives to focus on the kinds of tasks or activities with which he most identifies himself, mainly educational ones.

Keywords: public policies for education, autonomy contract, director, head teacher, leader.



## AGRADECIMENTOS

---

A realização deste trabalho só foi possível com o incentivo e a ajuda de algumas pessoas que me transmitiram força e entusiasmo e apoiaram a minha vontade de concluir mais um grau académico.

Assim, resta-me agradecer à minha família por terem compreendido a minha indisponibilidade para eles, durante alguns momentos e me terem incentivado neste percurso.

À orientadora Professora doutora Sofia Viseu pela disponibilidade e prontidão das suas respostas e pelo reforço positivo sempre presente, bem como pelo acompanhamento técnico de qualidade que a caracterizam.

Às minhas amigas Lídia Lino, Conceição Courela e Luísa Pereira pela colaboração prestada nos aspetos técnicos e permanente disponibilidade.

Ao diretor da escola que se disponibilizou para este estudo, confirmando o seu papel de colega, amigo e um grande incentivador deste meu objetivo.



## INTRODUÇÃO

---

O presente trabalho culmina um percurso individual, já longo, na prática da gestão escolar e uma vontade de enriquecer a experiência com a fundamentação teórica adequada e devidamente enquadrada.

O trabalho realizado inscreve-se na área de estudos sobre o gestor escolar, no âmbito da investigação da administração escolar e fundamenta-se em autores portugueses que se têm dedicado ao tema, designadamente BARROSO (2005, 2006), DINIS (2001), FORMOSINHO (2003) entre outros.

A legislação atual atribui a gestão escolar a um órgão unipessoal designado por diretor de escola em detrimento de um órgão colegial e atribui a este responsável um número significativo de responsabilidades na gestão e liderança da organização escolar. Introduce ainda uma lógica de prestação de contas que se formaliza num contrato de autonomia. Partindo deste enquadramento, o trabalho que aqui se apresenta pretende dar conta das tarefas do diretor de uma escola secundária com terceiro ciclo, com contrato de autonomia e o modo como este percebe a sua atuação.

O estudo pretende responder às questões de investigação:

- Quais são as prescrições e auto-prescrições do gestor escolar acerca do seu trabalho numa escola não agrupada com contrato de autonomia?
- Como recebe e interpreta as prescrições jurídico-normativas do papel do diretor?
- De que forma percebe a distância entre o que faz e o que deveria fazer?

O presente trabalho é constituído por quatro capítulos. No primeiro capítulo contextualiza-se a investigação através do enquadramento das políticas educativas e da autonomia escolar e procede-se ao enquadramento teórico sobre o trabalho do gestor escolar e a evolução da sua responsabilização, através da atribuição de competências nomeadamente, com a formalização de um contrato de autonomia.

O segundo capítulo aborda os procedimentos metodológicos adotados e pretende apresentar os passos e procedimentos da investigação, bem como os instrumentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

No terceiro capítulo procede-se à apresentação e discussão dos dados procurando identificar a perceção que o diretor tem do seu trabalho.

No quarto apresentam-se as considerações finais, onde se destacam os principais resultados, dando pistas para o diretor refletir acerca do seu trabalho e para a autora fundamentar e alicerçar a sua ação enquanto elemento de uma direção de escola.

## 1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---

Neste capítulo pretende-se efetuar um levantamento diacrónico dos principais normativos legais e da literatura associada à temática da autonomia e gestão escolar apresentando-se organizado em duas partes. Na primeira parte introduz-se uma breve resenha do suporte normativo sobre a autonomia e gestão das escolas após 1974 e na segunda parte faz-se uma abordagem ao percurso de implementação dos contratos de autonomia, nas escolas portuguesas.

### 1.1 AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL: UMA BREVE RESENHA DA EVOLUÇÃO NORMATIVA APÓS 1974

No contexto da política educativa, a autonomia das escolas é um tópico que tem tido um percurso longo de debate e produção legislativa e é indissociável das questões da reestruturação da administração e gestão escolar.

O tema de autonomia enquadra-se a nível internacional englobando também o tema da descentralização em todas as vertentes económicas e sociais da educação. Partindo deste contexto e da sua centralidade discursiva e política, este trabalho pretende focar-se na realidade portuguesa após o 25 de Abril de 1974, atendendo ao facto de terem ocorrido um conjunto de mudanças relevantes em matéria de gestão escolar.

Tal como referia STOER (1986) “depois do 25 de Abril, nas escolas, tudo se passou como se tivessem sido ocupadas pelos próprios professores e alunos” (p.127).

Durante esse período, não se falando de autonomia, mas de gestão democrática, ocorreram várias tentativas de deslocação do poder do ministério para os atores escolares. A maioria dos reitores nomeados foi afastada e professores, pessoal não-docente e alunos uniram-se para eleger órgãos coletivos e colegiais – as comissões de gestão, tendo-se verificado uma significativa mobilização e participação dos diversos atores no contexto escolar (LIMA, 1992).

O período de normalização que se seguiu (STOER, 1986), introduz a colegialidade do órgão de gestão, cuja eleição era resultante de uma maioria de professores, representantes dos não docentes e alunos do ensino secundário (Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro).

Como forma de responder à crise política do Estado moderno surgiram em vários países, desde os anos 80, várias reformas da administração pública nas quais se enquadraram as medidas de gestão local e autonomia das escolas. Estas reformas manifestaram-se em diversos sentidos e evoluíram desde a transferência de poderes, até à alteração dos processos de decisão e gestão ou ainda à privatização do setor público.

O conceito de autonomia ganhou uma maior visibilidade em meados da década de oitenta do século passado quando foi criada uma comissão, pelo Governo, para planear a implementação da Reforma Educativa, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). As suas conclusões conduziram ao conceito de escola autónoma:

Sem dúvida de uma forma mais clara do que aquela que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) viria a contemplar, abria-se a possibilidade de atribuir maior autonomia às escolas como forma de "enriquecimento qualitativo da gestão democrática". A promessa da autonomia, tal como o debate em seu torno, os obstáculos diversos à sua concretização, a sua centralidade discursiva e, para muitos sectores, o seu eterno adiamento, fariam história ao longo das duas décadas seguintes, a par de uma complexificação do conceito e da emergência de acentuadas variações. (FORMOSINHO, 2010, p. 47, aspas no original).

A descentralização e a autonomia foram decretadas num processo longo e irregular trazido pela LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Os princípios organizativos do sistema educativo aí plasmados são:

(...) contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência

quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo em especial os alunos, os docentes e as famílias (alínea l), (artigo 3º) (...) e, ainda descentralizar, desconcertar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes (alínea g) (artigo 3º).

A autonomia aparece, neste normativo, referenciada apenas para os estabelecimentos de ensino superior. Contudo, estão lá presentes os princípios da democraticidade e da participação de todos os implicados no processo educativo e a direção entregue a órgãos democraticamente eleitos com a representatividade de professores, alunos e pessoal não docente.

Em 1989, num contexto político e administrativo de feição centralizada, como refere LIMA (2006) surge o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, incidindo sobre o *“regime jurídico da autonomia das escolas”* e sobre o *“regime jurídico de direção, administração e gestão escolar”*. Pretende-se reforçar a autonomia da escola como fator de mudança da administração educacional. Define-se que esta autonomia é resultado da capacidade de elaboração e concretização de um projeto educativo próprio e prevê-se a transição progressiva de competências para a escola nos domínios cultural, pedagógico e administrativo (Decreto-Lei nº 43/89).

Salienta-se, porém, que essa autonomia deveria ocorrer dentro dos limites fixados pela lei, ou seja, como afirma LIMA (2006), baseada num *corpus* normativo que ao longo do tempo foi produzido em sentido inverso ao da descentralização e da autonomia das escolas.

Mas FORMOSINHO (2010) valoriza esse percurso ao considerar que

Não obstante ter sido inicialmente considerado mais como uma retórica de princípios do que como um documento de trabalho, este documento permitiu uma lenta consciencialização da importância da autonomia e fez emergir alguns exercícios de autonomia da escola (p. 44).

A sua aplicação ficou, no entanto, condicionada a uma rede experimental de escolas, tal como aconteceu com a aplicação do Decreto-lei nº 172/91.

O modelo organizacional proposto por este último normativo “estabeleceu uma estrutura participativa destinada à participação dos pais e da comunidade, criando um Conselho de Escola que selecionava e nomeava o diretor da escola” (FORMOSINHO 2010, p. 44). Embora apenas implementado em 30 escolas, este Decreto-Lei permitiu que passasse a existir um diretor executivo - um órgão unipessoal - em lugar de um conselho diretivo. A direção era desempenhada por um conselho de escola, composto por professores (50%), pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e outros membros de diferentes setores da comunidade, sendo o responsável pela orientação geral da escola. A administração e gestão eram exercidas por um diretor executivo designado por concurso e que era “responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar” (Decreto-Lei nº 172/91).

Os princípios aí introduzidos “pretendem assegurar à escola as alterações necessárias à sua integração no meio envolvente” exigindo “o apoio e a participação da comunidade na vida da escola” (Decreto-lei 172/91,).

Várias críticas surgiram em relação a este modelo experimental, como a que se segue:

Mas o “novo modelo” nada de substancial concretiza em termos de autonomia das escolas, sendo de facto, neste domínio, uma continuação do regime anterior. Ambos, de resto, se inscrevem na mesma tradição política e administrativa centralizada e, curiosamente, ambos dependem exatamente do mesmo quadro jurídico formal, o qual, em caso algum, foi objeto de qualquer alteração ou medida de descentralização (LIMA, 2006, p. 40-41, aspas no original).

Ainda numa análise realizada por ESTEVÃO (1995) “o modelo regista marcas que indiciam a incorporação de padrões culturais provindos de um receituário extraído das teorias gestionárias; a acentuação de ideologias localistas ou privatistas; pela integração de formas organizacionais vigentes noutros países” (p. 439). O diretor executivo, considera ESTEVÃO, é um verdadeiro guardião, dependente da

administração central ou regional, zelando pelo controlo e pela legitimação do poder do Estado numa lógica de interações verticais.

Devido à contestação e a uma mudança política foi constituída uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação (CCA) criada pela Portaria nº 812/92 de 18 de Agosto, para analisar o referido normativo. Destacam-se dos seus trabalhos as seguintes conclusões: recomendação para uma consideração global da reforma da administração, não a limitando ao espaço da administração escolar mas a um contexto de redefinição dos poderes da administração educativa nos níveis central, regional local e de escola; “a opção por um diploma-quadro em prejuízo do conceito “modelo” visando a redução do peso normativo sobre as escolas e “(...) a clarificação das competências dos órgãos” e a necessidade de considerar integralmente a “tipologia e o ordenamento da rede escolar e a delimitação entre as competências entre o estado e a administração local” (CAA, 1997, p. 77).

No que dizia respeito à autonomia o relatório era explícito:

Não parece possível consagrar e regulamentar a autonomia das escolas/áreas escolares através de, exatamente, dos mesmos processos, regras e linguagens que sempre serviram, no passado, objectivos políticos antagónicos; ou seja, definir primeiro todas as regras, sem excepção, e esperar depois por um exercício de autonomia, quando este envolve, desde logo, a possibilidade de intervenção na própria produção de regras (CAA, 1997, p. 18).

Após a elaboração deste documento, iniciou-se um processo de estudo. No ano de 1996, o ministro da educação, através do Despacho n.º 130/ME/96, solicita a João BARROSO, da Universidade de Lisboa, um estudo prévio que, entre outros aspetos, deveria “(...) propor um programa de execução para o reforço da autonomia das escolas que tenha em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua gradualização”. Este estudo viria a ser publicado sob o título “*Autonomia e Gestão das Escolas*” (BARROSO, 1996), sendo constituído por duas partes: a primeira subordinada aos “*Princípios e orientações gerais*”, onde se defende um processo gradual de autonomia, sob contratualização, e a segunda parte dedicada a

"Propostas", adotando a perspectiva de um "diploma-quadro" e deixando a cada escola a definição das diversas estruturas de gestão intermédia.

Como culminar de debates e produção legislativa surge a aprovação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Este veio consolidar a tendência autonómica e descentralizadora, que vinha sendo anunciada, pelo poder político, (muito a nível das intenções) há mais de duas décadas. Foi efetivamente a partir deste decreto da autonomia, como passou a ser conhecido, que alguns vocábulos como autonomia, gestão de recursos, eficácia, comunidade educativa, qualidade, entre outros, se vulgarizaram nos registos discursivos mais correntes dos atores, embora esse vocabulário não fosse recente.

Com este normativo a autonomia das escolas adquiriu nova visibilidade, dentro e fora das mesmas, mas como lembra AFONSO (1999, p. 121) "a questão da autonomia (ao contrário do que, por vezes, se faz crer) surgiu na agenda das ciências da educação e também na agenda política muito tempo antes da aprovação do recente DL 115-A".

De acordo com o diploma a autonomia é: "o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados" (Decreto-Lei 115-A/98) regulamenta-se neste normativo, que cada escola optará pela sua identidade organizacional e a sua autonomia, construindo um documento próprio que formaliza a sua estrutura e contratualiza a sua relação com as estruturas de orientação educativa.

BARROSO (2005) refere a importância do projeto educativo, nas suas dimensões institucional e local:

Em primeiro lugar, a obrigatoriedade de elaboração de um projeto, constitui, não só uma tentativa de introdução de novas modalidades de gestão na organização escolar (planeamento e gestão estratégicas, formas de gestão pós- burocráticas, gestão associativa), mas também, uma nova forma de regulação local da escola pública pelo poder político central e sua administração. Em segundo lugar, a mobilização dos atores educativos em torno de um projeto, exprime a

necessidade de construir compromissos e acordos locais entre diferentes atores nas escolas, com o fim de compatibilizarem interesses individuais e de grupo com interesses coletivos, inerentes ao serviço público. Em terceiro lugar, a ideia de projeto tem evoluído no sentido de ultrapassar a dimensão sectorial de projeto de uma organização (inspirado na gestão empresarial) e assumir uma dimensão territorial, enquanto expressão de um serviço público local de educação (p. 123).

De acordo com este Decreto, a escola tem a opção de escolher uma direção executiva unipessoal - um diretor, ou colegial - um conselho executivo e são definidos quatro órgãos: a assembleia; o conselho executivo ou diretor; o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O diretor ou o presidente do conselho executivo era membro do conselho pedagógico, mas não obrigatoriamente, o presidente deste órgão. A assembleia de escola, que se encontra no topo da estrutura organizacional da escola, é “o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local” (Decreto- Lei 115-A/98, artigo 8º). O presidente do conselho diretivo (ou o diretor) é também membro deste órgão, mas sem direito a voto.

Assume-se a intenção de incluir todos os representantes dos vários interessados na ação educativa da escola e assegurar os princípios de democraticidade e de participação, descentralizando a política educativa, tendo em conta as características de cada escola e do meio em que se insere. Resulta de uma eleição nos termos definidos no artigo 19.º (ponto 1) deste mesmo Decreto – Lei:

Os membros do Conselho Executivo ou o Director são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efectivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação.

Mantêm-se assim, a eleição como processo democrático de recrutamento do responsável pela administração/gestão escolar embora em escrutínio não exclusivo pelos seus pares.

Este mesmo diploma, embora se tenha afastado dos sete princípios apresentados por BARROSO no seu estudo, consagrou a sua proposta inovadora de celebração de contratos de autonomia, em duas fases de acordo com as capacidades demonstradas por cada escola, e ainda apresentou o conceito de contrato de autonomia:

Os contratos surgem, definidos como:

o acordo celebrado entre a escola, o Ministério de Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas. (n.º 1, art.º 48.º).

Em 2008, dez anos depois, surge o Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril que, no que diz respeito à definição de autonomia, substitui a palavra incluída no Decreto anterior "poder" por "faculdade":

A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos (Decreto- Lei 75/2008).

FERNANDES, FERREIRA, FORMOSINHO e MACHADO (2010) resumem assim o conteúdo deste normativo:

Este novo regime reforça a participação dos pais, da autarquia e da comunidade local na direcção estratégica da escola e atribui ao Conselho Geral a selecção e a escolha do director. Determina ainda o carácter unipessoal do órgão de gestão e confere ao director maior liberdade de decisão e maior poder de intervenção no

funcionamento da escola, nomeadamente através da designação dos responsáveis pelos órgãos de gestão pedagógica intermédia, ao mesmo tempo que reconhece a capacidade de auto-organização da escola (FERNANDES et al, 2010, p. 65).

A definição de contrato de autonomia mantém-se igual à apresentada pelo normativo anterior. As semelhanças e diferenças destes normativos, em matéria de autonomia, são muito bem sintetizadas por BARROSO (2011):

A articulação entre autonomia e projecto educativo, bem como o carácter diversificado e progressivo da sua implementação estiveram sempre presentes na legislação posterior sobre esta matéria (1998 e 2008). Contudo, enquanto a dependência do projecto educativo continuava a fazer parte da definição que é dada na legislação de 1998, o mesmo não acontece com a legislação de 2008, que omite essa referência e valoriza mais a dependência entre autonomia e os procedimentos de auto-avaliação e avaliação externa enquanto instrumentos de prestação de contas.

A principal diferença formal que foi introduzida prende-se com as modalidades de concretização. No Decreto-Lei 115-A/98 prevê-se que a autonomia tem diferentes fases e se concretiza através de contratos de autonomia. No Decreto-Lei 75/2008 mantém-se o carácter progressivo e diversificado da atribuição de novas competências e recursos às escolas, mas sem referência a fases pré-estabelecidas (BARROSO, 2011, p. 38).

A promulgação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril trouxe algumas mudanças, nomeadamente no organigrama dos órgãos de administração e gestão que se resumem a seguir:

- O conselho geral, “órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola” (Decreto-Lei 75/2008), que tem legitimidade para solicitar ao diretor a prestação de contas e pode tomar decisões sobre as grandes linhas de atuação de fundo para a escola ou agrupamento.

- O diretor, órgão unipessoal, responsável pelas “áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Decreto-Lei 75/2008).

De acordo com este dispositivo legal o diretor, contrariamente à legislação anterior é, por inerência, presidente do conselho pedagógico, e os membros do conselho geral, não podem ser membros do conselho pedagógico.

Como podemos ler no seu preâmbulo, este decreto pretende reforçar as lideranças, permitindo que “em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o Projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Decreto-Lei 75/2008).

Surge o gestor (diretor) com plenos poderes, recrutado por concurso em detrimento de uma eleição *primus inter pares*. Como referem AFONSO e BARROSO, “esta legislação consagra (quase dezassete anos depois) uma definição de diretor de escola muito próxima da proposta de 1991, pondo termo à gestão colegial” (AFONSO & BARROSO, 2011, p. 36). O órgão responsável pela sua eleição passou a ser o conselho geral, constituído por elementos de toda a comunidade educativa. Esta mudança foi bastante polémica até porque como se tinha entendido pela aplicação do Decreto-lei 115-A/98 as escolas optaram, na sua grande maioria, pelo órgão colegial e não por um gestor que agora ainda recebe mais poderes.

LIMA (2011) foi muito crítico relativamente à publicação deste novo diploma nomeadamente em relação às vantagens que advêm da criação da figura do diretor, por considerar que não é ela que pode assegurar uma melhor liderança nas escolas, conforme se explicita no seguinte excerto:

A justificação apresentada para a criação da figura do Director inscreve-se exactamente no quadro de uma ideologia de feição gerencial, ficando por demonstrar por que razão uma liderança individual é superior a uma liderança colegial, desprezando a experiência e os dados da investigação. E por que razão haveria uma “liderança forte” de coincidir com uma “boa liderança”, especialmente num quadro histórico-cultural profundamente marcado pela

herança de um regime autoritário? Poderá, em qualquer caso, garantir-se uma “boa liderança” sobretudo por via jurídico-formal?

(...) Ao invés, uma escola mais autónoma exigiria a reforma do governo central e heterónimo que, quotidianamente, esmaga as escolas e os seus actores; exigiria mais democracia e participação nas decisões, de forma a garantir uma autonomia enquanto capacidade crescente e responsável de auto-governo e direcção própria (LIMA, 2011, p. 78).

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, que veio alterar o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, surgiram algumas mudanças ao nível do cargo de diretor: legisla-se acentuando os requisitos para o exercício de funções exigindo qualificação (artigo 21.º) e atribui-se uma dependência hierárquica maior relativamente ao conselho geral, com a prestação de contas. É este órgão que elege o diretor, aprova o mapa de férias, decide sobre a sua recondução, participa no seu processo de avaliação e pronuncia-se sobre os recursos relativos aos processos disciplinares aplicados pelo diretor. Ao nível das competências do diretor, entre outras alterações, realça-se que este deixou de poder designar os coordenadores dos departamentos curriculares (principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica) conforme estava anteriormente previsto na alínea f) do n.º4 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, passando a ter competência para propor candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular, de acordo com o previsto na alínea f) do n.º4 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho.

De acordo com BARROSO (2005), o conceito de autonomia das escolas, encontra-se ligado à ideia do *autogoverno* ou à capacidade que os sujeitos têm de se gerirem por normas próprias e, esta autonomia é também um *conceito relacional* manifestando-se o seu exercício num âmbito de correlações e exprimindo uma *relatividade* (p. 108).

Como refere ainda este mesmo autor,

(...) a autonomia é sempre relativa e desenvolve-se num quadro de múltiplas dependências, de que se destacam: a tutela dos diferentes serviços centrais e

regionais do Ministério da Educação; as atribuições e competências das autarquias; os direitos dos cidadãos; os saberes; as competências e os direitos profissionais dos docentes (BARROSO, 2005, p. 108).

Em Portugal, como refere LIMA (2006)

(...) a saturação discursiva em torno da autonomia das escolas, sem reflexo em políticas e práticas organizacionais e administrativas, conferiu à autonomia o estatuto de categoria ausente do domínio da ação, condenada a uma condição retórica, a ponto de entrar em crise de legitimidade enquanto discurso e políticas adiada ( p. 64).

Ainda segundo o mesmo autor a autonomia *decretada* é destituída de sentido democrático e descentralizador, contraditoriamente sujeita a um governo heterónimo das escolas, a partir da ação do poder central. A criação e afirmação de um órgão de direção próprio, que possa agir legitimamente na administração das escolas, em regime de parceria com a tutela, ficam comprometidas pelo poder de medidas de concentração e desconcentração. O oxímoro “a escola heteronomamente autónoma, ou a escola com autonomia heterogovernada” (LIMA, 2006, p. 22) pretende traduzir esta ideia.

Em resumo podemos concluir que o conceito de autonomia sofreu uma evolução, num curto espaço de tempo, em Portugal (entre 1989 e 2012). Esta está instituída pela normalização, que reflete uma evolução nas políticas educativas de descentralização e no papel do Estado enquanto regulador do processo. Como refere BARROSO (2005) “o debate sobre a gestão local e autonomia da escola está polarizado em torno dos dois modelos já apresentados, a administração centralizada, planificada e hierarquizada e o mercado descentralizado, concorrencial e autónomo” (p.107). Estando a autonomia legalmente assumida e em construção, a sua extensão depende da capacidade da escola não agrupada ou agrupamento e o seu exercício exige a prestação de contas, através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa. Será contudo, importante salientar os riscos que ela traz. Segundo FORMOSINHO (2000), eles são quatro:

- o risco da miséria que corresponde à possível desresponsabilização do Estado;
- o risco do localismo, de uma autonomia provinciana;
- o risco da autonomia da incompetência que resultará da falta de preparação dos gestores para assumir e intervir nos domínios complexos como o administrativo, organizacional e pedagógico;
- o risco da autonomia cooperativa, que será consequência das decisões que sirvam o interesse da corporação(p. 47).

### 1.1.1 CONTRATOS DE AUTONOMIA

A autonomia das escolas veio a ser regulamentada, em Portugal, através da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e foi este normativo que incluiu a proposta dos contratos de autonomia a que João BARROSO se encontra inevitavelmente ligado. Importa, no entanto perceber que a política educativa contemporânea integra uma tendência crescente de participação e autonomia que caracterizam os sistemas educativos de diferentes países e tem incorporado diversas modalidades contratuais. Em França, em 1981, François Mitterrand, afirmou: “em democracia, é mais eficaz e mais satisfatório modificar a sociedade por contrato, do que por decreto”.

Quinze anos mais tarde, no seu relatório de 2003, o Conselho de Estado, afirmou que a gestão da função pública, continuava muito normativa sendo necessário: “fazer emergir um direito contratual, que constituísse uma inovação importante, comparada com as regras tradicionais” (BOUVIER, 2007, p. 266). Sugeriria ainda que se experimentasse essa nova modalidade, o contrato. Em 2004, no quadro do debate sobre a escola francesa, Thélot propôs os termos dos contratos de autonomia a instituir e que hoje vigoram no Sistema Educativo francês.

Segundo BARROSO (2006):

As políticas de reforço da autonomia das escolas, podem ser vistas e interpretadas à luz do objectivo de instrumentação da acção pública, de recomposição do papel do Estado e das suas formas de governo e é neste

contexto que aparecem claramente associadas à difusão de processos de contratualização na administração pública (p. 29).

Ainda segundo BARROSO (2006): “a noção de contrato, tem assim uma dupla aplicação, como forma de modernização da administração pública em geral, bem como forma de regular as relações no interior das escolas, entre os indivíduos e os grupos de interesses que representam” (p. 31).

Em ambos os casos: “o contrato, ao mesmo tempo que combina uma estratégia de negociação, mobilização dos actores e promoção da sua autonomia, acaba por ter igualmente, um sentido de controlo e garantia de resultados e da sua obediência a princípios ou normas gerais”. (idem).

O desenvolvimento da autonomia processa-se pela atribuição de competências nos seguintes domínios:

- Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;
- Gestão de um crédito global de horas de serviço docente, incluindo a componente letiva, não letiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projetos de ação e inovação;
- Adoção de normas próprias sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas ou grupos de alunos e ocupação de espaços;
- Recrutamento e seleção do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;
- Extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico -pedagógicos e suas formas de organização;
- Gestão e execução do orçamento, através de uma afetação global de meios;
- Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
- Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
- Associação com outras escolas ou agrupamentos de escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais.

À tutela caberá o papel do controlo da implementação dos contratos, para que possam ser renovados:

(...) deve avaliar-se, em especial: o grau de cumprimento dos objectivos constantes do projecto educativo e o grau de cumprimento dos planos de actividades e dos objectivos do contrato. Na sequência de avaliação externa ou de acção inspectiva que comprovem o incumprimento do contrato de autonomia ou manifesto prejuízo para o serviço público, pode, por despacho fundamentado do membro do Governo responsável pela área da educação, determinar – se a suspensão, total ou parcial, desse contrato ou ainda a sua anulação, com a conseqüente reversão para a administração educativa de parte ou da totalidade das competências atribuídas ( Decreto – Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril de 2008).

Este contrato não foi mal aceite pela maioria dos autores, assumindo-se contudo, as conseqüências de uma nova conceção da escola pública, como vemos retratado por FERNANDES (2000): “o uso de modalidades contratuais na educação não parece que ponha em causa, por si só, a escola pública, enquanto modelo dominante dos sistemas educativos contemporâneos, procurando substituí-la por um modelo de escola privatístico, de natureza empresarial” (p. 87).

O desenvolvimento da contratualização no sistema público da educação, implica por um lado a concretização de metas concretas entre as partes contratantes e, por outro, assegurar a autonomia adequada de meios para realizar as metas.

A contratualização, como refere FORMOSINHO (2007)

(...) requer uma mudança profunda na cultura organizacional quer das escolas, quer da administração, o que pode implicar algumas dificuldades de ambas as partes. Essas dificuldades advêm da cultura organizacional dominante ser, basicamente burocrática, o que implica uma regulação e um controlo estrito dos processos, enquanto que o contrato pressupõe que as escolas disponham de maior autonomia, quer na gestão de recursos, quer na gestão de processos (p.9).

Em Portugal, apesar deste processo de contratualização estar previsto, desde 1998, nunca tinha sido posto em ação, com exceção do contrato de autonomia da Escola da Ponte, no ano 2004/2005. Em Dezembro de 2006, não por iniciativa das escolas, como definia o referido decreto, mas por convite feito às mesmas pelo Ministério da Educação, foi desenvolvido um percurso que levou, em 2007, à celebração de vinte e quatro contratos, num universo de cento e trinta e seis candidaturas.

O convite era apenas dirigido às escolas que já desenvolviam um processo formal de autoavaliação e obrigava a um parecer da assembleia de escola. O mesmo convite determinava ainda que estas escolas que já desenvolviam um procedimento avaliativo podiam candidatar-se ao projeto-piloto da avaliação externa.

No ano letivo 2013/14 o Ministério da Educação procedeu a várias reuniões e convites para que trezentas e quatro escolas tenham, neste momento, contratos de autonomia celebrados. No ano anterior tinha sido publicado o Decreto-Lei 137/2012 que, no seu artigo 7-A, apresentava as escolas com contrato de autonomia, bem como as escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) de fora da obrigatoriedade de uma agregação entre agrupamentos de escolas e escolas secundárias não agrupadas, como previsto no Despacho nº 5634-F/2012, de 26 de Abril, que tem por objetivo o aprofundamento da reorganização da rede escolar.

Esta intenção de “racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram”, bem como de se proceder:

*(...) também à reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projecto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como a proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição, adequada entre os diferentes níveis de ensino” ( Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho )*

conduziu à agregação de vários estabelecimentos de ensino. Esta reorganização da rede escolar resulta numa redução dos elementos que constituem as direções das escolas, processo que tem levantado muita polémica e continuará a não ser pacífico.

## 1.2 O DIRETOR DE ESCOLA

No centro de todas as políticas educativas e como agente prioritário na organização escolar encontra-se o gestor escolar, *sobre o qual se formulam expectativas elevadas quanto aos efeitos da sua ação* (Documento orientador deste cursos de mestrado).

A designação deste *primeiro responsável*, em Portugal, foi sendo alterada ao longo das mudanças legislativas e em função dos contextos político-administrativos existentes, como se pode verificar pela leitura do ponto número um, deste trabalho:

- Reitor, antes do 25 de Abril;
- Presidente do conselho executivo, legislação de 1976;
- Diretor executivo, de acordo com o normativo de 1991;
- Presidentes dos conselhos executivos ou diretores, 1998;
- Diretor, em 2008.

A legislação atual sobre a administração e gestão escolar, considera que o órgão unipessoal, designado por diretor, será a resposta para “criar condições para boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, preâmbulo).

Os estudos sobre esta figura do gestor escolar têm sido uma constante na administração educacional e concentram-se em várias questões (BARROSO, 2005):

- Princípios e práticas de gestão; motivações e condições para o exercício deste cargo;
- Tipos de “liderança”;
- Os seus efeitos sobre a “eficácia da escola”;

- Características dos “ bons” diretores;
- Funções e tarefas etc.

Pretendendo inserir-se nestas preocupações, este trabalho apresentará uma trajetória que demonstre por um lado, a importância atribuída ao gestor escolar e ao seu perfil enquanto líder e por outro as exigências previstas no desempenho do seu trabalho, ou seja, nas suas tarefas e funções.

### 1.2.1 LIDERANÇA E GESTÃO

Existe uma multiplicidade de definições sobre o conceito de liderança e de gestão, nomeadamente a de BENNIS e NANUS (1985) *“Managers are people who do things right and leaders are people who do the right things”* (p. 21). De acordo com estes autores, gerir é então concretizar, ser responsável por algo, conduzir; enquanto liderar implica influenciar, guiar numa direção, orientar o curso, uma ação ou opinião.

Segundo HUGHES (1986), os líderes e gestores distinguem-se pelo facto de os primeiros serem dinâmicos, criativos e visionários, podendo ser considerados carismáticos e inspiradores. Pelo contrário, os gestores são considerados mais racionais do que os líderes porque lidam com a eficiência, os procedimentos, o controlo e os regulamentos.

Temos assim, o termo gestão ligado a competências técnicas, à racionalização e operacionalização de metas, de modo a atingir os objetivos definidos. O termo liderança, está também ligado a um conjunto de competências, embora, mais do domínio emocional, à visão, à partilha de ideias, à inovação e à mudança.

BENTO (2008) considera que: “A liderança e a gestão são dois processos ou funções distintos. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais “fria”, calculista, eficiente, procedimental, imitadora e reactiva” (p. 37). O gestor e o líder desempenham então diferentes funções.

BUSH e GLOVER (2003) afirmam que a liderança significa influenciar os outros na procura de fins desejáveis, requerendo acentuada energia e competência. Quanto à

gestão consiste na manutenção da ordem da organização, sendo, por isso, ambas importantes.

Assim, para estabelecer a natureza da direção da mudança é importante uma visão clara, mas também é importante garantir a execução dessa mudança. É por isto que, muitos autores advogam uma estreita relação entre gestão e liderança, reconhecendo no entanto que são processos distintos.

Nesta linha KOTTER (1991) afirma também que liderança e gestão são processos diferentes, cada um com a sua função e atividades características mas igualmente necessários para o sucesso das organizações.

Alguns autores questionam-se se as duas funções poderão ser exercidas pelas mesmas pessoas ou por pessoas diferentes. Segundo AVOLIO (1999), as diferenças entre gerir e liderar estão mais relacionadas com a pessoa do que com o processo. Desta forma, as organizações, para terem sucesso, precisam de bons gestores e bons líderes, combinando uma gestão e liderança fortes resultando numa dupla liderança. BENTO (2008) é de opinião que o mesmo sujeito pode assumir os dois processos. Por seu turno, REGO e CUNHA (2007) afirmam que, no exercício de algumas funções organizacionais, a liderança pode ser mais relevante do que a gestão, ocorrendo o oposto noutras funções.

É notória a preponderância dada ao gestor escolar, ao longo de um percurso de autonomia que tem vindo a ser legislada. E a literatura conduz-nos às conclusões de que a gestão e a liderança das escolas, em Portugal, aparecem como atividades inter-relacionadas e até sobrepostas. Segundo SILVA (2010) “Em Portugal, no passado recente, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (*management*) do que de um exercício assumido de liderança (*leadership*)”( p 171).

Segundo BARROSO (2002)

o processo de selecção e designação do “director” da escola polariza perspectivas políticas, administrativas e organizacionais divergentes e é, muitas

vezes, em torno dele que se estrutura o debate sobre os princípios e funções da gestão escolar e a sua articulação com a gestão pedagógica”. ( p. 1).

Numa perspetiva político administrativa, o autor identifica quatro conceções diferentes de diretores de escolas: (BARROSO, 2005)

- “*Uma conceção burocrática, estatal e administrativa*”: o diretor é visto como representante e executante das normas do estado e elo de ligação entre o ministério e a sua administração central ou regional e os professores e alunos da escola;
- “*Uma conceção corporativa, profissional e pedagógica*”: o diretor é assumido como um *primus inter pares*, continuando a ser um intermediário entre o ministério e os professores, garante da defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes, perante os constrangimentos burocráticos e financeiros impostos pela administração;
- “*Uma conceção gerencialista*”: visão do diretor como o que se preocupa essencialmente com a administração dos recursos, comparável à gestão de uma empresa, possui formação e competências técnicas específicas, com o grande objetivo de garantir a eficiência e a eficácia dos resultados;
- “*Uma conceção político-social*”: o diretor é assumido como um negociador, mediador entre lógicas e interesse diferentes (pais, alunos, professores, grupos sociais interesses económicos, etc.) tendo em mente um compromisso comum quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos (p. 162-163).

Segundo o autor estas conceções foram concebidas, ao nível dos diplomas legais, como referentes ideais do exercício dos diretores mas nunca se encontram isoladas na prática profissional.

O confronto destas conceções, afirma BARROSO (2005), tem dado origem em Portugal a dois tipos de argumentações em relação ao perfil e processo de designação dos diretores de escola: as vantagens e desvantagens da eleição, e uma mais recente sobre as vantagens e desvantagens da sua profissionalização.

FORMOSINHO (2003) afirma também que a temática da governação das escolas tem sido algo recorrente no debate educacional do regime democrático e, por isso a discussão dos modelos de governação tem de ser vista como uma questão estruturante do regime democrático em que vivemos. Uma das questões que tem gerado mais tensões tem sido o processo de escolha e designação do gestor escolar (BARROSO 2002; MACHADO, 2003). Segundo o último autor, esta questão tem sido o mote para elogiar ou criticar os diferentes e sucessivos modelos de gestão. Se, por um lado, a não qualificação técnica dos gestores e a sua escolha pelos seus pares são vistas como motivos para o seu menor sucesso, por outro lado, a colaboração destes na concretização das políticas emanadas pela administração central tem sido fonte de elogios.

Vários debates têm, também sido realizados com base na discussão sobre a profissionalização e a eleição do gestor escolar. O Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril bem como o Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de Julho, que lhe introduz alterações regulamentam a necessidade de formação especializada para o processo de seleção do diretor e possibilita o recrutamento de um candidato externo à instituição sendo, no entanto, professor.

É na sequência desta produção legislativa, tendo por base a conceção *gerencialista* descrita por BARROSO, e assumindo o reforço das competências do diretor que a tutela começou a dinamizar programas de formação para dirigentes escolares cujo objetivo é desenvolver as seguintes competências de gestão e liderança (DGAE, 2015):

- Criar, apresentar e implementar um Plano de Melhoria na escola de cada participante
- Promover o contacto e intercâmbio entre escolas e empresas
- Compreender os processos de regulação das políticas públicas na Educação

Este último normativo sobre a administração e gestão escolar, o Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de Julho, deixa em aberto a possibilidade das discussões sobre as vantagens que poderiam advir da escolha de um líder não escolhido pelos seus pares, que faça uma gestão da escola como uma empresa, e valida a opinião dos que

consideram que os critérios pedagógicos devem prevalecer sobre os critérios de gestão das escolas.

As conclusões a que chegou BARROSO (2002), nos estudos que realizou em Portugal, mostram que quer os reitores (antes de 1974) quer os diretores (após 1974) exercem, essencialmente, duas funções: a de administradores e a de líderes profissionais.

Para TORRES e PALHARES (2009) tem vindo a ser atribuída uma importância crescente às dimensões da gestão e lideranças escolares, no sistema educativo português, nas últimas décadas, aceitando-se que o diretor da escola deve assumir as duas funções:

O paradigma dominante de organização escolar anuncia e antecipa um certo perfil de liderança que se articula com lógicas de prestação de contas e de racionalização dos recursos. Com efeito, a centralidade que a liderança tem assumido nos discursos e nas medidas recentes de política educativa, adquire, doravante, um significado mais expressivo: centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de um “ líder forte” de um rosto, que se pretende partilhado (p.131 )

Segundo estes mesmos autores os líderes escolares têm de assumir as funções de liderança, porque são responsáveis pela execução de um projeto educativo de escola que melhore os resultados escolares dos alunos e que transforme a escola numa comunidade de aprendizagem, devem gerir os recursos e prestar contas. Deste modo “o líder da escola tende a assumir funções instrumentais e mecanicistas, cada vez mais distantes de uma liderança como objecto de ação pedagógica, ou nas palavras de SERGIOVANNI (2004), liderança como pedagogia” (TORRES & PALHARES, 2009, p. 132). Também AZEVEDO (2003) assume esta duplicidade de funções dos diretores escolares e afirma que agem em conformidade com a lei e conduzem a comunidade para que a escola melhore os resultados da aprendizagem dos alunos.

VICENTE (2004) afirma que para inverter “o quadro pouco animador do sistema educativo português” (p. 138) é necessário levar a cabo um investimento ao nível da

gestão e liderança. “Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação” (p. 143). Será então o líder responsável pela melhoria e revitalização da organização e por criar novas visões que levem à mudança.

O diretor da escola assume um lugar preponderante na missão de, baseando-se em valores, transformar a escola numa comunidade de aprendizagem e SERGIOVANNI (2004) afirma:

Nas raízes da responsabilidade do papel de Presidente do Conselho Executivo (agora diretor) encontramos as raízes da liderança escolar- um compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos, aqueles que lutam por agir de acordo com esses propósitos e agindo como um guardião para proteger a integridade institucional da escola (p. 126).

É ele também o responsável por conseguir a colaboração na concretização do processo educativo. Como podemos concluir pelos diversos autores citados, no sistema educativo português, a gestão e a liderança da escola aparecem com funções interligadas. E a melhoria do sistema educativo, no quadro legal da autonomia, como já verificámos na legislação e como afirma VICENTE (2004) dependem destas “a gestão e administração das escolas, com base numa forte e esclarecida liderança e capacidade de assunção de riscos, num quadro de autonomia, revelam-se, em nosso entender, como meios fundamentais de incrementar o sistema educativo” (p. 126).

É também a escola, e conseqüentemente a sua liderança, responsável por uma mudança que introduza princípios morais que salientem uma política de justiça social, como afirma SANCHES (2009) “à liderança das escolas pede-se que dê relevo aos imperativos da justiça social com efeitos nas políticas de equidade e de inclusão dos alunos na escola, uma orientação em consonância com as políticas nacionais e da União Europeia” (p. 108). O líder escolar deverá ter uma visão para a escola que implique um futuro melhor para todos. Para este mesmo autor a ação da liderança deverá estar fundamentada em três pilares:

- Desenvolvimento da capacidade de adaptação da escola aos contextos de indeterminação,
- Orientação para o conhecimento e
- Realização da sua missão como organização aprendente.

Conclui-se assim que numa sociedade em mudança a escola e o seu líder assumem um papel de agentes de mudança.

### 1.2.2 GESTOR/LÍDER ESCOLAR: TAREFAS E FUNÇÕES

O diretor escolar desenvolve o seu trabalho na escola, que é reconhecida por muitos autores como uma organização com características próprias. De acordo com LIMA (1992), trata-se de “um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (p. 41).

Para GONZÁLEZ (2003) a escola é uma organização complexa e descrita como:

*el centro escolar es una organizacion compleja, en la que se lleva a cabo una tarea saturada de componentes valorativos y éticos que no puede ser realizada de modo mecânico, y que está constituída por personas que se relacionan entre si de múltiples maneras(...) Más que una realidad objetiva, que existe a priori e independiente de los individuos que la constituyen, son realidades sociales que se van construyendo, manteniendo y recreando en el tiempo por las personas que habitan en ellas a través de complejos procesos de interaccion y negociacion social (p. 37-38).*

CANO (2003), baseando-se no trabalho de LORENZO (1994), aponta outras conceptualizações e definições da escola: ela é vista como uma instituição que resulta de processos históricos complexos; como uma construção social; como um espaço que cumpre múltiplas funções (explícitas ou ocultas); a escola é a organização onde trabalham docentes e discentes num ambiente que favorece o ensino-aprendizagem; é uma comunidade dedicada à educação; é uma “entidade administrativa local” que se dedica à instrução dos jovens e é vista ainda como um «*lugar específico dedicado a la “educacion sistemática”*» (p. 157,158).

Muitos outros autores definem a escola como tendo a finalidade última da instrução dos jovens: FORMOSINHO (1992) salienta “quatro características que definem a escola: sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e duração dessa interacção pessoal” (p. 15).

Concluimos ainda, que diversos autores assumem que a escola se diferencia das outras organizações, tal como GONZALEZ (2003), GREENFIELD Jr. (1995) baseia essa diferença nos seguintes argumentos: por terem um carácter moral (a educação dos jovens), trabalhadores altamente especializados e autónomos e por terem a sua estabilidade organizacional ameaçada frequentemente e de modo imprevisível. Este autor assume ainda a importância da liderança escolar desta forma (GREENFIELD, 1999):

“Visto que as escolas estão entre as organizações mais normativas, e dado que a liderança, em contraste com uma administração de rotina, é um esforço altamente moral e normativo, ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar eficaz” ( p. 257).

Tendo que desenvolver o trabalho dentro de uma organização desta natureza e assumindo que o diretor da escola pública portuguesa é, simultaneamente, líder e gestor escolar assume-se, neste trabalho, a definição deste e as suas funções a partir de ENGLISH, FRASE e ARHAR (1992):

*A school leader is anyone occupying a role in a school system who, by formal job title and content, is expected to (a) make sanctioned decisions or interpretations that affect other people in the organization or other people who receive the services of that organization directly or indirectly; (b) allocate resources, both human and material, based on criteria approved by the system in which he or she works; (c) be involved in decisions regarding employment(...); (d) formally represent the place in which he or she works as the official representative and spokesperson for its mission and purpose as well as operational effectiveness in attaining overt and covert goals and objectives; and (e) establish meaning and purpose for the work of the organization and assist in its design and*

*implementation as well as the orientation and attitude of the people in his or her area toward the nature of the work itself (p. 3,4).*

A linha condutora de toda a legislação portuguesa sobre a gestão escolar é a de que o gestor escolar é também professor pelo que “a gestão e a profissão não são separáveis” (DINIS, 2001, p. 123) ele terá de executar, simultaneamente, tarefas administrativas mas não poderá abstrair-se do fator pedagógico e ao mesmo tempo ele não pode também esquecer-se que é eleito pelos seus pares que se sentem no direito de participarem na tomada de decisões (DINIS, 2001). Este mesmo autor refere ainda que “a separação entre a actuação do profissional, como administrador, como líder profissional, como chefe executivo apenas faz sentido como operador heurístico” (idem, p. 119-120), dado que a existência de uma íntima correlação entre papéis está presente.

É assim que DINIS (2001) assume que o presidente do conselho executivo (P.C.E) se debate com seis grandes grupos de tensões ou dilemas que se apresentam na seguinte tabela:

Dilemas	Palavras-chave	
Administração vs. Ensino	Administração	Burocracia Administrativo
	Ensino	Profissão Pedagógico
Domínio vs. Participação	Domínio	Centralismo Controle
	Participação	Colegialidade Autonomia
Interno vs. Externo	Interno	Professores Organização Quadro Dirigente
	Externo	Família / Alunos Profissão Cosmopolita
Familiaridade vs. Distanciamento	Familiaridade	Igualdade Flexibilidade
	Distanciamento	Hierarquia Firmeza
Gabinete vs. Corredor	Gabinete	Porta Fechada Invisível
	Corredor	Porta Aberta Visível
Reatividade vs. Proatividade	Reatividade	Curto prazo Sobrevivência
	Proatividade	Longo Prazo Desenvolvimento

*Tabela 1 - Dilemas organizacionais do administrador escolar (adaptado de DINIS, 2001, p. 127)*

O dilema “administração vs ensino” baseia-se no facto de o PCE se encontrar no centro de um triângulo constituído por professores, as ideias e as pessoas externas à escola. Esta sua posição leva a conflitos e dilemas difíceis de contornar (FULLAN & STIEGELBAUER, 1991) uma vez que o diretor se vê confrontado com as exigências da administração central, com as quais tem de compactuar, e com as dos seus pares, professores que o elegeram e que terão influência na sua possível reeleição. Como diz DINIS (2001):

(...) os chefes de estabelecimentos são quase unânimes a reivindicar ao mesmo tempo a sua origem docente e a sua competência pedagógica. É por isso que eles se opõem a que a função seja aberta a outros, por exemplo, aos administrativos mas, verifica-se que eles não são mais professores. Eles não ensinam mais. Eles entram raramente nas salas de aula (p. 126-127).

O conflito entre o “domínio” e a “participação” é outro dilema. O gestor escolar procura conciliar o controlo necessário para a gestão de conflitos e a sua função de facilitador, de delegação de funções, poderes e responsabilidades (idem, p. 128). A “orientação entre as atividades do chefe do estabelecimento para o interior versus orientação para o exterior” é outro dos dilemas (idem). Este “*chefe*” é simultaneamente professor da escola e um funcionário administrativo que terá de prestar contas à administração central gerando conflitos entre a dimensão interna e externa da escola. Os anseios dos professores e dos restantes membros da comunidade escolar (como os encarregados de educação) são frequentemente diferentes, gerando o conflito entre a dimensão interna e externa da escola. Temos ainda que ter em conta a forma de atuação do diretor, percebendo se este dá mais ênfase ao funcionamento da escola - dimensão interna – ou às relações da escola com o exterior (idem). Ainda outro dilema que se prende com os relacionamentos do presidente do conselho executivo com os outros atores escolares (idem). Um dilema que se revela como um dos mais difíceis de debelar, uma vez que muitas vezes são as perspetivas dos restantes membros da organização escolar que rotulam o modo como o presidente interage com eles. Este dilema está intimamente relacionado com a perspetiva política dos recursos humanos visto que “tanto os excessos de familiaridade

quanto o demasiado distanciamento têm efeitos no clima relacional e na forma como as pessoas desenvolvem as suas atividades no seio da organização” (idem, p. 130).

Outro dilema que está ligado às dimensões da escola enquanto organização é a dicotomia “gabinete vs. corredor”. Os professores esperam disponibilidade de atendimento a toda a hora e em qualquer lugar para além de “acessibilidade dos professores e restantes pessoas ao gabinete de direção”, o que algumas vezes é difícil de executar dadas as exigências deste cargo, o que poderá levar a conflitos e tensões no seio da organização. (idem). Como diz DINIS, (2001) “Conciliar o trabalho de gabinete com o trabalho de relações interpessoais, a visibilidade e a invisibilidade no interior da própria organização é assim aspeto importante, que aliás se relaciona com os outros dilemas”( p. 130).

O último dilema prende-se com a forma como o presidente reage às situações já que “a pressão do imediatismo, do quotidiano, dificulta, ou mesmo inviabiliza, a acção reflectida e planeada direccionada para o crescimento e desenvolvimento futuro da organização” (idem.p.131). A literatura apresenta a questão do dilema “reactividade vs. proactividade” muito frequentemente. É aqui que se inserem as solicitações constantes provenientes de todos os intervenientes do processo educativo (pais, alunos, professores encarregados de educação, Ministério da Educação e autarquia) que deixam muito pouco tempo disponível ao chefe de estabelecimento. É assim que DINIS (idem,) assume a afirmação de YÁÑEZ (1991) “uma frequência excessiva de tarefas relacionadas com a sobrevivência proporciona à acção do director um carácter excessivamente reactivo, baseado na gestão contínua de situações críticas, que impede qualquer tipo de planificação a médio ou a longo prazo” (p. 131).

FULLAN e STIEGELBAUER (1991) referem exemplos de estudos que acompanharam os presidentes dos conselhos executivos e que salientam que a maior parte do tempo destes é passada ao telefone, encontros pessoais e reuniões de trabalho, sendo o seu trabalho caracterizado pela brevidade, variedade e fragmentação. Outros estudos revelam que o presidente ocupa grande parte do seu horário a lidar com problemas administrativos e com a manutenção da ordem (idem, p. 146). Ainda outros estudos fazem notar a sobrecarga de trabalho e a fragmentação

(idem, p. 148). Weindling (1990) sobre esta matéria afirma *“most of a head’s time is spent in short interactions with people and that “maintenance” factors dominate their school day”* (p. 194).

Vários autores como BARRÉRE (2007), DINIS (1997), BARROSO (2005) e HORNG (2009) realizaram trabalhos que enquadram as tarefas do diretor dentro de categorias. BARROSO e SJORSLEV (1991) no seu trabalho resultante da investigação que teve lugar em Portugal, onde realizaram um estudo comparativo relacionado com as estruturas de administração das escolas primárias e secundárias da Comunidade Económica Europeia, revelaram e identificaram quatro grandes domínios em torno dos quais o trabalho dos então denominados “chefes de estabelecimento” se desenrola:

- Administrativo e financeiro (gestão operacional): relacionado com o funcionamento quotidiano da escola, isto é, com definir metas e objetivos, planear, organizar, controlar, decidir, chefiar o pessoal e ainda com a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros;
- Pedagógico e educativo: intervenção na organização e gestão global do currículo, na orientação das atividades de ensino-aprendizagem, no processo de avaliação dos alunos, na preparação e execução de medidas educativas específicas (experiências pedagógicas, inovação, atividades “extracurriculares”, etc.), na manutenção da disciplina e no acompanhamento escolar dos alunos;
- Relações humanas (internas – liderança e gestão de pessoal): motivação e animação de grupos e equipas de trabalho, liderança institucional, gestão de conflitos, desenvolvimento do pessoal docente e não-docente, condução de reuniões, difusão da informação, motivação dos profissionais;
- Relações externas: representação oficial da escola e relações com os pais, com a administração, com as outras escolas, com a autarquia, com outros serviços comunitários, com as empresas e associações culturais. (p. 100, 101)

Atualmente a literatura predominante sobre o gestor escolar relaciona diretamente a ação do diretor escolar com o sucesso escolar e define até os traços comuns aos gestores das escolas “eficazes” (BARROSO, 2005). Conforme refere AFONSO (2010)

A administração fará sempre recair sobre os gestores ou diretores a justificação e a responsabilização mais imediatas desses mesmos resultados educacionais. Assim, os diretores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais (p. 21).

Como também já foi salientado, o diretor é, neste momento assumido pela legislação (Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, como o rosto da escola, e como diz AFONSO (2010):

(...) pode concluir-se (provisoriamente) que a problemática da accountability, enquanto conjunto articulado de relações entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, está em desenvolvimento em Portugal e faz parte, de forma crescente e cada vez mais explícita, das orientações, regulamentações legais e discursos relativos a diversas dimensões da administração pública e da vida social (p. 27).

Razão pela qual, todos os diretores estão sobre muitas pressões e terão de desenvolver o seu trabalho, neste contexto e numa conceção gerencialista, para prestarem contas dele ao órgão de direção, conselho geral, e á tutela através de percursos avaliativos da Inspeção Geral da Educação e Ciência (*IGEC*).

Como refere AFONSO (2010) (...) “reitera-se igualmente que o exercício da autonomia supõe a prestação de contas, designadamente através de procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa” (p.23).

Salientam-se, ainda, eventuais consequências decorrentes da ação inspetiva e da avaliação externa que podem, por exemplo, fundamentar a dissolução dos órgãos de direção e gestão.

Em resumo: A análise da literatura e legislação sobre o gestor escolar, atualmente designado diretor, em Portugal, salienta a variedade e complexidade das suas funções bem como a particularidade da organização em que ele trabalha. Tem-se incrementado a atribuição das suas competências ao mesmo tempo que se lhe exige

mais capacidade de liderança para conduzir à obtenção de resultados que demonstrem a sua eficácia. A prestação de contas tornou-se mais presente e alargou-se a todos os representantes da comunidade educativa, nomeadamente ao órgão de direção estratégica denominado por conselho geral.

### 1.2.3 CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA

O quadro legislativo Português prevê organizações escolares, atualmente designadas de unidades orgânicas, de diversas tipologias: agrupamentos de escolas, escolas não agrupadas, escolas com contrato de autonomia (cerca de 300 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, neste momento) ou escolas sem contrato de autonomia.

O primeiro responsável de todas elas é o diretor de escola. Este é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (Decreto-Lei 75/2008).

No domínio da administração educacional a investigação sobre o gestor escolar tem sido uma constante. Citando o guião de trabalho fornecido para a elaboração deste trabalho de projeto pelo Instituto da Educação:

a pesquisa desenvolvida pelos docentes e investigadores que têm produzido trabalhos ligados à especialidade de “Política e Administração Educacional” tem a sua raiz nos finais da década de 80 e desde o seu início se tem orientado para o “estudo da escola” e do “gestor escolar” e tem vindo a alargar-se pelas temáticas de autonomia e da gestão da escola(...). (Documento orientador do curso de mestrado)

A breve descrição sobre a evolução do quadro normativo e dos estudos sobre o gestor escolar evidenciou crescimento das competências e de uma valorização da função do gestor escolar. Nesta sequência exige-se um aumento da responsabilização ao mesmo tempo que se requisita uma prestação de contas. É neste contexto, que a ação/trabalho do gestor escolar se desenvolve através de diferentes lógicas e sentidos que resultam numa multiplicidade de tarefas.

Assumindo que uma das características do trabalho do diretor é, de acordo com BARRÈRE (2007), *“l’articulation, la superposition et parfois la contradiction entre les rythmes de travail structurellement différents qui ont chacun leurs contraintes propres”*(p. 41)

e partindo das quatro concepções de diretores definidas por BARROSO (2011) (incluídas no ponto 2) pretende-se neste trabalho de projeto descrever, analisar e interpretar o desempenho das funções e tarefas do diretor de uma escola não agrupada, com contrato de autonomia assinado no ano letivo 2012/13.

Como menciona (BARROSO, 2011) trata-se de “um diretor que gere ou lidera uma *“modalidade de governo”, num estado ainda muito dominado por uma administração pública burocrática e centralizada*” (p. 119).

Questionar-se-á e ter-se-á em conta, a percepção que este diretor tem da sua atuação, o modo como lida e responde à diversidade e mesmo conflitualidade dos papéis e funções que lhe estão atribuídos.

**O problema da investigação** consiste em descrever e perceber de que forma o diretor de uma escola não agrupada, percebe e orienta as suas funções e tarefas.

Nesta linha foram formuladas as **seguintes questões**:

- Quais são as prescrições e autoprescrições do gestor escolar acerca do seu trabalho numa escola não agrupada com contrato de autonomia?
- Como recebe e interpreta as prescrições jurídicas normativas do papel do diretor?
- De que forma percebe a distância entre o que faz e o que deveria fazer?

## 2 METODOLOGIA

---

Considerando-se outros trabalhos já realizados sobre esta matéria, bem como o guião de trabalho fornecido para este trabalho de projeto (IEUL,2014), neste capítulo descrever-se-á o contexto em que o estudo de carácter qualitativo e descritivo, focado na figura do diretor, se efetuou e ainda a metodologia que foi utilizada para a recolha, tratamento e análise de dados.

### 2.1 DESIGN DO ESTUDO

Esta abordagem investigativa pretende associar-se a um estudo de caso, uma opção adequada a um primeiro estudo pois, como afirmam BOGDAN e BIKLEN (1994) “Comece por um estudo de caso. Tenha uma primeira experiência gratificante e prossiga, se assim o desejar, para estudos mais complexos” (p. 89).

Segundo SOUSA (2009):

*o estudo de caso visa essencialmente a compreensão de um comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural* (p. 138).

Um estudo de caso pode, assim, debruçar-se sobre um caso único ou sobre vários casos e recorrer a vários instrumentos de recolha de dados. Também segundo PONTE (2006), este tipo de estudo assume-se como uma investigação particularista e nesta sequência STAKE (2007) considera que:

o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. (...) A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso (p. 24).

MERRIAM (1998) em CARMO e FERREIRA (2008) considera-o

*“**descritivo** - porque o produto final é uma descrição rica do fenómeno que está a ser estudado; **heurístico** – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; **indutivo** - porque a maioria dos estudos tem como base o raciocínio indutivo; **holístico**- porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação”*(p. 235).

SOUSA (2009) afirma que o estudo de um caso se resume, essencialmente nos seguintes procedimentos:

1º- Recolha, a mais exaustiva possível, dos dados sobre o caso em estudo e o contexto em que se encontra inserido;

2º- Análise qualitativa e quantitativa desses dados, procurando-se constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo;

3º Efetuar inferências a partir da análise e extrair conclusões (p. 140, 141).

É objetivo deste trabalho de projeto efetuar um estudo das tarefas diárias de um diretor, circunscritas a uma unidade orgânica denominada por escola Secundária Manuel Cargaleiro. A partir da recolha de dados efetuar-se-á o tratamento e análise qualitativa para se estabelecerem as inferências e conclusões. As razões que levaram à seleção do diretor prenderam-se com, por um lado a sua larga experiência nestas funções e por outro a sua disponibilidade enquanto elemento colaborante para o estudo. O acesso facilitado à escola foi também uma razão de escolha.

Como afirmam BOGDAN e BIKLEN (1994)

Nunca é possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar e – o “meio ambiente natural” – e o que de facto estuda- “ um meio ambiente com a presença do investigador”. Pode, contudo, compreender os efeitos que produz nos sujeitos, mediante um conhecimento aprofundado do contexto,

utilizando-o para construir uma consciência mais ampla da natureza social (p. 69).

Deste modo, assumiu-se que a proximidade quer à pessoa quer ao local, uma vez que observador e observado desempenham funções no mesmo espaço, em vez do efeito negativo, também possível de avaliar, segundo BOGDAN, surtirá um efeito positivo na compreensão da observação.

## 2.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Seguindo o que afirma Yin (2005) “um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes” (p. 112) pelo que se utilizaram como instrumentos de recolha de dados a análise documental, a observação e a entrevista semiestruturada, ao diretor da escola não agrupada.

### 2.2.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental facilitou o conhecimento do contexto da ação em que o diretor selecionado desempenha as suas funções ao mesmo tempo que possibilitou uma melhor interpretação dos dados obtidos na observação e entrevista ao mesmo.

Os documentos utilizados inserem-se em dois conjuntos, os de carácter legislativo e os documentos estruturantes da escola:

- No 1º grupo destacamos a legislação vigente sobre a administração escolar, nomeadamente a mais recente, Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Julho e o Decreto-Lei 137/2002, de 2 de Julho
- No 2º grupo, os documentos da escola:
  - Projeto Educativo de Escola (2014)
  - Regulamento Interno (2014)
  - Contrato de autonomia (2013)
  - Plano Anual de Atividades (2014)

## 2.2.2 OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

A observação do dia de trabalho do diretor foi precedida de um curto contacto formal com este, no sentido de se aferir o objetivo da observação e a data em que seria aconselhável ocorrer. Foi-lhe também disponibilizada a grelha de observação (anexo 1). Estes procedimentos tiveram por base o que BOGDAN e BILKEN (1994) afirmam “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (p. 51).

Tratando-se de uma observação estruturada, conforme sugerido no guião fornecido para o desenvolvimento deste trabalho, elaborou-se uma grelha de observação, com base na consulta de vários trabalhos já realizados. Esta apresenta diferentes campos:

- hora da ocorrência da atividade;
- o número da atividade;
- local;
- os intervenientes;
- descrição da atividade/tarefa;
- observações.

Todos estes campos permitiram a observação, no dia 26 de Fevereiro, entre as 9h30 e as 17h36. Não se inclui aqui o período de almoço (entre as 13h45 e as 15h05), uma vez que teve lugar fora da escola.

Após o registo das observações avançou-se com uma tentativa de interpretação através de uma organização de associação do tipo de tarefas, resultante da proposta de categorização apresentada por BARROSO e SJORSLEV (1991).

Ao longo do percurso de categorização e subcategorização foram surgindo algumas dúvidas, pois algumas das tarefas poder-se-iam incluir em mais do que uma categoria, e por consequência, em mais do que uma subcategoria. Assim sendo, optou-se por aquela que mais definia a ação/tarefa. Quanto à subcategorização resulta da

proposta inicial acima mencionada, tendo sido atribuída uma designação a cada subcategoria, em vez de um código, para maior facilidade de leitura.

### 2.2.3 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

A entrevista, na investigação qualitativa, é usada como instrumento para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo que o investigador pretende conhecer” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). Ainda segundo os mesmos autores, trata-se de estabelecer um diálogo intencionado, normalmente entre duas pessoas, dirigido por uma delas (o entrevistador), com o objetivo de obter informações da outra (o entrevistado) sobre determinados assuntos.

Existem mais do que um tipo de entrevistas. Estas podem ser estruturadas, onde se utilizam questionários pré-preparados e questões padrão, servindo sobretudo para coligir dados de natureza quantitativa; ou semiestruturadas tendo o entrevistador elaborado uma lista de assuntos ou questões a serem tratados de forma mais ou menos livre (GRAY, 2004; MOREIRA, 1994).

Foi escolhido para este trabalho o último tipo e partiu-se para a entrevista com base no guião fornecido pelo Documento Orientador do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração Educacional. Contudo, tendo consciência de que “o entrevistador pode e deve decidir, durante a entrevista, quando e em que sequência fazer quais perguntas” (FLICK, 2004, p. 106). Com base no guião inserido no documento orientador e nas questões de investigação deste estudo, os objetivos gerais definidos foram:

- Captar as prescrições e autoprescrições do gestor relativamente ao seu trabalho;
- Recolher as suas perceções descritivas sobre o seu trabalho;
- Colher a perceção avaliativa acerca da distância que vai entre o que é o ideal e o possível.

A partir destes objetivos gerais, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a trajetória profissional do gestor e a sua perceção sobre a evolução do seu trabalho no contexto da ação.
- Conhecer as funções do diretor (o que tem de fazer e o que deveria fazer)

Esta entrevista foi realizada após a observação, de forma a poder-se cruzar e complementar o maior número de informações e dados e ter uma melhor perceção entre o ideal do entrevistado e o real observado. Utilizou-se um gravador para o seu registo e foi depois transcrita para uma grelha (anexo 3).

O passo seguinte foi a devolução das respostas, ao entrevistado para a confirmação da fidelidade dos dados recolhidos, um dos requisitos de qualidade dos trabalhos de investigação qualitativa.

### 2.3 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DE DADOS

Pretendia-se um registo descritivo de um dia de trabalho de um gestor escolar e conhecer as suas perceções sobre as suas experiências no desempenho do cargo. Os dados recolhidos através da observação foram alvo de uma categorização. Este tratamento (anexo 4) permitiu o cruzamento com as informações recolhidas, na entrevista semi-estruturada efetuada e possibilitou as leituras interpretativas.

- Administrativo e financeiro

Incluiu-se aqui a tarefa de atendimento do responsável pela empresa dos extintores por se considerar que a subcategoria mais pertinente seria a de “gestão dos recursos materiais”.

- Pedagógico e educativo

Estão aqui consideradas todas as tarefas de acompanhamento da atividade extra curricular da realização do baile de finalistas, como por exemplo o contacto com o fotógrafo, e o acompanhamento dos seus

trabalhos, a reunião com os alunos e a conversa com a professora responsável pela decoração do espaço para a realização deste evento.

A tarefa de consulta de dados da Plataforma do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação - MISI que poderia ter sido considerada na categoria “administrativo ou financeiro” foi aqui integrada por se ter entendido, através das notas de observação, que esta se relaciona com a preocupação, já expressa em outras tarefas anteriores, que têm a ver com o acompanhamento escolar dos alunos. O mesmo aconteceu com a tarefa de elaboração da convocatória para a reunião cuja ordem de trabalhos se prende também com este acompanhamento.

- Relações humanas internas

Consideraram-se os contactos com interlocutores internos nomeadamente com os restantes elementos da direção na subcategoria “divulgação da informação”. Não se incluíram alguns outros contactos com interlocutores internos por se valorizar, em primeiro lugar, o propósito desses contactos para a sua inserção quer na categoria quer na subcategoria.

- Relações humanas externas

Os contactos estabelecidos com o encarregado de educação e a autarquia foram as únicas tarefas aqui categorizadas por, à semelhança do que atrás ficou dito, termos considerado os outros contactos com interlocutores externos dentro das categorias relacionadas com o objetivo desse contacto.



### 3 RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se e discute-se os resultados obtidos através da aplicação sequencial dos instrumentos de recolha de dados: a análise documental, a observação e a entrevista. Apesar desta apresentação e discussão de resultados por instrumento de recolha de dados, o carácter holístico da investigação evidencia-se através da reflexão conjunta sobre os diversos resultados.

#### 3.1 O CONTEXTO DA AÇÃO

##### 3.1.1 A ESCOLA

A escola Secundária com 3.º ciclo do ensino básico, Manuel Cargaleiro, criada em 1985, situa-se na margem sul do Tejo, no concelho do Seixal, um dos concelhos cuja autarquia se caracteriza por uma atuação da linha política de esquerda. Nesta linha, a sua atuação tem-se pautado por oferecer muita resistência à implementação da maior parte das propostas das políticas educativas. Este concelho, situado na margem sul do Tejo, caracteriza-se por possuir um elevado número de escolas, onze. Neste momento é também um dos concelhos onde a agregação de escolas em agrupamentos verticais teve o menor efeito, apenas um. Quanto a escolas com contrato de autonomia existem apenas três escolas onde se inclui a observada.

No ano letivo de 2014/15, a escola tinha 40 turmas, 29 do ensino secundário, onde se integravam o ensino regular e cursos das vias profissionalizantes, e 11 turmas do ensino básico. Neste total estavam incluídas uma turma de um curso vocacional e uma de um curso de educação e formação de nível equivalente ao 9º ano de escolaridade.

Nesta escola desenvolviam o seu trabalho 100 docentes, dos quais apenas 15 eram contratados e os restantes pertenciam ao quadro de escola há mais de 10 anos ou desde a sua abertura. Colaboravam ainda 37 funcionários não docentes, nomeadamente uma Psicóloga do quadro da escola e, desde há dois anos, uma Técnica de Serviço Social, em resultado do recurso atribuído através do contrato de autonomia formalizado entre a escola e a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares no ano 2013/2014. Este contrato estabeleceu como compromissos da escola:

1. Reduzir a taxa de abandono escolar, aproximando-a dos 0%;
2. Melhorar a taxa de sucesso, designadamente:
  - 2.1. Aumentar a taxa de sucesso pleno em 4%, ao ano;
  - 2.2. Aumentar a taxa global do sucesso escolar em 1,5% ao ano, nos ensinos básico e secundário;
  - 2.3. Aproximar progressivamente a média das classificações externas da média nacional;
  - 2.4. Reduzir a distância, não excedendo a diferença de 2,0 valores, entre as classificações interna e externa, no ensino secundário.

### 3.1.2 PARTICIPANTE NO ESTUDO: O DIRETOR

O diretor em estudo tem formação inicial em História e começou as suas funções como professor da disciplina de Educação Moral Religiosa e Católica, há 40 anos, numa escola do mesmo concelho da que trabalha neste momento.

Iniciou as suas funções na gestão de escolas, como presidente da comissão administrativa provisória no ano em que a escola, que agora dirige, iniciou as suas funções, em 1985. Desempenhou funções como gestor escolar passando por todas as designações conhecidas após o 25 de Abril, presidente do conselho diretivo, presidente de duas comissões administrativas provisórias, presidente do conselho executivo e finalmente diretor.

O diretor detém formação em Administração Educacional, obtida primeiro por uma pós graduação e depois pelo primeiro ano de mestrado, especialização, na Universidade Católica. Realizou um mestrado em Gestão Autárquica e outras formações de menor duração, em administração educacional.

Desempenha o cargo em regime de exclusividade pelo que não leciona.

## 3.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO

### 3.2.1 TEMPO DEDICADO ÀS TAREFAS POR CATEGORIAS

No global foram realizadas 67 atividades num total de tempo de 402 minutos num dia que iniciou às 9.30h e terminou às 17.30h com interrupção para almoço.

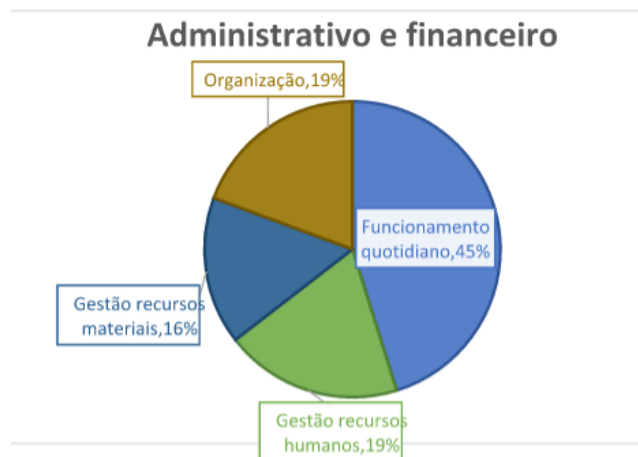
O tempo gasto em cada tarefa variou entre 1 minuto e 31 minutos (apenas uma reunião) o que demonstra a brevidade das suas ações.

A leitura do gráfico 1 permite concluir que a categoria onde o diretor ocupou a maior percentagem de tempo foi a de “administrativo e financeiro” (AF) com 47%, seguindo-se a de 35% de “pedagógico e educativo” (PE) com 35%. A categoria de “relações humanas internas” (RHI) apenas ocupou 15% e a de “relações humanas externas” (RHE) 3%.



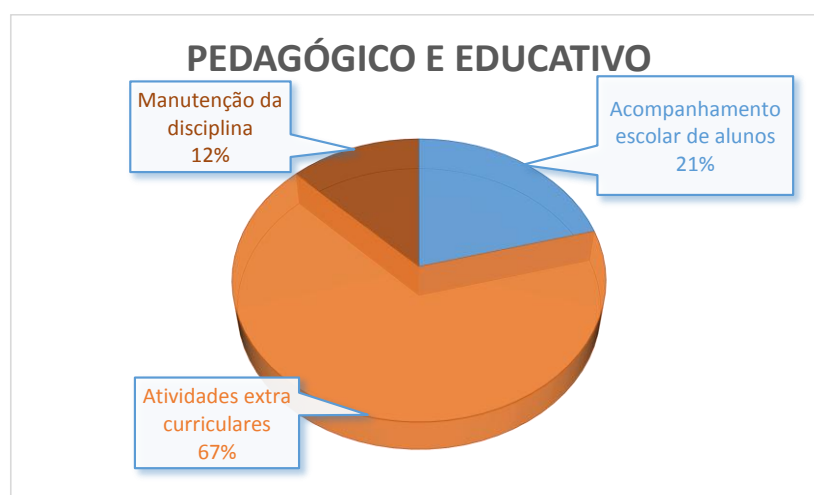
Gráfico 1 – Tempo utilizado em cada categoria

Dentro da categoria (AF) a subcategoria “funcionamento do quotidiano” foi a que se salientou, com 45%. A seguir surge “organização” com 19%, “gestão de recursos humanos” 20% e gestão de “recursos materiais” 16%.



*Gráfico 2 – Administrativo e financeiro*

Na categoria (PE) a subcategoria “atividades extra curriculares” foi a que mais se destacou com 67%, salienta-se que se enquadrou aqui todas as tarefas relacionadas com a preparação do baile de finalistas. Aparece depois a subcategoria “acompanhamento escolar de alunos” com 21% e “manutenção da disciplina” 12%.



*Gráfico 3 - Pedagógico e educativo*

Dentro da categoria “relações humanas internas” predominou a subcategoria “motivação para grupos de trabalho” com 33%, onde se inseriram reuniões de trabalho, que de acordo com as observações se salienta que não tinham sido

agendadas previamente. Seguiram-se as atividades de “ difusão da informação” com 67%, que dizem respeito à passagem de informação aos restantes elementos da direção.

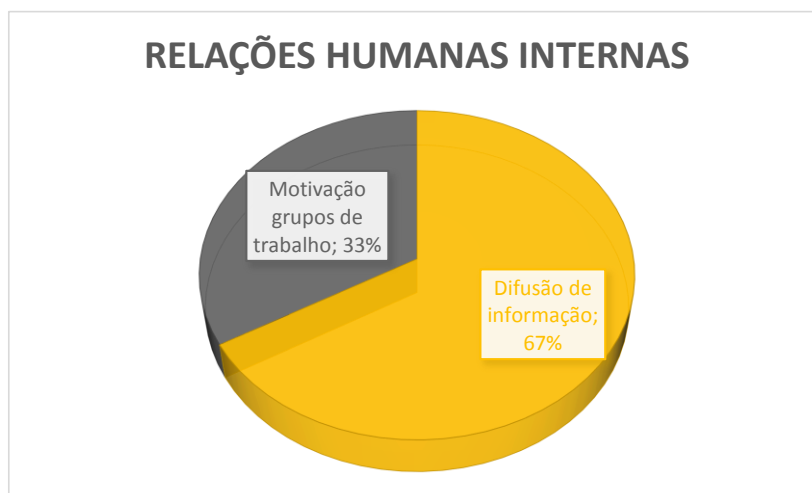


Gráfico 4 - Relações humanas internas

Na categoria “relações humanas externas” (83%) do tempo foi o contacto com a autarquia que esteve em causa. Com os pais o contacto foi esporádico e conta apenas 17%.

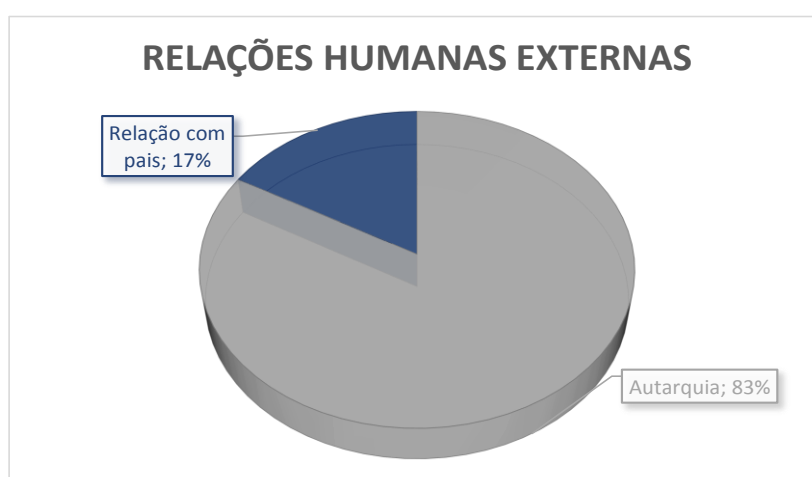


Gráfico 5 - Relações humanas externas

O gráfico que a seguir se apresenta permite-nos visualizar a totalidade do tempo gasto nas diversas subcategorias, que se inserem nas diversas categorias, proporcionando uma visão de conjunto.

Assim, conclui-se que dentro da categoria (AF) a subcategoria “funcionamento do quotidiano” foi a que predominou, com 22%. Aqui se incluem as tarefas de leitura do correio bem como assinaturas do mesmo e relações com os atos administrativos.



Gráfico 6 – Tempo por subcategorias

As tarefas subcategorizadas por “organização” encontram-se em segundo lugar (17%) dentro desta categoria (AF) e passaram por encontros / reuniões com colegas para definir atividades futuras o que demonstra a vontade de definir uma agenda e preparar atividades ainda que o diretor tenha consciência da necessidade de incluir o imprevisível.

Na categoria (PE) a subcategoria “atividades extra curriculares” foi a que mais se destacou com 22%. Salienta-se que estão aqui inseridas todas as tarefas relacionadas com a preparação do baile de finalistas.

### 3.2.2 ATIVIDADES POR INTERLOCUTOR

O diretor interagiu predominantemente com interlocutores internos onde se destacam 89% versus 11% para os externos. Dentro dos internos 64% dizem respeito aos professores e 36% aos alunos. Faz-se notar que dos 402 minutos gastos, durante 86 minutos o diretor não teve interlocutor, isto é, estava a desempenhar atividades sozinho (consulta de correio eletrónico, correio convencional, blogs, MISI), segue-se em minutos o contacto com professores, 63 minutos e com pessoal não docente, 61 minutos e depois alunos 53 minutos.

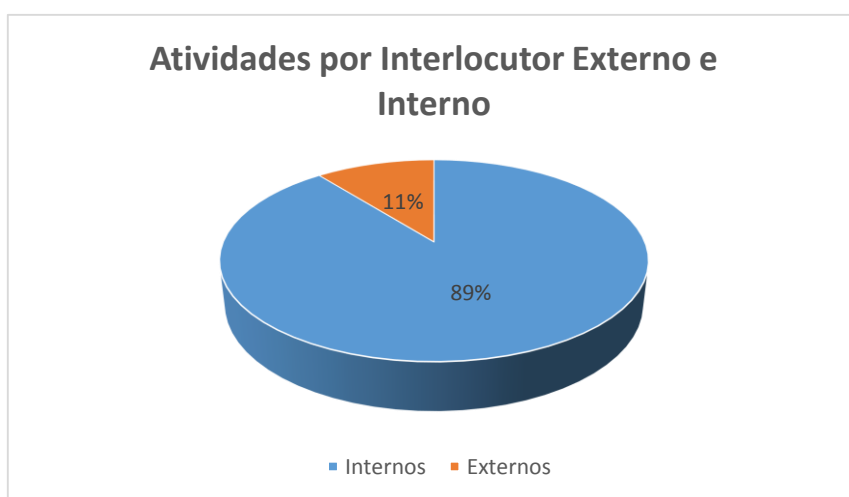


Gráfico 7 – Atividades por interlocutor: externo e interno



Gráfico 8 – Tempo utilizado com professores e alunos

### 3.2.3 LOCAL DAS ATIVIDADES

Quanto ao local de trabalho salienta-se o facto de o diretor ter apenas centrado o seu dia observado, no edifício onde se encontra o seu gabinete e o da direção, e ter circulado por todos os espaços aí existentes. A sala de professores e os serviços administrativos no rés-do-chão e no primeiro andar a biblioteca, o hall, o auditório e os dois gabinetes destinados à direção. Foi no seu gabinete que desenvolveu a maior parte das atividades (79%). Mesmo em tempo de reuniões permaneceu no lugar denominado gabinete de reuniões que é um dos espaços destinados ao trabalho dos membros da direção onde também dispõe de uma mesa de trabalho (6%).

A sua circulação pelos espaços fez-se pela preocupação de se inteirar das atividades que estavam a decorrer nas salas como o auditório (7%), a biblioteca (3%) e a secretaria (1%).



Gráfico 9 – Atividades por local

DINIS (1997) assume que, tendo em conta a diferenciação hierárquica e funcional existente no espaço escolar, pode-se considerar a presença de territórios próprios a cada grupo, e acrescenta que o “gabinete da direção é o território natural do gestor escolar” (p. 175).

### 3.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS À ENTREVISTA

A análise e discussão dos resultados da entrevista foram organizadas a partir das três questões que serviram de base à investigação.

#### **Quais são as prescrições e autoprescrições do gestor escolar acerca do seu trabalho numa escola não agrupada com contrato de autonomia?**

O diretor disse ter-se sentido motivado para desempenhar as funções de gestão escolar, há muitos anos atrás, pela vontade de fazer algo de diferente do que viveu nas escolas onde lecionou (anexo 3). Esta vontade de mudar terá estado também na sua mente quando se mobilizou para a candidatura ao contrato de autonomia, uma vez que não era obrigatório fazê-lo.

O diretor assume que tem havido mudanças nas políticas públicas de educação e que, *“nem sempre da melhor maneira e muitas vezes atabalhoadamente e sem qualquer sentido de mudança no sentido de inovar e fazer diferente”* (anexo 3). Considera que os estudos hoje existentes, a nível da Europa, deveriam ter servido para avaliar e balizar melhor as políticas educativas (anexo 3). Perante a evolução e as mudanças ocorridas refere que estas, se manifestaram de duas formas conforme as circunstâncias, por um lado por uma continuidade por outro lado por ruturas *“quer dizer... muitas vezes foi uma continuidade daquilo que se estava a fazer mas mudando aparentemente algumas coisas, não é... num caso ou noutro houve de facto rutura, embora se calhar nem sempre pelos melhores motivos”* (anexo 3). É visível a assunção de que estas mudanças não puderam deixar de ter impacto nas funções enquanto gestor escolar.

No que toca ao conceito de autonomia das escolas tem a opinião de que, esta não se faz por contrato e que acontece assumindo as responsabilidades quando se quer fazer algo diferente e considera a autonomia como a passagem de competências para a concretização daquilo que *“eles não conseguem lá chegar”* (anexo 3). Nesta sequência assume que o facto de existir o contrato de autonomia na escola que gere permitiu corresponsabilizar os professores para obtenção de resultados, que constam

dos objetivos operacionais do referido contrato, através de algumas mudanças de metodologias. A grande mais-valia verificada, até este momento, considera ter sido a atribuição de mais um recurso para a escola, uma técnica de serviço social. Este recurso foi solicitado com vista a contribuir para a redução do abandono escolar, objetivo também considerado na contratualização.

### **Como recebe e interpreta as prescrições jurídico normativas do papel do diretor?**

Quanto às funções dos gestores escolares este diretor demonstra ter consciência das diferentes expectativas em relação ao seu papel. Pelo lado dos seus superiores hierárquicos e pelo lado dos seus pares/colegas. Quando questionado sobre as expectativas do Ministério da Educação em relação às suas funções diz: *“O ministério tem a expectativa que os diretores de uma escola sejam obedientes, não é? E que cumpram religiosamente aquilo que eles querem. O resto é cantiga”* (anexo 3). A forma como fez esta afirmação remete-nos para BARROSO (2005) e as suas quatro conceções dos diretores escolares, nomeadamente *“conceção burocrática, estatal e administrativa”* (p. 162-163).

Quando confrontado com a questão, se considera que a tutela espera uma gestão *gerencialista* dos diretores equiparando-os a gestores de empresa, afirma que *“de uma maneira legislativa poderíamos dizer que podia comparar na responsabilidade a alguns gestores de empresas... na responsabilidade... nos direitos não!”* (anexo 3) e ainda salienta que as escolas *“viveram sempre de algum amadorismo e de alguma vontade de fazer e de melhorar as coisas mas sem a correspondência devida, da responsabilidade e dos deveres e dos direitos que tinham com essas responsabilidades, inclusivamente a nível monetário...”*

Assumi que a tutela considera o gestor escolar equiparado a um gestor de empresas apenas nos resultados que pretende obter (o sucesso dos alunos) *“o ministério quer é os resultados melhores tal qual a empresa quer obter os melhores lucros. Aqui os lucros são o sucesso dos alunos.”* (anexo 3)

No que diz respeito às expectativas dos colegas, professores alega que eles o consideram apenas como colega dizendo: *“eles entendem que o diretor não é mais do que um colega que está aqui para lhes fazer aquilo que eles querem. Uma grande maioria é assim que o entende, o diretor ser A B ou C não lhes interessa, o que interessa é que ele faça o que lhes interessa a eles, não é... e que lhes facilite a vida o mais possível.”* (anexo 3)

### **De que forma percebe a distância entre o que faz e o que deveria fazer?**

O diretor salienta a diversidade das suas tarefas e a incapacidade de as prever, porque como afirma *“os dias são todos diferentes e a agenda inclui sempre coisas com as quais não contamos”* (anexo 3). Afirma que nos dias em que os conflitos ou situações imprevistas e urgentes não acontecem com tanta frequência, se dedica a tarefas mais superiores, *“digamos assim, mais didáticas, mais pedagógicas, mais inovadoras”*. Também considera que abdicaria das funções enquadradas nos atos administrativos tais como as relações com a secretaria e assinaturas. (anexo 3). Continua a demonstrar uma vontade de mudança e de criatividade afirmando que *“Tudo... tudo o que é administrativo e que não implique uma inovação e uma parte pedagógica nisso tudo e que não implique que seja para fazer melhor... abdicava disso tudo”* (anexo 3).

Sem poder abdicar das obrigações administrativas do cargo, tem consciência de que nem sempre consegue dedicar-se às tarefas de carácter pedagógico tanto quanto gostaria, mas aproveita todas as oportunidades para realizar este tipo de tarefas, privilegiando o contacto com os alunos.

O entrevistado assume que para ele isto é o mais motivador *“porque estou a dar resposta, concretamente às atividades dos alunos, àquilo que os alunos querem da escola, àquilo que nós também sentimos que a escola deve ser para os alunos... aquilo que vai para além do dia normal”* (anexo 3). Contudo, como se pode observar pelos gráficos anteriormente apresentados, o seu tempo de trabalho diário foi ocupado com muitas outras tarefas e funções.

A análise das tarefas desenvolvidas na subcategoria “acompanhamento escolar de alunos”, que apresenta 10% do tempo dentro da categoria (PE) (gráfico 6), associa-se a uma premissa de melhoria dos resultados que terá estado sempre presente, mas que desde 2013 se formalizou nos objetivos assumidos no contrato de autonomia. Convém destacar que esta tarefa passou pelo questionar diretamente alguns alunos e por tarefas exclusivas do diretor (leituras, consultas, elaboração de convocatória para os professores).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Este trabalho pretende dar resposta à intenção expressa no guião de trabalho fornecido, de analisar e compreender a diversidade e especificidade dos contextos que definem o modo como diretores e gestores escolares exercem as suas funções.

A gestão escolar tem sofrido significativas alterações, nos últimos anos, e são essas mudanças que justificam os estudos nesta área. Por um lado legislou-se no sentido de um aumento das competências dos órgãos de gestão e por outro exige-se mais prestação de contas, num contexto que se assume como de autonomia formalizada através de um contrato e do qual podem resultar mais recursos para a escola e a possibilidade de seleção de critérios para o recrutamento de uma quota de professores.

Coexistem diferentes terminologias e tipos de organizações escolares, agrupamentos escolares, escolas não agrupadas e dentro destas as responsabilidades do seu gestor são de alguma forma iguais, porque se pretende uma gestão *gerencialista* em que o sucesso escolar é o mais importante mas, também diferentes porque os contextos/organizações são de dimensões diferentes.

Assumindo a escola como o “*palco*” dos processos de regulação e das políticas públicas na Educação é nela que o diretor escolar implementa as suas responsabilidades pela gestão pedagógica, patrimonial, financeira e administrativa. Este estudo incidiu sobre o diretor de uma escola não agrupada com 3º ciclo e secundário, com contrato de autonomia e teve como objetivo conhecer as prescrições e perceções do trabalho que este tem do trabalho que realiza. Foi também intenção perceber e confirmar o que nos apresenta a literatura sobre gestão escolar, nomeadamente BARROSO e SJORSLEV (1991), BARROSO (2005) e (2011), BARRÉRE (2007), HORNG (2009), DINIS, (2001) nomeadamente, o carácter multifacetado destas funções. A observação permitiu constatar este carácter multifacetado do desempenho e evidenciar que o diretor tem a consciência que o seu trabalho se desenvolve entre as funções administrativo e financeiras e as pedagógico e educativo. Tem também consciência da imprevisibilidade

e temporalidade das suas funções quotidianas e da necessidade de dar prioridade às tarefas que surjam com carácter mais urgente.

O diretor observado revelou a sua preferência pelas tarefas pedagógicas e educativas envolvendo-se na organização de uma atividade extra curricular e assumindo essa preferência, classificando estas atividades como a parte que pode servir para sensibilizar e motivar os alunos para as aprendizagens, para a relação que devem ter com a escola (anexo 3).

Como gestor de uma escola com responsabilidades formalizadas num contrato de autonomia assinado, tenta desenvolver as suas tarefas com vista à execução dos objetivos operacionais aí formalizados. Revela capacidade para perceber o que tem de fazer conduzindo e sensibilizando os responsáveis pelas mudanças (professores e alunos). Demonstrando uma atitude conjunta de gestão e liderança, não deixa de perceber que têm dele expectativas divergentes se considerar a tutela ou os seus pares.

No final deste trabalho, e como contributo para futuras investigações seria interessante verificar a influência do contrato de autonomia nos resultados da escola e perceber o grau de satisfação do diretor perante os mesmos.

Será que é este contrato o passo para um gestor escolar envolver os outros intervenientes e melhorar o sucesso escolar?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AFONSO, A. (1999). *A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público* *Inovação*, 12 (3), pp. 121-137 (Vol. 12 (3)). Inovação.
- AFONSO, A. (2010). *Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: Breve diacronia* (Abril ed.). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 13-30.
- AFONSO, N., & BARROSO, J. (2011). *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- AVOLIO, J. (1999). *Full leadership development*. California: Sage Publications.
- AZEVEDO, J. (2003). *Cartas aos diretores de escolas*. Porto: Edições Asa.
- BARRÈRE, A. (2007). *Taches et temporalités*. In A. BARRÈRE, *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République* (pp. 41-69). PUF.
- BARROSO, J. (. (2006). *A autonomia das escolas: Conferência internacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARROSO, J. (. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: A autonomia das escolas*. Lisboa: Lisboa Educa.
- BARROSO, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (2011). *Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio* In A. e. NETO-MENDES, *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro:  
[http://elearning.ul.pt/file.php/2875/Textos/direcao\\_de\\_escolas\\_-\\_Joao\\_Barosso.pdf](http://elearning.ul.pt/file.php/2875/Textos/direcao_de_escolas_-_Joao_Barosso.pdf).
- BARROSO, J. (1991). *Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução*. *Inovação*, 4, pp. 55-86.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, J. (2002). *Reitores, presidentes e directores: Evolução e paradoxos de uma função* (Vol. 2). *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2, 2002, 91-107.
- BARROSO, J., & AFONSO, N. (. (2011). *Políticas Educativas, Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BARROSO, J., & SJORSLEV, S. (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias, nos doze países da Comunidade Europeia*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- BENNIS, W. (1989). *On Becoming a leader*. Reading: Addison-wesley Publishing Company.
- BENNIS, W., & NANNUS, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.

- BENTO, A. (2008). “Desafios à liderança em contextos de Mudança”. In: Mendonça, A. e Bent, A. (org). *Educação em tempo de mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp. 31-54.
- BOGDA, R., & BILKEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOUVIER, A. (2007). *Le gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BUSH, T., & GLOVER, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidences*. NCSL. Texto policopiado.
- CANO, E. (2003). *Organizacion, Calidad y Diversidad*. Madrid: La Muralla.
- CARMO, H., & FERREIRA, M. M. (2008). *Metodologia da investigação Guia para a Autoaprendizagem* (2 ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA). (1997). *Avaliação do novo regime de administração escolar (Decreto-Lei nº 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DINIS, L. L. (2001). O presidente do conselho directivo: dilemas do profissional docente. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, pp. 115-136.
- DINIS, L. L. (1997). *Presidente do conselho directivo: o profissional como administrador*. Lisboa: Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ENGLISH, F. W., FRASE, L. E., & ARHAR, J. M. (1992). *Leading into the 21st Century* (Vol. 9). Newbury Park, California: Corwin Press.
- ESTEVÃO, C. (1995). “Uma abordagem neo-institucional da escola como organização: a propósito do novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas”. in *Políticas e Práticas de Gestão na Escola, Lisboa, V Coloquio AFIRSE*.
- FERNANDES, A.S. (2000). Contratos de autonomia e autonomia contratual na escola pública, in M. Alte da Veiga & J. Magalhães, Prof. Dr. José Ribeiro Dias. Homenagem. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia, pp. 887 – 900
- FERNANDES, A., FERREIRA, H., FORMOSINHO, J., & MACHADO, J. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 47-48.
- FLICK, U. (2004). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- FORMOSINHO, J. (2010). “Autonomia da Escola Publica em Portugal”. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- FORMOSINHO, J. (2003). “A governação das escolas em Portugal – da “Gestão Democrática” à governação participada”, In Vilela P.A. (Coord.) (2003) *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de associação de Escolas Braga/Sul, p. 23-35. Acesso em <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/.../>.

- FORMOSINHO, J. (2000). *A autonomia das escolas lógicas territoriais e lógicas afinitárias*. Universidade do Minho. Disponível em: [www.cfae-braga-sul.rcts.pt](http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt).
- FORMOSINHO, J. (1992). *Administração e Organização escolar*. (Não publicado).
- FORMOSINHO, J. (2007). *Conferência – As escolas face a novos desafios*. Lisboa: Inspeção-geral da Educação.
- FULLAN, M. G., & STIEGELBAUER, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- GONZÁLEZ, M. T. (2003). *Las organizaciones escolares: dimensiones y características*. In M.T. González (Ed.), *Organización y Gestión de centros escolares. Dimensiones y Procesos*. (25-40). Madrid: Pearson Educación.
- GRAY, D. E. (2004). *Doing research in the Real World*. London: Sage.
- GREENFIELD, W. D. (1995). Toward a theory of educational administration: the centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85
- GREENFIELD, W. D. (1999). «Para uma teoria da administração escolar» . In M.J. Sarmento (org), *Autonomia das Escolas*. (pp. 257-284). Porto: Asa.
- HORNG, E. L. (2009). *Principal time-use and school effectiveness*. (S. University, Ed.) Stanford: Institute for Research on Education Policy & Practice.
- HUGHES, M. (1986). *Leadership in professional staffed organizations*. In M. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Eds.) *Managing Education. The system and the institution*. London: Cassell.
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. (2014). *Guião para a elaboração de trabalho*.
- KOTTER, P. (1991). What leaders really do. In J.J. Gabarro(ED), *Managing People and Organizations*. (102-114). Boston: Harvard usiness School Publications
- LIMA, L. (2006). «Administração da Educação e autonomia das Escolas» In *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, ed, A Educação em Portugal (1996-2006). Alguns contributos de Investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- LIMA, L. (2011). *A Educação na República*. Profedições Lda.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- LORENZO, M. (1994). *Organizacion Escolar. La Construcccion de La escuela como EcoSistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- MACHADO, J. (2003). " Democratizar e Profissionalizar a Administração das Escolas", In: Vilela P.A. ( Coord.) (2003). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de associação de Escolas Braga/Sul, p. 23-35. Acesso em [http:// www.cfae-braga-sul.rcts.pt/.../](http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/.../).

- Merriam, S. (1988). *Case Study research in education. A qualitative approach*. Thousand Oaks: Jossey-Bass, Inc.
- MINTZBERG, H. (1986). *Trabalho do Executivo: O folclore e o fato*. S. Paulo: Nova Cultural.
- MOREIRA, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- PONTE, J. P. (2006). «*Estudos de caso em educação matemática*». *Bolema*, 25, pp. 105-132.
- REGO, A., & CUNHA, M. (2007). *A Essência da Liderança (3ª edição)*. Lisboa: RH.
- SANCHES, S. M. (2009). “*Liderança da escola: os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade*” in SANCHES S: M: *Flog*). *A escola como espaço social*. Porto: Porto Editora.
- SERGIOVANNI, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. (A. Boaventura, Trad.) Porto: Edições Asa.
- SILVA, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação, (2ª. Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STAKE, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.
- STOER, S. (1986). *Educação e mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma década de*. Porto: Afrontamento.
- THÉLOT, C. (2005). *Rapport Thélot: une école efficace pour tous*. França: Le magazine.
- TORRES, L. L., & PALHARES, J. A. (2009). “*Estilos de Liderança e escola democrática*”. In Pedro Abrantes e outros (Orgs.) *Actas do encontro Contextos Educativos na sociedade Contemporânea. Vol. I – Comunicações*. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. Pp. 123-142. Acesso em <http://www.aps.pt/?area=013>.
- VICENTE, L. A. (2004). *Guia do gestor escolar*. Porto: Edições Asa.
- WEINDLING, D. (1990). *Secondary school headship: a review of research*. In R. Saran & V. Trafford (Eds.), *Research in Education Management and Policy: retrospect and prospect*. (189-194). London: The Falmer Press.
- YÁNEZ, J. L. (1991). “*Liderazgo para el cambio Institucional: Funciones, Estrategias y Formacion de los Directores Escolares*” in Munoz Juan Escudero & Yáñez, Julián López, *Los Desafios de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- YIN, R. K. (2005). *Estudo De Caso: Planejamento e Métodos. 3ª edição*. Porto Alegre: Bookman.

## LEGISLAÇÃO:

---

Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio de 1991

Decreto-Lei 221/74, de 27 de maio

Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro

Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho

Despacho nº 4463/2011, de 11 de março

Despacho nº 5634-F/2012, de 26 de Abril

Despacho Normativo nº 27/97, de 17 de maio

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/86, de 14 de outubro.

Portaria nº 812/92 de 18 de Agosto.



## ANEXOS

---



Anexo 1



CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Hora	Atividade.nº	Local	Interveniente	Tarefa/Ação	Observações

## Guião de Entrevista

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
<p>Conhecer trajetória profissional do gestor e a sua perceção sobre a evolução do seu trabalho no contexto de ação</p>	<p>Conhecer a experiência em cargos de gestão, motivação, formação</p> <p>Conhecer a sua opinião sobre a evolução nas políticas públicas de educação; quais considera mais significativas e que representam continuidades e ruturas no trabalho do gestor</p>	<p>- Em que data deu início às funções de gestão de uma escola?</p> <p>Nessa data iniciou especificamente com o cargo de Presidente?</p> <p>Qual foi a motivação que considera ter estado por trás da aceitação?</p> <p>Qual a formação realizada para este desempenho?</p> <p>Ao longo deste percurso longo as políticas de educação têm-se alterado. Considera ter havido evolução? Que mudanças considera terem sido mais significativas ao nível do desempenho associado às funções da gestão escolar?</p> <p>Terão estas alterações passadas por continuidade ou rutura?</p> <p>- Considera que a tutela pretende equiparar as funções do gestor escolar às de um gestor de empresas? Em que sentido?</p> <p>-Quais considera serem as expectativas da tutela em relação às funções de um gestor escolar?</p>

		-E quais serão as dos seus pares?
Funções do diretor	<p>Conhecer as representações sobre o <i>que tem de fazer</i> numa perspetiva normativo-legal;</p> <p>Conhecer as representações sobre o que deveria fazer como gestor escolar;</p> <p>Conhecer as representações sobre o que acha que os seus pares e outros atores escolares <i>têm sobre o que deveria fazer</i></p>	<p>Considera que a tutela pretende equiparar as funções do gestor escolar às de um gestor de empresas? Em que sentido</p> <p>Considera que a tutela pretende equiparar as funções do gestor escolar às de um gestor de empresas? Em que sentido</p> <p>E quais serão as dos seus pares</p> <p>Considerando um dia do seu trabalho na escola, quais as tarefas a que dedica mais tempo?</p>
Recolher perceções descritivas sobre o seu trabalho	Cruzar com observação	<p>Considerando um dia do seu trabalho na escola, quais as tarefas a que dedica mais tempo?</p> <p>A preparação de atividades extracurriculares como a</p>

		<p>organização do baile de finalistas, ocuparam algum tempo no seu dia de trabalho por mim observado, dá-lhe entusiasmo desenvolver este trabalho?</p>
<p>Perceção avaliativa acerca da distância entre o ideal e o possível – <i>o que gostaria de fazer e o que faz</i></p>	<p>Conhecer a distância entre o que gostaria de fazer e o que faz e como convive com ela</p>	<p>A preparação de atividades extracurriculares como a organização do baile de finalistas, ocuparam algum tempo no seu dia de trabalho por mim observado, dá-lhe entusiasmo desenvolver este trabalho?</p> <p>De que tipo de tarefas abdicaria, se pudesse?</p>
<p>Papel do diretor na escola com contrato de autonomia</p>	<p>Obter a sua perceção sobre a sua atuação numa escola com contrato de autonomia</p>	<p>Que mudanças considera terem ocorrido no seu dia-a-dia por se ter tornado diretor de uma escola com contrato de autonomia?</p> <p>Foram as que esperava ou gostava que tivessem ocorrido?</p> <p>A sua preocupação pelo sucesso educativo dos alunos tornou-se mais constante por ter assumido metas de sucesso e de redução do abandono escolar, nesse documento?</p>

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA

**A: Boa tarde, a pergunta prévia é se posso fazer a entrevista com a indicação da escola ou se é anónima ou confidencial. Vai ser...?**

M: Como quiseres.

**Pode ser assumida então, não é?**

M: Sim

**A: A primeira pergunta é em que data deu início às funções de gestão de uma escola?**

M: Foi no ano de 1985.

**A: Nessa data iniciou funções especificamente com o cargo de presidente ou com outras funções dentro da direção da escola?**

M: Como presidente da comissão instaladora.

**A: E qual foi a motivação que considera ter estado por trás da aceitação?**

M: A motivação foi procurar fazer alguma coisa de diferente e sentir que tinha alguma apetência para organizar uma escola diferente daquelas em que eu tinha lecionado.

**A: Muito bem, então e na altura não tinha formação para tal?**

M: Não tinha formação específica, fui adquiri-la juntamente dos serviços que felizmente se colocaram à minha disposição, tanto na secretaria de estado como na direção geral na altura, encontrei técnicos superiores, que me proporcionaram uma formação tanto quanto possível, mas que me elucidaram dos passos, das competências e que me deram indicações também como poderia e deveria organizar uma escola.

**A: Ao longo deste percurso, longo pelos vistos...**

M: Ah! Mais tarde fiz a formação...

**A: Sim...**

M: a especialização na área... e mais tarde o mestrado não nesta área (gestão autárquica).

**A: Ao longo deste percurso longo, as políticas de educação têm-se alterado. Considera ter havido evolução? Que mudanças considera terem sido mais significativas ao nível do desempenho associado às funções da gestão escolar?**

M: Claro que houve evolução, nem sempre da melhor maneira e muitas vezes atabalhoadamente e sem qualquer sentido de mudança no sentido de inovar e fazer diferente... de fazer diferente sim, mas não de inovar e de fazer melhor. Porque as políticas não eram avaliadas, os ministros sucediam-se, os secretários de estado idem, e cada um queria

procurar desenvolver um cunho pessoal muitas vezes, outras vezes menos, mais avalizado, mais científico, mas muito ao corrente de ideias que circulavam pela Europa fora e pelo mundo fora sobre a educação, o que tem dado e continua a dar alguma confusão porque as coisas não são devidamente avaliadas nem devidamente estudadas, feitas de uma maneira mais científica de acordo até com os estudos que existem. Hoje existem de facto muitos estudos que podiam servir para balizar melhor as políticas educativas deste país.

**A: Então a pergunta que lhe vou fazer a seguir terá se calhar alguma resposta imediata. Que é: terá havido nestas alterações, continuidade ou rutura?**

M: Quer dizer... as duas coisas. As duas coisas conforme as circunstâncias, quer dizer... muitas vezes foi uma continuidade daquilo que se estava a fazer mas mudando aparentemente algumas coisas, não é... num caso ou noutro houve de facto rutura, embora se calhar nem sempre pelos melhores motivos.

**A: O que é que considera que a tutela pretende das funções de um gestor escolar? Pretende equipará-las a um gestor de empresas?**

M: Duas coisas: de uma maneira legislativa poderíamos dizer que podia comparar na responsabilidade a alguns gestores de empresas... na responsabilidade... nos direitos não! Nunca sequer tiveram o cuidado de fazer algo de semelhante na escola como fazem no ministério, nos ministérios. Nunca houve uma repartição devida, em relação ao pessoal que uma escola tem com as funções e com as responsabilidades que as pessoas têm. Concretamente: qualquer ministério e qualquer direção geral tem direções de serviços, tem chefes de secção, tem essas coisas com responsabilidade mas também com o equivalente depois a essa responsabilidade. Nas escolas não, nas escolas viveram sempre de algum amadorismo e de alguma vontade de fazer e de melhorar as coisas mas sem a correspondência devida, da responsabilidade e dos deveres e dos direitos que tinham com essas responsabilidades, inclusivamente a nível monetário...

**A: Hum Hum!**

M: Muitas vezes podiam ter equiparado um diretor de escola a um diretor de departamento porque às vezes até têm mais responsabilidades e têm mais pessoas a seu cargo do que tem um departamento ou uma divisão do ministério. Nunca equipararam os coordenadores de departamento, por exemplo, dos departamentos curriculares a algo que se assemelhasse a um chefe de divisão ou a outra coisa qualquer, no ministério nunca fizeram essa equiparação de responsabilidades de direitos e deveres com os serviços.

**A: E no sentido dos resultados que se pretendem obter? Terá o ministério alguma intenção em comparar o que o diretor de uma escola, ou melhor, terá o ministério alguma expectativa em relação ao gestor escolar que se equipare de alguma forma ao gestor de uma empresa?**

M: Claro, o que o ministério quer é os resultados melhores tal qual a empresa quer obter os melhores lucros. Aqui os lucros é o sucesso dos alunos, mal equiparado mas é o sucesso dos alunos. O ministério quer isso mas não dá as mesmas competências e os mesmos direitos a uns e a outros.

**A: Então a expectativa do ministério da educação em relação à função de um gestor escolar é que ele permita que a escola tenha os melhores resultados possíveis. E em relação aos nossos pares? Aos professores? Quais são as expectativas?**

M: O ministério tem a expectativa que os diretores de uma escola sejam obedientes, não é? E que cumpram religiosamente aquilo que eles querem. O resto é cantiga.

**A: Acabámos de ver isso agora através do telefonema, não é?**

**(houve um telefonema da tutela anteriormente. Tinha a ver com a bolsa de classificadores em que o diretor teve de se incomodar pois estavam a querer que ele fizesse uma interpretação da legislação que ele tinha a consciência que podia ser lida de outra forma e que muitos colegas, diretores, já fizeram essa leitura)**

M: O resto é cantiga, de maneira que não venham com questões de autonomia e isto das responsabilidades e daquilo que é cantiga. Eles só dão autonomia quando não são capazes de fazer as coisas. Quando não têm possibilidades de as fazer, e então dizem que dão autonomia para os outros terem essa responsabilidade porque eles não conseguem lá chegar. Assim, num português muito....

**A: Então e em relação aos pares? Aos professores? O que é que esperam de um gestor escolar?**

M: Pois, eu aí não posso usar as mesmas palavras. O que pretendem é que um gestor, neste caso, um diretor da escola, seja uma pessoa que tenha boas relações com os colegas e que consiga levar os colegas “numa boa” como se costuma dizer, não é... sem conflitos, sem grandes preocupações e sem grandes problemas para o ministério...

**A: Nesse sentido quer dizer que um gestor podia não dar cumprimento ao que o ministério quer mas pôr-se do lado do colega? Isto é, assumir uma função de docente em vez de gestor?**

M: Quer dizer, não chegaria aí. Porque sinto a responsabilidade geral, não é?

**A: Mas do lado deles? As expectativas deles?**

M: Do lado dos professores é, porque os professores entendem que o diretor não é mais do que um colega que está aqui para lhes fazer aquilo que eles querem. Uma grande maioria é assim que o entende, o diretor ser A B ou C não lhes interessa, o que interessa é que ele faça o que lhes interessa a eles, não é... e que lhes facilite a vida o mais possível.

**A: Tendo como objetivo conhecer as funções do diretor e, dentro destas, o que fazem e o que deveriam fazer, e depois da observação de um dia de trabalho, quais as tarefas a que dedica mais tempo?**

M: Eu dedico mais tempo às tarefas que vão aparecendo.

**A: Como por exemplo?**

M: Porque numa escola, eu digo isto e digo-o repetidamente, numa escola os dias são todos diferentes. Se num dia há mais problemas a nível disciplinar, a nível de relações públicas, etc., pois tenho que me dedicar a isso e resolver esses problemas. Noutros dias em que não apareçam tantos casos diários de conflitos, de problemas... tenho mais tempo para me dedicar a problemas mais superiores, digamos assim, mais didáticos, mais pedagógicos, mais inovadores ...

**A: Administrativos, não? A parte administrativa?**

M: A parte administrativa é aquela parte que é normal todos os dias, porque há coisas administrativas que têm que ser feitas todos os dias.

**A: E que dedica muito tempo, ou não, a elas?**

M: Algum tempo, quer dizer, o tempo suficiente para resolver os problemas administrativos.

**A: E dessas tarefas, quais delas abdicaria de boa vontade?**

M: Abicaria? As relações de secretaria, as assinaturas...

**A: A parte administrativa?**

M: A parte administrativa, a justificação de faltas, a justificação das assinaturas...

**A: A consulta do correio? A assinatura do correio?**

M: Tudo... tudo o que é administrativo e que não implique uma inovação e uma parte pedagógica nisso tudo e que não implique que seja para fazer melhor... abdicava disso tudo.

**A: A conclusão entanto será que o mais interessante disso tudo será...**

M: A parte pedagógica e a parte relacional, não é...

**A: Daquilo que observei daquele dia de trabalho, as atividades extra curriculares como foi concretamente a organização do baile de finalistas, ocupou algum tempo do dia de trabalho observado. Dá-lhe entusiasmo desenvolver este trabalho?**

M: Dá entusiasmo porque estou a dar resposta, concretamente às atividades dos alunos, àquilo que os alunos querem da escola, àquilo que nós também sentimos que a escola deve ser para os alunos... aquilo que vai para além do dia normal.

**A: Hum, Hum, Muito centrado na parte pedagógica, portanto...**

M: E na parte dos alunos, portanto, da parte que pode ser sensibilizar e motivar os alunos para as aprendizagens, para a relação que devem ter com a escola, etc.

**A: Nesse sentido, o contacto com os alunos é uma das tarefas ou das funções diárias que lhe ocupariam mais tempo, se tivesse disponibilidade para tal...**

M: Às vezes, às vezes ainda é o mais motivador, não é.

**A: Ok. Associada à ideia que temos uma escola com contrato de autonomia, que mudanças considera terem ocorrido no dia-a-dia por se ter tornado diretor de uma escola com contrato de autonomia?**

M: Quer dizer... nós vivemos a autonomia, e eu digo pessoalmente, há muitos anos. Nunca achei que a autonomia viesse por decreto ou viesse por contrato. A autonomia vive-se a cada momento que queremos fazer alguma coisa diferente e em cada momento que temos que ser responsáveis por aquilo que fazemos. Neste caso concreto, eu posso dizer claramente, o que o contrato de autonomia está a trazer à escola são duas coisas: primeiro está a responsabilizar mais os professores pelos resultados que têm que apresentar e daí, pela criação de atividades, de iniciativas, de metodologias, para podermos chegar aos resultados que queremos...

**A: E contratualizados no contrato?**

M: E contratualizados... em segundo lugar aquilo que a nossa autonomia e o nosso contrato nos deu, nos respondeu melhor, foi com a possibilidade de contratar uma assistente social, que trouxe uma mais-valia a esta escola.

**A: Portanto, mais um recurso para a escola...**

M: Um recurso para a escola, um recurso que supera em muito aquilo que os professores podiam fazer, porque está ocupado com outras coisas. São dois casos, dois dados concretos de como a autonomia nos trouxe algum benefício.

**A: Portanto, neste sentido, as preocupações com o sucesso educativo, depois do contrato, ter-se-ão avivado, digamos assim...**

M: Não em relação ao diretor...

**A: Mais do lado da comunidade.**

M: Mas em relação à transmissão para a comunidade porque sente a responsabilidade que tem em apresentar resultados...

**A: Do sucesso e do abandono escolar?**

M: Do sucesso dos alunos.

**A: Há algo que gostasse de dizer sobre aquelas perguntas que aconteceram ou no final deste percurso de observado e de entrevistado... alguma coisa que gostasse de salientar?**

M: Quer dizer, eu gosto de salientar sempre a aprendizagem que se faz nestas coisas. É sempre bom nós entendermos que podemos melhorar, e podemos melhorar quando refletimos sobre as coisas, e quando analisamos. Porque muitas das coisas que se fazem numa escola, ninguém tem a noção do que é... a não ser quando passa para a análise...

**A: E em relação às tarefas e às funções, por exemplo? Sente que o facto de ter sido observado e entrevistado sobre este percurso das funções, faz pensar um pouco sobre elas ou...**

M: Dá-me...dá-me mais um motivo e mais uma possibilidade de refletir sobre o que estou a fazer e sobre aquilo que devia fazer mais concretamente e que provavelmente ainda não estou a fazer.

**A: Mas por exemplo, na programação das atividades diárias, é possível programar a maior parte das atividades enquanto gestor escolar? Atempadamente e com...**

M: É possível programar...

**A: Com tempo marcado...etc.**

M: É possível ter uma agenda base daquilo que cada dia se quer fazer e se vai fazer. Mesmo a nível de direção, aliás já tentei várias vezes isto, mas eu mentalmente e diariamente faço isso, faço a reflexão no fim do dia e nessa reflexão coloco aquilo que quero fazer no dia seguinte. Isto é uma questão de hábito, não só ao nível da escola, mas já de base de formação que eu fui tendo e que eu era obrigado a fazer. Agora, é evidente que o dia-a-dia numa escola, como já disse, é sempre diferente.

**A: E mesmo programado pode ser diferente?**

M: Mesmo programado é sempre diferente. Porque há sempre coisas com as quais nós não contamos.

**A: Imprevistos?**

M: E que são o constante da escola. É um telefonema, é um problema, é um aluno, ou é um professor, um funcionário... há sempre coisas diferentes na escola.

**A: OK, muito obrigado pela sua participação neste trabalho!**

## Anexo 4

Tempo (min)	Ativid. Nº	Local	Intervenientes	Interlocutor	Tarefa/Ação	Observações	Categorias	Subcategorias
2	1	Gabinete	Diretor, coordenadora das ass. operacionais	PND	Pede para chamar alunos finalistas inscritos na viagem para reunir às 10h		Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
2	2	Gabinete	Diretor, assistente operacional	PND	Chamada telefónica p/ receber fotógrafo que vem a subir as escadas, encaminha-o para auditório	Sai do gab e vai ao átrio	Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
6	3	Gabinete	Diretor, 3 alunos 10ºD	Alunos	Conversa com os alunos sobre a expulsão da sala de aula	O GAAF estava fechado. Alunos escrevem ocorrência	Pedagógico e educativo	Manutenção da disciplina
5	4	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Consulta horários de 12º ano para pedir aos profs para enviarem alunos para reunião de delegados e subdelegados às 11.15		Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
1	5	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Consulta caderno de apontamentos para ver notas da leitura das atas de conselho de turma do básico	Diz que precisa reunir elementos da direção	Pedagógico e educativo	Acompanhamento escolar de alunos
4	6	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Chega funcionário da empresa dos extintores	Comunica desatualização de carregamentos	Administrativo e financeiro	Gestão recursos materiais
4	7	Gabinete	Diretor, alunos 10ºD	Alunos	Volta a falar com os alunos e pergunta-lhe pelos resultados	É interrompido	Pedagógico e educativo	Manutenção da disciplina
2	8	Gabinete	Diretor, profª do grupo monitorização	Professor	Conversa profª sugere encontro com o grupo para trabalhar respostas ao avaliador externo	Empresa Another Step	Administrativo e financeiro	Organização
3	9	Gabinete	Diretor, alunos 10ºD	Alunos	Retoma conversa com os alunos e envia-os para a sala de aula		Pedagógico e educativo	Manutenção da disciplina
2	10	Gabinete	Diretor, aluno de 9º ano	Alunos	Recebe comprovativo de pagamento de viagem Erasmus em que o aluno vai		Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
3	11	Auditório	Diretor, alunos finalistas	Alunos	Organiza-se detalhes da viagem de finalistas e jantar de finalistas na escola		Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
5	11	Auditório	Alunos 12º ano	Alunos	Reune com alunos delegados e subdelegados para organização do baile de finalistas		Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
1	12	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Vê correio eletrónico		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
3	13	Gabinete	Diretor, profª de História	Professor	Profª pergunta se já foram acrescentads 2 horas ao seu horário	Profª tem horário incompleto e vai receber as 2 h que faltam	Administrativo e financeiro	Gestão recursos humanos
31	14	Gabinete Reuniões	Diretor, subdiretora, coordenadores de	Subdiretora e Professor	Organização das reuniões semestrais do E. Básico	Reunião não agendada	Administrativo e financeiro	Organização
6	15	Gabinete	Diretor, alunos delegados e	Alunos	Atende telefone. Alunos para a reunião estão a chegar. Sai e vai abrir porta do auditório	Sala em frente ao Gab	Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
9	16	Biblioteca	Diretor, alunos e profs organizadores,	Alunos, professores	Colóquio sobre Palestina organizado por profª. Geografia		Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
21	17	Auditório	Diretor, alunos finalistas e profs	Alunos e professores	Ajustes sobre tarefas a realizar para angariação de fundos		Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
4	18	Gabinete Reuniões	Diretor, alunos 12ºE	Alunos	Ajustes sobre tarefas a realizar para angariação de fundos	Os alunos vieram mais tarde. Estavam em teste	Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
6	19	Gabinete	Diretor, profª coordenadora de	Professor	Conversa sobre a viagem e o facto dos pais de um aluno terem faltado à reunião e ainda não		Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
3	20	Gabinete	Diretor, profª	Professor	Profª. alerta para falta de internet na sala		Administrativo e financeiro	Gestão recursos materiais
1	21	Gabinete	Diretor, prof	Professor	Prof. comunica que por questões de saúde não integrará o grupo que vai em visita à Serra da Estrela. Propõe substituto		Administrativo e financeiro	Gestão recursos humanos
1	22	Gabinete	Diretor, profª	Professor	Profª. vem justificar o atraso e falta ao 1º tempo.		Administrativo e financeiro	Gestão recursos humanos
1	23	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Abre email para retirar cópias para reunião com grupo monitorização		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
2	24	Gabinete	Diretor, prof	Professor	Prof. pergunta se está tudo bem com as fotos para o livro dos finalistas		Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
12	25	Gabinete Reuniões	Diretor, grupo profs monitorização	Professor	Organização do trabalho a solicitar à empresa de avaliação externa		Administrativo e financeiro	Organização
1	26	Gabinete	Diretor, profª.	Professor	Atende telf. e responde sobre a data do C. Pedagógico		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
1	27	Gabinete	Diretor, adjunta	Direção	Conversa sobre a página da escola e o conteúdo a colocar sobre desporto escolar		Administrativo e financeiro	Gestão recursos materiais
2	28	Gabinete	Diretor, adjunta	Direção	Diretor imprime documento e entrega a adjunta		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
3	29	Auditório	Diretor, alunos e fotógrafo	Alunos e fotógrafo	Diretor vai ver como está a correr trabalho com fotógrafo e conversa com alunos	Fotógrafo instalou-se no auditório para tirar fotos das turmas	Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
2	30	Átrio	Diretor, E. Educação	E. Educação	Diretor saiu do Gab. em direção à Biblioteca e encontra E. Educação. Conversa com ele sobre educando	Diretor dirigia-se à profª. Bibliotecária para falar sobre formação da Educ. especial	Relações humanas externas	Relação com pais
5	31	Biblioteca	Diretor, profª Bibliotecária	Professor	Diretor fala com profª. sobre formação que vai acontecer		Administrativo e financeiro	Organização
1	32	Gabinete	Diretor, adjunta	Direção	Diretor comunica resultado da conversa com profª. Bibliotecária		Relações humanas internas	Difusão de informação
2	33	Gabinete	Diretor, telefonista	PND	Solicita chamada para Câmara Municipal Seixal (CMS - representante do projeto "Nós Propomos")		Relações humanas externas	Autarquia
2	34	Auditório	Diretor, alunos e fotógrafo	Alunos e fotógrafo	Volta a ir verificar como estão a decorrer fotos		Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
3	35	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Lê manifesto do sindicato sobre nova portaria do Pessoal Não Docente		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano

Tempo (min)	Ativid. Nº	Local	Intervenientes	Interlocutor	Tarefa/Ação	Observações	Categorias	Subcategorias
1	36	Gabinete	Diretor, adjunta	Direção	Pergunta se já leu e o que acha de alterações		Relações humanas internas	Difusão de informação
1	37	Gabinete	Diretor, telefonista	PND	Telefonista informa que representante do projeto da CMS já não está		Relações humanas externas	Autarquia
1	38	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Imprime novo documento do correio		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
1	39	Gabinete	Diretor, profª, coordenadora depart.	Professor	Diretora assina convocatória para reunião de grupo trazida pela coordenadora		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
28	40	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Vê correio eletrónico e consulta blogs		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
10	41	Gabinete	Diretor, profª, membro da Assembleia de	Professor e autarquia	Conversa sobre a ação que vai ter lugar na escola sobre cidadania e o conhecimento das instituições locais		Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
20	42	Gabinete	Diretor, alunas da Associação de Estudantes	Alunos	Conversa sobre um workshop que vai ocorrer noutra escola destinada a Associação de Estudantes. Pergunta se vão lá.		Relações humanas internas	Motivação grupos de trabalho
5	43	Gabinete	Diretor, presidente Conselho Geral	Professor	Aferem marcação de reunião de C. Geral		Administrativo e financeiro	Organização
1	44	Gabinete	Diretor, profª	Professor	Profª comunica ausência de longa duração a partir da interrupção da Páscoa		Administrativo e financeiro	Gestão recursos humanos
20	45	Gabinete	Diretor, adjunta	Direção	Elaboração da convocatória para reunião geral de profs.	O. Trabalhos: Análise prospetiva do sucesso/insucesso	Pedagógico e educativo	Acompanhamento escolar de alunos
2	46	Gabinete	Diretor, funcionária	PND	Funcionária vem trazer raquetes utilizadas nas visitas de estudo		Administrativo e financeiro	Gestão recursos materiais
13	47	Sala de profs	Diretor, funcionária do bar de profs	PND	Diretor dirige-se ao bar de profs e pede café a funcionária do bar. Cumprimenta colegas que estão na sala	Só havia duas colegas na sala.	Relações humanas internas	Motivação grupos de trabalho
15	48	Gabinete	Diretor, profª Coordenadora de	Professor	Diretor solicita à profª. que organize divulgação de projetos para reunião geral		Administrativo e financeiro	Organização
5	49	Gabinete	Diretor, profª. de Artes	Professor	Diretor fala com profª. sobre decoração do espaço para o baile de finalistas		Pedagógico e educativo	Atividades extra curriculares
25	50	Gabinete reuniões	Diretor, psicóloga, coordenadora dos cursos	Psicóloga e professor	Conversa sobre o convite recebido para assinatura do protocolo com Instituto Politécnico de Setúbal		Relações humanas internas	Difusão de informação
1	51	Gabinete	Diretor, representante do projeto da CMS	Autarquia	Representante do projeto telefonou na sequência do telefonema já feito pelo diretor. Aferem data para marcação do protocolo		Relações humanas externas	Autarquia
5	52	Gabinete	Diretor, assistente técnica	PND	Assistente pergunta a hipótese de mobilidade de uma funcionária para a nossa escola		Administrativo e financeiro	Gestão recursos humanos
1	53	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Consulta dados estatísticos da MISI		Pedagógico e educativo	Acompanhamento escolar de alunos
1	54	Gabinete	Diretor, telefonista	PND	Solicita chamada para Câmara Municipal Seixal (CMS - secretária da vereadora da educação)		Relações humanas externas	Autarquia
4	55	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Continua consulta de dados da MISI		Pedagógico e educativo	Acompanhamento escolar de alunos
6	56	Gabinete	Diretor, secretária da vereadora da educação	Autarquia	Pede para vereadora lhe ligar		Relações humanas externas	Autarquia
3	57	Gabinete	Diretor, funcionário empresa dos	Fornecedor	Conversa sobre o carregamento dos extintores		Administrativo e financeiro	Gestão recursos materiais
1	58	Gabinete	Diretor, funcionária	PND	Funcionária traz cartazes para diretor assinar e depois serem afixados		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
13	59	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Continua consulta de dados da MISI		Pedagógico e educativo	Acompanhamento escolar de alunos
7	60	Gabinete	Diretor, telefonista	PND	Atende telefone e passa a subdiretora	Telefonema da secretária sobre alunos	Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
8	61	Gabinete	Diretor, funcionária	PND	Funcionária vem trazer docs a subdiretora e diretor interrompe a consulta de dados para perguntar-lhe se está melhor	Funcionária esteve de atestado médico	Administrativo e financeiro	Gestão recursos humanos
10	62	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Vê correio e imprime documento		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
6	63	Gabinete	Diretor, coordenadora técnica	PND	Recebe correio em papel e assina correio para envio		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
14	64	Gabinete	Diretor	S/ interlocutor	Consulta sites oficiais		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
11	65	Secretaria	Diretor, assistente técnica	PND	Questiona sobre o trabalho da atualização dos dados do IRS do Pessoal		Administrativo e financeiro	Funcionamento quotidiano
1	66	Gabinete	Diretor, subdiretora e adjuntas	Direção	Informa que vai ter de sair e despede-se		Relações humanas internas	Difusão de informação