

DULCE MARIA DAS NEVES SUBTIL ROCHA

**A (Des)Motivação para o Cargo de
Gestor Escolar do 1º Ciclo**

**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL
(5º. M.A.G.E.)**

Volume I

ORIENTADORA: Professora Doutora Lúcia Grave-Resendes

Universidade Aberta

**Lisboa
2006**

AGRADECIMENTOS

Neste espaço dedicado a prestar homenagem a quem com o seu mais valioso préstimo me ajudou na concretização deste sonho, os meus mais sinceros votos de agradecimento destinam-se à minha orientadora, Professora Doutora Lídia Grave-Resendes, pela sensibilidade que manifestou face à temática da investigação aquando do primeiro contacto, ao interesse e pelo voto de confiança que sempre em mim depositou no decorrer de todo este processo.

Agradeço, em particular, aos Presidentes dos Conselhos Executivos e aos professores do 1º Ciclo que entrevistei, por se terem disponibilizado em colaborar nesta pesquisa. Pela ajuda e prova de atenção que sempre revelaram, o meu obrigado por tudo, pois sem o seu contributo este trabalho não teria tido a viabilidade que desejávamos, uma vez que pretendíamos realizá-lo no concelho donde surgiu a sua problemática. Contudo, não podia deixar de agradecer de um jeito singelo, aos elementos da Delegação Escolar de Vila Franca de Xira, pelas informações que me concederam.

Ao meu marido, que mais uma vez me apoiou no meu projecto de vida.

Ao meu filho Guilherme, a quem dedico este documento, pois apesar de tenra idade, talvez um dia lhe venha a prestar algum significado.

Não podendo ainda deixar de recordar, todos aqueles que não estando aqui hoje comigo, acredito que se sintam orgulhosos por não me ter esquecido deles.

À vida, pela oportunidade que me deu e que alguns gostariam de atingir mas que por razões adversas essa possibilidade ainda não lhes foi concedida, que o seu sonho se venha a concretizar um dia tal como o meu se tornou realidade.

RESUMO

A investigação aqui apresentada enquadra-se na temática da motivação e visa retratar uma situação específica, a dos professores do 1º Ciclo do concelho de Vila Franca de Xira, enquanto gestores escolares deste nível de ensino.

Considerada uma função obrigatória, paralela à função pedagógica, acresce-lhe a responsabilidade pela gestão da escola, pelo que nem sempre todos os professores aceitam naturalmente esta função escusando-se em argumentos do foro pessoal ou profissional, por não quererem cumprir esta actividade, donde ter surgido o objectivo deste estudo, enunciar os argumentos utilizados pelos docentes que, constituem os motivos reveladores de motivação, ou desmotivação, para o cargo de gestor escolar.

A revisão bibliográfica foi orientada sob três vertentes: uma de teor macro, dominada pelas políticas administrativas e consequentes modelos de gestão; outra de nível meso, o contexto organizacional onde o gestor desenvolve o seu campo de acção; e uma terceira, a nível micro, própria ao gestor, com as características pessoais, motivação e imagem peculiares.

Socorremo-nos da abordagem qualitativa e quantitativa, para procedermos à triangulação dos dados obtidos das entrevistas realizadas aos professores com alguns anos de gestão e dos dados fornecidos pelos inquéritos ministrados aos docentes do 1º Ciclo deste concelho. Chegou-se à conclusão que a maioria dos inquiridos se encontrava desmotivada, por causa do actual modelo de gestão que não lhes atribui autonomia para poderem decidir, dificultando as decisões de resolução imediata. Na opinião dos entrevistados, actualmente, não existem motivos para se ser gestor escolar a não ser o gosto pela própria função.

Não podendo ser generalizável, o estudo permite a compreensão do sentimento de desmotivação dos professores deste concelho, bem como a possibilidade de alteração das suas principais causas, além de servir de exemplo

para avaliações futuras antes da implementação de qualquer novo modelo de gestão.

ABSTRACT

The research work presented here has to do with the topic motivation and it has the objective to show a specific reality, the one which the primary teachers in the Vila Franca Council, as school administrators at this school level are facing.

Being a “school administrator” is considered by teachers legislation a duty, in the same way as doing any scientific work like teaching, but not at all the teachers are willing to do that kind of work, which they feel they aren’t prepared to do and many excuses are given to reject it such as personal or professional problems. That’s why I thought it would be important to do this research work which has the objective to point out the reasons given by the teachers not to perform this type of work. By doing this we believe it will be possible to see what is motivating or non-motivating for the teachers when they have to be school administrators.

The bibliography revision was guided in three areas: macro level, which is dominated by the administrative policies and their school management theories; the other is related to the meso level, which has to do with the organizational context where the manager develops his work; and finally micro bibliography, which is closely related to the manager himself, taking into consideration the personality, motivation to do the job and other personal characteristics.

We made use of qualitative and quantitative method in order to do the triangulation of the information collected through interviews with teachers who have experience of school management for some years as well as the information obtained through surveys given to primary teachers in this Council. We came to the conclusion that most of the teachers who answered the surveys felt lack of motivation to do this job because of the present management rules which don’t give them any autonomy to take decisions, making it difficult to decide on any issue on the hour. In the opinion of the teachers interviewed, there aren’t presently

any good reasons to motivate the primary teachers to be “school managers” except for the ones who enjoy doing the job itself.

With this work, which we know can't be generalised, we think we clearly show that the teachers in Vila Franca de Xira Council don't have any motivation to be school managers. Besides that, we tried to point out some solutions for the main problems felt and we hope it will be useful as an example to follow for any further evaluation of the system before any new model of schools management comes into practise.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'encadre dans la thématique de la motivation et vise à décrire une situation spécifique, celle des enseignants des écoles élémentaires (de 6 à 10 ans) chargés de la gestion scolaire de ce niveau d'enseignement, dans le département de Vila Franca de Xira.

Considérée une charge à accomplir obligatoirement, parallèlement à la fonction pédagogique, la gestion de l'école exige beaucoup de responsabilité, une raison pour laquelle quelques enseignants n'acceptent pas toujours cette fonction, en présentant des excuses d'ordre personnel ou professionnel car ils ne veulent pas faire cette activité. Donc, cette étude a l'objectif d'énoncer les arguments utilisés par les enseignants qui révèlent la motivation ou la faute de motivation relativement à cette charge de la gestion scolaire.

La révision bibliographique a été orientée par trois aspects: le premier domine par les politiques administratives et leurs modèles de gestion; le deuxième par le contexte où le responsable de la gestion développe son action; le troisième qui vise le responsable de la gestion avec ses caractéristiques personnelles, sa motivation et son image particulières.

Nous nous sommes basés sur des données qualitatives et quantitatives obtenues par des entretiens et des enquêtes réalisés aux enseignants qui ont été chargés de la gestion scolaire pendant quelques années dans ce département. Nous avons conclu que la plupart des responsables avait peu de motivation à cause du modèle actuel de gestion qui ne leur donne pas l'autonomie de prendre des décisions en difficulté, celles-ci dont la résolution doit être immédiate. Selon les responsables, actuellement il n'y a pas de motivation pour la gestion scolaire, mais seulement le goût de l'exercice de cette fonction.

Malgré tout cette étude permet de comprendre la faute de motivation des enseignants de ce département, ainsi que la possibilité de changement de ses

causes principales, en servant d'exemple à des évaluations futures avant l'introduction d'un nouveau modèle de gestion.

ÍNDICE

CAPITULO I – INTRODUÇÃO	1
1. Objecto da Investigação	6
2. Problema da Investigação	11
3. Questões de Investigação	15
4. Justificação do Estudo	16
5. Organização do Estudo	18
CAPITULO I I – REVISÃO DA LITERATURA.....	21
I. A ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS DO 1º CICLO: DA ADMINISTRAÇÃO CENTRALIZADORA À ACTUAL PERSPECTIVA (RE)CENTRALIZADORA.....	22
1. O Conceito de Administração.....	22
1.1. Perspectivas sobre Centralização e Descentralização.....	24
1.2. Evolução Histórica das Reformas Legislativas Portuguesas	27
1.1.1. Primeiro Período - Período Liberal.....	27
1.1.2. Segundo Período - A Primeira República.....	30
1.1.3. Terceiro Período - O Estado Novo	32
1.1.4. Quarto Período - O Pós 25 de Abril.....	34
1.3. A “Mitigada” Autonomia das Escolas do 1º Ciclo	37
2. A Gestão das Escolas do 1º Ciclo	45
2.1. O Conceito de Gestão Escolar	46
2.2. Modelos de Gestão das Escolas do 1º Ciclo	49

2.2.1. Modelo de Gestão de 1933	50
2.2.2. Modelo de Gestão de 1975	51
2.2.3. Modelo de Gestão de 1991	52
2.2.4. Modelo de Gestão de 1998	53
2.3. Da Possibilidade da Constituição de associações de Escolas à Constituição de Agrupamentos Verticais	55
3. Retrospectiva Histórica das Funções do Gestor Escolar do 1º Ciclo.....	61
3.1. A Primeira República.....	61
3.2. O Estado Novo.....	64
3.3. O Pós 25 de Abril.....	66
II. UMA ORGANIZAÇÃO ESPECÍFICA: A ESCOLA DO 1º CICLO.....	74
1. Duas características dos primórdios do Ensino Primário: A Dispersão e a Dimensão da Rede Escolar	74
2. Uma Perspectiva sobre a Componente Pedagógica.....	78
3. A Influência do Modo Pedagógico sobre a Administração e Gestão das Escolas do 1º Ciclo	81
III. O CARGO DO GESTOR ESCOLAR DO 1º CICLO	83
1. A Motivação como Factor Constrangedor ao Cargo de Gestor Escolar do 1º Ciclo.....	83
1.1. O Conceito de Motivação	84
1.2. As Teorias da Motivação	87
1.1.1. A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow.....	89
1.1.2. A Teoria dos Dois Factores de Herzberg.....	91
1.1.3. A Teoria de McClelland	94
2. Da Necessidade de Formação em Administração Educativa.....	96
2.1. O Conceito de Formação	97

2.2. A Formação em Administração Educacional	100
2.3. A Formação dos Professores do 1º Ciclo.....	102
2.3.1. A Reforma de 1919.....	103
2.3.2. O Tempo do Estado Novo	104
2.3.3. O Pós 25 de Abril.....	105
3. O Estatuto Socioprofissional do Gestor Escolar do 1º Ciclo.....	107
3.1. Natureza dos Factores Conducentes à “Imagem” de um Estatuto Socioprofissional Específico	107
CAPITULO III - METODOLOGIA	114
I. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO GERAL DO ESTUDO	114
1. Localização do Estudo	114
1.1. Caracterização da Situação Educativa do 1º Ciclo do Concelho.....	116
II. OPÇÕES METODOLÓGICAS	122
1. Natureza do Estudo	123
1.1. População e Amostra do Estudo	124
2. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa.....	126
2.1. A Entrevista	126
2.1.1. Guião de Entrevista.....	132
2.1.2. Análise de Conteúdo.....	133
3. Pré-Questionário	138
3.1. Estrutura do Pré-Questionário	140
3.2. Fiabilidade e Viabilidade do Pré-Questionário.....	143
3.3. Questionário Definitivo	144
3.4. Tratamento e Análise dos Questionários	145

CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO DE DADOS146

I. ANÁLISE DE CONTEÚDO146

1. Categoria: Factores Motivadores	146
1.1. Subcategoria: O Trabalho em Si.....	146
1.2. Subcategoria: Realização Profissional e Pessoal	152
1.3. Subcategoria: Reconhecimento.....	153
1.4. Subcategoria: Estabilidade Docente	155
1.5. Subcategoria: Relações Interpessoais	156
1.6. Subcategoria: Salário	158
1.7. Subcategoria: Horário	159
1.8. Subcategoria: Participação.....	160
1.9. Subcategoria: Prestígio Social	161
1.10. Subcategoria: Trabalho em Equipa.....	162
1.11. Subcategoria: Contexto Organizacional: Escolas Rurais/ Escolas Urbanas	163
1.12. Subcategoria: Relações com os Superiores Hierárquicos: Relações com a Delegação Escolar/ Relações com o Conselho Executivo/ Relações com a DREL	167
1.13. Subcategoria: Autonomia Profissional	171
2. Factores Higiénicos.....	172
2.1. Subcategoria: Salário	172
2.2. Subcategoria: Horário	174

2.3. Subcategoria: Estilo de Gestor.....	175
2.4. Subcategoria: Falta de Autonomia.....	181
2.5. Subcategoria: Mobilidade Docente.....	183
2.6. Subcategoria: Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade.....	184
2.7. Subcategoria: Política Administrativa/Formação em Administração Educativa.....	188
2.8. Subcategoria: Estatuto Profissional	190
2.9. Subcategoria: Modelo de Gestão	193
2.10. Subcategoria: Relações com os Superiores Hierárquicos: Relações com o Conselho Executivo/ Relações com a DREL	197
2.11. Subcategoria: Falta de Reconhecimento.....	200
2.12. Subcategoria: Contexto Organizacional/Escolas Rurais.....	201
II. RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	202
CAPITULO V – INTERPRETAÇÃO DO CRUZAMENTO DOS DADOS.....	239
1. Factores Motivadores.....	240
1.2. Subcategoria: O Trabalho em Si.....	240
1.3. Subcategoria: Realização Profissional e Pessoal.....	240
1.4. Subcategoria: Trabalho em Equipa.....	241
1.5. Subcategoria: Relações Interpessoais	241
1.6. Subcategoria: Contexto Organizacional	242
1.7. Subcategoria: Política Administrativa/Formação em Administração Educativa.....	242

2. Factores Higiénicos.....	243
2.1. Subcategoria: Horário	243
2.2. Subcategoria: Salário	244
2.3. Subcategoria: Reconhecimento.....	244
2.4. Subcategoria: Prestígio Social	244
2.5. Subcategoria: Falta de Autonomia.....	245
2.6. Subcategoria: Estilo de Gestor.....	245
2.7. Subcategoria: Mobilidade Docente.....	246
2.8. Subcategoria: Modelo de Gestão	247
2.9. Subcategoria: Estatuto Profissional	247
2.10. Subcategoria: Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade.....	248
2.11. Subcategoria: Relações com os Superiores Hierárquicos.....	249

CAPITULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 250

EPÍLOGO 258

LEGISLAÇÃO 260

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 262

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Análise comparativa das estruturas administrativas do ensino primário de 1919 e 1933	32
Quadro 2: Análise comparativa das estruturas administrativas do ensino primário de 1974 e 1975	36
Quadro 3: Competências dos Directores de Escola em 1919 e 1933.....	63

Quadro 4:	Competências dos Directores de Escola em 1974 e 1975.....	67
Quadro 5:	Competências dos Directores de Escola em 1986 e 1998.....	69
Quadro 6:	Distribuição das escolas do 1º Ciclo por Agrupamento e Freguesia	118
Quadro 7:	Relação entre o número de alunos e professores de 1995 a 2005.....	120
Quadro 8:	Nível de permanência dos gestores escolares por escola.....	121
Quadro 9:	Caracterização dos gestores escolares entrevistados	129
Quadro 10:	Apresentação dos entrevistados integrados nas subcategorias dos Factores Motivadores.....	137
Quadro 11:	Apresentação dos entrevistados integrados nas subcategorias dos Factores Higiénicos.....	138
Quadro 12:	Os argumentos mais importantes no quadro do debate perguntas abertas/perguntas fechadas	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Correspondência entre os factores de Herzberg e Maslow	92
Figura 2.	Mapa do concelho de Vila Franca de Xira.....	115
Figura 3.	Rede de distribuição de escolas do 1º Ciclo por freguesia.....	117

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Sexo dos inquiridos.....	203
Gráfico 2:	Idade dos inquiridos.....	203
Gráfico 3:	Situação profissional.....	205
Gráfico 4:	Tempo de serviço.....	206
Gráfico 5:	Habilitações académicas	207
Gráfico 6:	Relação dos inquiridos que já exerceram ou não cargos de gestão	208

Gráfico 7:	Perspectiva da situação de quem respondeu “sim”	209
Gráfico 8:	Duração do tempo em exerceu o(s) cargo(s)	210
Gráfico 9:	Período de tempo	211
Gráfico 10:	Relação dos inquiridos que gostaram e dos que não gostaram da experiência	212
Gráfico 11:	Apresentação dos motivos dos que responderam “sim”	213
Gráfico 12:	Apresentação dos motivos dos professores que responderam “não”	214
Quadro 13:	Apresentação dos motivos que podem levar à aceitação do cargo de gestor escolar do 1º Ciclo	215
Gráfico 14:	Relação das pessoas que possuem formação específica em Administração Educacional	216
Gráfico 15:	Modalidade de formação	217
Gráfico 16:	Ano de conclusão	218
Gráfico 17:	Perspectiva dos que consideram necessária formação específica nesta área para quem desenvolve ou venha a desenvolver funções dirigentes	219
Gráfico 18:	Apresentação dos motivos dos professores que concordam com a formação em Administração Educacional	220
Gráfico 19:	Apresentação dos motivos dos professores que discordam com a formação em Administração Educacional	221
Gráfico 20:	Relação dos professores que concordam com o carácter de obrigatoriedade da função	222
Gráfico 21:	Apresentação dos motivos dos professores concordantes com o carácter de obrigatoriedade da função	223
Gráfico 22:	Apresentação dos motivos dos professores discordantes com o carácter de obrigatoriedade da função	224
Gráfico 23:	Atributos pessoais e profissionais considerados motivadores num gestor	225
Gráfico 24:	Relação das actividades consideradas mais motivantes	226

Gráfico 25: Apresentação dos motivos quanto à preferência pelas actividades pedagógicas.....	227
Gráfico 26: Apresentação dos motivos quanto à preferência pelas actividades administrativas	228
Gráfico 27: Relação das escolas consideradas mais motivantes	229
Gráfico 28: Apresentação dos motivos quanto à preferência pelas escolas rurais.....	230
Gráfico 29: Apresentação dos motivos quanto à preferência pelas escolas urbanas	231
Gráfico 30: Caracterização do grau de autonomia do gestor escolar.....	232
Gráfico 31: Caracterização da imagem do gestor escolar	233
Gráfico 32.1: Caracterização das relações estabelecidas com a Delegação Escolar	234
Gráfico 32.2: Caracterização das relações estabelecidas com o Conselho Executivo	235
Gráfico 32.3: Caracterização das relações estabelecidas com a Direcção Regional de Educação de Lisboa	236
Gráfico 33: Opiniões sobre a figura do gestor escolar do 1º Ciclo, no que se refere à (des)motivação para o exercício desta função	237
ANEXOS	277

CAPITULO I – INTRODUÇÃO

A tendência descentralizadora dos sistemas educativos a que temos assistido nos países europeus, tal como já havia acontecido noutros países, fazem-nos crer que, este fenómeno, deveu-se em parte à mudança de paradigma das Teorias da Organização Escolar, bem como às mudanças tecnológicas, sociais e económicas que ocorreram posteriormente.

A incapacidade manifestada pelas teorias “clássicas”, em se ajustarem a estas transformações, cedo se reflectiu na forma de perspectivar o homem em situação de trabalho, conforme é salientado por Teixeira (1995, p. 29) em que “o homem económico de TAYLOR deu lugar ao homem social de Elton MAYO”. Os indivíduos que, até aqui, eram reconhecidos dentro da organização como “executores”, servindo para atingir as finalidades produtivas da organização passam, sobretudo, após os estudos realizados por Elton Mayo (a partir dos anos 30), a serem observados atendendo à sua componente afectiva e emocional em situação de trabalho. Este novo redimensionamento teve, como efeitos imediatos, o papel significativo atribuído aos indivíduos enquanto factor determinante da produtividade. A crença de que os indivíduos possuem características e atitudes próprias e que estabelecem determinadas relações interpessoais, atributos essenciais à prossecução da função produtiva, obrigava a uma outra forma de conceptualizar o indivíduo no seu local de trabalho, constituindo a motivação um indicador fundamental.

Portugal, depois de décadas de domínio sob um regime autoritário e controlador viria, por força de circunstâncias internas e modelações externas, a integrar-se no grupo dos países que Álvarez (1995, p. 45), baseado na tipologia das tendências actuais dos modelos organizativos da União Europeia, classifica como “tendência para o modelo autónomo de desenvolvimento organizativo” inscrevendo-se, por isso, no grupo de países com sistemas educativos descentralizados. Atentos ao facto de nem todos os autores concordarem com

estes pensamentos, destacamos Formosinho e Machado (1999, p. 109) ao afirmarem que “ só poderíamos falar de descentralização se existissem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado”. Neste caso, referem os autores por nós enunciados, integram antes uma “lógica de concentração desconcentrada (1999, p. 117).

Após a Revolução de Abril, surgem os primeiros diplomas que determinam uma concepção democrática de administração e gestão das escolas. Segundo Barroso (1990, p. 11) é, pela primeira vez, valorizado o “papel da escola, a sua autonomia e a capacidade dos seus responsáveis desempenharem um papel mais activo na criação de um clima propício à participação dos diferentes membros da organização”.

Imediatamente a seguir à fase de “normalização”, surgem os primeiros diplomas legislativos (Decreto-Lei 769/76; Decreto-Lei 43/89; Decreto-Lei 172/91; Decreto-Lei 115-A/98), no sentido de concederem uma “certa autonomia” às escolas. Contudo, a realidade das escolas do 1º Ciclo não parece ter acompanhado a das outras escolas de níveis de ensino superior, tendo até, por vezes, sido esquecida por alguns decisores políticos conforme referem Formosinho e Machado (2004, p. 11) “Enquanto o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, se “esquecia” de abranger na “autonomia consagrada” o 1º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar”¹. Esta constatação, que trilhou em condão desde o tempo do Estado Novo, serviu, não só, para continuar a acentuar a sua dependência dos superiores hierárquicos, bem como a identificar este nível de ensino a uma imagem do professor que necessita de orientações para tomar decisões, isto é, com fraco poder decisório. Benavente (1999, p. 82) descreve de modo *sui generis*, como o mecanismo de aceitação próprio dos professores primários influenciou, na sua fraca participação (diríamos antes, da não participação),

¹ Lima (1997, p. 21) escreve a este propósito “a gestão das escolas do ensino primário/1º Ciclo do ensino básico quase não sofreu alterações significativas ao longo dos últimos vinte anos, e de resto este foi o sector que conheceu menos mudanças estruturais, mesmo imediatamente a seguir à Revolução”.

nos processos de mudança das instituições escolares, por alturas da Revolução de Abril. Uma situação precisamente oposta à que se verificou com os professores dos liceus “as autoridades não queriam ou não podiam contar com a participação dos professores (...) decidamos! E, tomada a decisão temos que a impor; restava aos professores obedecer como no passado”.

Apesar do antagonismo entre a “autonomia decretada” e a “autonomia construída” (Barroso, 1996) ser a característica comum a muitas das reformas que têm ocorrido no nosso país, no caso específico do 1º Ciclo assume contornos peculiares bastando, para isso, que recordemos a última publicação em matéria legislativa (Decreto-Lei 115-A/98). No essencial, são reformuladas as funções do gestor escolar do 1º Ciclo (“coordenar das actividades educativas em articulação com a direcção executiva” (artigo 33º, alínea a) do Decreto enunciado); “cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer competências, que por esta lhe forem delegadas” (alínea b) do mesmo artigo) sem que isso determine maior capacidade decisória ao gestor escolar do 1º Ciclo. Antes pelo contrário, extintas as Delegações Escolares, o processo de controlo regulador formalizado na via hierárquica, é agora atribuído ao Presidente do Conselho Executivo tornando-se no supervisor mais próximo que, não obstante do poder formal que lhe foi imbuído, não invalidou que, nalgumas situações, se tenha tornado como “institucionalizado”.

Na mesma linha de orientação, mas reportando-nos aos objectivos inscritos no preâmbulo deste diploma, a pretensa articulação entre ciclos de escolaridade, redundou na dificuldade inerente à constituição dos agrupamentos, pois como refere Azevedo (2003, p. 55) “não são os decretos que mudam as relações e os poderes estabelecidos, nem alteram os corações humanos e as suas atitudes”. Não é de admirar que, pressupostos como *identidade e estatuto profissionais* dos professores de diferentes níveis de ensino, quando confrontados com a obrigação de terem de conviver num mesmo espaço territorial e desenvolverem um projecto educativo do agrupamento comum, tenham originado alguns desajustes nos seus

modos de pensamento, no que se refere à necessidade de se relacionarem indivíduos com valores sociais distintos.

Habitado durante anos, a governar as escolas do 1º Ciclo² segundo orientações superiores hierárquicas incorporadas num modelo de descentralização vertical (orientados pela tipologia proposta por Mintzberg, 1995), o gestor escolar do 1º Ciclo parece talvez, desmotivado, e nem o suplemento remuneratório atribuído para o exercício da função (tendo existido no tempo do Estado Novo viria a ser retirado após a Revolução de Abril e só com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98 volta a vigorar) parece ter minorado este problema.

Numa época, em que a sociedade pós-moderna proclama com todo o vigor as noções de democracia, autonomia, participação e descentralização, no nosso entender, legislados sob a forma de princípios normativos, no que se refere à administração e gestão das escolas do ensino não superior, os nossos “dilemas” (Dinis, 2002; Barroso, 1990) situam-se a nível da motivação dos professores protagonistas de tarefas de gestão.

Sabendo da importância que a motivação para o trabalho assume, como factor crucial no desempenho das actividades profissionais e, fazendo eco das palavras de Mintzberg (1995, p. 211) quando diz que “a descentralização estimula a motivação”, é preocupação nossa desvendar as possíveis razões que originam a falta de vontade dos professores para não quererem participar na governação das escolas deste nível de ensino, numa altura em que era suposto haver número suficiente de interessados nestes cargos. Porém, não ignoramos que, são esses mesmos professores que trabalham em escolas pretensamente autónomas, sob modelos de gestão profetizados como descentralizados. Nesta descrição, torna-se talvez complicado idealizar esta actividade como estimulante, uma vez que não os realiza profissionalmente. Só descobrindo os motivos, que originam o generalizado descontentamento, quer sejam de ordem pessoal, ou de ordem

² Segundo Azevedo (2003, p.13) esta é também a situação de muitos responsáveis máximos pelos Agrupamentos “Muitos directores ficam continuamente à espera de orientações superiores”.

profissional, poderemos propor, ou até adoptar, estratégias de intervenção ou de remedeio contributivas à realização profissional e desenvolvimento dos professores (factores implícitos à motivação intrínseca), os determinantes máximos à orientação dos professores pretensos em assumir a função dirigente. De modo profundo, e partilhando da opinião de Jesus (1996, p. 35), trata-se de “Remotivar os Professores”. Autores como Azevedo apresentam, inclusivamente, algumas sugestões (2003, pp. 86-87) para promover a sua motivação “um reconhecimento social adequado, à nobre missão que desempenham (...) melhorar substancialmente o seu estatuto social, criar mecanismos de apoio permanente ao exercício da sua função”.

Perante uma situação de desajuste entre as normas publicadas e a realidade que se pretende, o cansaço pelo estado geral de constante obediência face a intituladas mudanças (que nada mudam), e da implantação de modelos que se oferecem como sociais, mas que em nada dignificam a autonomia dos seus actores principais, intentámos na realização deste trabalho como forma de inventariarmos os motivos que um determinado número de professores do 1º Ciclo, dum certo concelho, possam evidenciar, como sinal revelador do grau de teor motivador, ou desmotivador, para o exercício das funções dirigentes.

Convictos de que, as políticas administrativas que têm orientado as funções dos gestores escolares do 1º Ciclo não têm provocado melhorias significativas na apetência dos professores pelos cargos dirigentes e partilhando do pensamento de Boutinet (1990, p. 258) quando escreve “como qualquer projecto pressupõe uma visão talvez optimista, pela qual se pensa poder provocar uma mudança em relação a um estado dado das coisas” eis porque nos dispusemos efectuar este estudo, inédito em Portugal, a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

1. Objecto da Investigação

Sendo este estudo focalizado na figura do “antigo” Director de Escola do 1º Ciclo, actualmente designado Coordenador de Estabelecimento, e orientados pelo pensamento de Formosinho e Machado (2000, pp. 127-128) quando escrevem:

“ (...) aqueles que estão em posições de liderança formal, como é o caso do gestor, seja ele o director executivo de escola ou agrupamento, o presidente da Assembleia de escola, o presidente do Conselho Pedagógico, o coordenador de ano, o director de departamento, o director de turma, o delegado de disciplina ou o coordenador de estabelecimento”.

Optámos pela designação de gestor escolar do 1º Ciclo, sempre que nos referimos à figura do chefe de estabelecimento de ensino, independentemente das designações que lhe têm sido atribuídas, Director ou Coordenador, as quais são utilizadas de modo indiferenciado ao longo do trabalho, na eminência da referência ao gestor escolar do 1º Ciclo e objectiva-se em precisar acerca dos desajustes que os professores, enquanto gestores, proclamam por não se encontrarem motivados para exercerem o cargo de gestão das escolas deste nível de ensino.

A nossa interpretação e parafraseando Fonseca (1995, p. 13) era a “ de uma pessoa que tem vivido a temática educacional, estando no terreno, tendo determinadas obrigações e procurando reflectir” mas é de igual modo fundada na afirmação de Clímaco (1983, p. 11), quando escreve que “é normal, (...) portanto, que cada vez mais menos professores aceitem pertencer aos Conselhos Directivos”, ou seja, consciente dum problema que afecta muitos professores do 1º Ciclo.

Este problema, como Guerra (2002, p. 159) refere não é “um fenómeno casual, devido à falta de sorte ou à moda”. Ele começa, imediatamente, pela falta de candidatos (Ortega, 1999; Salamé, 2003) para a função dirigente, sendo esta consequência de vários parâmetros. Em primeiro lugar, o seu carácter de

obrigatoriedade é um entrave à motivação dos candidatos, tal como acentua Guerra (2002, p. 160) “ser director à força (seja através de nomeação, de uma aceitação renitente, de uma eleição “democrática”) dificulta o exercício da direcção”. Sanches (1987a, p. 407), no seu estudo sobre a motivação dos professores do ensino secundário para se tornarem membros do Conselho Directivo, chegou à conclusão de que os professores eleitos se encontravam mais motivados para a governação da escola, do que os nomeados.

Porém, nem sempre foi esta a situação dos gestores escolares do 1º Ciclo. Numa breve resenha histórica, e recuando ao tempo do Estado Novo, o director de escola primária (só comparado ao padre) era um “senhor”, gozava de uma imagem de respeito e era considerado como um pólo de cultura (o que se compreende pela elevada taxa de analfabetos). Além do estatuto social, sobretudo nos meios rurais, usufruía ainda de um suplemento remuneratório³ para o desempenho da função verificando-se, por isso, um elevado número de professores primários interessados no cargo.

Com a Revolução de Abril vê-se confrontado com uma nova situação. O subsídio monetário compensador pelo exercício desta função é-lhe retirado e, aos poucos, assiste a uma desvalorização da sua imagem, acompanhada como profere Jesus (1996, p. 40) pela “desvalorização social desta profissão”.

As explicações para este facto encontram as suas raízes no advento da “Escola de Massas”. Esta floresceu pelo decréscimo do número de analfabetos existente no nosso país, conjuntamente que se empreendiam profundas alterações nos valores sociais e a comunicação social se encarregava de culpabilizar os docentes por todas as falhas do sistema educativo. Uma vez que o número de

³ Este aspecto do suplemento remuneratório foi referenciado por Sampaio (1977, p.126) num estudo que, realizou nos períodos entre 1911 e 1969 (Vol. III) onde se pode ler que “as gratificações de directores de escolas passam a ser de 120\$00 ou de 150\$00, nos casos em que exista mais de 10 lugares”, sendo retomado em publicação legislativa (Ofício Circular Nº 3/GGF/2006, Anexo III) decorrente do Decreto-Lei 255-A/98 de 13 de Novembro, o qual determina que, ao Coordenador de Estabelecimento do 1º Ciclo, integrado em agrupamento de escolas, que exerça funções em estabelecimentos em que não funcione a sede do agrupamento e com 3 ou mais docentes seja atribuído o suplemento remuneratório de 100,82 Euros.

licenciados aumentava, os pais, com níveis literários e académicos superiores a este grupo de trabalhadores do Estado, reconheciam-se como estando numa situação de superioridade face aos conhecimentos exigidos aos docentes do ensino primário (só a partir de 1991 passou a ser designado como professor do 1º Ciclo).

Mais recentemente, com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, é retomada a atribuição do complemento financeiro ao coordenador do estabelecimento de ensino, o que não obviou a que esta medida alterasse o interesse dos candidatos pelo cargo, apesar do seu carácter de obrigatoriedade. De igual modo, a sua imagem não retomaria o prestígio que outrora teve.

De facto, o professor do 1º Ciclo, enquanto gestor escolar, tem de desempenhar funções para as quais não teve qualquer tipo de formação específica, em particular, na área da administração educacional. Dos poucos estudos realizados em Portugal, sobre as condições necessárias ao desempenho de funções dirigentes, referimos um estudo realizado por Barroso (1995a, vol I, p. 127) sobre os perfis pessoais e profissionais dos directores executivos que exerceram funções em escolas ao abrigo do decreto-lei 172/91, no qual, cinquenta e quatro directores das escolas, como resposta à pergunta que se refere ao retrato-tipo de um director executivo realçam a “ausência ou deficiente formação específica no domínio da gestão escolar”.

A conclusão idêntica chegaram Afonso e Viseu (2001, p. 71) na elaboração do Relatório Global do Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas, definido pelo Decreto-Lei 115-A/98, a propósito das características dos presidentes de conselhos executivos. Escrevem que, apesar de não possuírem “a formação especializada legalmente prevista”, entre outras, as licenciaturas em Administração Educacional, ela poderia constituir um factor de aceitação para quem pretendesse concorrer aos cargos de Presidente do Conselho Executivo.

Comungando do princípio de que a prática e qualidade da gestão dependem dos conhecimentos e competências que os gestores devam adquirir no domínio da

administração educacional, o nosso objecto de estudo deveria possuir, no entender de Barroso, (1991, p. 81) “competências de gestores que não percam a sua dimensão de professores, que saibam adaptar as técnicas de gestão à especificidade das organizações educativas”, em vez da obsessiva ideia que pretende, unicamente, “valorizá-lo” como um técnico da gestão (“gestores profissionais”). Citando o mesmo autor, alertamos para um dos perigos da imagem burocrática do gestor (1991, p. 78), a qual só pode “ter como único efeito reduzir a capacidade de gerir de um maior número de professores”.

Este posicionamento (que incorre mais numa perspectiva clássica de gestão, em que o gestor escolar é visto como uma pessoa que vai fazer “carreira” numa escola do que propriamente de uma perspectiva democrática, que implica a participação de todos os intervenientes nas tomadas de decisão, orientação, planificação e determinação de objectivos futuros) tem o seu assento em teorias da gestão que se identificam com Taylor, onde a figura do dirigente da organização tem um papel de destaque, totalmente distintas das actuais perspectivas críticas sobre a gestão das escolas. A este propósito, Clímaco (1983, pp. 13-14) faz a distinção entre o “administrador e o dinamizador pedagógico” aflorando alguns aspectos que os diferenciam:

“Enquanto um faz ordens de serviço e se preocupa com o controlo, o outro faz com que os outros participem nas decisões e estimula a iniciativa.

O administrador mantém relações hierarquizadas, reúne e informa os outros, de acordo e quando a lei manda. O dinamizador pedagógico estimula o diálogo «horizontal», ensaia vários processos de trabalho e tem pessoalmente iniciativas que visem a melhoria do funcionamento da escola.

Para o primeiro, a sua autoridade vem da posição hierárquica; preocupa-se com o que está mal e acusa ou pede contas aos responsáveis. Para o segundo, a sua autoridade vem-lhe da competência profissional e prestígio pessoal. Mais importante do que ver o que está mal, é acompanhar os trabalhos, valorizar as qualidades de cada um, para estimular os colaboradores e obter os melhores resultados”.

Em simultâneo, tem de cumprir com as obrigações legisladas a nível superior e ser um representante dos interesses dos professores, o que torna a sua actividade difícil e complexa.

No seu dia-a-dia, o gestor escolar é confrontado com uma quantidade de normativos e disposições legais que norteiam e determinam as suas funções dirigentes. É elucidativo desta constatação o que nos apresenta acerca deste assunto o documento elaborado no âmbito das actividades da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988, pp. 22-23)

“ (...) a maior parte das energias dos órgãos de direcção de escola gasta-se a procurar ser capaz de atender aos pormenores da gestão corrente administrativa, normatizada, (...) em atitude de completa dependência (dos serviços administrativos da escola e/ou dos serviços centrais)”.

Na continuidade da tradição de dependência hierárquica que Almeida (1990, p. 6) denomina como “a administração por circulares, em círculo”, designada por Afonso (1995, p. 108) “de hiper-regulamentação” e simbolizada por Sarmiento (1998, p. 33) como “o palimpsesto escolar”, o gestor escolar do 1º Ciclo despende grande parte do seu tempo em actividades de expediente diário, funções do tipo administrativo, (como sejam o despacho de ofícios, ordens de serviço e análise da legislação publicada) funções rotineiras, monótonas, e por isso, escassas em criatividade. Em suma, pouco aliciantes ou motivadoras para quem pretenda exercer este cargo. Na era da globalização, o carácter paradoxal da sua função parece residir na multiplicidade e variedade de problemas que tem que gerir no seu dia-a-dia, ao mesmo tempo que lhe é exigido como refere Sá (2001, p. 145) “novos papéis, novas responsabilidades e que as assumam com eficácia e eficiência”. Tudo isto dificulta, não só, o seu desempenho, como ainda lhe cria estados de espírito assolados pelo receio e ansiedade, confrontado com a proeminente avaliação e pressão constantes dos seus superiores, comunicação social e sociedade em geral.

Um outro aspecto a evidenciar, prende-se com o facto deste responsável desenvolver a sua actividade dentro dum contexto organizacional específico, caracterizado tanto pela tipologia de escolas rurais, onde o gestor escolar tem que saber gerir escolas pequenas, caracterizadas por Vasconcelos (1998, p. 9) como escolas que “têm dois ou um lugar, portanto não são escolas, são salas de aula” como ainda, tem que ser capaz de gerir escolas de maiores dimensões, as escolas urbanas.

Reconhecendo o carácter divergente e bipolar do professor/gestor do 1º Ciclo, enferma a possibilidade de identificação dos motivos principais pela recusa da governação das escolas a fim de que se erradiquem as frequentes acusações feitas aos próprios professores pelo mau funcionamento das escolas e que eles próprios retomem a motivação escondida (ou “ocultada”). É neste sentido que o estudo enfatiza o papel dos professores dirigentes da organização educativa, valorizando as “perspectivas explicativas pluralistas e políticas” (Afonso, 1995, p. 14) e prescindindo da tenaz persistência da “perspectiva prescritiva”. Isto é, abdicando da facilidade em conotar os professores do 1º Ciclo como incapazes pela gestão das escolas e, em vez disso, propor que tentemos entender o porquê das suas atitudes, numa tentativa de melhorar a actual situação de desgaste e de descontentamento em que, desde há muito, mergulharam.

2. Problema da Investigação

O modo contundente com que é expresso o fraco desejo dos professores do 1º Ciclo exercerem o cargo de gestão das escolas deste nível de ensino, é susceptível de confirmação científica, denunciada pelos argumentos de diversos autores. A par da constatação do autor que, a nível profissional, tem observado e vivido este problema e que agora se predispôs, de modo científico, a analisá-lo.

Não havendo registo de trabalhos de investigação, a nível do 1º Ciclo, que abranjam esta temática, esta situação não oferece da exclusividade portuguesa. Porém, enferma numa problemática idêntica à de outros países, tal como

Benavente (1999, p. 65) já houvera referido num dos seus estudos “A escola primária é em diversos países um espaço «usado» e «banalizado» por diversos trabalhos que acabaram por se desinteressar deste «tema»”.

Neste sentido, somos forçados a enveredar pela realidade das escolas do ensino secundário, sobre as quais existem estudos prévios (Sanches, 1987). Pelo que, muito timidamente, nos atrevemos a dizer, que a realidade das escolas do 1º Ciclo, não difere muito da que se constata nas escolas do ensino secundário, motivo pelo qual enveredámos pelos argumentos dos teóricos que retratam a realidade da escola secundária.

Segundo a comunidade científica, é clarividente a falta de candidatos motivados para as funções dirigentes (Martins, 2004; Dinis, 2002; Sanches, 1987; Sanches, 1999; Guerra, 2002; Salamé, 2003), facto revelado pela dificuldade de constituição de listas. O próprio Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação (1989, p. 47) sobre a situação do professor em Portugal informa que “Entre as razões confessadas pelos professores que mais motivam a assumpção dessas responsabilidades e o desempenho dessas funções está em primeiro lugar a solicitação ou imposição administrativa (61,6%)”.

Num retrato sobre a realidade espanhola, Ortega (1998) esclarece que os directores das escolas primárias entre os anos de 1988 e 1994 chegaram a ser designados pela administração, pela falta de candidatos para o cargo de gestão das escolas primárias.

Num continuum justificativo, das inúmeras razões apontadas para a recusa deste cargo, iniciamos pela ausência de formação inicial ou profissional específica na área da Administração Educacional. Normalmente os gestores escolares referem que o facto de não possuírem esse tipo de formação dificulta o seu desempenho, enquanto os professores afirmam que todos os responsáveis pela direcção das escolas deveriam ter essa formação (Barroso, 1991; Bush, 2002; Martins, 2004; Sanches, 1987; Martinez e Almohalla, 1990; Guerra, 2002; Salamé, 2003; Sarasúa, 2003).

Outro factor de insatisfação deve-se ao facto dos gestores escolares do 1º Ciclo terem de fazer uma gestão do quotidiano, que se caracteriza pela quantidade de casos a resolver, pela descontinuidade, imprevisibilidade e fragmentação, não havendo tempo para a reflexão (Sanches, 1999; Dinis, 1997) ou criatividade, tornando por isso, estas funções pouco desafiantes e motivadoras. Martins (2004, p. 112) ao abordar esta questão enaltece o “escasso atractivo que representam as tarefas a que, vulgarmente, se dedicam os directores/presidentes da comissão executiva das escolas”.

A especificidade organizacional das escolas do 1º Ciclo, no que se refere ao factor dimensão, é repetidamente pronunciada como motivo de insatisfação pelos professores do 1º Ciclo (Vasconcelos, 1998; Sarmiento, 1998; Formosinho, 1997).

Os incentivos pecuniários, evidenciados por numerosos autores, como sendo um dos principais factores de insatisfação, são retomados neste estudo, bem como o dispêndio de horas gastas nesta actividade pelo que, citamos Santos (1990, p. 18) quando escreve que “os professores com funções de gestão têm uma maior carga de trabalho e não são convenientemente remunerados por isso”. Por sua vez, Silva (2002, p. 109), a propósito dum estudo realizado nos anos 90, acerca da figura da directora de escola do 1º Ciclo refere que este cargo só serve “para proporcionar trabalho acrescido, pelo qual (...) não auferem nenhum subsídio”.

Mas o problema não se resume aos aspectos já apresentados, ele alarga-se a outros âmbitos. Se quisermos, traduz-se na dificuldade/ambiguidade que o gestor enfrenta sempre que tem que cumprir com obrigações superiores, ao mesmo tempo que tem que mandar cumprir essas mesmas obrigações aos professores seus pares. Martins (2004, p. 113) especifica que estas tarefas colocam “o professor/director (...) numa posição institucional complexa. É um dos professores que representa a comunidade educativa mas, também se sente, um representante da Administração que se encarrega de garantir o bom funcionamento da escola”. A dualidade de perspectivas determina que, como afirma Barroso (2002, p. 93):

“ - nuns casos ele é visto fundamentalmente como o representante dos professores e um líder profissional;
-em outros casos ele é visto fundamentalmente mais como um delegado do governo e um director administrativo”.

Esta ambivalência de funções, representante da Administração e representante da comunidade educativa (Guerra, 2002, p. 159) é causa determinante para a rejeição do cargo de uma percentagem de professores que não encaram de bom agrado esta tarefa quer seja por razões pessoais, personalidade, perfil, convicções, valores, quer seja por razões profissionais, más relações interpessoais, relações de dependência com os superiores.

Por outro lado, a imagem que o próprio Ministério da Educação tem promovido, assinalada por Barroso (2002, p. 102) como “uma “certa imagem de director executivo” denota uma visão meramente técnica do director da escola que, em muitas situações, originam a desmotivação para a função dirigente, pois nem todos os professores se identificam com esta imagem.

Braga da Cruz et. al. (1989, p. 13) referem que embora a população docente do ensino primário seja maioritariamente feminina e o desempenho das funções directivas e gestórias, já ter sido feito por mais de metade dos professores (56%), o mesmo relatório acrescenta que o exercício de funções directivas tem sido feito principalmente por homens (66,4% v. 54,8%). Segundo este documento (1989, p. 13) “A efeminização da função docente tem assim também contribuído para uma degradação socioprofissional dos professores” o que se tem repercutido “não só em termos remuneratórios”, mas também em termos sociais, factores conducentes a uma imagem de gestor pouco valorizada pela sociedade e pelos professores dos níveis de ensino superior, o que incorre em que estes profissionais se questionem sobre o seu papel e se desinteressem pelo cargo, por não encontrarem motivos significativos para continuarem.

Num estudo realizado por Sanches (1987, p. 30) devido à dificuldade manifestada pelos professores em se envolverem em assuntos de ordem

organizacional, mais concretamente, o cargo de Presidente do Conselho Directivo, revela que “a maioria dos sujeitos envolvidos no estudo mostraram desejar evitar o processo de designação”, sendo igualmente a falta de entusiasmo devida à falta de “incentivos pecuniários; à “instabilidade do professor na escola”; pouco agrado pela “legislação escolar”; “ausência de autonomia da escola”; “o peso burocrático da função”; “falta de preparação e disponibilidade”; “factores pessoais”; “falta de motivação”; “a dimensão da escola”; “falta de apoio dos serviços centrais do Ministério da Educação”; “rotatividade do Conselho Directivo”; “inexistência de trabalho em equipa”; e “condições físicas da escola”.

Neste sentido, e partindo duma situação há já algum tempo por nós observada, no concelho onde decidimos realizar este estudo, ergueu-se a questão principal **“Por que motivo os professores do 1º Ciclo se encontram (des)motivados para exercer funções dirigentes?”**

3. Questões de Investigação

O objectivo principal do nosso estudo, é responder à pergunta de partida já anteriormente enunciada **“Por que motivo os professores do 1º Ciclo se encontram (des)motivados para exercer funções dirigentes?”** Para atingirmos este objectivo impõem-se algumas questões de estudo a serem testadas, as quais se resumem nas seguintes questões:

Quais os motivos apresentados pelos professores do 1º Ciclo para recusarem/aceitarem o cargo de gestor escolar?

Que ordem de factores determinam a motivação/desmotivação pelo cargo de gestão das escolas do 1º Ciclo. Factores higiénicos ou motivadores?

De entre os interesses apresentados pelos professores dos 1º Ciclo para a aceitação/recusa pela acção dirigente, quais os que mais significado têm. Os interesses intrínsecos ou os interesses extrínsecos ao indivíduo?

Com estas perguntas, intentamos na descoberta sobre a situação dos professores do 1º Ciclo dum determinado concelho do distrito de Lisboa, quanto à motivação ou desmotivação que apresentam para o exercício da função dirigente.

4. Justificação do Estudo

A pertinência social da presente investigação reside no aspecto de que, não sendo nova a problemática da falta de motivação nos professores, é esporadicamente referida no discurso de alguns políticos e polvilhada pelos argumentos de certos encarregados de educação e órgãos de comunicação social.

Mas é igualmente notória, nos cargos de gestão das escolas, onde a falta de motivação dos candidatos assume contornos peculiares. Isto é, a carência de interessados no cargo tem vindo, cada vez mais, a ser observada por todos os que trabalham nas escolas portuguesas, muito particularmente nas do 1º Ciclo. Pelo que, a nossa indignação por este problema advém do grau eminentemente social que lhe é conferido, na medida em que os fins a que a educação se destina dependem da motivação dos seus intervenientes, não podendo ser analisado exclusivamente como restrito à classe docente.

De facto, a percepção que os professores têm das funções de gestão, das práticas de gestão e das pessoas que as realizam, não emitem sinais de interesse especial pela governação das escolas. Daí o interesse pessoal neste tema. Neste contexto, esperamos, com esta investigação, contribuir para detectarmos os motivos originadores da insatisfação dirigente, encontrando-se nesse acto, uma forma única para podermos desencadear as estratégias possíveis ao seu reparo. Deste modo, poderá constituir neste domínio, um instrumento útil e original possibilitando o incentivo dos professores do 1º Ciclo para esta função específica,

sem contudo parecermos indiferentes à ideia comungada por Clímaco (1983, p. 11) quando expressa que, “trabalhar na direcção de uma escola não pode ser um sacrifício, mas tem de ser considerado um serviço que se presta à comunidade, em função dos talentos de que se é portador”.

Em termos de pertinência de natureza científica, convém referir que, só a partir da década de 80, começaram a surgir os primeiros trabalhos centrados na figura do chefe de estabelecimento, como salienta Dinis (1997, p. 19) “regressam, depois de várias décadas de adormecimento as questões da titularidade da função e cargo de chefe de estabelecimento”, o que lhe imana a sua actualidade. Em Portugal são escassos os trabalhos realizados neste domínio, destacando-se a tese de doutoramento de Sanches, realizada em 1987, a qual aborda a questão da motivação para a governação das escolas a nível das escolas secundárias. Além deste trabalho de natureza científica, ressaltam ainda alguns artigos publicados em revistas, opiniões próprias dos seus autores sobre determinados assuntos, evidenciando a carência de trabalhos sobre esta temática⁴. Neste âmbito, o presente estudo poderá servir de enriquecimento, pelo seu singular contributo, para o levantar do véu sobre a figura do gestor escolar do 1º Ciclo, uma vez que se desconhecem estudos nesta área em Portugal, mas ainda, pela sua exigência metodológica centrada na combinação adequada das abordagens qualitativa e quantitativa com vista a determinar as razões que estão na origem da problemática deste estudo.

Um terceiro factor pertinente, de natureza subjectiva (pessoal e profissional), prende-se com a nossa própria experiência enquanto docentes.

Tendo exercido funções nas escolas do 1º Ciclo do concelho onde este estudo decorreu, o autor tem verificado, ao longo destes anos de trabalho, que a maioria dos professores do 1º Ciclo, cada ano que passa, se sente cada vez menos motivados para as funções de gestão, situação esta que se agravou com a

⁴ Com uma ressalva para os dados empíricos resultantes dos estudos realizados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, entre 1985 e 1988, dos quais resultou a publicação de cinco volumes com o título genérico “Que gestão?”, no âmbito do Projecto sobre “A Gestão e a Administração do Ensino Não Superior”.

publicação do Decreto-Lei 115-A/98 sobre a administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino não superior.

Sendo o investigador conhecedor do problema, atreve-se a afirmar que este diploma ajudou a vislumbrar o clima de escola resultante do relacionamento entre os profissionais de educação de níveis diferentes que, por vezes, não é o que mais agradaria a todos os professores e educadores. Na realidade, na concepção da nova legislação, está subjacente o carácter de cooperação, troca e divulgação de informações que “obriga” ao estabelecimento de relações entre os profissionais da educação e respectivos órgãos superiores, as quais chegam a originar desajustamentos, derivados de concepções precedentes sobre as diferentes identidades profissionais que, por razões históricas, sempre conferiram estatutos sociais distintos de uns em relação aos outros. Se, com este estudo pudermos contribuir para aumentar o número de candidatos interessados nos cargos de gestão das escolas e, de certo modo, diminuir o clima de contactos pouco amistosos, decerto que nos sentiremos bastante gratificados.

Como investigador que inicia um trabalho sem outras referências prévias, talvez este revele alguma utopia, na medida em que exprime um sonho próprio, um pensar específico e paralelamente uma vantagem ou uma dificuldade, por ser um dos primeiros. Mas como o poeta diz “Pelo Sonho é que Vamos” iniciamos este trajecto com a subjectividade que lhe possa ser atribuída.

5. Organização do Trabalho

A narrativa desta investigação encontra-se distribuída em dois volumes. O conteúdo do primeiro volume está estruturado em seis capítulos e o segundo compêndio contém o conjunto de anexos utilizados nesta investigação.

O primeiro volume inicia com a apresentação do estudo, no primeiro capítulo, onde procurámos definir o teor central do nosso estudo, o que determinou a sua origem, o problema a investigar, o nosso interesse pelo assunto,

os objectivos que pretendíamos atingir e as razões que justificam a nossa preocupação pela problemática.

No segundo capítulo, desenvolveu-se o quadro bibliográfico conveniente ao estudo, o qual foi aclarado segundo uma perspectiva que gira em redor de três eixos: um nível maso, o das políticas administrativas e de gestão das escolas do 1º Ciclo; um nível meso, o do contexto organizacional onde o gestor escolar do 1º Ciclo desempenha funções; e um nível micro, relativo a este actor enquanto profissional responsável pela gestão das escolas deste nível de ensino. Estes três ângulos de fundamentação teórica são analisados em três pontos distintos, contudo esta forma de apresentação não supõe qualquer visão hierárquica, antes porém, incorre da nossa prática docente e do que os teóricos da motivação denunciam como factores considerados “motivadores” ou “higiénicos”.

A metodologia que convencionámos como imprescindível para este trabalho, bem como as suas justificações, é abordada no terceiro capítulo. Neste consta, em primeiro lugar, a descrição da localização e caracterização da situação educativa do concelho que viríamos a estudar. Em segundo lugar, é clarificado o carácter naturalista do estudo, presidido por objectivos exploratórios e descritivos. Objectivos exploratórios porque são exíguas (Sanches, 1990; Barroso, 1991) as investigações focalizadas no estudo da motivação dos gestores para os cargos de direcção das escolas, desconhecendo-se, até ao momento, além do estudo realizado por Sanches (1987) quaisquer outros trabalhos sobre esta temática a nível do ensino secundário, pelo que se justificava, algumas reservas à extrapolação deste estudo, por ter sido realizado noutra nível de ensino e noutra contexto. Objectivos descritivos porque advêm da descrição de factos, narrados na voz dos entrevistados e obtidos nas respostas dos professores inquiridos. Por este motivo, entendemos optar pela triangulação de dados fornecidos pela investigação qualitativa *versus* investigação quantitativa através do recurso às técnicas da entrevista e do inquérito por questionário. Todos os procedimentos que considerámos essenciais à sua condução, bem como a análise de conteúdo, e o tratamento e análise dos questionários são igualmente apresentados neste

capítulo, além dos critérios subjacentes à selecção da amostra do estudo (entrevistados e inquiridos)

A quarta parte deste volume engloba o capítulo quatro, dedicado à apresentação dos dados obtidos dos inquiridos, após tratamento dos questionários no programa Excel do Office e interpretação dos dados das entrevistas, tendo-se procedido à sua análise através da técnica de análise de conteúdo.

Por considerarmos pertinente, incluímos um quinto capítulo destinado à análise do cruzamento de dados provindos dos dois instrumentos de recolha de dados, apresentados sob a forma de categorias e subcategorias, de maior relevo, donde se pudesse proceder às conclusões finais, as quais por sua vez, foram descritas no sexto capítulo, tal como as recomendações que aconselhamos.

Relativamente ao **segundo volume**, onde se encontra o conjunto de anexos cuja utilidade se tornava clara, face ao desenvolvimento do estudo e ao esclarecimento do leitor, o qual é constituído por:

- Guião inicial utilizado para a entrevista exploratória;
- Entrevista que serviu de referência para todos os outros entrevistados;
- Modelo de questionário aplicado aos professores do concelho;
- Protocolos das onze entrevistas por nós realizadas;
- Quadros referentes às categorizações de cada entrevista;
- Resumos dos esquemas categoriais das entrevistas onde se reproduzem os números de dados por categorias e subcategorias relativos às entrevistas;
- Gráfico alternativo relativo ao tempo de permanência dos inquiridos no cargo de gestão;
- Autorização do Director Regional de Educação para a realização do estudo;

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

Sendo preocupação nossa descortinarmos os motivos que originam o interesse, ou desinteresse, dos professores pela governação das escolas do 1º Ciclo, entendemos dever englobar todas as vertentes que considerássemos implícitas à descoberta dessas causas, as quais imbricam nos conceitos a aclarar, os quais constituem, em simultâneo, a génese das causas que os nossos investigadores irão proclamar como motivadores ou desmotivadores.

Na intencionalidade de esclarecermos sobre os termos imprescindíveis ao estudo, enveredámos pela enumeração de três corpos conceptuais. O seu modo de apresentação não pressupõe qualquer classificação hierárquica. Porém, advém da ligação entre o actor principal (o gestor) e o seu âmbito de acção, o qual, no nosso entendimento, desenvolve e processa as suas tarefas ao nível destas três dimensões, concorrendo todas elas de igual forma, para uma melhor visualização da natureza das razões que levam ao interesse ou descrédito, por esta função.

O primeiro situa-se a nível macro, relativo à administração das escolas do 1º Ciclo (identificando-se com a ordem de factores higiénicos), onde se desfolham os conceitos de: política administrativa (carácter de obrigatoriedade, sistema de concursos, formação em Administração Educacional) modelo de gestão, funções do gestor, salário, horário, estilo do gestor. Outro, a nível meso, tem a ver contexto organizacional onde o gestor escolar desempenha a sua actividade, o seu campo de acção (factores higiénicos). A nível micro, situa-se o próprio gestor escolar, o qual se revê em termos como: motivação e estatuto profissional.

É neste quadro que serão abordados nos três capítulos seguintes, os conceitos respeitantes a cada campo.

I. A ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS DO 1º CICLO: DA ADMINISTRAÇÃO CENTRALIZADORA À ACTUAL PERSPECTIVA (RE)CENTRALIZADORA

Neste capítulo retratamos a evolução da administração educativa do ensino primário, desde o período liberal até aos nossos dias, numa tentativa de percebermos o modo como os conceitos de centralização têm evoluído para outros denominados de recentralização, da mesma forma que Lima (2005, p. 18) indicia “Eu interpreto o que se está a passar como uma recentralização política e administrativa, muito mais subtil, deitando mão de instrumentos de regulação localizada”.

1. O Conceito de Administração

Segundo Bihlim (2000, p. 29) citando Gulick (s.d.) “a administração tem a ver com fazer coisas; com a prossecução de objectivos definidos (...) deve traçar o rumo geral, definir a visão, a missão e os objectivos globais da organização”.

Este conceito, particular aos contextos organizacionais, quando aplicado ao sistema educativo e de acordo com Barroso (1995b, p. 420) “abrange não só os processos administrativos, os instrumentos de acção, necessários à realização de determinados fins, mas também a própria organização administrativa (ministério, direcção-geral) responsável pela sua execução”. Neste enquadramento, temos uma Administração Educativa sedeadada no Ministério de Educação que, de acordo com o governo vigente define as linhas orientadoras do que se pretende para a educação do País em determinada época histórica.

De acordo com Lima (1995, p. 58) a administração educativa tem-se pautado por uma longa tradição centralista que qualifica “como burocrática, gigante e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente”. A mesma administração que Castilho (1999, p. 70) reitera ser “pautada pelo igualitarismo e

pelo uniformismo que, reduz todas as oportunidades de inovar a soluções fortemente burocratizadas e repetitivas de modelos ultrapassados e fortemente hierarquizados”⁵. Segundo estas concepções, o poder das decisões (quer sejam ao nível do currículo, ou ao nível da gestão das escolas) pertencem ao Ministério da Educação, como presidindo ao topo da hierarquia piramidal. Num lugar mais abaixo situam-se as Direcções Regionais da Educação. Por último, o Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, como órgão máximo de um agrupamento de escolas. Sem qualquer hipótese de escolha, a incumbência da formalização dos actos políticos, a nível do 1º Ciclo, é função do gestor escolar,⁶ o qual se encontra na base desta verticalidade decisional (de cima para baixo).

Sampaio (1975, p. 46) num estudo que realizou sobre o Ensino Primário, nos períodos entre 1911 e 1926, chegou à conclusão que a administração educativa das escolas primárias oscilou ”entre a fórmula centralizadora, em que a administração cabe principalmente ao Estado, e a descentralizadora, competindo a administração sobretudo aos poderes locais (as câmaras municipais, as juntas escolares)”.

Sem dúvida que estes pareceres não viabilizam grande poder decisório aos gestores escolares do 1º Ciclo, razão pela qual partilhamos da opinião de Lima (1991a, pp. 141-153) quando pronuncia que tendo sido “habituaados” a dependerem dos seus superiores hierárquicos vêm-se cingidos ao cumprimento de “regras formais” e “instruções oficiais” como se de “condenados” se tratassem, dados reveladores da fraca autonomia que os seus intérpretes possuem.

Contudo, e porque a nossa pesquisa mergulha na realidade inerente à administração e gestão das escolas do primeiro nível de educação básica (1º Ciclo), iremos esclarecer, em primeiro lugar, sobre os conceitos de centralização e

⁵ Lima (1991, p.143) defende que “a centralização promove efectivamente a passividade e a não participação e tolhe a iniciativa, embora não a irradie completamente”.

⁶ Barroso (1995, p. 420) esclarece que “a administração da escola (enquanto organização individualmente considerada) refere-se principalmente aos processos pelos quais os que têm a responsabilidade formal de assegurar o seu funcionamento dirigem ou conduzem as suas actividades”.

descentralização. De seguida, e apesar de conscientes da conotação em que possamos incorrer, tal como Lima (1991, p. 56) alerta “conotados com o conhecimento da legislação, com a interpretação jurídica”, socorremo-nos da perspectiva técnica por conveniência própria, na medida em que, através da descrição histórica das reformas legislativas portuguesas, se tornava mais óbvio pronunciarmos que tendências (centralizadoras, ou descentralizadoras) dominaram esses períodos, enquadradas nas Teorias da Administração Educacional em geral.

1.1. Perspectivas sobre Centralização e Descentralização

O conceito de descentralização surgiu por oposição ao conceito de centralização, sendo este último definido por Mintzberg (1995, p. 210) como “o mecanismo mais forte de coordenação das decisões dentro da organização”, cabendo a tomada de decisão a um único indivíduo, o detentor do poder. Formosinho (2005, p. 20) num texto escrito em 1986, em relação à administração do sistema escolar, já na época entendia que a centralização é:

“ (...) um processo cultural de não participação, situacionismo e passividade. Ao restringir as decisões significativas ao escalão superior dos serviços centrais, o sistema centralizado reduz o professor e o gestor escolar ao papel de meros executores das directivas centrais.

O sistema fica dividido numa parte pensante e numa parte executante. Isto tem na base a pressuposição de que os professores e os gestores escolares são incapazes ou incompetentes para tomar decisões importantes (...) a centralização também contribui para evitar a mobilização das comunidades locais”.

Por outro lado, se atendermos à peculiaridade do 1º Ciclo do ensino básico, enquanto domínio organizacional, constatamos que uma qualidade sua é o préstimo do atendimento educativo das crianças, o mais próximo possível da sua área de residência, não as desintegrando do seu meio local. Logo, a operacionalização de soluções diferenciadas, porque ajustadas à sua realidade

específica (contextualizada) torna-se desadequada a qualquer tentativa de modelo centralizador (Formosinho, 2005, p. 29).

Ainda na concepção de Formosinho (2005, p. 25) o oposto da centralização, a descentralização, é considerada como o “processo de submeter a tipos de administração pública menos dependentes do Estado áreas de actividade até aí submetidas a tipos mais estatizados”. Barroso, que (1996b, p. 11) sugere uma opinião idêntica, defende que:

“ (...) a descentralização” é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do “local”, um lugar de negociação/ uma instância de poder/ e um centro de decisão”.

Para o autor mencionado, a proposta passaria pelo conceito de “policentralização”. Esta visão emerge da discussão que contrapõe a “centralização” à “descentralização” e pretende propagar a ideia de que, (Barroso, 1996, p. 12) não se trata de deslocar o pólo do centro de decisão central “de um patamar para outro, na hierarquia do sistema, mas que, antes pelo contrário, existem vários centros, coexistindo em diferentes lugares do sistema”. Nesta perspectiva ganha significado o parecer de Machado (1982, pp. 64-65) quando defende que a “descentralização engendra um espaço de participação e de negociação que, dando voz e peso às diversas autonomias sociais, opõe uma barreira ao totalitarismo das maiorias (à “autocracia electiva”) e torna a democracia mais rica e mais humana impedindo a “estatização”.

Para Fernandes (1996, p. 113) descentralizar “implica uma repartição de poderes de decisão entre entidades autónomas tendo, por isso, uma dimensão política, e não apenas administrativa, onde adequadamente se ajusta o termo de desconcentração”.

Decorrente das perspectivas apresentadas, a descentralização “jamais” (entendemos nós) poderá ser observada unicamente sob o ponto de vista normativo, por imposição dos intermináveis decretos, transferindo as

competências do centro para a periferia, mas antes, seria o resultado de um processo de vontades que os diferentes actores vão construindo, avaliando, superando e remodelando à sua realidade. Neste quadro reside um dos maiores contrasensos actuais sobre este conceito. Aliado à capacidade do poder decisório dos actores educativos, emerge a responsabilidade dos profissionais pela educação do país, especializados na sua função de educar e gerir eticamente a sua escola, a qual não se compadece como revela Formosinho (2005, p. 29) com a necessidade minuciosa de definição dos “procedimentos técnicos adequados a cada situação”.

A propósito do termo “descentralização” Mintzberg (1995) apresenta formas distintas de utilização do termo. Assim, quando “existe uma dispersão do poder formal no sentido descendente dentro da linha hierárquica” (1995, p. 213), estamos perante uma situação de descentralização vertical, distribuídos a nível regional, local e da escola, tratando-se da administração educativa. Quando o poder de decisão está nas mãos das pessoas situadas fora da linha hierárquica, estamos perante uma situação de descentralização horizontal, relacionando-se por isso, com a partilha de poder por diferentes níveis. No entanto, quando os poderes de decisão não estão distribuídos uniformemente, dão origem a dois tipos de descentralização: a centralização selectiva, que conforme Mintzberg (1995, p. 241) sugere “o poder sobre os diferentes tipos de decisões reside em pontos diferentes dentro da organização”; e a descentralização paralela (1995, p. 214), pois “refere-se à dispersão do poder entre os vários tipos de decisões concentradas no mesmo ponto da estrutura”.

Formosinho (2005, p. 17) apresenta algumas das vantagens da descentralização:

“ (...) a execução das normas centrais por quem está perto dos problemas é mais rápida porque há menos distância geográfica entre os problemas e quem os decide; as decisões são mais claras porque podem ser explicadas verbalmente e é mais fácil pedir esclarecimentos; o ritmo e o tipo de implementação das normas é adaptado ao contexto local (é contextualizado), evitando a rigidez da decisão a priori; as decisões de

implementação são tomadas por quem sente os problemas, o que aumenta a motivação para decidir rapidamente; gasta-se menos tempo e esforço em troca de correspondência e nos circuitos burocráticos”.

Do extracto deste texto ressalta que a descentralização, ao delegar poder e autoridade aos níveis mais baixos da organização, estimula a motivação dos seus intervenientes, permitindo a todos a participação na tomada de decisões bem como a livre circulação de informação.

1.2. Evolução Histórica das Reformas Legislativas Portuguesas

De acordo com os normativos existentes distinguimos quatro períodos que, considerámos como principais: o Período Liberal, a 1ª República, o Estado Novo e o Pós 25 de Abril.

1.2.1. Primeiro Período – Período Liberal

Inclui três reformas: a Reforma de 1835, a Reforma de 1870 e a Reforma de 1878.

Reforma de 1835 - O Regulamento Geral da Instrução Primária, determina que a administração das escolas do ensino primário seja assegurada pelas autarquias, as designadas «municipalidades» e «Juntas de Paróquia» (Título I, art. 4 § 4.). Com a Reforma do Ensino Primário de Passos Manuel, de 15 de Novembro de 1836, a administração do ensino primário passa para a Comissão Inspector da Instrução Primária, um órgão concelhio de carácter fiscalizador e vinculado obviamente ao governo (art. 37º).

Reforma de 1870 – A administração das escolas é de novo entregue aos municípios, sendo criada uma Comissão Escolar composta pelos seguintes órgãos: administrador do Concelho; presidente da câmara e um cidadão nomeado pelo inspector distrital, a nível concelhio. A nível da freguesia, a função

administrativa cabia também a uma Comissão Escolar onde estavam representados dois vogais, eleitos pelos habitantes da paróquia, e um vogal – o presidente – nomeado pelo sub-inspector.

Entretanto, passados dois meses o governo é destituído e são mandados abolir todos os decretos.

Reforma de 1878 – Com a Reforma da Instrução Primária, simbolizada com a Carta de Lei de 2 de Maio de 1878 volta a Câmara Municipal a assumir a administração das escolas primárias passando estas a nomear a Junta Escolar. Esta era composta por três vogais escolhidos entre os vereadores ou outros cidadãos (art. 56º). Mas, em cada paróquia ou conjunto de paróquias, havia um delegado da Junta Escolar – o delegado paroquial (art. 57º) e uma Junta de Paróquia (Portaria de 6 de Dezembro de 1880, III e Cir. de 19 de Abril de 1881), à qual competia: arranjar casa para aulas; arranjar habitação para o professor; fornecer mobília à escola; organizar a biblioteca escolar; e organizar o fundo escolar.

Ao delegado paroquial, responsável máximo das escolas paroquiais para a área administrativa competia: fiscalizar as operações de recenseamento dos alunos; aplicar e arbitrar o processo de aplicação de multas às famílias, que não matriculassem os filhos; tomar conhecimento das faltas dos alunos e avaliar a sua justificação; dispensar alunos das aulas; vigiar se as lições e exercícios escolares duravam o tempo estipulado; verificar os livros de registos de faltas e presenças dos alunos; cumprir tudo o que a Junta Escolar lhe mandasse fazer.

O professor só podia exercer a actividade lectiva, estando sujeito à fiscalização rigorosa do inspector, efectuar as matrículas sob vigilância do delegado paroquial e participar em conferências pedagógicas anuais, na sede do círculo escolar a que pertencia. Segundo o Regulamento para Execução das Leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880, o objectivo destas conferências era “o aperfeiçoamento dos métodos, modos e processos de ensino; a organização material e disciplinar das escolas; a estatística e todos os assuntos que especial e directamente dissessem respeito ao desenvolvimento da instrução popular”.

Com esta reforma surge uma figura nova – o regente – o responsável máximo pela organização das escolas centrais. As denominadas escolas centrais são criadas em Lisboa e no Porto, nas sedes de distrito, ou em locais onde a densidade populacional o justificasse e podiam leccionar nelas três ou quatro professores, o que implicou a criação do cargo de regente, a figura responsável pela sua administração atendendo à sua dimensão. Barroso (1995b, p. 109) justifica o aparecimento desta figura em escolas centrais, de modo idêntico, quando aborda os aspectos relativos a estas escolas “a organização das escolas centrais é encarada do ponto de vista legal, como uma organização que exige uma administração específica que deva regular e potenciar a circunstância de estarem vários professores concentrados no mesmo edifício”.

Como consequência ainda da implementação das escolas centrais, foi dada a possibilidade aos professores, que nestas leccionavam, de se constituírem em Conselhos de Professores, presididos pelos regentes, da mesma forma que já acontecia nos liceus e nas escolas normais. Apesar deste órgão ter competências unicamente pedagógicas, a verdade é que elas condicionavam a organização de serviços e instalações e a elaboração de regulamentos internos da escola e tinham funções consultivas junto do regente.

Os Conselhos de Professores só foram legislados em 1919, para serem de novo extintos no tempo do Estado Novo, em 1933. Com o 25 de Abril de 1974 foram novamente instituídos, mas agora com a designação de Conselhos Escolares.

Dum olhar geral podemos afirmar que o período liberal se baseou num sistema de descentralização vertical da administração das escolas primárias, onde todas as funções respeitantes à sua gestão ou direcção estavam a cargo dos municípios.

1.2.2. Segundo Período – A Primeira República

Reforma de 1911 – A Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal de 29 de Março de 1911 devolve a administração do ensino primário às câmaras municipais. É da sua incumbência: organizar o cadastro das escolas públicas e dos professores; elaborar o orçamento da instrução primária do concelho; organizar os processos de criação, transferência, conversão ou supressão de escolas; nomear, transferir e demitir pessoal docente e propor ao governo a aposentação do mesmo; celebrar os contratos necessários à regular administração do ensino; promover a instalação e organização das escolas, a obrigatoriedade do ensino, a escolaridade e a assistência escolar; aprovar os horários e promover o desenvolvimento do ensino primário; obviar ao encerramento de qualquer escola; dar posse aos professores.

Uma outra novidade, a obrigatoriedade da existência de um regente para cada escola primária elementar (tal como já acontecia com as escolas centrais). Na eventualidade de não se registarem informações sobre as suas competências, contudo é referenciado o montante do vencimento dos regentes das escolas centrais, com a gratificação de 60\$00 réis, sem relatos quanto às escolas de menor dimensão.

Reforma de 1919 – O Decreto nº 5787-A, de 10 de Maio de 1919 atribui à Junta Escolar tal como refere Sampaio (1975, p. 54) a competência da “administração das escolas e a assistência escolar dentro de cada concelho”. A Junta Escolar aparece face à inoperância que as Câmaras vinham a praticar na defesa dos interesses do ensino e dos professores. Estes últimos, descontentes pelo atraso dos seus pagamentos, foram um dos motivos que levou à publicação deste decreto.

Em termos de administração do Ensino Primário, a Reforma de 1919 institui claramente quatro níveis: central, transconcelhio, concelhio e local.

O nível central é constituído pela Direcção Geral do Ensino Primário e Normal, com funções de natureza educativa, pedagógica e administrativa,

responsável pela concepção dos programas gerais, implementação de regulamentos e controlo dos outros níveis. Assim, tutelava as acções das Juntas Escolares nas Câmaras Municipais, a nível concelhio, como órgão de controlo administrativo e como órgão de controlo pedagógico tutelava os Inspectores de Círculo Escolar.

Ao nível transconcelhio pertenciam os Inspectores de Círculo Escolar, órgãos com funções distintas: coordenação e orientação dos professores; coordenação e integração das componentes administrativa e pedagógica ao nível concelhio e local; controlo das Juntas Escolares e dos professores, nas escolas.

A nível concelhio existiam as Juntas Escolares, nas Câmaras Municipais, as quais tinham um grande poder sobre os professores, pois delas dependiam os vencimentos, o controlo da sua assiduidade e a organização dos concursos para professores interinos (que correspondiam aos agregados já no tempo do Estado Novo). As Juntas Escolares eram constituídas por oito elementos: um Vereador da Fazenda e outro da Instrução da própria Câmara Municipal, um representante das Juntas de Freguesia do Concelho, três Professores do Ensino Primário eleito pelos professores do concelho, o Inspector do Círculo Escolar ou um professor seu Delegado e o Secretário das Finanças do Concelho.

O nível local era representado pelas escolas. Estas eram governadas por dois órgãos: o Director de Escola e o Conselho Escolar. O Director da Escola era nomeado pelo governo, de entre os professores da escola sob proposta de Círculo Escolar (artº 22º), que por sua vez era auxiliado, na sua função, por uma vigilante (artº 19º) no Ensino Infantil e por um Secretário no Primário Superior (artº 24º), o qual era igualmente nomeado. O Conselho Escolar era constituído por todos os professores efectivos na escola.

O Director de Escola era o seu órgão de administração, submetido ao Inspector de Círculo Escolar, o qual desempenhava, paralelamente, funções de coordenação dos professores na escola (Art. 104º, 2º), de controlo dos cumprimentos normativos (Art. 104º, pontos 3º e 4º) e estabelecia a ligação entre a escola e os pais (Art. 104º, 5º).

Deste modo esboçavam-se os primeiros indícios do modelo compartimentado da administração educativa actual, através da criação de órgãos específicos para cada tipo de estrutura, perpetuando-se o mesmo modelo de descentralização vertical promovido pelo período liberal, com a entrega das “regalias administrativas do ensino primário” às Câmaras Municipais.

1.2.3. Terceiro Período – O Estado Novo

Reforma de 1933 – Entre os finais de 1926 e os princípios de 1932 propiciam-se todas as condições para a implementação do modelo estruturante e funcionalista que viria a ser consumado com a Reforma de 1933 (ver Quadro 1).

Como consequência da Revolução de 28 de Maio são extintos os Conselhos Escolares e os Conselhos Administrativos das Escolas do Ensino Primário (Al. C.) do artº 194 do Dec. 22369, de 1933) e as Juntas Escolares, nas Câmaras Municipais.

De igual modo, em 1936 foi extinta a Secção do Ensino Primário do Concelho Superior de Instrução Pública, onde os professores tinham representação para ser substituída pela Junta Nacional de Educação.

Todas as funções administrativas são da competência do Director de Escola e/ou do Regente Escolar, o que coloca os professores em situação de grande isolamento.

Quadro 1. Análise comparativa das estruturas administrativas do ensino primário de 1919 e 1933

1919		1933	
Nível Territorial	Estruturas	Nível Territorial	Estruturas
			- Direcção Geral do Ensino Primário - Conselho Superior de Instrução Pública

Central	<ul style="list-style-type: none"> - Direcção Geral do Ensino Primário e Normal - Conselho Superior de Instrução Pública - Junta Consultiva 	Central	<ul style="list-style-type: none"> - Inspectores Orientadores (10) - Inspectores Principais (6) - Biblioteca Museu do Ensino Primário - Director Serviços de Educação Física - Inspector Escolas do Magistério Primário - Conselho Disciplinar de Escolas do Magistério Primário - Conselho Disciplinar do Magistério Primário
Transconcelhio	- Inspectores de Círculo Escolar	Distrital	- Inspectores e Sub-Inspectores de Distrito Escolar
Concelhio	- Juntas Escolares	Concelhio	<ul style="list-style-type: none"> - Delegados dos Inspectores - Directores de Zona
Local	<ul style="list-style-type: none"> - Director de Escola - Conselho Escolar 	Local	<ul style="list-style-type: none"> - Director da Escola e/ou Encarregado Direcção - Professores/Regentes

O período do Estado Novo configurou um sistema de administração centralizador horizontal assumindo formas peculiares reservadas à concepção de leis, coordenando, deste modo, toda a actividade administrativa. Neste sentido, se compreende como é que semelhante modelo tenha fomentado não só, o

distanciamento e a impessoalidade, como também tenha conseguido promover uma política de economia de gastos levados à exaustão (como se verificou com o encerramento das escolas normais e desresponsabilização pela construção de escolas primárias) e uma similaridade de atitudes dos professores que, nas suas escolas, se limitavam a desempenhar as funções minuciosamente estipuladas. Formosinho (2005, p. 17) descreve este esmero do regime vigente determinado em prescrever as suas intenções, do seguinte modo:

“ É evidente que os serviços centrais nunca puderam decidir os mil problemas que surgem no dia-a-dia dos serviços locais (nas escolas, no caso da educação), mas podiam antecipá-los com razoável precisão, categorizá-los e tipificá-los, pré-decidi-los, de modo que os dirigentes locais fossem meros executores. Esta pré-decisão dos problemas através de normas gerais e abstractas, formatadas em categorizações, legitimadas por normativos jurídico-burocráticos, é o instrumento típico da centralização”.

Com a queda do regime ditatorial, este modelo é questionado e reformulado, ao ponto de se iniciar um novo ciclo administrativo.

1.2.4. Quarto Período - O Pós 25 de Abril

Com o 25 de Abril de 1974 seria suposto haver uma descentralização horizontal e vertical, na sua plenitude. Contudo, restabelecido o módico de pacificação deu-se lugar à publicação de diversa legislação (ver Quadro 2, relativo ao período posterior à revolução) acerca dos diferentes serviços que deveriam administrar as escolas primárias, até ao modelo presente inspirado num sistema de descentralização vertical, cuja sede se encontra no Ministério da Educação ajudado pelas cinco Direcções Regionais de Educação e cujo vértice culmina na posse do cargo de Presidente do Conselho Executivo, o responsável pela gestão de cada agrupamento vertical existente no nosso país.

De realçar o facto de que, com os Despachos 134-77 e 139-77⁷, os professores são excluídos das estruturas distritais e concelhias de administração do ensino primário e são redefinidas as funções das Delegações Escolares (das 48 definidas em 1933 passam para 48 competências, em concelhos ou zonas escolares com mais de 10 professores, mas nos concelhos com menos de 10 professores sobem para 76 acumulando com as funções de coordenador pedagógico e da Acção Social escolar) mantendo-se estas, dependentes da Administração Central.

Contrariando a tendência do que sucedeu em matéria de gestão democrática nos outros níveis superiores de ensino, os princípios de “gestão democrática” propostos pelos Despachos nº 68/74, nº 1/75 e nº 40/75 escreveriam mais tarde, Formosinho e Machado (1999, p. 115) “apenas foram considerados aplicáveis até 1977, data a partir da qual se restabeleceu a cadeia hierárquica de que as Delegações Escolares são o último elo”.

Com a publicação do Decreto 211/81 são criadas as Delegações Escolares, as quais, no entendimento de Formosinho dariam início ao ciclo de dependência das escolas primárias vindo a culminar com a recente publicação do Despacho n.º 13 313/2003 (Diário da República, II Série, n.º 155, de 8 de Julho de 2003) o qual determinou que, em áreas em que houvesse uma delegação escolar se procederia ao seu encerramento (nos termos do n.º IV do referido despacho), na sequência do anterior decreto (Decreto-Lei 115-A/98) sobre a constituição de agrupamentos de escolas.

Foi deste modo que o modelo de descentralização vertical que tem administrado as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico desde o 25 de Abril, só em

⁷ Estes despachos, publicados no Diário da República, 2ª Série, de 15 de Novembro revogam o Despacho 40/75 extinguindo as Comissões Concelhias, as Secretarias de Zona Escolar, criando duas Delegações de Zona Escolar em todos os Concelhos cujo número de professores exceda os 400 e cinge a administração do Ensino Primário em dois foros: o administrativo a cargo dos Serviços Centrais, Direcções Escolares e Directores de Escola ou Encarregados de Direcção e o pedagógico a cargo da Direcção Geral do Ensino Básico, do Conselho Escolar e dos Professores, supervisionado pelos Inspectores-Orientadores.

1998 (Decreto-Lei 115-A/98) sofreu alterações “formalmente legalizadas”, no sentido de lhes conceder autonomia. Com o aparecimento dos agrupamentos (e extintas as Delegações Escolares) as escolas do 1º Ciclo estão devotas à caridade que o Presidente do Conselho Executivo entenda dever atribuir-lhe. Isto para não falar do diminuto poder decisório que, em Conselho Pedagógico, pode manifestar. Esqueceu-se o legislador que estas escolas trabalham em regime de monodocência e, ainda que tenham maior número de alunos inscritos, o número de docentes é sempre inferior ao dos níveis de ensino superiores, porque o número de docentes nesses níveis de ensino supera grandemente o destes.

Quadro 2. Análise comparativa das estruturas administrativas do ensino primário de 1974 e 1975

1974		1975	
Nível	Órgãos	Nível	Órgãos
Escola	-Conselho Escolar -Director	Escola	-Conselho Escolar -Director
Concelho ou de Zona	-Comissões concelhias ou de zona ou delegados (consoante o número de lugares docentes)	Concelho ou de Zona	-Comissão concelhia ou de zona
Distrital	-Conselho Coordenador (Director escolar, representantes do pessoal docente, eleitos pelos componentes dos respectivos órgãos directivos concelhios ou zona, representante do pessoal administrativo e auxiliar do quadro da direcção do distrito escolar eleito)	Distrital	-Conselho Coordenador (Director escolar, representantes do SOE, da DGEB e do IASE, designados pelos serviços, representante de cada comissão concelhia ou de zona do distrito, designado e representante do pessoal administrativo e auxiliar, eleito) Director do distrito

	-Director do distrito escolar e seus adjuntos		escolar e seus adjuntos
--	---	--	-------------------------

Sendo o objectivo deste capítulo, abordar a administração e gestão das escolas do 1º Ciclo, à luz das teorias de centralização e de descentralização, numa forma sintética, podemos observar, ao longo da história da administração das escolas primárias, dois tipos de modelos opostos, um centralizador e um outro descentralizador.

Desde o período da 1ª República até à época do Estado Novo predominou o modelo centralizador, com uma única diferença, enquanto no primeiro período as escolas eram administradas pelas autarquias, não cabendo às escolas qualquer papel preponderante, já na época do Estado Novo e, apesar do modelo de administração vigente, as escolas primárias passam a ser dirigidas pelo Director de Escola.

Já no Pós 25 de Abril, a passagem do regime de ditadura para um regime de democracia significou a passagem de um modelo centralizador para um modelo de descentralização vertical, no âmbito da administração das escolas do 1º Ciclo.

Sabendo que um dos principais problemas do ensino primário é de ordem organizacional, na realidade o que temos assistido é à Administração Educativa que legisla sobre a necessidade da organização das escolas primárias enquanto que, na prática, estas continuam entregues a si próprias, mas mantidas administrativamente segundo as normas emanadas superiormente, as mesmas que depois proclamam a autonomia dessas mesmas escolas.

1.2. A “Mitigada” Autonomia das Escolas do 1º Ciclo

Num ângulo de visão eminentemente político, falar de autonomia a nível do 1º Ciclo, significa associar o conceito às intenções revolucionárias, imergidas da Revolução de Abril de 1974. No entanto, podemos ainda contar com conotações

associadas a este constructo, como sejam, as subjacentes à produção legislativa orientadora que, a partir desse marco histórico, viria a ser produzida, bem como o próprio contributo da formação na área das Ciências da Educação e toda a investigação que se realizou sobre esta temática no nosso país.

Uma análise etimológica da palavra autonomia “autos” (por si mesmo) e “nomos” (lei, norma) induz-nos a concluir que significa autogoverno, obediência a leis de origem interna. Se, a este dado, acrescentarmos o significado que Weber (1984) citado por Sarmiento (1996, p. 5) lhe atribui “autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem do agrupamento não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual for a norma que assuma)”, encontramos a raiz do debate que, no presente estudo importa aflorar.

Por último, num estilo mais abrangente e no enviesamento de Machado (1982), a autonomia pode-se igualmente utilizar como sentido de uma administração descentralizada, na forma de «devolução de poderes às escolas», ou como sentido de descentralização territorial, sob a forma das «autarquias locais», similar ao pensamento de Cabral (1997, p. 65) quando diz que a escola virada para o futuro exige “uma devolução da capacidade de gestão dos órgãos centrais para as escolas”. Deste modo deixaríamos de assistir a uma “centralização” de órgãos administrativos, para passarmos a ter escolas que, autonomamente, se gerem a elas próprias com a ajuda do seu líder educacional, comungando da ideia de que um modelo descentralizador só encontra justificação numa dimensão autonómica dos seus actores o que implicaria a responsabilidade dos actores sociais e profissionais neste processo e, por outro lado, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar.

Neste quadro, a actividade dirigente seria exercida por um gestor imbuído da capacidade de, conjuntamente com os restantes membros da organização educativa, estabelecer e proceder a um plano de actuação que visasse os interesses educativos dos alunos duma certa localidade.

Contudo, e porque se configura como uma matéria de extrema complexidade, multifacetada e indutora de significados escondidos, infelizmente ela não se resume ao quadro por nós pintado, pois se assim fosse, tal como escrevem Formosinho e Machado (2000, p. 21) “o simples facto de novas terminologias integrarem o discurso em uso nas escolas não significa que a mudança que nelas se operou tenha passado esse nível elementar da retórica que lhe anima a vida quotidiana”. Exemplo disto são as reformas que têm surgido sem que se tenham registado grandes mudanças. Antes pelo contrário, estas têm ajudado a consolidar a ideia de que, ao longo de diferentes períodos históricos e sociais, os seus intervenientes têm adoptado atitudes que vão da aceitação total das normas aos que utilizam essas mesmas normas legislativas, para as descaracterizarem, ao ponto das suas “margens de liberdade” poderem reverter-se a favor da sua vontade autonómica. Na confluência deste entendimento, encontramos Shape (1996) o qual defende que a autonomia não é um fim em si mesma, mas antes, um meio de que o gestor se poderá apropriar para atingir os seus objectivos (não incluímos aqui, os objectivos próprios dum gestor autocrático numa sociedade não democrática) sendo também, esta a opinião emitida pelo actual regime de Autonomia das Escolas (Dec.-Lei 115-A/98) ao consagrar logo no seu preâmbulo que:

“ (...) A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes”.

Deste modo torna-se inconcebível afirmar que a autonomia é um conceito unívoco, pois ele distingue-se precisamente pelo seu grau de polissemia (Sarmiento, 1996).

Nesta linha de orientação, os professores do 1º Ciclo, ao defenderem a “autonomia da escola”, estão a partir do princípio de que eles, enquanto

indivíduos autónomos⁸, desejam construir a autonomia da sua escola, no mesmo sentido que Barroso (1996) designou por “autonomia construída”, em oposição à “autonomia decretada”. O mesmo significa dizer que não se pode impor a autonomia às escolas. Não se pode decretar a autonomia das escolas. Antes pelo contrário devem ser os professores, conforme sugere Barroso (1998, p. 6), a definirem a “autonomia que pretendem ter”, bastando para isso que o Ministério da Educação crie “as condições para que as escolas se tornem autónomas”. Segundo este autor (idem, p.6)

“ O grande desafio que se coloca à autonomia, neste caso, é passar de uma autonomia individual para uma autonomia colectiva, é passar do “eu ao nós”, isto é, ser capaz de pôr em comum os seus interesses, os seus pontos de vista, a sua maneira de pensar e construir, a partir daí, um acordo sobre o que deve ser a escola e como é que deve funcionar”.

Na concepção do autor citado (1998, pp. 186-187), um dos maiores constrangimentos que se coloca à “autonomia colectiva” deve-se ao estado de isolamento que tem envolvido a acção de professores, o funcionamento da escola face à comunidade em que está inserida e ao difícil relacionamento entre os seus diferentes membros. Para colmatar este défice, o alcance da “autonomia colectiva” passaria por um conjunto de medidas que visassem “promover” a “participação” e a “colaboração” de todos no funcionamento da escola - definição e realização de objectivos, “desenvolver formas diversificadas (individuais e colectivas) de liderança” e “aumentar o conhecimento” dos membros da organização, relativamente às políticas administrativas vigentes, às estruturas em que se inscrevem as escolas e aos modos possíveis de funcionamento das escolas dentro de um conjunto de limites e de regras que as pudessem orientar.

⁸ Barroso (1998, p. 6) adverte que “não há autonomia de escola sem reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Isto é, não se pode pensar que se dá autonomia à escola em abstracto, esquecendo que as escolas não existem independentemente da acção humana, das pessoas que lá trabalham e que lá convivem”.

A estes factores, Formosinho e Machado (2000, p. 104) acrescentam outros que, implicitamente, constituem os pilares da autonomia de qualquer organização educativa “a gestão dos recursos humanos e a gestão financeira”. Quanto a este último aspecto, e até à publicação do actual diploma que legisla sobre a autonomia das escolas do ensino não superior, importa recordar que as escolas do 1º Ciclo nunca dispuseram de orçamento próprio, podendo somente gerir as receitas provenientes da caixa escolar e as verbas atribuídas pelos municípios para o expediente geral e despesas com a limpeza. A este propósito é possível ler-se no documento sobre o “Quadro Legal do Ensino Primário” (1987, p. 64) que “No que toca à prossecução das actividades pedagógicas da Escola, a inexistência de um plano e dotação orçamental torna-a difícil e até por vezes inviável”. Um sinal desta dificuldade orçamental prende-se com o desenvolvimento das actividades do foro pedagógico, que incluam uma aproximação ao contexto real, nas quais as visitas de estudo, por excelência, permitem aprofundar certos conhecimentos. No entanto, para se poderem concretizar, na maior parte dos casos, são suportadas pelos encarregados de educação e respectivas autarquias locais, ou ainda por outras entidades.

Relativamente à política de gestão dos recursos humanos, o sistema de colocação de docentes existente no nosso país está longe de concorrer para os objectivos de uma escola autónoma, na medida em que, inscrevendo-nos na óptica de Formosinho (2000, p. 150) trata-se “de pessoas que corporizam projectos e ideias e que, nessa medida, não são peões facilmente passíveis de substituição mecânica entre si”. Logo, não pode, nem deve, obedecer a uma lógica de impessoalidade em que os professores são tipificados em lugares docentes, transformados “em vagas docentes, em horários docentes”. Julgamos antes que a escola deveria poder escolher um corpo docente que se mantivesse estável, pois como nós sabemos, uma grande percentagem de escolas apresenta ainda elevados níveis de instabilidade docente, comprometendo a possibilidade de haver continuidade no tipo de relações interpessoais. Um estudo realizado por Sanches (1987, p. 30) revela que, dos motivos apresentados como dificuldade manifestada

pelo exercício do cargo de Presidente do Conselho Directivo ressaltam alguns ligados à questão da mobilidade docente: “a instabilidade do professor na escola” e “a falta de professores efectivos”. Segundo os professores inquiridos, as designadas “escolas de passagem”, não atraem nem motivam quem nelas trabalha além de que, ressalta a autora (1987, p. 30), “A permanência transitória dos professores numa escola inibe o desenvolvimento do conhecimento mútuo entre professores, factor essencial para a formação de equipas directivas as quais, para terem sucesso, têm de ser coesas” e enumera uma série de desajustes, devido à instabilidade docente:

“ (...) impede a formação da identidade da própria escola, isto é, de uma “missão” e filosofia educacionais que a tornem única (...) o nascer e o pôr em prática um projecto educativo só são possíveis quando a escola define, clara e democraticamente, a filosofia pedagógica que orienta a acção concertada de todos os actores escolares (...) ausência de um “ethos” e clima escolar no qual se desenvolva o interesse em resolver os problemas concretos e se cimente um sentimento de pertença a uma escola específica (...) inibe o desenvolvimento do conhecimento mútuo entre os professores, factor essencial para a formação de equipas directivas (...) este fenómeno afectava a planificação do trabalho organizacional do ano lectivo”.

Formosinho (2000, pp. 154-158) investe na necessidade de haver “equipas docentes estáveis” na escola. Mas para que o trabalho em equipa seja viável, requer que se cultivem relações permanentes e duradouras, longe dos únicos encontros “formais” (reuniões de Conselhos de Docentes, Conselhos Pedagógicos, Conselhos Executivos, etc.) em que não é possível cultivarem-se relações interpessoais que perspectivem uma ligação frutífera. Este objectivo só resulta dum trabalho continuado de desenvolvimento de oportunidades de conhecimento “informais”, em espaços reservados para esse fim, onde as pessoas se possam reunir, conviver e ao mesmo tempo trabalhar em projectos que, sendo do conhecimento mútuo, resultam do conjunto de intenções partilhadas e derivadas do trabalho diário de ajustamentos e opiniões diversas que vão sendo sugeridas e analisadas para posteriormente serem levadas à prática.

Numa escola autónoma, a questão da liderança torna-se incompatível com a vertente formal, específica dum regime controlador e repressivo em que, conforme Jesuíno (1987, p. 49) advoga “o estilo de liderança, autoritário, onde o líder determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensando mecanismos e processos de participação e orientando a sua acção através de dispositivos de submissão pessoal e normativa”.

Ancorada sob uma matriz de liderança democrática, as pessoas são valorizadas pelas relações humanas que estabelecem em que valores como a compreensão, colaboração e participação são apreendidos no quotidiano dos membros, derivados duma aprendizagem mútua e colectiva e que a comunicação tende naturalmente a ser mais aberta. Esta troca permeabiliza a aquisição de competências nos docentes para melhorarem a sua prática e pensamento crítico. Formosinho e Machado (2000, p. 130) referem que “o líder “aberto” torna-se menos “manipulador”, suscita a participação, faz-se acessível e reserva-se um papel de apoio, de forma que obtém reacções mais colaborativas”.

Pelo contrário, prosseguem os autores mencionados (idem, p. 130) “um líder “fechado”, autoritário, inflexível, inacessível e esquivo a conflitos provoca uma atitude mais reactiva do que pró-activa por parte dos professores”.

Neste sentido, as características pessoais e relacionais do líder adquirem maior importância do que as competências técnicas, possíveis de estimular a independência do pensamento dos outros parceiros, uma condição essencial ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e uma via possível para o efectivo crescimento da escola.

Perfilhando da opinião de Barroso (1996) e imbuídos do pensamento de que todas as intenções legislativas se englobam mais na perspectiva normativa, iremos inventariar no ponto seguinte, o rol dos documentos existentes, conscientes de que tal como Barroso (1996, p. 186) opina:

“ (...) não existe, verdadeiramente, uma “autonomia decretada”, contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias “reformistas” neste domínio. O que se pode decretar são as normas e as

regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a “autonomia da escola”, mas são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias) incapazes de a criar ou a destruir”.

Exemplos desta afirmação são as escolas consideradas pela opinião pública, como boas escolas, porque “contornam” a lei. Isto é, ajustam os normativos às suas intenções educativas e organizativas, contrariando a tendência, que outras têm, de serem as reformas a mudarem as escolas, ao mesmo tempo que desenvolvem práticas de “autonomia clandestina” (Barroso, 1998c, p. 6), possibilitando deste modo, a construção da sua própria autonomia.

Mas, mesmo a autonomia decretada ao nível do 1º Ciclo, traduz-se de imediato, na diminuta quantidade de normativos publicados face à realidade dos outros níveis de ensino, no seguimento da criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Três anos mais tarde surgia o Decreto-Lei nº 43/89, onde se consagrava a autonomia para as escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Dois anos depois, o Decreto-Lei 172/91 possibilitava pela primeira vez que, as escolas do 1º ciclo do ensino básico se agrupassem em “áreas escolares” (apesar da fraca adesão a este modelo, tal como já referimos noutra ponto desta exposição). Só em 1998, o Decreto-Lei 115-A/98 promulgaria, para todos os níveis de ensino e de educação, o regime de autonomia e administração das escolas e jardins-de-infância. Neste contexto, configuram-se dois aspectos que entendemos ressaltar. Não tem sido pelo facto de, até 1998 não ter sido formalmente decretada a autonomia das escolas do 1º Ciclo, que os professores se imiscuíram de encetarem “formas autónomas” de gestão, sendo conhecidos bons exemplos de liderança democrática, os quais aproveitando das suas “margens de liberdade”, sem orçamento próprio e sem um grupo docente estável conseguiram desenvolver um projecto de escola louvável e de sucesso. Ferreira (2000, p. 144) também entende que “Não é igualmente pelo facto de se ter decretado a autonomia das escolas que estas passam a ser autónomas”, pelo que podemos enumerar

exemplos de escolas do 1º Ciclo que, com a constituição dos agrupamentos verticais, perderam a sua própria identidade. Retomando o pensamento do autor citado, a autonomia dependerá sempre e principalmente, da perspectiva que os seus actores privilegiarem (2000, pp. 144-145) “ora “pedindo autorização” para tudo, ora “autorizando-se” como actores sociais”.

Terminada a explanação teórica respeitante à política administrativa, onde nomeadamente os conceitos de administração e de autonomia foram aflorados de forma abrangente, iremos de seguida, aclarar outro aspecto intrínseco à ordem da política administrativa, o da gestão escolar.

2. A Gestão das Escolas do 1º Ciclo

A distinção entre administração e gestão é claramente invocada na Lei de Bases do Sistema Educativo recordando que, “a primeira é mais ampla e a segunda uma função da primeira” (Formosinho, Fernandes, Lima, 1988). Neste âmbito, as decisões em matéria de índole educativa e administrativa seriam da inteira responsabilidade dos governantes e, as medidas a adoptar e a implementar caberiam às escolas, protagonizadas pelo seu responsável máximo, o gestor escolar.

Esta descrição, que não tem sofrido grandes alterações, emana da concepção racional da gestão que viria a desembocar na valorização da função da gestão, utilizada pelos governos neoliberais sob os slogans da “eficiência”, da “competitividade”, da “eficácia” e da “gestão profissional”, entre outros, facto a que os políticos portugueses também não ficaram indiferentes.

Desta conjuntura emergem, a nosso ver, duas ideias centrais. A primeira, preenchida pela panóplia de diplomas que têm marcado vivamente as sucessivas épocas, inserindo-se na perspectiva normativa e técnica de conceber a gestão. A segunda, mais preocupada em responder à perspectiva crítica, determinada em abordar e debater os pontos comuns e/ou divergentes (se quisermos, as

“vantagens” e as “desvantagens”) dos campos teóricos relativos a estas duas abordagens e que constam nos pontos seguintes.

2.1. O Conceito de Gestão Escolar

Na inviabilidade de podermos divulgar uma teoria sobre gestão escolar importa esclarecer que o termo “gestão escolar” surge nos inícios deste século, fruto da influência das teorias da “gestão científica das empresas” sendo que, na época, esta ciência era considerada a solução “ideal” para administrar as escolas.

A prescrição das normas orientadoras, únicas e comuns facilitava o trabalho dos governantes. Por sua vez, aos gestores não lhes restava senão cumpri-las e mandá-las aplicar, como descreve Sanches (1996, p. 20) “Implementam afincadamente, sem espírito crítico expresso publicamente, as directivas emanadas dos poderes oficiais e esmeram-se em produzir normativos internos”.

De modo vasto, a perspectiva funcionalista e normativista tiveram várias repercussões (muitas das quais ainda hoje se fazem sentir). Durante décadas serviram para manter e “preservar” a inexistência de críticas às políticas educativas vigentes; ofuscaram e desvirtuaram quaisquer tentativas próximas da criatividade e ou da aprendizagem realizada pelos próprios alunos; exigiram como referente avaliativo a “valorização quantitativa” dos saberes adquiridos de forma igualitária por todos os alunos; permitiram a manutenção de metodologias de aprendizagem únicas, baseadas no manual escolar e fundamentadas na palavra sabedora do professor responsável pela disciplina; em suma, e parafraseando Cabral (1994, p. 158) “o paradigma mecanicista entregou à escola a função de formatar a pessoa humana de modo a poder ser útil na grande máquina do mundo”.

Como resultado da mudança de paradigmas, a partir dos anos 70, o conceito de gestão aplicado às escolas começa a ser questionado. A dimensão humana adquire um estatuto singular em que, as pessoas, sujeitos com sentimentos,

motivações, expectativas e desejos ou ambições, surgem pela primeira vez como os actores principais.

Este novo redimensionamento social, requeria um outro tipo de atitudes em virtude dos princípios que abarcavam, tal como Reto e Lopes (1991, p. 85) demonstram “os valores que lhe estão associados são contrários quer ao autoritarismo quer ao paternalismo típicos da era industrial”. Assim, escreve Barroso (1995, p. 46) de uma “concepção de gestão como uma actividade puramente técnica que se arriscaria a tratar os alunos e as suas necessidades como sistemas artificiais” evolui-se para uma outra, cuja faceta é evidenciada por Glatter (1988) citado em Nóvoa (1992, p. 147) “Nunca considerámos a gestão como uma actividade puramente técnica, divorciada dos valores e objectivos educacionais, um receio sentido por muitos dos actores escolares”.

Gradualmente, este paradigma hegemónico começou a sofrer de desgaste, em parte por influência da mudança vertiginosa que operava no exterior da escola e, ainda, pela conducente desmotivação dos actores educativos. Muitas reformas se fizeram, muitos decretos se legislaram, sem que na prática nada tivesse mudado. Talvez a grande mudança que faltasse operar, fosse a mudança de mentalidades desses reformadores que Cabral (1997, p. 48) define como “gente das escolas que pouco mais conhece do que aquilo que lhe foi ensinado e que ensina, e que dificilmente está interessada em alterar profundamente o mundo em que vive”.

Comungando do mesmo pensamento, João Barroso, numa entrevista aos Cadernos de educação de infância (1998, p. 6) acrescenta “ Nada se fez para formar as pessoas, mudar as estruturas, montar os dispositivos, na administração central, regional e nas escolas”.

Vivemos hoje numa sociedade de pluralismo, mudança, inovação, complexidade e inovação. Como Popper refere, *o futuro que emerge é parcialmente causal, parcialmente probabilístico e parcialmente indeterminado*. Quer isto dizer que não podemos continuar a pensar a gestão como um modelo rígido, burocrático, fechado e autoritário desvirtuado daquela que deveria ser a sua

efectiva função. Entretanto, mantém-se no papel de principal agente, quando a sua verdadeira utilidade deveria ser a de um auxiliar do líder educativo.

Num mundo em permanente mudança, e em que esta ocorre a uma velocidade vertiginosa, torna-se desnecessário um modelo de gestão puramente técnico, antónimo de democracia, de participação, de possibilidade de escolha e de realização de projectos de vida.

Bihlim (2000) acentua que diferentes períodos históricos marcaram perspectivas distintas de conceptualizar a gestão das escolas: a perspectiva técnica, a perspectiva política e a perspectiva crítica. Nas palavras do autor (2000, p. 26), um defensor da perspectiva técnica diria que “a gestão é um instrumento racionalmente concebido para a realização de objectivos instrumentais”. Um eloquente defensor da perspectiva política, escreve o autor (idem, p. 26) entende que:

“ (...) a gestão surge como um processo social de negociação, para regulação do conflito de grupos de interesse, num meio envolvente caracterizado por incertezas consideráveis acerca dos critérios de avaliação do desempenho organizacional”.

E por fim, um defensor da perspectiva crítica (Bihlim, 2000, p. 27) proclamará que:

“ (...) a gestão surge como um mecanismo de controlo destinado à extração máxima de mais-valias, que funciona para satisfação dos imperativos económicos impostos pelo modo de produção capitalista, e para difundir o quadro ideológico que permite obscurecer estas realidades estruturais”.

Numa outra vertente, Lima (2002, p. 27), prefere o termo “governança” ao termo “gestão” e explica as suas razões, pois enquanto “ a *governança democrática* implica o poder de decidir, a governança implica a partilha, implica a co-autoria, a co-participação na governança, e a governança é algo que implica os níveis todos”. Por sua vez, a gestão escolar muitas das vezes sofre influências

(ou é condicionada) das normas da administração central, sobretudo quando esta se baseia em “critérios de eficácia ou de eficiência ou de modernização, ou de racionalização, ou de optimização, ou de qualidade total” os quais reduzem esta tarefa ao simples acto de gerir como se de uma empresa se tratasse.

Barroso (1991, pp. 78-79) baseado na tipologia proposta por Richard Scott declara existirem quatro períodos de teorias da gestão que se desenvolvem ao longo de dois eixos. O primeiro eixo vai de uma concepção da gestão como um sistema fechado, de natureza mecanicista, para uma outra concepção de gestão como sistema aberto. O segundo eixo vai de uma concepção da gestão como um processo racional, para uma concepção da gestão como um processo social. Com base nestes eixos podemos destacar quatro etapas na evolução dos modelos e práticas de gestão em Portugal, ao nível do 1º Ciclo: a primeira fase - Sistema fechado/actor racional - corresponde à evolução da administração e gestão das escolas até 1975; a segunda fase - Sistema fechado/actor social - corresponde à evolução normativa após 1974 até à aprovação do decreto-lei 172/91; a terceira fase - Sistema aberto/actor racional - iniciado com o Dec-Lei 172/91; a quarta fase - Sistema aberto/actor social - corresponde à publicação do Dec.-Lei 115-A/98.

A referência a estes modelos traduzirá o impacto nos modos de conceptualizar a gestão dos seus protagonistas, bem como revelará como os gestores escolares se têm adaptado às sucessivas mudanças de modelos legislados pelos governantes políticos.

2.2. Modelos de Gestão das Escolas do 1º Ciclo

Em traços largos são enunciados os modelos decretados para a gestão das escolas do 1º Ciclo, tal como já anteriormente fizemos referência englobando quatro modelos distintos que se diferenciam quanto à concepção e às resultantes da sua implementação e consequentes ideologias.

2.2.1. Modelo de Gestão de 1933

O modelo a que nos reportamos imiscuiu-se de conceder qualquer poder decisório ao Director de Escola, fundamentalmente exacerbado em cumprir tarefas do foro administrativo, uma figura retórica de obediência ao regime implantado. Esta obediência começava no modo como era recrutado, por nomeação, sendo uma pessoa de inteira confiança dos governantes, em suma, um promotor da sua ideologia. De realçar a este propósito que, além das funções relacionadas com a direcção da escola, também tinha que zelar pelo clima de paz na comunidade escolar, não permitindo o insurgimento popular na sua localidade.

Sem dúvida, que o modelo taylorista, que se baseava na minimização dos custos com a aprendizagem, é o que mais se assemelha a este, estando nós a referirmo-nos ao tempo de António Salazar, Américo Tomás e Marcelo Caetano, em matéria de gestão das escolas primárias. Dum levantamento dos aspectos que marcaram este período começamos por destacar Fernandes (1973, p. 175), quando aborda a adopção “dum livro único, compreendendo as matérias de todas as disciplinas” do ciclo elementar ao ensino primário (até à 4ª classe); seguindo-se o ritual dos exames, retratado do seguinte modo por Barroso (1991, p. 59) “à hora combinada, em todas as escolas, os professores rasgavam os envelopes-mistério, para que todos os alunos, de um mesmo ano, pudessem dar as mesmas respostas, às mesmas perguntas no mesmo intervalo de tempo”; os horários de classes; o tipo de relação professor-aluno baseada na autoridade do primeiro e na obediência do segundo; o recurso à palmatória (uma metodologia de aprendizagem própria), pelos fracos resultados escolares.

Mas, os paralelismos entre os governos de António Salazar, Américo Tomás e Marcelo Caetano e este modelo, revelam-se ainda na forma exarçada de legislar tudo ao pormenor. Nesta atmosfera em que uns decidiam e os outros executavam, na tentativa de economizar tempo em gestos desnecessários à produção, o regime ditador contava com a colaboração dos professores primários, os quais não necessitavam ter muita consciência do papel que desempenhavam.

Assim, este modelo fechado e autoritário concedia ao Director de Escola o papel de um simples reprodutor do sistema em que a autoridade era um valor em si, sem ter que se preocupar com os aspectos pedagógicos, correspondendo à primeira fase da evolução da gestão das escolas, abordado em espaço anterior por Barroso (1991, p. 65) que, a caracteriza como uma “estrutura administrativa centralizada, que privilegia a hierarquia e a cadeia de comando, obcecada pelo controlo” não sofrendo de quaisquer influências do exterior.

2.2.2. Modelo de Gestão de 1975

A Revolução de Abril constituiu um marco decisivo na viragem do “paradigma normativo-taylorista” (Lima, 1988), com a implementação dum regime político de teor democrático, ficando a partir daquele momento asseguradas as condições à participação dos professores nos órgãos de gestão das escolas do 1º Ciclo e nos outros níveis de ensino.

O novo paradigma de administração, descentralizador, retoma as ideias proclamadas pela primeira república quanto à direcção das escolas primárias em que o Conselho Escolar é o seu principal responsável perante o Estado, cabendo-lhe o cumprimento da lei e das normas regulamentares.

Este órgão colegial é constituído por todos os docentes da escola, podendo incluir os monitores da Telescola e ainda o delegado escolar e seus adjuntos quando dispensados do serviço lectivo, sendo que, estes últimos, não tinham direito a voto, excepto se exercessem funções de director na escola. Mas, podia ainda, a título consultivo, contar com a participação dos representantes dos alunos, pessoal auxiliar, encarregados de educação, autarcas, ou representantes de instituições de carácter sócio-cultural.

Das atribuições deste órgão compreende-se a eleição do director de escola e o seu substituto legal, eleito por escrutínio secreto. O candidato que reunisse maior número de votos seria considerado o vencedor. Este procedimento deveria ser registado, isto é, era obrigatório lavrar a acta referente a este acto, a qual no

prazo de dois dias deveria ser enviada à Comissão Concelhia, acompanhada de quaisquer reclamações, se as houvesse. No essencial, este órgão tinha capacidade para decidir sobre matérias pedagógicas, enquanto o director de escola se esmerava no tratamento das funções administrativas. Assim, quando à primeira vista tudo faria supor uma inteira participação dos professores na governação das escolas, uma vez que estes eram parte integrante do próprio Conselho Escolar, o qual podia deliberar sobre todos os assuntos respeitantes à escola (embora dentro dos limites da lei e segundo orientações superiores), o que na realidade aconteceu é que, decorridos três anos após a publicação do Despacho nº 68/74, o novo regime político viria a condicionar a participação destes na resolução da vida da escola. Após determinação do Despacho nº 137/77, de 20 de Outubro, as funções administrativas são transferidas para as Delegações Escolares (podendo estas também terem funções pedagógicas e de acção social) representando o órgão máximo a nível concelhio, em matéria de decisão sobre a gestão das escolas do ensino primário. Formosinho (2006, <http://www.spzn.pt>, p. 1) defende que:

“ A explicação de tal “retrocesso” em termos de participação dos docentes do primeiro nível de ensino talvez resida na incompatibilidade do princípio da participação com a manutenção de uma situação institucional e organizacional que se caracteriza por ser uma rede dispersa e fragmentada de unidades, na sua grande maioria de reduzida dimensão”.

2.2.3. Modelo de Gestão de 1991

A situação anterior manteve-se até 1991, data em que é publicado um novo diploma (172/91) inserido num quadro de maior autonomia da escola, concedendo a possibilidade dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º Ciclo do ensino básico se organizarem em Escolas ou áreas escolares. Mas, e na sequência do que Formosinho (2006) já havia afirmado, a fraca adesão a este modo de associação não revelou grande entusiasmo por parte dos professores do

1º Ciclo, talvez devido à situação de isolamento em que se encontravam, e de uma quase inexistente tradição de associação ou de uma cultura de participação.

Mais tarde, o Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, veio reforçar a hipótese destas escolas se agruparem, constituindo unidades organizacionais mais alargadas, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, podendo, deste modo, tomarem decisões consideradas imprescindíveis à construção autónoma dos espaços educativos. No entanto, e mais uma vez, os professores retiveram-se quanto à aplicação desta medida. Formosinho (2006, <http://www.spzn.pt>, pp. 1-2) demonstrou que na base deste problema se configura o modelo de colocação de professores, devido à instabilidade que gera nos docentes, não permitindo a fixação destes a um determinado território. Neste contexto torna-se difícil a “construção de uma unidade de gestão com órgãos próprios, com projecto próprio e com actividades próprias e comuns”.

A verdade é que, apesar da possibilidade das escolas poderem optar pela modalidade de associação de estabelecimentos (Decreto-Lei nº 172/91), na generalidade das escolas do 1º Ciclo vigorava o modelo de gestão criado em 1975 (Despacho nº 40/75), composto pelo Conselho Escolar, um órgão colegial com funções nas áreas de orientação e coordenação pedagógica e de formação do pessoal docente, presidido pelo Director de Escola/Encarregado de Direcção, responsável pela direcção do estabelecimento de ensino. Na prática, os professores preferiram manterem-se fechados a essas ressalvas, uma atitude própria do homem mecanicista de Taylor, devido talvez à própria estrutura organizativa das escolas em que sempre estiveram habituados a leccionarem e a cumprirem as regras.

2.2.4. Modelo de Gestão de 1998

A aprovação do Decreto-Lei 115/A-98, de 4 de Maio, consolidou a intenção descentralizadora que o poder político há muito vinha anunciando, distinguindo-se dos anteriores pela hipótese de se constituírem agrupamentos de escolas, compostos por todos os níveis de ensino e de educação. Numa leitura política,

estes surgem como tentativa de tentar racionalizar os equipamentos educativos, promover a articulação entre ciclos e uma mais estreita ligação entre a escola e o poder local.

Inicialmente premeditado para se poderem constituir agrupamentos horizontais (incluindo estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico) ou verticais (incluindo estabelecimentos dos três Ciclos do Ensino Básico, com ou sem Educação Pré-Escolar) consoante as necessidades das escolas, viria o Despacho n.º 13 313/2003 (2ª série) publicado no Diário da República, II Série, n.º 155, de 8 de Julho de 2003, a configurar-lhe uma única modalidade, a de agrupamentos verticais.

Por força deste despacho, pretende-se acabar com a situação de isolamento que tem afectado os professores e os alunos do 1º Ciclo, convidando-os à participação nas estruturas de gestão das escolas, afastando-se da solução normativa de gestão corporizada no modelo único, visto que cada agrupamento tem autonomia para desenvolver um projecto educativo de escola específico. Obviamente que isso dependeria da vontade dos elementos que o constituem e do modo como o pretendessem enquadrar ao meio em que se inserisse bem como dos contactos que estabelecessem com os diferentes parceiros ou instituições para ajudarem à sua construção e concretização.

Tendo como finalidades favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos numa área geográfica, prevenir a sua exclusão social e valorizar e enquadrar experiências já em curso (artº 5º, alíneas a), b) e e), isto implicava a mudança das práticas dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, numa perspectiva de pedagogia interdisciplinar, como ainda, permitia aos professores do 1º ciclo práticas de coadjuvação à monodocência.

Nesta conjuntura e parafraseando Barroso (1991, p. 80) quando cita Scott (1987):

“ O actor racional é suplantado pelo actor social mais complexo, um ser humano com forças, fraquezas, limitações, contradições e

irracionalidades próprias. A empresa isolada do exterior é ultrapassada por uma empresa agitada por uma multidão de forças externas e continuamente em variação”.

Porém, o que este modelo de administração tem permitido avivar é a “décalage” existente entre professores do 1º Ciclo e professores do 2º e 3º Ciclos no que concerne à sua cultura e identidade profissional e consequente estatuto profissional. Partindo do pressuposto de que essas diferenças mesmo a serem pontuais poderiam ser superadas, se algumas medidas fossem tomadas nesse sentido, para bem de alunos e de professores, acreditamos que, sem dúvida, estes últimos seriam os principais interessados em conviverem num modelo de agrupamento de escolas proposto por Scott (1987).

2.3. Da Possibilidade da Constituição de Associações de Escolas à Constituição dos Agrupamentos Verticais

Num dos seus últimos artigos, Formosinho (2005, p. 144) apresentou a definição de escola “Se entendermos por escola uma comunidade docente que tem capacidade e possibilidade de exercer e formular uma vontade colectiva” e olharmos para a realidade do 1º Ciclo, uma rede de estabelecimentos dispersos e isolados, em que a hipótese de se constituírem em unidades de gestão é remota, depressa se percebe, o quão difícil se torna criar uma escola como comunidade, neste nível de ensino. Se a este facto acrescentarmos a impossibilidade de fixação dos professores a uma escola estão, deste modo, reunidos alguns dos argumentos que justificam a inoperância duma escola que se pretenda constituir como um conjunto de docentes colocados definitivamente nessa instituição, desejosos em darem continuidade ao seu Projecto de Escola. Só deste modo é possível o conhecimento das pessoas e dos problemas do meio local, para se poderem ajudar os alunos dessa localidade a aprenderem, não sob o estigma do currículo que se cinge unicamente à formalidade, mas que, sobretudo, se orienta pela realidade que

caracteriza os alunos dessa região proporcionando-lhes as aprendizagens próprias de um currículo informal e/ou oculto. O reconhecimento deste desajustamento prejudica igualmente a continuidade de qualquer projecto educativo de escola, mas também, a gestão dessa mesma organização educativa.

Este desiderato que tem sido foco de interesse por alguns autores é tomado sob a forma de proposta pelo autor atrás mencionado (2005, p. 145). Na sua opinião, a solução passaria pelo “agrupamento” de escolas infantis e básicas integradas na mesma área geográfica, os denominados “agrupamentos horizontais”. Tendo acompanhado em 1996/97 um projecto organizacional similar, intitulado “Projecto Educação Primeira”, que funcionou no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, ao qual se seguiram outros em Setúbal e Coimbra estando estes, na génese do Despacho Normativo nº 27/97, de 1997/1998, este verificou que (2005, p. 146) “o dinamismo existente nos Agrupamentos, o empenhamento dos professores e dos membros dos órgãos de gestão, a dinamização de actividades pedagógicas e o funcionamento dos novos órgãos” o levaram a deduzir que esta seria a medida ideal a adoptar, *os agrupamentos horizontais*, como forma de fazer face aos problemas deste nível de ensino.

Nesta situação, opera-se um novo redimensionamento a nível do papel dos professores, assistindo-se a uma deslocação do centro decisor que, até aqui, era protagonizado pelo Ministério da Educação, mas que a partir desse momento passa a ser do encargo dos próprios professores, os quais e citando Formosinho (2005, p. 146) “mostraram a necessidade de “construir” uma escola antes mesmo de discutir o seu modelo de administração”. O Despacho Normativo nº 27/97, veio dar um certo incremento à constituição de agrupamentos de escolas destes níveis de educação e ensino, entendidas como unidades organizacionais, com um número de elementos razoável, dotados de órgãos de gestão específicos, sendo capazes de tomar decisões e construírem a sua própria autonomia.

Barroso (1998, p. 8) apesar de não considerar vantajoso a opção pela constituição dos agrupamentos, como forma de reordenamento da rede escolar,

quando pretensamente se decide encerrar ou integrar escolas, com base em critérios administrativos, pois no seu entender, estes deveriam ser debatidos e decididos localmente, vem aflorar e clarificar sobre o conceito de “associativismo escolar”. Segundo ele, este não pode ser encarado como um meio de resolução para os problemas da rede escolar, pois “O associativismo escolar é algo de muito mais dinâmico, muito mais flexível e, por vezes, muito menos estruturado do que a fórmula dos agrupamentos”. Posto isto, torna-se necessário superar confusões, donde devemos distinguir entre “princípios do associativismo escolar” e “lógica administrativa dos agrupamentos”. Salienta o autor (idem, p. 8) que a primeira condição a ter em linha de conta, reside na capacidade dos professores integrados numa comunidade sentirem que se devem associar como forma de superarem e resolverem os seus problemas. Ou seja, preocupados com o percurso sequencial de aprendizagem dos alunos e resultado dos contactos, formais ou informais, com as escolas dos outros níveis de ensino, a necessidade de se associarem surgiria de forma natural. Aí, as diferenças das identidades profissionais dos professores não só se suavizariam, como até poderiam aligeirar ou nunca surgirem; aquilo que o investigador designa e defende como uma “associação de iguais”, “uma confederação”, preservando cada escola a sua identidade.

Num retrato normativo, que inclui desde a época em que se tornou possível as escolas do 1º Ciclo constituírem-se como associações de escolas, até à constituição dos agrupamentos verticais, destacamos dois marcos históricos. O primeiro é relativo ao Decreto-Lei 172/91 onde, pela primeira vez, é concedida a possibilidade de se encetar uma forma de ordenamento administrativo, de direcção e gestão das escolas do 1º Ciclo, baseada na unidade organizacional, apesar da fraca adesão («uma escola autónoma» e cinco «áreas escolares» à sua aplicação em regime experimental) que os professores manifestaram em integrarem esta nova modalidade.

O segundo refere-se ao Decreto-Lei n.º 115-A/98 que promulga o processo de agrupamento de escolas, sob a égide da modalidade horizontal ou vertical, a ser concluído até ao final do ano lectivo de 1999-2000. Finalmente e, na

continuidade do processo de agrupamento de escolas, surge o Despacho n.º 13 313/2003, sob o desígnio de privilegiar os agrupamentos verticais que deveriam ser constituídos desde o início do ano lectivo de 2004-2005 a nível do território nacional.

Estes dois últimos diplomas são criados, segundo o Ministério da Educação, para superar situações de isolamento dos estabelecimentos, para prevenir a exclusão social, o reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram o agrupamento (artº 5º, alíneas a), b) e) e para o aproveitamento racional dos recursos, de acordo com a primeira versão, e numa segunda versão, para facilitar a integração e o desenvolvimento dos seus projectos educativos, numa lógica de racionalização dos meios. Salvaguardando que a matriz pedagógica que orientava ambos os diplomas, tinha como objectivo primordial favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica.

Porém, o processo de constituição dos agrupamentos não se revelou tarefa fácil. Como qualquer outro processo de mudança, também este implicou sofrimento devido, talvez em parte, ao carácter impositivo e obrigatório estabelecido a partir do momento em que ficou estabelecida uma data e, por outro lado, dada a tendência natural que as pessoas têm em resistir à mudança.

De facto, o legislador parece ter “esquecido” a realidade prática desta questão em que, de um momento para o outro, os estabelecimentos do 1º Ciclo deixam de ter a sua própria realidade cultural e organizacional para passarem a integrar um agrupamento escolar, com vários níveis de educação e de ensino. Ao mesmo tempo que os agrupamentos verticais passam (na sua maioria) a ser presididos por um gestor escolar doutro nível de ensino superior ao seu (do 2º ou 3º Ciclos) os quais, habituados desde há três décadas a gerirem escolas com dois níveis de ensino são confrontados agora, com a necessidade de gerirem um agrupamento escolar composto pela diversidade organizacional, pela dimensão dos estabelecimentos e pela diferença entre identidades profissionais, sem que para isso tivessem tido qualquer formação prévia. Estes ingredientes todos

misturados incorreram em processos de mudança administrativa caracterizados pela insatisfação e desmotivação dos seus intervenientes, quando na realidade se pretendia que fosse pacífico, próprio duma perspectiva em desenvolvimento.

Barroso (1998, pp. 7-9) não se enganou muito nas suas premeditações, quando a propósito da elaboração do Decreto-Lei 115/A-98 advertiu para a necessidade de, ao longo do processo de constituição dos agrupamentos verticais, não fosse obviada a especificidade dos jardins-escola e escolas do 1º Ciclo, bem como as suas virtualidades, nem tão pouco se procedesse a “tentativas de colonização e escolarização, tentando subordiná-los ao modelo dos outros graus de ensino”, podendo virem a “surgir questões de poder, de representação social, de idade, de história, de tradição”. Nesse sentido, apelou para que tais factos não fossem ocultados, mas sim salvaguardados, através da criação de “instâncias de regulação e de negociação” por considerar ser esse efectivamente “o sentido da gestão”.

O receio desta eventualidade vir a ocorrer (tal como sucedeu em muitas escolas) é de igual modo referida por Ribeiro (1998, p. 45) “correr-se-á o risco de as escolas/jardins de maior dimensão “absorverem” as de menor dimensão”. O mesmo autor destaca, ainda, o problema da representatividade dos professores nos diferentes órgãos do agrupamento o que, implicitamente significaria a perda para os níveis de ensino considerados mais baixos da “sua identidade, a sua especificidade e, principalmente, a sua visibilidade”.

Um outro aspecto a referir, o da questão financeira. Com a deslocação das verbas anteriormente provenientes das Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia para a sede do agrupamento, que o gere como entende, está, na opinião de Barroso (1998, pp. 10-11), subvertida a lógica do “princípio de afectação de recursos” quando este deveria ser “proporcional” e “ponderado em função do número de alunos”. Nestas circunstâncias, refere o autor, ficaria salvaguardada “a existência de um padrão para a determinação de um «per capita»”. Seriam evitadas, deste modo, quaisquer tentativas “de querer puxar o dinheiro para um lado em prejuízo de outros”. Mas para que este processo resultasse em pleno, este

orçamento deveria ser objecto de negociação, onde os representantes do 1º Ciclo (e do Pré-Escolar) se poderiam debater pelos seus direitos e emitirem as opiniões que considerassem mais justas.

Como resultado deste estado de coisas e parafraseando Lima (2005, p. 14):

“ (...) cada escola agrupada passou à categoria de “subunidade de gestão”, vendo os sus órgãos de representação e gestão (ainda que mínimos, em muitos casos) deslocalizados para a escola-sede do agrupamento, sem se poder descortinar qualquer ganho em termos de “reforço” da sua autonomia. Ao invés, o que terá saído reforçado terá sido o carácter periférico da escola, já não apenas face aos órgãos do poder central, mas também face à própria sede do agrupamento, a qual se constitui como a verdadeira “unidade de gestão”.

Neste quadro estavam criadas as condições para o reforço do controlo do poder central, o qual recentraliza, nos órgãos de gestão dos agrupamentos verticais, o poder formal para mandar executar as suas directrizes. Apologista da “geração Internet” coloca os meios informáticos ao seu dispor, um modo mais fácil de apurar informação, mas seguindo a antiga lógica burocrática. Reforça na quantidade das regras, processa electronicamente todos os procedimentos relativos a concursos, requisições de pessoal, avaliação de alunos, oferta de cursos de formação, avaliação dos alunos, retomando-se a vertente da impessoalidade e do uniformismo que moveu o governo do regime ditatorial, consentâneo com a ideologia da centralização. Hargreaves (1998, p. 53), ao abordar as mudanças que a sociedade global tem originado, alerta precisamente para um dos perigos da sociedade pós-moderna, a recentralização, “A globalização pode conduzir ao etnocentrismo, a descentralização a mais centralização, as estruturas organizacionais mais planas ao controlo hierárquico”. E não será, também esse, o mal de que padece a administração educativa neste instante, lançada numa tentativa de recentralização a que pacifica e comodamente temos vindo a assistir?

Malgrado a decisão do ministério em manter este modelo de administração, que Barroso (1998, p. 5) designa de “autonomia por decreto”, não só se

agravaram os problemas financeiros das “escolas periféricas”: os jardins-escola e as escolas do 1º Ciclo (que viram os seus recursos serem partilhados por todo o grupo de escolas), como ainda vêm realçadas as suas especificidades culturais, num jeito de menoridade. Isto é, além das escolas do 1º Ciclo se verem confrontadas com um escasso orçamento, enfrentam, ainda, o corolário pernicioso da moderna faceta da globalização, a ideia difusora da diferença entre o seu estatuto profissional e o dos docentes dos níveis de ensino superior.

3. Retrospectiva Histórica das Funções do Gestor Escolar do 1º Ciclo

A fidelidade aos modelos de gestão previa a formalização das funções relativas aos responsáveis pelas escolas do 1º Ciclo. Sob o ponto de vista legal, e de acordo com o Estatuto da Carreira Docente, de entre as funções exigidas aos professores destacam-se as definidas no artigo 80º que referem o facto dos professores poderem exercer funções em órgãos de administração e gestão das escolas, funções essas que Teixeira (1995, p. 93) denomina de “funções instrumentais”. Posto isto, consideramos que estes motivos justificam uma descrição e análise dessas mesmas funções.

A descrição do seu conteúdo insere-se numa divisão que entendemos corresponder a dois períodos históricos: o primeiro englobando a Primeira República (1919) e o Estado Novo (1933) e o segundo na fase do Pós 25 de Abril (1991, 1998).

3.1. A Primeira República

O termo **director** é explicitado pela primeira vez no Decreto nº. 5787-A de 10 de Maio de 1919.

No entanto, já em 1878, com a criação das escolas centrais em Lisboa e Porto, bem como em sedes de distrito, ou em locais onde a densidade

populacional o justificasse, havia surgido a referência à figura do regente, responsável máximo da escola, como resposta a uma certa complexidade organizacional, visto que poderiam leccionar vários professores numa mesma escola, além da presença dos vários ajudantes e dos muitos alunos que a compunham, tal como Barroso (1995b, p. 109) o refere:

“ (...) a organização das escolas centrais é encarada do ponto de vista legal, como uma organização que exige uma administração específica que deva regular e potenciar a circunstância de estarem vários professores concentrados no mesmo edifício”.

Tendo a Reforma de 1919 possibilitado a participação dos professores na administração da educação, a direcção das escolas passa, agora, a ser assegurada por um Director nomeado pelo Governo, de entre os professores da respectiva escola (artº. 22º), que, por sua vez, é auxiliado na sua função por uma vigilante (artº.19º), no ensino infantil, e por um secretário, também nomeado, no ensino primário superior (artº.24º).

O director de escola (ver Quadro 3) tinha uma função de coordenador dos professores, de promotor de um clima propício ao estabelecimento de relações interpessoais favoráveis, “ao estabelecer entre todos a boa harmonia” (consultar Dec. 6137, de 29 de Setembro de 1919, artº 104º), de supervisor pelo cumprimento das normas e ainda de ligação entre os pais e a escola. As suas funções eram exercidas sob a autoridade do Inspector de Círculo Escolar e só em caso de matéria do foro técnico-pedagógica é que estava subordinado ao Conselho de Professores podendo este conferir-lhe carácter deliberativo.

Quadro 3. Competências dos Directores de Escola em 1919 e 1933

<p style="text-align: center;">(1919) Dec. 6137, de 29/9/19</p>	<p style="text-align: center;">(1933) Dec. 22369, de 30/3/33</p>
<p>Art. 104º Compete ao director:</p> <p>1º A administração da escola;</p> <p>2º Promover o progredimento da escola, coordenar os trabalhos dos professores, estimular as suas iniciativas e energias profissionais e estabelecer entre todos a boa harmonia;</p> <p>3º Comunicar ao inspector do círculo as irregularidades ocorridas e cuja solução não esteja dentro das suas atribuições;</p> <p>4º Organizar e ter em dia a escrituração da escola e da classe que dirija;</p> <p>5º Informar os responsáveis pela educação dos alunos do seu progresso moral e intelectual, colaborando com as famílias e delas obtendo a sua colaboração tam útil e precisa para o conhecimento da criança, e para que assim possam o ensino e a educação acompanhar a evolução da vida física e psíquica do aluno.</p>	<p>Art. 17º Compete aos directores das escolas de ensino primário não incorporadas em zonas superintender nos respectivos serviços, promovendo a sua execução regular e de exacta harmonia com as disposições legais e com as instruções superiores, e nomeadamente:</p> <p>1º Assistir, sempre que lhe seja possível, aos serviços escolares e a quaisquer outros;</p> <p>2º Prestar à Direcção do Distrito Escolar, ou ao seu Delegado, todas as informações que lhe forem requisitadas e fornecer, por intermédio do mesmo Delegado, os elementos estatísticos nos termos deste Decreto;</p> <p>3º Determinar a organização das classes e turmas e distribuir os serviços escolares;</p> <p>4º Desempenhar os serviços da matrícula, nos termos da lei;</p> <p>5º Requisitar por intermédio do Delegado da Direcção no concelho o pessoal docente agregado, segundo as necessidades do ensino;</p> <p>6º Requisitar a aquisição de mobiliário e material de serviço e tudo o mais que vise à melhor dotação dos serviços escolares, dirigindo-se para isso às estações competentes por intermédio do Delegado Escolar;</p> <p>7º Tomar em casos de muita urgência e gravidade, e na impossibilidade de aguardar resolução superior, as medidas de carácter excepcional que eles requeiram, dando imediata conta ao Delegado;</p> <p>8º Velar pela disciplina da corporação docente;</p> <p>9º Solucionar os conflitos entre o pessoal docente ou dar participação daqueles que não puder solucionar;</p> <p>10º Prestar todas as informações que lhes forem requisitadas para a execução dos serviços de inspecção e fiscalização;</p>

	<p>11º Cooperar nos serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino e facilitar a sua execução;</p> <p>12º Impedir que nas escolas se realizem quaisquer reuniões não previstas por lei ou não autorizadas pelas estações superiores;</p> <p>13º Cooperar nos serviços do recenseamento nos termos da lei;</p> <p>14º Cooperar nos serviços de protecção e assistência escolar;</p> <p>15º Elaborar relatório anual dos serviços a seu cargo e enviá-lo ao Delegado Escolar até 31 de Julho de cada ano.</p>
--	---

Aliado às tendências descentralizadoras (características deste período), os professores passam a poderem ser eleitos para a Junta Escolar (Decreto nº 5787-A, de 10 de Maio de 1919, artgº 41º) e para o Conselho de Professores (no primário geral) ou Conselho Escolar (no primário superior).

3.2. O Estado Novo

Com a Revolução de 28 de Maio o sistema educativo viria a alterar-se profundamente, tanto no que se refere ao modelo de ensino, como no que respeita à sua estrutura decorrentes da ideologia dominante. O espírito centralizador (e controlador), que presidiu à publicação do Decreto nº 22 369, de 30 de Março de 1933 (Ver Quadro 3), não só estabeleceu, de imediato, a pesada e burocrática hierarquia respeitante às escolas primárias, como inclusive, lhes retirou quaisquer funções dirigentes.

Os directores de escola são nomeados pelo Director Geral, mediante proposta do Inspector do Distrito Escolar (artº 31º) ou livremente escolhidos pelo Ministro da Educação (Decreto nº 26 611 de 19 de Maio de 1936) sendo estes

peessoas da sua inteira confiança destinadas a manter a ordem e a obediência, tal como sucedia nos liceus com a nomeação dos reitores. Barroso (1991, p. 61) ao reflectir sobre esta situação considera que um factor essencial à sua ocorrência foi a influência das teorias clássicas da organização administrativa:

“Embora não se encontrem textos onde seja claramente assumida a adopção pelos reitores ou pelos responsáveis da administração central das teorias de Taylor (organização científica do trabalho), Fayol (teoria da administração) ou Max Weber (burocracia), elas não deixaram de estar presentes, quanto mais não seja através da influência que tiveram na administração da educação nos países europeus mais desenvolvidos ou nos Estados Unidos da América”.

Aliás, o próprio modo de organização pedagógica dominante em Portugal nesta época e que Barroso (1991, p. 58) denomina por “ensinar a muitos como se fossem um só” parece ter sido consentâneo à criação das condições de administração de (certa) forma burocrática.

De resto, todas as funções (ver Quadro 3) do director de escola, anteriormente retratadas, são mantidas (Dec. 6137, de 29/9/19, Artº 104º) à excepção das competências de mediação com a comunidade, onde lhe competia:

“Informar os responsáveis pela educação dos alunos do seu progresso moral e intelectual, colaborando com as famílias e delas obtendo a sua colaboração tam útil e precisa para conhecimento da criança, e para que possam o ensino e a educação acompanhar a evolução física e psíquica do aluno”.

Além de lhe ter sido retirada esta função, não encontramos nenhuma outra que o identifique com quaisquer funções pedagógicas, ou de carácter decisional. Antes pelo contrário, todas as que lhe são acrescentadas integram-se em funções de carácter proeminentemente disciplinar e burocrático, no cumprimento de funções meramente administrativas.

Com a abolição do Conselho Escolar, o Director da Escola Primária transforma-se num órgão de execução (artº n.ºs: 2, 3, 4, 5, 6, 11, 13 e 14); de informação (artº n.ºs: 2, 7, 9, 10) e de controlo (artº n.ºs: 1, 2, 8, 9, 10, 12 e 15).

Na realidade, o Director da Escola é um representante formal hierárquico junto dos professores, pais e alunos, a quem cabe a tarefa de cumprir e fazer cumprir todas as instruções superiores.

3.3. O Pós 25 de Abril

A transição dum regime de ditadura para um regime democrático subentendia a instauração dum modelo de administração das escolas primárias, em que os professores fossem implicados nos processos de decisão. No entanto, a realidade da escola primária, desde muito cedo, Novembro de 1974, que viria a ser submetida a um processo de instauração legislativa, que se prolongou até à presente data.

Logo no primeiro diploma, Despacho nº 68/74, de 16 de Novembro (Ver Quadro 3), é atribuída a direcção da escola ao Conselho Escolar, constituído por todos os docentes em serviço, o qual deve eleger o director da escola. Por sua vez, o Conselho Escolar é presidido pelo respectivo Director.

Este diploma que, supostamente, deveria traduzir o carácter democrático acometido às funções do Director de Escola, não apresenta mudanças significativas, quando comparadas com as que exercia antes da revolução, com excepção para as funções decisoriais sobre assuntos respeitantes à escola, se o Conselho Escolar lhe tiver delegado esse poder, ou na impossibilidade de reunir com este órgão (alínea c).

De facto, a alteração mais evidente é relativa à redução do número de competências reduzidas a seis, competindo-lhe funções de representação formal,

ao nível da escola e ao nível da presidência às reuniões do Conselho Escolar (alíneas, a e b); funções de execução normativa (alíneas, e) e f); de execução criterial, sempre que tiver de submeter à apreciação do órgão atrás referido, assuntos que excedam a sua competência (alínea d).

No ano seguinte é publicado o Despacho nº 40/75 definindo o mandato de duração do Director e Encarregado de Direcção, pelo prazo de dois anos, podendo ser reeleitos, eleito em Conselho Escolar por voto secreto.

Das novas funções atribuídas ao Director de Escola importa realçar que o Despacho nº 40/75 aumenta a sua quantidade para o dobro, relativamente às seis anteriores previstas no Despacho nº 68/74 (Ver Quadro 4) podendo, em certas situações (quando o Conselho Escolar lhe delegar essas funções), decidir sobre matérias pedagógicas.

Quadro 4. Competências dos Directores de Escola em 1974 e 1975

(1974) Despacho SEAE-68/74, de 28/11/74	(1975) Despacho 40/75, de 8/11/75
<p>1.5. Compete ao Director da Escola:</p> <p>a) representar a escola;</p> <p>b) presidir às reuniões do Conselho Escolar;</p> <p>c) decidir sobre os assuntos para os quais tenha delegação do Conselho Escolar ou em situações de emergência em que não seja possível reunir este último ;</p> <p>d) submeter à apreciação do Conselho Escolar os assuntos que excedam a sua competência;</p> <p>e) executar as deliberações do Conselho Escolar;</p> <p>f) assinar o expediente e os documentos de contabilidade.</p>	<p>Compete ao director da escola:</p> <p>a) representar a escola;</p> <p>b) presidir ao Conselho Escolar;</p> <p>c) decidir sobre os assuntos para os quais tenha delegação do Conselho Escolar ou em situação de emergência em que não seja possível reunir este último ;</p> <p>d) submeter à apreciação do Conselho Escolar os assuntos que excedam a sua competência;</p> <p>e) executar as deliberações do Conselho Escolar;</p> <p>f) assinar o expediente e documentos de contabilidade;</p> <p>g) velar pela disciplina da escola, no que se refere aos alunos, professores e pessoal auxiliar;</p> <p>h) colaborar com a comissão concelhia em tudo que lhe for solicitado, tanto no aspecto pedagógico como administrativo;</p>

	<p>i) velar pelo cumprimento da lei e das normas regulamentares;</p> <p>j) prestar colaboração às comissões de moradores, instituições de carácter cívico e associações de pais;</p> <p>l) fomentar, por todos os meios, a normal frequência escolar;</p> <p>m) atender os encarregados de educação, quando necessário.</p>
--	---

Na sua essência prevalecem as funções administrativas confinadas à representação da escola, como figura protocolar e proeminente (alíneas a e b); de controlo (alíneas, g e i); de execução normativa (alíneas, e, f, h, l e m); de execução criterial (alíneas, c e d); de interligação com a comunidade educativa (alínea j).

Após este despacho, a catadupa de normativos expressos sob as mais variadas formas (Leal de 1985; Circular nº4/93, de 23/07/93; Roteiro do Ano Escolar 96/97) que todos os anos iam chegando à escola, estipulavam ao pormenor as suas competências.

Da análise do Leal (1985, p. 126-7) resulta o acréscimo de funções, de doze para trinta e três (ver Quadro 5). Essas funções são na generalidade de execução e de controlo, ou seja, funções administrativas ou burocráticas, a contrastar com as funções pedagógicas (Números: 7, 11, 12, 15, 22, 28, 29). Assim, aparecem dez funções de execução normativa (Números: 6, 16, 17, 18, 19, 24, 26, 27, 31, 32), cinco funções de execução criterial (Números: 10, 13, 14, 21, 23), cinco de direcção (Números: 1, 2, 3, 4, 5) e seis de controlo (Números: 8, 9, 20, 25, 30, 33).

Quadro 5. Competências dos Directores de Escola em 1986 e 1998

(1986) Leal	(1998) Decreto-Lei 115/A-98, de 4/5/98
<ol style="list-style-type: none"> 1. Representar a escola 2. Presidir às reuniões do Conselho Escolar, salvo nos casos de agrupamento em que a presidência do Conselho Escolar obedece a normas especiais; 3. Decidir em todos os assuntos para os quais tenha delegação do Conselho Escolar ou situação de emergência em que não seja possível reunir este órgão; 4. Submeter à apreciação do Conselho Escolar os assuntos que excedam a sua competência; 5. Executar as deliberações do Conselho Escolar; 6. Assinar o expediente e documentos de contabilidade; 7. Velar pela disciplina da Escola, no que se refere a alunos e professores e pessoal auxiliar; 8. Colaborar com a Delegação Escolar em tudo quanto lhe seja solicitado, tanto no aspecto pedagógico como no aspecto administrativo; 9. Velar pelo cumprimento das leis e normas regulamentares; 10. Prestar colaboração às comissões de moradores, instituições de carácter cívico e associações de pais; 11. Fomentar, por todos os meios, a normal frequência escolar; 12. Atender os encarregados de educação; 13. Organizar o serviço de matrículas; 14. Autorizar as transferências de alunos; 15. Organizar e coordenar os trabalhos de avaliação dos alunos; 16. Escrever o livro E; 	<p>Competências:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva; b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.

<p>17. Organizar o dossier anual de correspondência recebida;</p> <p>18. Organizar e manter actualizado o livro de inventário;</p> <p>19. Anotar as faltas do pessoal docente e auxiliar nos respectivos livros de ponto;</p> <p>20. Informar a DLE dos dias e horas de abertura da escola no período de férias escolares;</p> <p>21. Dispensar os professores no período de férias escolares;</p> <p>22. Proceder à aquisição dos livros e outros documentos de estudo necessários à frequência de cada ano escolar e entregá-los aos alunos, desde que estes os hajam requerido e a sua concessão se justifique;</p> <p>23. Analisar os requerimentos para subsídios de estudo e estabelecer os critérios de atribuição;</p> <p>24. Enviar à DLE, devidamente informados, os requerimentos para subsídios de estudo;</p> <p>25. Certificar-se de que a comissão administrativa da cantina se encontra regularizada, procedendo, se for caso disso, a uma nova eleição;</p> <p>26. Assinar os livros de termos e de avaliação final;</p> <p>27. Assinar os documentos comprovativos da conclusão do ensino primário para efeitos de prosseguimento de estudos;</p> <p>28. Assegurar a distribuição, pelos lugares em funcionamento, dos alunos dos professores que falem ao serviço;</p> <p>29. Responsabilizar-se pela orientação e funcionamento dos recreios;</p> <p>30. Levantar, logo que tenha conhecimento da respectiva participação, os autos de notícia referentes a acidentes em serviço, participando superiormente o acidente no prazo máximo de quatro dias;</p>	
---	--

<p>31. Enviar até 20 de Janeiro, à respectiva DLE, os mapas respeitantes à alteração de Cadastro dos Bens do Estado, verificadas no ano anterior;</p> <p>32. Justificar as faltas dos alunos;</p> <p>33. Comunicar superiormente todas as infracções do pessoal docente e auxiliar de que tenha conhecimento.</p>	
--	--

Este diploma reduz, drasticamente, o número de funções do Director de Escola. De trinta e três para quatro que se oferecem como ambíguas a qualquer leitor atento e denotam o carácter de dependência a que está sujeito do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, para poder desenvolver essas funções. Assim, a primeira das funções baseia-se em dirigir o estabelecimento educativo atendendo às orientações do Conselho Executivo (alínea a); uma outra função é de controlo (alínea b) podendo, se o Conselho Executivo o determinar, decidir sobre certas matérias; a terceira função é de execução normativa (alínea c); a última permite-lhe fazer a ligação da escola ao meio, através do seu procedimento, quanto ao modo como consiga envolver pais e comunidade a participarem nas actividades educativas (alínea d). Sob o desígnio da autonomia prevalecem as funções de cumprimento e de meio de informação junto do Conselho Executivo, restando-lhe uma única hipótese de “tentar” envolver todos os parceiros na vida escolar, o que nos parece ser uma missão impossível para qualquer gestor que trabalhe numa escola “pretensamente” autónoma.

Da análise deste diploma face ao anterior (ver Quadro 5) sobressai, ainda, uma certa margem de liberdade para poder desenvolver funções pedagógicas, pois, enquanto dantes eram decididas entre o conjunto de docentes da escola, neste momento estão sujeitas a aprovação do Conselho Pedagógico (tal como o Plano Anual de Actividades).

Numa época em que os professores são o “bode expiatório” de tudo o que acontece, em que o descrédito pelos responsáveis das escolas é notícia frequente,

em que a tecnologia digital transformou, de modo radical, o acesso ao conhecimento, onde são pedidas novas competências aos professores e que, por isso mesmo, se espera que assumam novos papéis,⁹ enveredámos pela classificação de Mintzberg citado em Rego (1998, p. 89), quanto aos papéis que o gestor desempenha.

“Interpessoais: Figura de proa (cumprir obrigações de natureza cerimonial); Liderança (motiva, encoraja e orienta as pessoas); Ligação (estabelece contactos com pessoas de fora da cadeia de comando).

Informacionais: Monitor (observa o contexto, procurando obter informações); Disseminador (partilha e distribui informação); Porta-voz (divulga informações para pessoas exteriores à organização).

Decisionais: Empreendedor (melhora a sua unidade organizacional adaptando-a às condições ambientais); Controlador de turbulências (reage involuntariamente a pressões); Afectador de recursos (decide a quem atribui o quê dentro da unidade); Negociador (negoceia com uma agência de publicidade, cliente, fornecedor, clube de futebol patrocinado pela organização, etc.)”.

Pelo que concluímos que, ao longo de todas as épocas históricas, o gestor escolar do 1º Ciclo desempenhou um maior número de papéis decisionais do que interpessoais. Contudo, nunca desempenhou papéis informacionais, pelo que o legislador não parece ter nunca tido a preocupação em proporcionar um ambiente educativo fundamentalmente baseado nas relações humanas.

Quanto aos papéis dominantes, os decisionais, é de realçar o número de papéis que desempenhou como afectador de recursos: conflitos e problemas de controlador e de empreendedor. Seguindo-se os papéis interpessoais, dos quais se destaca o papel de figura de proa que assumiu em todas as épocas históricas. Consolidando-se como o representante imbuído de autoridade formal pela direcção da escola, em todas as cerimónias ou actos a que tivesse de presidir ou representar a escola. No entanto, o papel de porta-voz foi o que mais significado

⁹ Segundo Sá (2001, p.145) ele deve desempenhar os papéis: de “interventor social”, de “integrador pedagógico”, e de “garante da transmissão do conhecimento científico”.

teve em todas essas etapas, mas estabeleceu também sempre papéis de estreita ligação com os seus superiores hierárquicos, a quem dava conhecimento do que se passava no estabelecimento de ensino, sendo de assinalar o papel de líder que desempenhou unicamente na primeira república.

Por tudo isto podemos afirmar que esteve sempre associado a uma imagem burocrática (como responsável máximo pelo estabelecimento de ensino) imagem essa que se configurava como representante da escola em todos os actos; de comunicar aos seus superiores, os acontecimentos ocorridos na escola; bem como o cumprimento das tarefas administrativas. De facto, o controlo das situações revelou-se duma forma tal que, no tempo do Estado Novo, chegou a atingir níveis de controlo estendido até à população local, na medida em que deveria manter a ordem de quaisquer insurreições populares que surgissem na localidade.

O aspecto mais marcante de toda a impessoalidade dos seus actos é revelado pelo desinteresse destes, quanto aos aspectos humanos, essenciais ao desenvolvimento das actividades pedagógicas, pois sem essa preocupação, muito dificilmente o gestor se sentirá motivado ou tão pouco motivará quem quer que seja.

Resumidamente, podemos inferir que a administração educativa se tem orientado sob princípios que vão da centralização (até finais do Estado Novo) passando por tendências descentralizadoras (até 1977, altura em que são criadas as Delegações Escolares) até à data presente em que se auguram indícios comprometedores de políticas recentralizadoras (mas de forma subtil), nomeadamente no que respeita ao modelo de gestão vigente, às funções do gestor e ao sistema de concursos colocação de professores, visto que a “política do digital” permite um maior controlo de todo o sistema educativo e administrativo.

Retratado este ponto, iremos agora abordar todas as questões relacionadas com o contexto organizacional onde o gestor escolar do 1º Ciclo desenvolve a sua actividade, por ser específica a este nível de ensino.

II. UMA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA ESPECÍFICA: A ESCOLA DO 1º CICLO

O interesse pelo estudo da organização educativa, enquanto organização própria e com autonomia distinta das demais organizações, viria a constituir-se como objecto de estudo só a partir dos anos 90. Isto deveu-se sobretudo à forma como era perspectivada, tal como sublinha Sarmiento (1996, p. 174) “a ênfase era posta na prescrição, na orientação normativa ou na recomendação pedagógica, como tal tendencialmente uniformizadora, indistinta às diferenças entre os estabelecimentos de educação e ensino”.

Sabendo-se que o gestor escolar do 1º Ciclo não tem constituído objecto de estudo de significativo relevo, quanto às relações entre as suas atitudes ou comportamentos face às funções de gestão, numa época em que, a estes é atribuída a responsabilidade pelos resultados negativos da educação, sendo ao mesmo tempo desacreditados e responsabilizados por todo o mal que ocorre no sistema educativo, interessava-nos saber até que ponto o desinteresse geral dos professores pela direcção das escolas do 1ºCiclo são resultado da dimensão das escolas e das características físicas que as distingue umas das outras. Por isso, procurámos analisar e reinterpretar o contexto organizacional onde os professores desenvolvem a sua actividade dirigente, no intuito de descobrirmos se estas influenciam, ou não, na decisão dos professores destinados a exercer cargos dirigentes pelo que ingressamos no retrato da sua evolução histórica, no que concerne à caracterização da rede escolar, ao modelo pedagógico e à concepção administrativa que lhe está implícita, bem como às suas consequências.

1. Duas Características dos Primórdios do Ensino Primário: A Dimensão e a Dispersão da Rede Escolar

Das várias atribuições que têm sido designadas às escolas, enquanto “organização específica” (Alves, 1992), distinta das demais organizações

empresariais, cujo produto a obter é explícito e mensurável, contrariando os fins educativos, prevalece desde a sua génese, uma abordagem ancorada na matriz “burocrática” (Lima, 1992) e “mecanicista” (Cabral, 1999), inspiradas nas doutrinas de Taylor e Weber, facto ao qual a escola primária portuguesa não constituiu excepção à regra. Como nós sabemos períodos houve na sua história, em que serviu na perfeição como propagadora da ideologia triunfante.

Posto isto, iremos inventariar os três aspectos que ajudaram ao modo de perspectivar a escola primária, actualmente o primeiro nível de um ciclo de três níveis de ensino básico. Apesar de ter constituído durante muito tempo, até ao séc. XIX, o único nível de Ensino Básico¹⁰, tal como nos outros países da Europa e nos Estados Unidos da América, em Portugal só na primeira metade desse século viria a adquirir carácter de obrigatoriedade¹¹.

Com a Carta de Lei¹² de 6 de Novembro de 1772 seria aprovado pelo rei D. José I, o Mapa que obrigava à criação de escolas pelas comarcas do Reino e à nomeação dos Mestres de Ler, Escrever e Contar (479 aulas dos mestres de ler e 359 escolas menores) em que alguns mestres se dispunham a ir a casa dos alunos para os ensinar a ler e a escrever. As escolas eram mandadas construir por particulares abastados, sem obedecerem a quaisquer regras de higiene ou condições, não atendendo por isso, ao fim a que se destinavam. Com o falecimento do Conde de Ferreira que deixava em testamento a incumbência de construir e mobilar cento e vinte casas para escolas primárias, para ambos os sexos, devendo obedecer à mesma planta e salvaguardada a habitação do professor (15 de Março de 1986) iniciava-se a era das Construções Escolares em Portugal.

¹⁰ Loff (1996, p.25) informa “A designação de Ensino Básico, essa, é introduzida na linguagem legal, pela Reforma Veiga Simão, só em 1971-7332, e subsequentemente constitucionalizada após o 25 de Abril”.

¹¹ O seu carácter de gratuitidade já havia sido instituído com a Carta Constitucional de 1826, contudo, nem por isso conseguiu diminuir a elevada taxa de analfabetismo.

¹² Não desconhecendo que os Mosteiros foram os primeiros espaços de ensino em Portugal, contudo, destinavam-se aos monges, pelo que não foram tomados em linha de conta neste espaço (consultar o livro “Muitos Anos de Escolas. Ensino Primário-1941. Edição Exclusiva, 1985).

Na base das orientações que presidiram à construção destas escolas e cumprindo o Estado com o carácter de obrigatoriedade de frequência dos alunos, estão critérios de proximidade da residência dos alunos, visto tratar-se de crianças cujo nível etário não permitia grandes deslocações a pé. Formosinho (1998a, p. 15) escreve a este propósito que, “a escola primária nasceu como o serviço público mais perto da residência dos cidadãos, um serviço de acesso mais fácil que outros serviços do Estado, do que os da saúde, finanças ou serviço militar”.

Por configuração do ordenamento do território português nasce assim, uma rede escolar inserida nas comunidades, dispersa por natureza, a que Formosinho (1998) caracteriza como “eminente rural” devido à configuração do relevo do território português. As salas de aulas destas escolas eram espaços consignados ao número de professores e alunos que pudesse albergar (grupos heterogéneos) e situavam-se na sua larga maioria nas aldeias.

Aliado ao factor de distância da localização das escolas e ao da dimensão das salas de aula, justapõem-se, ainda, a penúria dos equipamentos (sem terem no mínimo um telefone, uma televisão, um computador ou um videogravador), a degradação das instalações escolares e as precárias condições de higiene. Há uma década e meia atrás, Almeida (1990, p. 7) fazia o retrato desta situação:

“Salas sem espaço, sem luz, sem ar, abertas ao vento e ao frio... escolas onde as crianças de Inverno, tiritam porque não há verbas (...) escolas onde as crianças desmaiam com fome, sem refeitório (...) Escolas onde é o professor que paga o giz, o papel, certos materiais para os alunos, e até, ... pasme-se... os impressos para a estatística escolar”.

Pelo que nos atreveríamos a afirmar que estas escolas eram o reflexo da onda de pobreza e de carências que atravessava o país no domínio dos recursos básicos essenciais às condições de vida dos portugueses, dos quais destacamos: a falta de uma rede geral de água canalizada, uma rede de esgotos que abrangesse todas as pessoas, insuficiência de serviços de saúde e uma rede telefónica completa para o país inteiro.

Apesar do panorama actual já não ser tão idêntico a este, a verdade é que, decorridos alguns anos, quase que podemos generalizá-lo no que respeita às escolas de lugar único, com uma dezena de alunos (ou pouco mais), devido ao decréscimo gradual do número de alunos matriculados. São escolas devotas ao encerramento, mas também ao encerramento dessas mesmas aldeias.

Entretanto e já na década de 60 e 70, a era da industrialização veio reorientar numa nova configuração. As pessoas que residiam nas aldeias partiram para as cidades em busca de melhores condições de vida e bem-estar económico. Como consequência, assistiu-se a um progressivo abandono do número de alunos matriculados nas escolas rurais para constarem agora nas listas de matrículas das escolas dos centros industrializados.

Mais tarde, com o advento da escola de massas e tal como vinha a acontecer noutros países da Europa (e América do Norte) são criadas nas cidades, escolas de maiores dimensões¹³. Formosinho (1998, p. 14) escreve a este propósito que “As escolas unitárias passaram a ser, em muitos países, a excepção e não já regra, como anteriormente”. Por sua vez, Clímaco (1988, p. 45) ao compará-las com as escolas dos níveis superiores refere que se tratava da “dimensão de uma família em oposição a uma escola”. Após décadas duma enorme taxa de analfabetos, o objectivo era escolarizar toda a população.

Com o 25 de Abril são criadas novas escolas e os eternos “Planos dos Centenários” começaram a conviver com instituições do tipo “P3” e outras que se foram construindo, como resposta ao acréscimo do número de alunos matriculados neste nível de ensino.

Do quadro que pintámos, quanto ao impacto da morfologia do território português face à implantação das escolas primárias, resultam desajustamentos que se traduzem na maneira dos professores conceberem quer as escolas rurais, quer as escolas urbanas. Se nos debruçarmos sobre as escolas rurais, percebemos

¹³ Formosinho (1998, p.14) descreve-as como “grandes complexos escolares para reorganizar o Ensino Primário e redimensionar as escolas primárias, fazendo corresponder a realidade escolar à nova realidade de reordenamento do território”.

facilmente como descreve Formosinho (1998, p. 15-27) que, apesar de cada sala de aula constituir uma “unidade autónoma”, vivendo como se fosse “uma ilha” existe um factor compensador que imana do facto de estas estarem inseridas na comunidade a que pertencem os alunos, propiciando à criação de laços de ligação ao meio e um sentido de pertença à escola. Tempos houveram em que o professor, que residia nessa aldeia, era “também um agente cultural e de desenvolvimento local”. Nestas circunstâncias, as críticas que poderiam surgir devido à dificuldade em exercer funções numa aldeia em que as condições de acesso, o empobrecimento profissional, o desconhecimento do trabalho em equipa, a incapacidade em poder melhorar a sua própria formação contínua poderiam constituir fortes argumentos, perdem todo o significado e colocam a tónica na satisfação pelo trabalho desenvolvido com a comunidade local, sentindo-se parte integrante do meio, o mesmo que o respeita e dignifica.

Contudo, ajuda a despoletar outros contratemplos. Fruto de anos de gestão em escolas unitárias, onde o trabalho se assimilava à gestão caseira, quando chega às escolas da cidade, escolas de maiores dimensões, sente a insegurança própria de quem viveu isolado durante anos, sendo-lhe difícil partilhar experiências e resiste, fechando-se na sua sala.

Noutra modalidade, as escolas urbanas ao albergarem muitos professores num só edifício, permitem o desenvolvimento de formas de trabalho cooperativo, perfilhando um modelo de gestão partilhada e tornam-se mais atractivas ao gestor escolar. Atendendo à diversidade de problemas e situações inesperadas que aí ocorrem, tornam-se mais desafiantes, porque a monotonia ou rotina de tarefas dificilmente se instala, no seu dia-a-dia.

2. Uma Perspectiva sobre a Componente Pedagógica

As escolas unitárias potenciaram um tipo de relações entre o professor e o aluno, intitulada por Barroso (1991) como uma “relação dual”, cujo poder residia

nas mãos do professor e das quais poucas experiências pedagógicas relevantes se conhecem.

Ao longo do séc. XIX, escreve Barroso (1995b, p. 62), os modos de organização pedagógica sofreram influência dos seguintes factores:

“ (...) a evolução das ideias e práticas pedagógicas; os valores que a escola devia inculcar; difusão da educação popular e conseqüente aumento do número de alunos; a centralização administrativa inerente à estatização do ensino; os processos de organização do trabalho resultantes da revolução industrial; razões de natureza económica; desenvolvimento da psicologia experimental e da pedagogia científica”.

Com a revolução industrial, a estatização do ensino (outrora sob o domínio religioso) toma particular destaque. Primeiro, porque a preocupação com a contenção das despesas educativas reserva-lhe um carácter economicista sem precedentes, fácil de se observar nos modos pedagógicos que foi instituindo. Segundo, porque o governo se autorizava no direito de controlar o sistema educativo, revelado pelo teor tecnicista que imprimiu à função docente.

Utilizando as palavras do autor citado (Barroso, 1995b, pp. 96-97) ao considerar os diversos momentos duma colectânea de “modelos” pedagógicos que surgiram desde o início do séc. XIX até ao séc. XX, verificamos que:

“Enquanto o ensino individual “separava” os alunos para que cada um pudesse vir à lição com o mesmo professor, o ensino mútuo multiplica os “professores” (com os “monitores”) e “agrupa” os alunos. No primeiro caso, é como se houvessem várias lições sucessivas, no segundo caso, é como se houvessem várias lições paralelas. Com o ensino simultâneo o que se pretende é que haja uma só lição. O professor ensina todos como se fossem um só, o que passa pela homogeneização dos grupos e divisão dos exercícios escolares”.

A passagem de um ensino individual para um ensino colectivo (deste último constam: o ensino mútuo e o ensino simultâneo)¹⁴ implicou uma reestruturação

¹⁴ A preocupação com a pedagogia do ensino das primeiras letras surgiria no tempo da rainha D. Maria II, a qual deu instruções para que em Lisboa, nas Escolas normais, pelo método do ensino

no modo de agrupar os alunos, dividindo-os em classes; um modo de estruturar o tempo de aprendizagem, dividindo-o em períodos; um modo de avaliação específica em que, como consta em documentos da época, como artefacto podia--se utilizar a palmatória¹⁵; um modo de controlar os alunos; além duma hierarquização dos saberes, semelhante ao trabalho dos operários fabris. Tudo isto, no intuito de escolarizar o maior número possível de alunos, rentabilizando os meios e tornando mais eficiente o processo. De acordo com Barroso (1995b, p. 87) este género de ensino teve como objectivos “montar um sistema de educação popular reduzido às aprendizagens essenciais, barato, eficiente e útil”. Apesar de ter suscitado algumas críticas, o seu mérito maior foi o de ter consciencializado e proporcionado o debate em torno das questões pedagógicas, desarraigadas até aí do interesse da população, bem como as medidas que desencadeou: a oficialização deste tipo de ensino; a criação das primeiras escolas do ensino normal; a graduação profissional e salarial dos professores do ensino primário; a criação do primeiro “projecto-tipo” de edifício escolar em Portugal; o primeiro investimento estatal para material escolar, relativo aos quadros utilizados nas poucas escolas onde se ministrava este tipo de ensino.

Na realidade, os efeitos deste ensino e do que lhe sucedeu “ensino simultâneo”, ainda hoje se fazem sentir, não só quanto ao modo de organização pedagógica que Formosinho (1998, p. 31) caracteriza como uma “pedagogia uniforme”, como a nível administrativo. Daí também, a nossa preocupação em abordarmos na análise do contexto organizacional, o factor pedagógico.

mútuo fosse presidido sob a orientação de J. J. Lecocq. Remontam ainda a esta época, algumas experiências do ensino simultâneo e do método da leitura repentina, da criação de António de Feliciano Castilho.

¹⁵ A revista Escola Portuguesa nº 1204, de 25 de Julho de 1958 citada por Sampaio (1976, Vol II, p.13) acerca da “prática de castigos corporais que chegam a obrigar a intervenção médica, revela que, de forma generalizada, a docência não se enquadra em preceitos pedagógicos”

3. A Influência do Modo Pedagógico sobre a Administração e Gestão das Escolas do 1º Ciclo

Na concepção de Barroso (1995b) o modo de organização pedagógica centrado no ensino mútuo, está na base do modelo de organização escolar e administrativa do século XXI. Na mesma linha de argumentação, a criação da “escola central” (designação dada em Portugal à “escola graduada”) seria um meio já mais evoluído de organização que surgiu no âmbito do ensino simultâneo em que, a similaridade entre a escola e a indústria é notória.

Apesar de, a partir da década de 70 este paradigma das teorias clássicas da administração, se ter envolto em discussão quanto à sua actualidade, o que originou o aparecimento de uma teoria da administração educativa, não obscura a que, todos os problemas organizacionais e administrativos da actual escola do primeiro ciclo remontem a essa altura. De facto, foram estes factores que desencadearam uma cultura de isolamento dos professores, pouco compatível com o trabalho em equipa, que nos impele hoje a afirmarmos que, devido a eles e parafraseando Graça (1998, p. 14), “Eram escolas com poucas dinâmicas institucionalizadas”, instituições essas que, no dizer de Vasconcelos (1998, p. 8), potenciaram grandemente a dependência “de estruturas administrativas, sobre as quais têm muito pouco poder” sobretudo, por causa do modelo de aprendizagem da pedagogia que implementaram. E é este modelo de aprendizagem que teima em persistir e que tem perpetuado o modelo de administração e gestão das escolas do 1º Ciclo, escolas essas, que Sarmiento (1998, p. 33) considera como “destituídas de órgãos políticos de tomada de decisão” uma vez que, todo o poder de decisão, se encontra fora delas e cujos professores, argumenta Formosinho (1998, p. 16) “não vivem em verdadeiras organizações por não estarem habituados”.

Consequência da condição de isolamento a que os professores estavam sujeitos, em que o exercício da função docente era feita de forma individualista, e à impossibilidade de contactos ou estabelecimento de relações entre os restantes

pares, tendo inclusivamente, no tempo da ditadura salazarista sido decretado a obrigatoriedade de residência dos professores¹⁶ no local das escolas, foi bloqueada a hipótese dos professores deste nível de ensino se associarem. Pelo que, nem a publicação de diplomas (Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho) cujo teor orienta, como refere Sarmento (1998, p. 10), no sentido das escolas do 1º Ciclo “se organizarem entre si como agrupamentos com uma gestão autónoma”, viria a ter os efeitos pretendidos¹⁷.

Reflexo das sucessivas publicações legislativas e medidas de política administrativa o factor dimensão tornou-se ambivalente, pois coexistem ambas as escolas, as de grandes e de pequenas dimensões, como instituições pertencentes a um mesmo agrupamento de escolas. Contudo e apesar das intenções legislativas, neste momento, o factor dispersão não parece ainda querer imbricar no factor junção e os efeitos nefastos do isolamento a que os professores estiveram devotados durante décadas prevalecem audaciosamente. As novas medidas tomadas pelo Ministério da Educação - no sentido de resolver o problema do reordenamento da rede escolar, por não ter acompanhado a evolução dos tempos - prevê o encerramento de escolas com menos de dez alunos, ou onde se verifique haver insucesso escolar. Isto sugere-nos que, talvez, se esbocem os primeiros passos no sentido de promover o relacionamento entre docentes do mesmo nível de ensino e entre níveis de ensino diferente, donde o factor dimensão poderá adquirir o significado da melhoria educativa, interesse pela gestão das escolas e combate às assimetrias profissionais.

Finda a reflexão sobre a realidade organizacional do espaço onde o gestor escolar do 1º Ciclo trabalha diariamente, iremos centrar-nos, agora, sobre a sua figura enquanto sujeito profissional, com determinadas motivações para as

¹⁶ Decreto-Lei 41396, de 26 de Novembro de 1957.

¹⁷ (ver Relatório de Avaliação do Regime de Direcção Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. (Decreto-Lei Nº 172/91, de 10 de Maio de 1996; e Formosinho, João; Fernandes, António; Machado, Joaquim; Ferreira, Fernando (2005). Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. Lisboa, Edições ASA)

funções dirigentes, com uma formação específica e um estatuto socioprofissional próprio.

III. O CARGO DE GESTOR ESCOLAR DO 1º CICLO

Uma abordagem centrada no gestor escolar do 1º Ciclo, traduz-se no cargo que este protagonista pretenda desempenhar. Para isso, precisamos situá-lo enquanto sujeito único, com convicções e emoções, e enquanto sujeito social, capaz de produzir uma teia de relações múltiplas e díspares, no seio do seu local de trabalho. Mas traduz-se igualmente, na figura do profissional em Educação enquanto responsável dirigente numa escola, numa simbiose em que, o sujeito pensante e motivado desenvolve a sua actividade, conferindo-lhe por isso, um estatuto socioprofissional próprio.

Debruçamo-nos especificamente no sujeito profissional que trava relações com os seus pares e com toda a comunidade aprendente, de quem se espera que motive os parceiros a participarem na gestão da escola e os alunos a interessarem-se pelo seu projecto educativo.

1. A Motivação como Factor Constrangedor ao Cargo de Gestor Escolar do 1º Ciclo

Nas pessoas motivadas há sempre alguma coisa que lhes permite obter satisfação onde os outros não a encontram e possuem uma série de sentimentos e factores emocionais que reforçam o seu entusiasmo e a sua persistência perante os contratemplos normais da vida. Ou seja, os gestores motivados para os cargos dirigentes, são indivíduos cuja apetência natural, reside no gosto pela própria função e agem em consonância com determinados valores, os quais ajudam ao alcance dos objectivos a que se propõem, o que leva a considerá-los como realizados e que dificilmente desistem, ou os demovem do seu lugar de trabalho.

1.1. O Conceito de Motivação

Os teóricos que estudam a motivação definem-na sob vários aspectos. Duma colectânea de termos como: necessidades, predisposição e esforço todos acolhem o mesmo significado, motivação.

Para Silva (1997, p. 9) a motivação é “algo que activa e orienta o comportamento humano”.

Outros autores, associam a motivação e auto-controlo ao tipo de organização em que trabalham. Parafraseando Bilhim (1996, p. 259) “a motivação é a vontade de exercer elevados níveis de esforço para que a organização alcance os seus objectivos, esforço esse que é condicionado pela forma como a organização satisfaz algumas necessidades dos indivíduos”.

Outros fazem a distinção entre *motivo* e *motivação*. Jesuíno (1987, p. 38) refere que:

“ (...) os motivos seriam disposições pessoais específicas, ou seja, traços de personalidade, enquanto que por motivação se deveria entender o complexo das variáveis situacionais e organismicas que explicam a activação geral e a orientação da experiência e comportamento dos indivíduos”.

Duma análise detalhada sobre o conceito de motivação ressalta que, segundo estudos realizados, parece haver uma diferença entre os indivíduos que executam o mesmo tipo de tarefas, existindo sempre uns que pelas suas capacidades e pela sua motivação desempenham de forma mais satisfatória a sua actividade, do que os outros.

Deste modo, o nosso interesse pelo estudo da motivação, quando constatamos que parece existir uma barreira sempre que o professor do 1º Ciclo deixa de exercer a função docente e assume o exercício da função dirigente. Essa nova função configura-se, na maior parte das vezes, na falta de motivação.

Partilhamos da opinião de Jesus (2000, p. 26) citando Lévy-Leboyer (1994) quando sustenta que:

“A falta de motivação não é, nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos (...) resulta da relação que se estabelece entre cada indivíduo e o seu cargo específico”.

Esta falta de motivação é gerada por factores conjunturais globais, como sejam as profundas alterações tecnológicas, sociais e económicas e por factores específicos à profissão.

Parece-nos por isso, fundamental, aprofundarmos o estudo da motivação sobre os professores dirigentes do 1º Ciclo, atendendo ao período em que vivemos e que Lévy-Leboyer (1994) caracterizou como “crise das motivações”.

Os estudos sobre motivação são de origem recente tendo surgido por volta dos anos 80. Uma grande parte da literatura limita-se à apresentação de opiniões de intervenientes em congressos, não exprimindo qualquer enquadramento teórico e nem sequer se assumem como estudos de campo. Embora existam algumas centenas de estudos sobre motivação dos professores, não existe nenhuma síntese neste domínio de investigação. Por outro lado, a sua quase totalidade incide sobre as motivações dos professores do 2º e 3º Ciclo e Secundário.

De forma sintética, os estudos realizados constituem-se em três grupos distintos e retratam as preocupações dos políticos e responsáveis pela educação de acordo com Jesus (2000, p. 56) citando Bartell (1988) “atrair os potenciais professores com melhores qualificações; manter os “melhores professores”; e “incentivar o empenhamento dos professores que se encontram em exercício”. Estes três grupos deram origem a três linhas de investigação (Jesus, 2000): análise dos estudos sobre os factores de escolha da profissão docente; análise dos estudos sobre os factores de abandono da profissão docente; e a análise dos estudos sobre os incentivos profissionais.

A primeira linha de investigação faz a análise dos estudos sobre os factores de escolha de profissão e da qual destacamos os estudos de Cruz et al. (1988) quando salientam que a principal razão que os professores (63%) apresentam para ingressarem nesta profissão é a vocação. A maioria dos estudos atribui aos incentivos intrínsecos os principais responsáveis pela escolha da função docente.

Decorrente do segundo grupo, resultam os estudos sobre a análise dos incentivos profissionais donde se conclui que os incentivos intrínsecos podem motivar os “melhores professores” para o trabalho, com vista ao alcance das metas educativas. Jesus (2000, p. 73) enumera os incentivos intrínsecos: “orgulho no trabalho”; “sentido de eficácia pessoal”, “aumento das responsabilidades profissionais”; “a autonomia”; “o envolvimento nas tomadas de decisão na escola”; “o enriquecimento das tarefas”; “o reconhecimento pelos directores, colegas, pais e alunos; “o apoio ou suporte social” e “as oportunidades para progressão na carreira”. E os incentivos extrínsecos: “compensações monetárias”; “melhoria das condições de trabalho”; “mais equipamentos”; “redução do número de alunos por turma”; “maior segurança no local de trabalho”; “licenças sabáticas”; “maiores investimentos e subsídios para as escolas”; e “a compatibilidade entre o horário de trabalho e a vida familiar”.

No terceiro grupo, o qual estuda a motivação dos professores segundo as teorias dos incentivos incluem-se as duas teorias mais utilizadas no estudo da motivação dos professores, a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow e a Teoria dos Dois Factores de Herzberg, que, por motivos de exposição, não serão aqui mencionados, mas sim no ponto relativo às Teorias da Motivação.

Dos estudos realizados em Portugal, a nível do ensino secundário destacamos o estudo de Sanches (1990) sobre a natureza das motivações que originam o poder de decidir em participar na governação de uma escola. A autora (1990, p.22) recorreu às teorias da motivação, em particular à teoria da motivação-higiene de Herzberg sobre a motivação para o trabalho. Concluiu que as motivações altruístas definidas por ela - “quando o objecto a que se reportavam era outro que os interesses pessoais, isto é, outra pessoa, a escola, objectivos

organizacionais ou finalidades educativas” - eram as mais referidas pelos inquiridos deste estudo. Segundo a autora (1990, p. 24):

“ (...) os professores expressaram claramente a ideia de que participar na governação da escola não dá poder profissional aos professores, mas lhes permite (...) praticar e entender a sua profissão de outra perspectiva. De facto conhecer o “lado escondido” das realidades multifacetadas que a escola cria no seu fiat organizacional diário, e empenhar-se em actividades sociais que com elas se ligam, é motivante em si mesmo e psicologicamente compensador, por proporcionar crescimento que é simultaneamente profissional e pessoal”.

Apesar deste estudo retratar a realidade da época posterior ao 25 de Abril e só nesse contexto dever ser entendido (quanto à gestão democrática das escolas secundárias) a verdade é que, tal como Sanches (1990, p. 28) refere, as suas conclusões “dão relevo às vantagens e à necessidade de reformar o “contexto higiénico” escolar”, de modo a que os professores não se desmotivem ou se sintam insatisfeitos no seu papel de governantes escolares.

1.2. As Teorias da Motivação

Não obstante a pluralidade de teorias administrativas, este estudo insere-se na abordagem teórica que focaliza a sua atenção nas pessoas. Concretamente, referimo-nos ao contributo de Elton Mayo, através da sua teoria das Relações Humanas, centrada na motivação dos trabalhadores, na liderança exercida, na comunicação promovida e na dinâmica de grupos.

Na sua concepção, o homem é um ser complexo imbuído numa componente racional e outra emocional. Este último aspecto manifesta-se e influi na sua motivação para o trabalho, bem como condiciona o seu rendimento.

Nas instituições, as pessoas reagem como membros do grupo ou das equipas de trabalho, atitude esta, que provém da sua própria condição social. Por outro lado, o seu comportamento profissional, isto é, a adequação a uma determinada

tarefa baseia-se em incentivos psicológicos, como sejam o reconhecimento, a consideração, o apoio, a valorização, entre outros.

Concentrados nos pensamentos de Mayo diríamos que o interesse pela governação das escolas do 1º Ciclo aumentaria, se este fosse imbuído de mais autonomia, se lhe dessem um voto de confiança e acreditassem nele, se lhe devolvessem o poder perdido (ou nunca concedido). A ausência da matriz regulamentadora desembocaria numa gestão centrada nas pessoas, que interagem e estabelecem relações baseadas no diálogo, combatendo o isolamento, gerador do individualismo que, como escreve Max Weber citado em Hargreaves (1998, p. 9) “A escala da vida organizacional e a sua impessoalidade racional também podem conduzir ao estranhamento, à alienação e à ausência de sentido devida dos indivíduos”.

Neste clima, a apetência pelas funções dirigentes seria caracterizada pela identificação com a escola e o meio envolvente, o que permitiria um sentimento de pertença à escola e de ligação ao meio, em que a aceitação de todos ao grupo seria uma condição normal, promotora de entusiasmo e optimismo (ao invés, do pessimismo resultante do individualismo), marcada pela colaboração entre professores podendo, por sua vez, o gestor escolar delegar funções nos seus colegas. Estes caracteres denotam o impulso positivo dos docentes em relação à gestão escolar (liderança partilhada) diminuindo os problemas de indisciplina e o controlo burocrático residentes nas nossas escolas, aumentando assim a satisfação. Deste modo, o sentimento geral de crise daria lugar ao clima de bem-estar.

Esta teoria originou o interesse pelos investigadores que passaram a dar atenção ao indivíduo numa outra perspectiva. As investigações continuavam a centrar-se no modo de rentabilizar a produção, mas sob uma nova vertente. O homem era o seu principal intérprete, mas precisava primeiro que tudo, estar motivado, tendo dado origem ao aparecimento de novas teorias, resultantes desses estudos.

Das várias teorias sobre motivação no trabalho é possível sintetizá-las em dois grupos: as teorias do conteúdo e as teorias processuais.

As primeiras centram-se no “objecto” da motivação e partem do pressuposto de que os indivíduos possuem necessidades interiores as quais depois de satisfeitas implicam que o indivíduo se sinta realizado no seu trabalho. Habitualmente são referenciadas as teorias da hierarquia das necessidades de Maslow (1954), a teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg (1966) e a teoria dos motivos de McClelland (1961).

As teorias do segundo grupo abordam o “como” “se exprime a motivação e consistem na ideia generalizada de que, tal como Seco (2002, p. 16) refere “as pessoas não são só diferentes em relação àquilo que as motiva (e como tal apresentam comportamentos diferenciais) como as suas motivações variam com o tempo e com as circunstâncias”. De entre estas destacamos as teorias das expectativas de Vroom (1964), as teorias da discrepância, as teorias da equidade (Adams, 1965), o modelo das características do trabalho (Hackman e Oldham, 1975) e a teoria da adaptação ao trabalho (Dawis & Lofquist, 1984).

Por motivos que se prendem com o objectivo do estudo, iremos aclarar somente as teorias dos conteúdos centrados no indivíduo. Deste grupo de teorias iremos enveredar pela teoria das necessidades de Maslow; a teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg e a teoria das necessidades de McClelland, por serem as que mais nos oferecem a possibilidade de evidenciar as razões que norteiam os professores para a governação das escolas do 1º Ciclo.

1.2.1. A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow

Maslow (1954) parte do pressuposto teórico de que os indivíduos são motivados por cinco níveis de necessidades básicas comuns a todos os sujeitos, dispostas segundo uma hierarquia:

1. necessidades fisiológicas (englobando a necessidade de ar, alimento, etc., para sobreviver);
2. necessidades de segurança (implicam a segurança e a protecção de danos físicos e emocionais);
3. necessidades sociais (incluem o desejo de pertença, de amizade e de aceitação no grupo);
4. necessidades de auto-estima (englobam factores internos, como a autoconfiança, a autonomia, o sentido de realização e de valor pessoal e factores externos de estima, como o reconhecimento, o prestígio e a atenção por parte dos outros, que Maslow designa de reputação);
5. necessidades de auto-actualização (abrangendo as necessidades de crescimento e de realização pessoal).

FONTE: adaptado de SECO (2002, p. 17).

As necessidades fisiológicas e de segurança, designadas por primárias têm a ver com as necessidades exigidas à sobrevivência do ser humano. As outras, designadas de secundárias, são relativas à necessidade de realização, aceitação e auto-estima, que os sujeitos manifestam ao longo da sua vida. A premissa que reside à hierarquização das necessidades comporta a convicção de que as necessidades superiores só poderão ser satisfeitas internamente, após realização das necessidades inferiores, através de factores externos. Refere ainda o autor, que as necessidades individuais são menores a nível inferior da pirâmide, que nos níveis superiores e que o ciclo motivacional do primeiro patamar é mais rápido em termos temporais, do que os níveis superiores.

Esta teoria suscitou críticas em virtude do seu autor considerar que, segundo a hierarquia das necessidades, o indivíduo só se sente motivado para uma necessidade seguinte depois de ter satisfeito a anterior.

Dos estudos realizados a nível da profissão docente tem-se verificado que os professores se encontram satisfeitos a nível das necessidades mais baixas (Jesus, 2000, p. 89) e menos satisfeitos nos outros níveis (Seco, 2000, p. 18). Dos vários

estudos salientados por Jesus (2000, p. 89) no âmbito das motivações dos professores parece haver unanimidade quanto ao carácter de reconhecimento e de auto-actualização (Mills, 1987); de realização, reconhecimento e responsabilidade (Sergiovanni, 1969); de estima, autonomia e auto-actualização (Avi-Itzhak, 1983); responsabilidade pelo próprio trabalho e desejo de ver o resultado dos esforços pessoais (Pastor e Erhandson, 1982), devendo, por isso, haver uma preocupação por parte dos políticos na motivação dos professores a nível do seu reconhecimento e auto-actualização, como afirma Seco (2000, p. 99) “procurando que eles possam melhorar o seu desempenho através do desenvolvimento de uma maior competência, confiança e autonomia”, ganhando, desse modo, condições favoráveis à motivação para as funções dirigentes do responsável de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

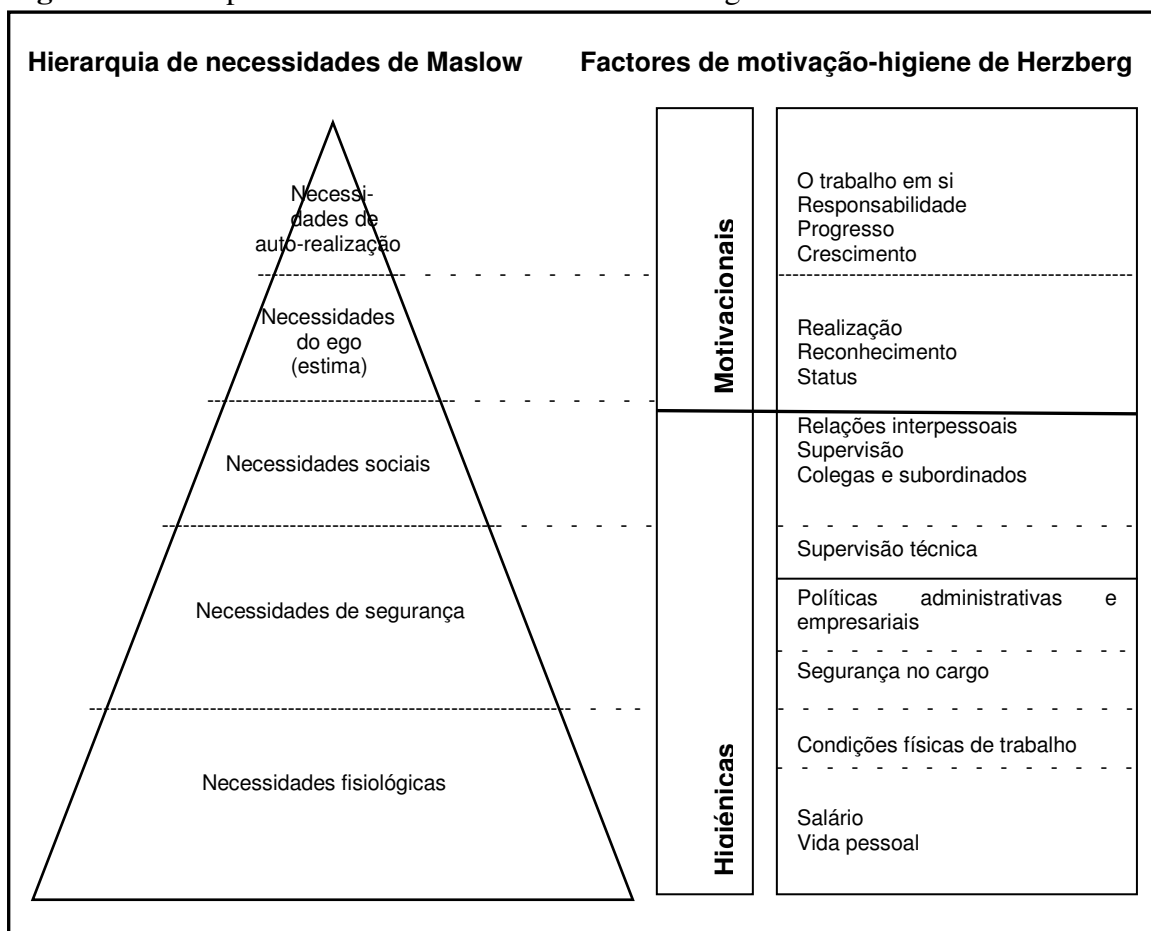
1.2.2. A Teoria dos Dois Factores de Herzberg

A Teoria proposta por Frederic Herzberg (1966) teve como objectivo tentar compreender o que procuravam as pessoas na situação de trabalho. O método consistiu em pedir às pessoas que descrevessem, detalhadamente, situações de grande satisfação e de insatisfação no trabalho. Da análise das respostas obtidas resultaram cinco factores relacionados com satisfação no trabalho, como sendo intrínsecos aos indivíduos: a realização, reconhecimento, responsabilidade, o trabalho em si e a possibilidade de progressão na carreira. Estes factores estavam associados aos aspectos intrínsecos ao trabalho possuindo semelhanças com os de estima e de auto-actualização evidenciados anteriormente por Maslow.

A insatisfação no trabalho tendia a ser atribuída a factores extrínsecos, como as estratégias administrativas da organização, estilo de chefia, salário, relações interpessoais e condições de trabalho. Estes factores foram designados por higiénicos ou de contexto, correspondendo às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais da pirâmide de Maslow.

Alguns autores afirmam haver um paralelismo entre a Teoria de Maslow e a Teoria de Herzberg, apesar do próprio Herzberg não tomar em consideração a Teoria de Maslow para o estudo da motivação em contextos profissionais.

Figura 1. Correspondência entre os factores de Herzberg e Maslow



Fonte: Fachada em Seco (2002, p. 21)

Contrariamente às perspectivas tradicionais o autor demonstra que o oposto da satisfação é a não satisfação e que o inverso da insatisfação é a não satisfação, constituindo como novidade a independência entre factores de satisfação e de insatisfação, ao invés das teorias tradicionais que justificariam esta constatação, não numa base de independência, mas como uma continuidade entre os dois pólos. Segundo Ferreira et al (1996, p. 139) “em termos de confirmação empírica,

os resultados revelam que tanto os factores de conteúdo como os factores de contexto contribuem para a satisfação e para a insatisfação”, sendo os factores intrínsecos os verdadeiros motivadores remetendo os factores extrínsecos para o contexto do trabalho.

Seguindo a concepção de Herzberg, se pretendermos motivar os professores do 1º Ciclo para o cargo de direcção de escola devemos privilegiar os factores como a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, a natureza do trabalho em si, a possibilidade de progressão na carreira e o desenvolvimento pessoal. Intitulam-se estes de “professores motivacionais”, estando associados aos aspectos intrínsecos do trabalho e correspondendo às necessidades de estima e auto-actualização de Maslow.

Em contraste surgem os que não pretendem exercer o cargo, intitulando-os de “professores higiénicos”, correspondendo às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais da pirâmide de Maslow. Os “professores higiénicos” apresentam como factores não motivadores para o trabalho, factores extrínsecos, como o estilo de chefia, as relações interpessoais, o salário, as condições de trabalho e as estratégias administrativas da organização.

Desta forma podemos concluir que os factores intrínsecos correspondem a factores motivadores e referem-se à natureza do próprio trabalho desenvolvido, similares às necessidades mais elevadas da pirâmide de Maslow. Por sua vez, os factores extrínsecos são relativos ao contexto de trabalho, portanto, exterior à actividade profissional em si (factores higiénicos) e correspondem aos níveis inferiores da pirâmide de Maslow.

Da crítica à Teoria de Herzberg ressalta o questionamento do procedimento metodológico, tal como refere Seco (2002, p. 24) “em virtude da tendência que as pessoas têm para atribuir a si próprias os acontecimentos agradáveis, remetendo para os factores externos a determinação das situações menos boas que lhes acontecem”. Mas ainda, o facto de Herzberg não ter utilizado professores na sua investigação. Contudo têm sido realizadas investigações por professores para averiguar da aplicabilidade dos seus resultados, sem que no entanto confirmem a

distinção entre os dois tipos de factores, acabando por ser considerada uma abordagem contraditória, pois é enorme a dificuldade em determinar o que é um factor higiénico e um factor motivador para cada indivíduo em concreto.

Apesar da pouca confirmação científica, a teoria de Herzberg, tal como a de Maslow, têm sido desenvolvidas no mundo empresarial e industrial, donde se aconselham certas cautelas quando aplicadas à profissão docente, como escreve Seco (2000, p.107) quando cita Pastor & Erlandson (1982, p.182) as “presentes teorias da motivação não explicam adequadamente a motivação e as necessidades dos professores”.

1.2.3. A Teoria de McClelland

Para McClelland (1961) existem três necessidades importantes que motivam as pessoas para o trabalho:

- “- *a necessidade de realização* (enquanto desejo de querer ser excelente, esforçando-se e empenhando-se para ser bem sucedido);
- *a necessidade de poder* (enquanto desejo de influenciar e controlar o comportamento de outros);
- *a necessidade de afiliação* (enquanto desejo de estabelecer relações interpessoais amigáveis e próximas)”.

FONTE: adaptado de SECO (2002, p. 25).

A primeira caracteriza-se pelo desejo do indivíduo em querer ser bem sucedido quando compete com outros, ou então em querer ser excelente. As pessoas com esta necessidade, como refere Seco (2002, p. 25) “gostam de assumir responsabilidades pessoais na busca de soluções para os problemas e na tomada de decisões, tendendo a estabelecer objectivos exigentes”, a assumirem riscos calculados valorizando o *feedback* relacionado com o seu desempenho.

A necessidade de poder revela-se no forte desejo de influenciar e controlar o comportamento dos outros, motivando mais o estatuto, o prestígio e o ganhar influência sobre os outros, que o desempenho eficaz.

A terceira necessidade, a de afiliação, consiste no desejo e vontade de ter amizades e ser aceite pelos outros. Geralmente os indivíduos com esta necessidade preferem mais situações de cooperação do que situações de competição e procuram estabelecer relacionamentos que impliquem um elevado grau de compreensão mútua. Segundo McClelland (1961) estas necessidades são aprendidas ao longo da vida, através das próprias experiências por que passa, sendo as mais relevantes para o nível de motivação, para a realização de cada indivíduo, as práticas educativas vividas na infância.

Uma crítica a este modelo é o facto de este ter sido realizado apenas com homens americanos (Robbins, 1996), o que o torna limitativo em termos de generalização.

Estas três teorias parecem-nos capazes de captar e descrever as necessidades que os professores apresentam para se sentirem motivados para os cargos dirigentes das escolas do 1º Ciclo. Assim, entendemos a utilidade da teoria de Maslow na identificação das necessidades dos professores para quererem enveredar pela gestão das escolas; a abordagem de Herzberg na identificação dos incentivos que poderão funcionar como estratégias para a solução dos motivos apresentados por estes; e a perspectiva de McClelland, quanto à flexibilidade, em permitir apontar a existência das diferenças interindividuais de cada professor, realçando a influência das suas aprendizagens na determinação das suas necessidades quanto ao cargo dirigente. Por extrapolação ao interesse para este estudo, não nos concentraremos em aclarar as teorias processuais e passaremos, de imediato, à questão da formação dos professores.

2. Da Necessidade de Formação em Administração Educacional

Estudos portugueses recentes (Sanches, 1987; Barroso, 1996) demonstram que um dos principais motivos apresentados pelos investigados para desenvolverem funções dirigentes é a necessidade de uma formação específica em Administração Educacional. O reconhecimento deste critério, como requisito para os cargos de gestão das escolas, varia consoante se trata de países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. Os primeiros, normalmente enveredam pela formação idealizada para os futuros gestores escolares, enquanto que os segundos optam pela formação centrada nos directores de estabelecimento em exercício de funções.

Esta constatação é consequência, não só, das conclusões obtidas em estudos sobre liderança e o rendimento dos alunos, os quais concluíram que uma boa gestão é quase sempre sinónimo de bons resultados escolares e de uma eficiente gestão da escola (Bush, 2002) mas resulta ainda, da tendência ¹⁸descentralizadora dos países em matéria de administração das escolas (expressas nas sucessivas reformas educativas), manifestada no reforço dado à autonomia das escolas.

Portugal insere-se no grupo de países que tem acompanhado este processo descentralizador, o que não significa que apresente o mesmo critério dos restantes países quanto às exigências em formação para a direcção das escolas. Na nossa situação deparamo-nos com uma disparidade de exigências. Enquanto o Presidente do Conselho Executivo (desde a publicação do Decreto-Lei 115-A/98) para aceder ao cargo, um dos requisitos que lhe exigem é ser detentor de uma habilitação específica na área da Administração Educacional, ao gestor escolar do 1º Ciclo não são pedidas quaisquer exigências na área da formação em Administração.

¹⁸ Alvarez (1995, p.42) explica “Por descentralização entende-se a capacidade do Estado para transferir competências que lhe são próprias para as regiões, autonomias ou municípios, de modo a que sejam estes a administrar as escolas sob a sua dependência”.

Este é um contrasenso que, por certo, não encontra grande número de apoiantes, ou pelo menos, na concepção de Sallán (2003, p. 23) não encontraria “Admitida a necessidade das funções directivas, cabe perguntar-se se é necessária a formação. A resposta tem que ser necessariamente afirmativa”. O mesmo autor (2003, p. 26) acrescenta que “conseguir processos de qualidade passa pelos profissionais da intervenção que tenham conhecimentos adequados e apliquem as estratégias mais oportunas em cada contexto”.

Numa época que se caracteriza essencialmente pela mudança constante, complexa e repentina, oferece-nos dizer que, o gestor escolar do 1º Ciclo não está minimamente preparado para enfrentar a nova conjuntura. Daí que mergulhe em situações de mal-estar provocadas pela ansiedade e stress, em que dia-a-dia se debate, sujeito a pressões provenientes dos mais variados quadrantes, factores desmotivadores para quem pretenda dedicar-se a esta função.

2.1. O Conceito de Formação

A retórica discursiva de que a formação é a “via salvadora” para os problemas actuais da educação, está subjacente ao tradicional modelo de formação que Monteiro (2002, p. 577) denomina de “carrocel de “cadeiras” que se atropelam – doutorais, insaciáveis, alucinantes (...) fooding micro-ondas, “muito giro” e “extremamente”...”pedagogicamente”, valorizando o professor que pretende possuir uma formação académica específica, um transmissor de saberes, um meio humano capaz de perpetuar o actual regime neoliberal em matéria de educação.

Este cariz formativo que serviu durante séculos, não se coaduna com o mundo de hoje, fazendo-se sentir cada vez mais as suas assimetrias. Com efeito, o prescritivo e o normativo parecem carecer de viabilidade, numa época dominada pela incerteza e pelo indeterminado. Habitado a transmitir saberes predeterminados (verdades absolutas) ou a gerir o quotidiano de forma facilitada pela receita precisa do diploma e fruto ainda duma formação que o treinou para a

manutenção e a quantificação certificada, o director do 1º Ciclo vê-se, de repente, confrontado com a necessidade diária de resolver situações para as quais não foi minimamente preparado. Na tentativa de uma resolução, Sanches (2002, p. 616) propõe que a formação seja “orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional, para a construção das identidades subjectivas dos professores”, ao que como Canário (2001, p. 49) contrapõe, sugerindo “percursos de aprendizagens e não a soma de situações de ensino”.

Garcia (1999, p. 19) citando Ferry (1991) partilha da mesma opinião “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que lhe são oferecidos ou que o próprio procura”.

Isto supõe, como refere Mialaret (1991, p. 99) que “qualquer formação não passa de um elo (muitas vezes o primeiro) duma longa cadeia que se irá prolongar durante toda a carreira do educador”, ou como Jesus (2004, pp. 86-87) descreve “um processo de formação orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para o sucesso profissional do professor”. Cabral (1994, p. 20) acentua ainda que, o “processo de formação de professores (...) é um processo contínuo, que não pode acabar nunca”.

É neste clima que surgem as críticas de Sanches (2002, p. 616) à política centralizadora da formação que formulou os critérios de formação contínua “De direito natural almejado e inerente à profissão, passou-se a uma formação imposta e regulada externamente” contrapondo-se, por isso, à verdadeira essência de um profissional reflexivo, crítico e inovador, capaz de incentivar, decidir e influenciar o projecto educativo de escola. Não obstante, já se ter conseguido chegar à conclusão de que não existem verdadeiras reformas sem a implicação dos professores, talvez não se tenha ainda compreendido a inutilidade de conceber planos de formação, sem se atender às necessidades do desenvolvimento profissional dos professores, bem como à sua articulação com a escola. Designadamente, a defesa da perspectiva de formação centrada na escola

(Barroso, 1990; Esteves, 1991; Nóvoa, 1992) conforme opina Canário (1991, p. 83) ao realçar a “importância do estabelecimento de ensino como organização social”, obriga ao repensar da formação dos professores “nos seus locais de trabalho e tendo como referência os problemas reais por eles identificados”.

No entendimento de Barroso (1996) as duas concepções de formação que temos vindo a descrever, deram origem a duas fases correspondentes à evolução da relação entre a formação e a teoria das organizações, partindo do princípio que sempre existiu uma clara interdependência entre a evolução dos princípios e modelos de formação contínua e as teorias da organização e administração.

A primeira fase, denominada “**da marginalidade à mediação**”, iniciada a partir do início da década de 70, integra-se num modelo taylorista de organização, em que a formação contínua, segundo Barroso (1996, p. 42) não era entendida “como uma necessidade da organização” assentando unicamente em necessidades individuais. Parafraseando o autor citado (1996, p. 41) uma “educação recorrente” e funcionava como uma “formação inicial retardada” destinada a recuperar os défices de qualificação dos trabalhadores”.

A segunda fase, intitulada da “**mediação à integração**”, iniciou-se na década de 80 e foi marcada pela influência das modificações políticas e económicas que determinaram novos rumos de gestão e de formação. Segundo o autor (1996, p. 46) houve a necessidade de implementar “novas práticas de formação mais integradas na organização”. Esta aproximação entre “formação” e “organização” é favorecida pela oferta exagerada de cursos, que de acordo com o autor referenciado por nós (1996, p. 47) produzem efeitos ao nível organizacional, como sejam “o efeito de sociabilidade e de abertura do sistema (...) a redistribuição do saber e das profissões, com incidência visível no maior grau de participação nas estruturas de organização por parte dos trabalhadores”.

Por sua vez, Sá (2001, p. 144) no III Colóquio da Cereja, realizado em 1997, apresenta uma descrição das sucessivas fases de formação dos professores, desde os seus primórdios até aos dias de hoje.

“Uma primeira fase em que o que interessava em Formação de Professores era a Formação em Políticas de Educação (...) a macro-formação; depois passámos por uma fase em que o que interessava era a Micro-Formação, a Formação em micro políticas, que era a política ao nível da sala de aula, os conteúdos programáticos, o processo do Ensino/Aprendizagem. Penso que vamos entrar num processo de Formação de Professores, que tem em vista a sua formação num plano meso (...) uma mesma política, que é a política do governo de escolas, ou a política da cultura organizacional ao nível da Escola”.

2.2. A Formação em Administração Educacional

Implícita à Revolução de Abril surge, na sociedade portuguesa, uma ânsia de participação generalizável a todos os sectores incluindo a educação.

A noção de gestão democrática torna-se pertinente e com ela a noção de autonomia, participação e descentralização. Esta valorização do papel da escola, dotada de autonomia, obrigava ao repensar dos modos de formação centrados na escola, os quais, só muito recentemente, fazem parte da formação inicial de professores em Portugal, conforme escreve Barroso (1990, p. 15) “a preocupação em contemplar nos cursos de formação inicial de professores a componente “relativa ao conhecimento das organizações educativas e sua administração” constitui, ainda, uma experiência inovadora”.

Nesta conjuntura, e segundo o mesmo autor, a formação inicial e contínua dos professores (1990 p. 12) adquire importância especial, porque é

“ (...) a condição essencial para se atingir uma “massa crítica” necessária ao desenvolvimento da autonomia das escolas e da participação dos professores no exercício democrático da direcção e gestão do estabelecimento de ensino (...) que pode evitar aquilo a que Derber define como o risco de o profissionalismo se tornar num “mecanismo de acomodação dos profissionais à proletarização”.

Além de permitir a aquisição de competências no domínio da direcção de escolas.

Enquanto que, até 1974, o ensino da administração escolar se orientou unicamente pelo carácter legislativo, obrigando o Director de Escola ao cumprimento da lei que Silva (1997, p. 115) designa como “uma disciplina preocupada em socializar os professores para uma cultura administrativa burocrática, regulada pelas normas do direito administrativo e pelo estudo dos normativos legais” assistimos hoje, como refere o autor (1997, p. 114) a uma tendência de formação crítica que acentua “o papel do professor em formação como elemento que deve participar na “d direcção” e “gestão” democrática da Escola”, imprimindo-lhe uma capacidade de autonomização, como disciplina, capaz de produzir uma teoria específica, advindo-lhe daí a sua cientificidade.

Em Portugal, os primeiros cursos em “Administração Escolar” partiram da iniciativa de algumas instituições de ensino superior, destinando-se a todos os professores e não exclusivamente direccionada para os directores que se encontram em exercício dessas funções. Contudo, presentemente, uma outra perspectiva parece querer afirmar-se, como refere Barroso (1997, p. 99) “manifesta-se uma solicitação crescente, para que as instituições do ensino superior dêem prioridade à formação de “gestores escolares”, em particular os que se destinam a exercer os cargos de direcção de escola” advertindo-se desde já, para o perigo do “endeusamento” da formação, numa tentativa de “profissionalização”, nomeadamente com a nomeação de “gestores escolares”.

Bush (2003, p. 111) diz que, “o reconhecimento da necessidade de formação específica, inicial e contínua, para líderes escolares (...) tem sido lento e desigual”, não fugindo a esta regra, o caso particular do gestor escolar do 1º Ciclo, o qual para exercer o cargo de direcção da escola, basta ter experiência profissional como docente.

Nesta conjuntura, não se compreende porque é que o gestor escolar do 1º Ciclo, que desenvolve a sua actividade num agrupamento autónomo de escolas, não necessita de formação onde adquira competências para saber relacionar o funcionamento da sua escola com a organização e administração do próprio agrupamento e do sistema educativo em geral, quando todos nós sabemos que,

sem essas competências, se torna deveras complicado os professores do 1º Ciclo participarem na direcção e gestão das escolas, ou até colaborarem na elaboração e execução (e avaliação) do projecto educativo de escola.

2.3. A Formação dos Professores do 1º Ciclo

A formação dos professores do 1º Ciclo engloba, desde os seus primórdios, uma componente relativa à Administração Escolar. Será apresentada neste estudo conjuntamente com o currículo normal de formação de professores, de forma propositada, por entender o investigador, ser o meio mais esclarecedor para se compreender a sua evolução enquadrada no processo de formação normal destes profissionais.

Sob o ponto de vista histórico da formação dos professores primários e, apesar da função de **Director** só ter surgido com a Reforma de 1919, importa referir que na fase anterior à Reforma, para se ser professor, bastava ter vocação e um certo jeito para ensinar. Baptista (2004, p. 37) escreve a este propósito “não tinha um tempo de aprendizagem em contacto com a profissão, como acontecia noutros ofícios. Restava-lhe portanto, quando iniciava a profissão, recordar e imitar o (s) professor (es) que marcara (m) a sua vida de aprendiz”. Sarmiento (1994, p. 47) acrescenta que, “até ao Marquês de Pombal qualquer personagem minimamente alfabetizado poderia ter a seu cargo o ensino das primeiras letras”.

Em virtude dos candidatos que se apresentavam para exame não apresentarem preparação suficiente, comprovado pelo grande número de reprovações dos candidatos a professor, determinou-se que, a partir de 1901 – Decreto Nº 8, de 24-12-1901- só poderiam exercer esta profissão, com o diploma do magistério primário cursado nas Escolas Normais ou de habilitação.

Os cursos de formação dos professores primários, de acordo com o Decreto Nº 8, de 24-12-1901 apresentam um currículo muito semelhante ainda ao do

Regulamento de 28-07-1880. O mesmo sucedendo com a componente pedagógica em que a disciplina de “Pedagogia” segundo Silva (1997, p. 106):

“ (...) assumia-se como uma área semi-autónoma, sendo responsável por um estudo da Legislação Escolar, num sentido mais lato, ou num sentido restrito pelo preenchimento dos papéis oficiais necessários ao exercício da docência e da gestão escolar corrente”.

2.3.1. A Reforma de 1919

Com a instauração da 1ª República e dos ideais que, como Baptista (2004, p. 113) refere, “do homem novo, de espírito revoltado, que analisa, pensa, reflecte e investiga para mudar e inovar, criando condições de uma vida melhor e mais feliz”, perpassa para a opinião pública, a noção de que a formação do professor deveria basear-se nestes princípios, tendo sido tomadas algumas medidas para que a reforma de formação de professores se tornasse uma realidade. A criação de três escolas normais primárias, com sedes em Lisboa, Porto e Coimbra. Influenciado pelo movimento científico que se vivia no estrangeiro, foi aumentado o período de duração do tempo de formação dos professores, bem como o seu salário e dignificação do seu estatuto profissional e social (Decreto Nº 6137, de 29-09-1919). Igualmente, os requisitos de admissão do professor ao ensino normal foram redefinidos e é abolido o exame de instrução primário como única exigência para se ser professor primário.

Segundo Baptista (2004, p. 115) a função das escolas normais era “alargar a cultura geral dos seus alunos, ministrando-lhes os conhecimentos indispensáveis ao bom desempenho da sua missão futura e habilitá-los a manejar bem os instrumentos necessários a uma boa técnica educativa”.

Na 1ª República e de acordo com o Regulamento de 29-09-1919, conforme citação da autora (2004, p. 118) “as Ciências da Educação ganhavam estatuto, apresentando-se algumas como disciplinas autónomas: a Metodologia e a Legislação”. Adoptando o nome de “Legislação Comparada do Ensino Primário”,

esta disciplina estava aliada a uma concepção jurídica em que, segundo Silva (1997, p. 107), “estudar a organização e administração do ensino significava estudar a lei que regia esses processos”.

2.3.2. O Tempo do Estado Novo

Os ideais políticos veiculados pelo regime salazarista determinaram, plenamente, os princípios educativos desta época. Baptista (2004, p. 133) citando Nóvoa (1987) é peremptória ao afirmar que “o Estado Novo, que não possuía um aparelho político de unificação, utiliza a Escola e a Igreja como utensílios de legitimação, inculcação e controlo social”.

De facto, a escola tornou-se no principal veículo transmissor dos valores ideológicos que Loff (1994, p. 13) descreve como “a obediência, a hierarquia, a ordem”. Na realidade, e como é referenciado por Mónica (1978, p. 344), o ensino primário era “concebido principalmente como uma agência, não de transmissão de conhecimentos (“instrução”), mas de formação de consciência (“educação”)

Estes aspectos justificam o encerramento das Escolas Normais Primárias em 1936, percecionadas pelo regime como potenciadoras de ideais comunistas, as quais viriam a ser reabertas na década de 40, completamente modificadas, em virtude do desincentivo dado à procura educativa, comprovado pela elevada taxa de analfabetismo no final do regime. Segundo a ideologia salazarista, escreve Mónica (1978, p. 117), “devia-se ensinar o povo a ler por duas razões fundamentais: em primeiro lugar, para se obter “ordem nos espíritos”, em segundo lugar, e muito secundariamente, a fim de que o povo adquirisse certas aptidões rudimentares”.

Neste clima, tal como refere Baptista (2004, pp. 133-134) o “projecto de formação de professores (...) apresenta marcas de estagnação e retrocesso (...) valoriza (...) os aspectos morais em detrimento dos aspectos científicos”.

Com o encerramento das Escolas Normais, o ensino da Administração Educacional sofreu, segundo Silva (1997, p. 109), um empobrecimento, donde “a

existência de disciplinas de “Legislação e Administração Escolares” nas escolas do Magistério Primário, encontrava os seus frágeis e ambíguos fundamentos, nas influências da teoria do Direito Administrativo na formulação de Marcelo Caetano”.

2.3.3. O Pós 25 de Abril

A Revolução de Abril abre a porta para muitos dos direitos que os professores primários viriam a adquirir. Como diria Baptista (2004, p. 160) “votados ao abandono, mal pagos e arredados, desde a sua formação, das preocupações políticas e culturais, a Revolução de Abril aponta para a valorização e restabelecimento da dignidade dos professores”.

Inúmeras transformações se operam. Uma, a nível da formação inicial (currículo, duração do curso, requisitos para acesso à formação, grau académico de licenciatura); outras, em termos de carreira (dignificação social, profissional, económica e cultural).

Citando a autora acima mencionada (2004, p. 165) “como professor generalista, o professor primário devia dominar os princípios científicos, psico-pedagógicos e didáticos, tão necessários a um desempenho profissional consciente com crianças deste nível de ensino”, como o testemunham o Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário, de 04-07-1978.

Com o Despacho nº 157/78 de 14 de Julho são aprovados os novos programas curriculares para as escolas do magistério, adquirindo agora, a disciplina de “Legislação e Administração Escolares”, a designação de “Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação”.

Duma análise comparativa entre a formação do professor e do gestor escolar do 1º Ciclo na fase da 1ª República podemos inferir que parece haver uma relação directa entre a formação do Director de Escola e a sua formação em Administração Escolar. O responsável pela direcção da escola primária surge numa época em que são criadas as novas escolas a nível distrital (Lisboa, Porto e

Coimbra), as quais determinaram outras exigências relativas à formação dos professores primários, passando a partir desta data, a ser obrigatório a frequência do curso do magistério nas escolas normais. Também a disciplina de Administração Escolar se afirma, pela primeira vez, como uma disciplina autónoma, apesar de se confinar ainda só aos aspectos legislativos.

No período do Estado Novo o paralelismo (ou igualitarismo, se quisermos) entre a formação do director de escola e a sua formação em leis é bastante vincado. Este assume em pleno o dever do cumprimento do cargo, para o qual foi nomeado (artigos 12º e 13º) resumindo-se a sua formação específica aos fundamentos da teoria do Direito Administrativo, do Dr. Marcelo Caetano, onde no dizer de Lima (1997, p. 24), a feição jurídico-normativa “encontrava-se radicada numa concepção de fundo acerca do império da lei e da respectiva função de socialização para a conformidade, objectivo principal que deveria ser assumido na disciplina”.

Após a Revolução de Abril, estes dois tipos de formação obviaem em conclusões contraditórias e paradoxais. Isto porque, apesar de tanto a formação inicial como a formação específica terem tentado acompanhar as tendências em matéria de formação dos professores, a verdade é que as intenções políticas não se preocuparam em acompanhar as tendências da formação específica, uma vez que o gestor escolar do 1º Ciclo, tal como já referimos anteriormente, não precisa possuir formação em Administração Educacional. Como agravante, os próprios diplomas legislativos (Decreto-Lei 115-A/98) ao mesmo tempo que concedem a autonomia à escola, tornam-no dependente do parecer do presidente do conselho executivo, retirando-lhe qualquer margem de autonomia para decidir. A referida autonomia que desde a revolução vem sendo aclarada nos cursos de formação inicial dos professores do 1º Ciclo parece agora redundar em utopia.

3. O Estatuto Socioprofissional do Gestor Escolar do 1º Ciclo

A figura emblemática do gestor escolar do 1º Ciclo, distingue-se pelo seu estatuto socioprofissional marcado pelo cariz histórico que o acompanha.

Semelhante afirmação carece de justificação revelada pela ambivalência do factor história. Por assim dizer, a mesma história que lhe tem configurado um estatuto profissional específico, é a que também o condena, apropriando-se dele e desrespeitando-o, dificultando a criação dum estatuto que o destaque dos demais níveis de ensino.¹⁹

Imbuído duma imagem que pouca oscilação tem apresentado, associada mais a perspectivas negativas do que a qualificações positivas, importava neste trabalho, desvendarmos os segredos sobre os aspectos, cujos alicerces o valorizam ou discriminam.

3.1. Natureza dos Factores Conducentes à “Imagem” de um Estatuto Socioprofissional Específico

Ao esboçarmos a análise relativa ao estatuto socioprofissional da classe dirigente das escolas do 1º Ciclo, investimos primeiro no conjunto de atributos que têm caracterizado a sua imagem, seguindo o mesmo molde de Benavente (1999, p. 97) “um reflexo interno de uma realidade externa (imagem)”, na impossibilidade de averiguarmos sobre o que a sociedade, em geral, e restantes professores pensa sobre os gestores deste nível de ensino, em virtude, de não caber no âmbito desta pesquisa.

Ultrapassada esta barreira socorremo-nos das representações que os professores aludem, tendo-se formulado uma imagem pouco dignificante do seu estatuto socioprofissional, orientada pelo dogma do desprestígio social, não

¹⁹ Sarmiento (1991, p. 56) acentua “desde sempre considerados como uma espécie à parte, os professores do ensino primário não deixaram de, por este facto, serem historicamente objecto das mais diversas desqualificações”.

diferindo muito da perfilhada pelos autores (Afonso, 1988; Benavente, 1999; Seco, 2000; Santos, 2004) contrastando com a que o Relatório sobre a situação do professor em Portugal (Cruz, 1989, p. 65) assinala, a quem “é atribuída uma imagem mais positiva relativamente aos restantes professores”.

O referido relatório (1989, p. 68) acrescenta que os professores primários “parecem não assumir a conotação social prestigiante que o público atribui ao seu estatuto socioprofissional, manifestando os primeiros um nítido «desencanto» face à sua profissão”. Embora se desconheça se esta concepção provém do desinteresse pela própria função, ou se simplesmente é construção daquilo que pensam ser a imagem do seu papel e estatuto projectada pela sociedade, importa referir que esta constatação não é aparente, dado que se envolve com uma série de indicadores, expressões do seu fundamento, situados num tempo em que acontecimentos vários determinaram as suas razões.

Recuando ao tempo do Estado Novo encontramos uma figura prestigiada, respeitada, só comparada ao padre e ao médico (principalmente na aldeia), o que tornava o cargo atractivo, não faltando candidatos interessados (em parte também, devido ao suplemento remuneratório). Este prestígio social deveu-se ao facto do Estado Novo ter valorizado os “seus” professores²⁰, os quais Mónica (1987, p. 105) considera que constituíam um “corpo de agentes de ensino capaz de manter a disciplina, ensinar a boa moral, e em certas ocasiões, ajudar e perpetuar a sua política”, tornando-o numa situação de vulnerabilidade própria, segundo Nóvoa (1989, p. 61) do comportamento das profissões de “fraca tecnicidade” e de certas camadas sociais pequeno-burguesas, cuja formação era de curta duração, identificando-se por isso, com os professores primários. Por outro lado, o dever do cumprimento com as suas obrigações perante o Estado, suscitou que estes professores sejam o grupo que mais se identifica como funcionários públicos.²¹

²⁰ Nóvoa, A. (1987). Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séculos XV-XX). *Análise Psicológica*, Vol. Nº3, Série V, I.S.P.A.

²¹ Ver Braga da Cruz (1989, p. 81).

Este retrato emerge dum clima político preocupado em ofuscar os conhecimentos dos professores primários, mas que paralelamente, gozava do fortuito destes serem um grupo composto maioritariamente por mulheres, tendo-se aproveitado do seu espírito de obediência e de missão²², associando-as a uma imagem do professor “sacerdote”, enfatizando o papel moralizador do ensino primário e não a instrução. Devotas ao “amor pelas crianças” de idades mais tenras, este facto permitiu não só que cumprissem com o seu papel como “mães”, mas ajudou também à construção duma imagem de profissional cuja identidade o diferencia dos outros professores, pelo tipo de relações pessoais que devem promover, visto que o êxito do acto pedagógico (em restrita atenção à idade dos alunos) depende grandemente da relação pessoal que estabelecem com as crianças. Formosinho e Machado (2005, p. 147) realçam a especificidade da cultura profissional dos professores do 1º Ciclo do seguinte modo “definem-se como professores de crianças e não como professores de uma determinada disciplina, área escolar ou conteúdo; a sua prática diária configura-se como professores de um grupo constante de alunos”.

Só assim se compreende, porque é que o regime se encarregou de implantar um vasto leque de dispositivos normativos, de modo a controlar e a condicionar a acção da professora do ensino primário, bem como o seu direito à liberdade como mulher. Deste modo surgem os três votos: de pobreza, castidade e de obediência²³, um modo de condicionar o acesso à profissão; as autorizações especiais exigidas para a realização de certos actos: contrair matrimónio, ausentar-se para o estrangeiro, Ilhas Adjacentes ou “Ultramar”, residir fora da sede oficial; a proibição de falar de assuntos de serviço fora do local de trabalho;

²² Sanches (2004, pp. 47-48) destaca que desde os anos 80, a retórica discursiva dos governantes sobre a profissão e identidade dos professores, se renovou e tornou atractivo, porque “Os professores deixaram de ser “missionários” para serem vistos como “profissionais”.

²³ No Decreto-Lei 27003 de 14 de Setembro de 1936 encontra-se a norma da declaração de subordinação aos ideais do regime:

“Eu, abaixo assinado (indicar o nome, o estado civil, a naturalidade e a residência), declaro por minha honra que estou integrada na ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933, com activo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas”.

ser colaboradora de revistas ou jornais; a proibição das professoras se associarem em instituições de natureza pedagógica ou profissional.

O voto de pobreza que mereceu especial atendimento pelo governo da época viria, mais tarde, a suscitar sérias críticas e a constituir uma das principais causas, para denegrir o prestígio social dos professores. A baixa remuneração que auferia, aliada à sua condição de pertença ao sexo feminino tornou-se num protótipo que lhe confere, na sociedade actual, dominada por valores individualistas, ser considerada uma classe desprestigiante, atribuindo-lhe por isso, um baixo estatuto socioprofissional, pelo facto de receberem baixos salários (Cruz, 1989, p. 13; Jesus, 1996, p. 25; Sarmiento, 1991, p. 36).

Outro factor de destaque resultante desta análise, diz respeito à formação inicial dos professores primários que, nessa altura, não mereceu interesse por parte do governo vigente, face ao descomprometimento observado pelo Estado quanto à formação. Ao tomar certas medidas, como o encerramento das Escolas do Magistério entre 1936 e 1942, e ao diminuir a idade de frequência obrigatória dos alunos de quatro para três anos, acabou com as ideias proclamadas pela república, iniciando-se um período de retrocesso no ensino. Como resultado, esta atingiu níveis de exigência mínima que se traduziram no recrutamento de pessoal não habilitado para exercer funções docentes (Regentes Escolares).

O facto de ao professor primário não se exigir uma formação mínima, condicionou-o, na medida em que se criaram estereótipos a seu respeito que ainda hoje se fazem sentir. Na verdade, os professores dos níveis de ensino superior associam-no a uma imagem de professor com poucas habilitações literárias, de reduzida cultura geral, colocando-o na opinião de Hargreaves (1998, p. 242) numa situação em que “os professores dos alunos mais velhos tendem a usufruir de maior *status* e de mais recompensas do que aqueles que ensinam os alunos mais novos”. No Relatório sobre a situação do professor em Portugal, Braga da Cruz (1989, p. 56), ao inquirir os professores primários sobre a sua formação inicial, chegou a conclusões idênticas, tendo-a considerado “negativa (insuficiente ou má)”.

Do rol de situações que contribuíram para se formular o estatuto socioprofissional que hoje lhe conferem, destacamos ainda a apologia da cultura individualista, devido ao isolamento a que esteve consignado, incapacitando-o para poder desenvolver um trabalho em equipa, um contributo importante à criação de novas identidades profissionais e colectivas, sem esquecer nunca, o papel que a formação crítica pode desempenhar de igual modo à sua revalorização como grupo profissional e consequente imagem social. Jesus (2004, p. 89) ao apresentar algumas das medidas que podem permitir o bem-estar dos docentes, eleva o trabalho em equipa.

“O trabalho em equipa pode constituir um importante instrumento para a realização dos professores (...) Todavia, para que o trabalho em equipa resulte, é necessário que os professores apresentem uma atitude de autenticidade, empatia, cooperação e valorização das experiências e sugestões apresentadas pelos colegas”.

Com o 25 de Abril, verificaram-se algumas mudanças positivas, sobretudo ao nível remuneratório, rompimento com os laços de obediência e a aquisição do direito à liberdade. Contudo, prevaleceu a cultura de isolamento. A nível da formação inicial houve grandes alterações, com a obrigação dos candidatos a possuírem o grau mínimo de bacharelato e a integração destes no Estatuto da Carreira Docente, equiparando-o aos outros níveis de ensino. Porém, nem esta nova regalia foi suficientemente decisiva, ao ponto de provocar uma profunda alteração nas mentalidades, deixando de ser considerado como pertencendo a um grupo social com pouco impacto, “status”, ao nível profissional²⁴, nem de acabar com o sentimento de insatisfação profissional e de mal-estar que o impeliu para uma crise de identidade profissional, conforme esclarece Nóvoa (1989, p. 66).

²⁴ Teixeira (1995, p.125) afirma que “as orientações contidas na Lei de Bases do Sistema Educativo e, mesmo, no Estatuto dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, não tiveram ainda suficiente repercussão sobre o modo como os professores encaram a sua profissão”.

“ (...) chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam nem preparados, nem vocacionados (...) Investidos de todas as funções sociais possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista”.

Num momento mais recente, com a integração de professores de níveis distintos em agrupamentos de escolas, a aproximação destes como pertencendo a um mesmo aglomerado, vincou ainda mais a *décalage* (desnivelamento) entre condições profissionais diversas, ressaltando a imagem do professor do 1º Ciclo integrado na base da pirâmide do estatuto profissional. Os estudos comprovam, conforme refere Cruz (1989, p. 64) que “não há uma identidade do professor em sentido lato, mas sim uma identificação com o seu grupo de pertença a nível de grau de ensino”, mas isso não significa, necessariamente, haver uma indiferença dos grupos de níveis de ensino superior em relação ao professor do Ensino Básico do 1º Ciclo.

Enunciado o conjunto dos aspectos que têm ajudado a tradição histórica, em teimar numa imagem de professor numa classe profissional mais baixa, não é de admirar que os gestores escolares do 1º Ciclo manifestem um certo “mal-estar” pela sua situação, cansados de serem considerados como inferiores.

Entendemos e desculpamos que na actual sociedade individualista, factores culturais e económicos ainda constituam o critério para atribuição dum determinado estatuto socioprofissional, mas não compreendemos, porque é que a comunicação social continua a denegrir a imagem dos docentes, sem que governo algum os defenda ou reconheça. Urge a revitalização do estatuto socioprofissional deste professor dirigente, a qual nada tem a ver com prognósticos depreciativos. Na verdade, do que precisa, é que o alentem, o valorizem e apoiem, ao invés, do desprestigiarem e menosprezarem. Os exemplos de experiências de lideranças partilhadas e bem sucedidas, neste nível de ensino, talvez pudessem servir para romper com a cultura isolacionista e, promover em seu lugar, uma cultura de

partilha pensada no plural, em prol do bem comum, com vista a possíveis mudanças de mentalidades.

Terminada a apresentação da fundamentação teórica implícita ao estudo, entramos no campo da pesquisa propriamente dita, a qual constituirá o objecto de análise do capítulo seguinte.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO

Concluída a etapa das leituras sobre os quadros conceptuais reconhecidos como imprescindíveis ao estudo, porque necessitávamos que nos elucidassem sobre a amplitude do tema, verificámos que o procedimento que utilizámos, quanto à selecção dos artigos dos diversos autores, nos serviu, simultaneamente, para aprofundar a temática e reincitar à reflexão crítica, uma perspectiva à qual o autor não é alheio.

Deste modo, debruçamo-nos agora, sobre uma nova fase da investigação, relativa ao carácter investigativo em si.

Por razões que se prendem com o carácter distintivo do estudo, decidimos dividir este capítulo em dois pontos principais. No primeiro ponto fazemos a descrição sumária do contexto geográfico e da envolvente educativa onde decorre a pesquisa e, no segundo ponto, são reveladas as exigências próprias das opções metodológicas empregues neste estudo.

I. Descrição do Contexto Geral do Estudo

Dada a abrangência do estudo, centrado num determinado concelho, considerámos oportuno descrever, de forma sintética, o contexto onde este decorreu, antes de iniciarmos as opções metodológicas a que o mesmo obedeceu, de forma a clarificarmos certos aspectos de âmbito territorial que, no nosso entender, poderiam ajudar a compreender a génese do problema.

1. Localização do Estudo

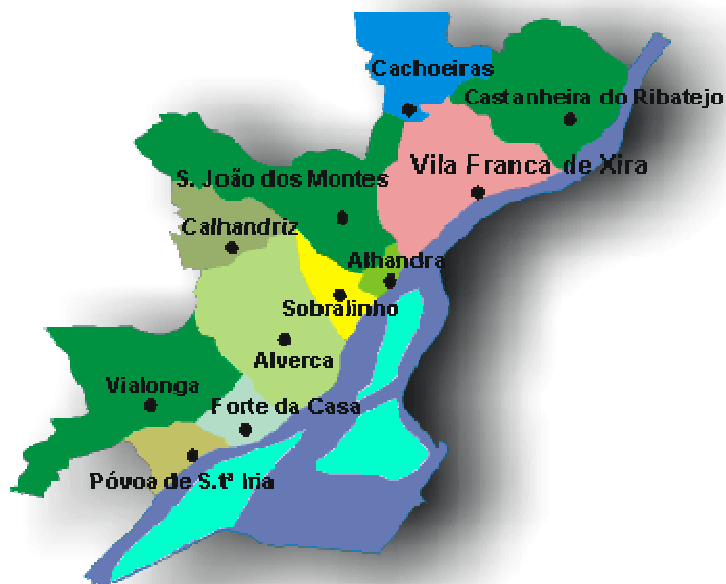
O concelho de Vila Franca de Xira está localizado no Distrito de Lisboa, tem uma área de 323,5 Km² e um total de 122.908 habitantes. É constituído por onze freguesias (ver Figura 2) de características urbanas apesar de, algumas

destas terem tido, desde os seus primórdios, características tipicamente rurais reflectindo-se ainda, nos dias de hoje, nos modos de vida e de subsistência das pessoas que as habitam.

A sua localização junto ao rio Tejo permitiu o desenvolvimento de actividades importantes ligadas à pesca, enquanto nas lezírias predominava a criação de gado e a pequena agricultura baseada no cultivo dos campos.

Contudo, a chegada do comboio em 1856, no âmbito da abertura do primeiro troço de linha-férrea do país, de Lisboa ao Carregado, viria a marcar o início de um novo período no desenvolvimento da região. A partir dessa data surgem as indústrias de produtos químicos, fábricas de têxteis e de cimentos, permanecendo esta última, até aos nossos dias.

Figura 2. Mapa do concelho de Vila Franca de Xira



Com a industrialização assiste-se a uma gradual e progressiva repercussão demográfica. Nos primeiros vinte anos do século XX a população aumentou 35%. Assim, em 1960 de 40 594 habitantes, que o concelho tinha, segundo os censos de 1991, passou a contar com 104 610 residentes. Para este aumento contribuiu, significativamente, o crescimento populacional que se verificou na década de setenta (mais de 60%). Resultante do crescimento contínuo de migração populacional, o concelho é invadido por oriundos da costa atlântica norte e, mais tarde, de todos os pontos do país, à procura de melhores condições de vida que, supostamente, um emprego em fábricas lhes poderia proporcionar. Com o 25 de Abril, acrescentou-se os emigrantes oriundos das ex-colónias portuguesas que abandonam os respectivos países, no rescaldo da guerra dos anos 80 e 90 do Séc. XX, em busca de melhores condições de vida.

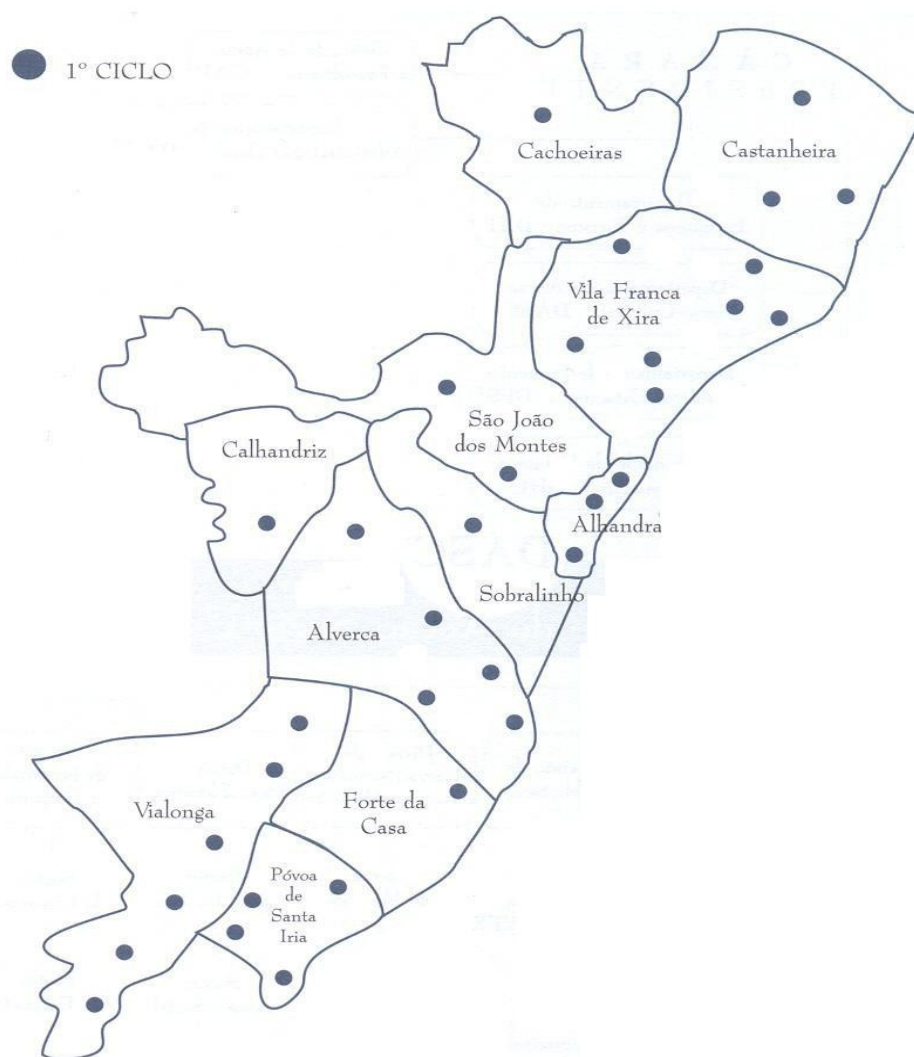
Na viragem de século, destacam-se os emigrantes de outros países, com grande evidência para os países de leste que, após o desmembramento da União Soviética e o término da "guerra fria", se deslocaram para o sul da Europa. Na década de 90, a população do concelho incluía já uma segunda e mesmo uma terceira geração de filhos de migrantes.

Neste momento, fruto das mudanças tecnológicas e das transformações globais, a que temos vindo a assistir, a maioria da população trabalha no sector dos serviços (públicos e comércio), sendo menor o predomínio pelas actividades que estiveram na origem económica, cultural e social do concelho, apesar dos mais jovens ainda preservarem os códigos de identidade sedimentados pela sua memória patrimonial.

1.1. Caracterização da Situação Educativa do 1º Ciclo do Concelho

A rede pública de escolas do 1º Ciclo é, actualmente, constituída por trinta e seis escolas distribuídos pelas dez freguesias, conforme se pode observar na Figura 3, que por sua vez, estão integradas em dez Agrupamentos Verticais (ver quadro 6).

Figura 3. Rede de distribuição de escolas do 1º Ciclo por freguesia



Com o aumento populacional provocado pelo fluxo imigratório do País e pelas pessoas das Províncias Ultramarinas, logo após a revolução de Abril, a Câmara mandou construir escolas adequadas às características das crianças deste nível etário, tendo passado de seis para trinta e seis, as escolas que, actualmente, se encontram construídas em todo o concelho, capazes de satisfazer em termos educativos, as necessidades dos alunos nele residentes.

Quadro 6. Distribuição das escolas do 1º Ciclo por Agrupamento e Freguesia

Agrupamento de Escolas	Escola	Freguesia
Agrupamento de Escolas de Alhandra, São João dos Montes e Sobralinho	EB1 nº1 de Alhandra EB1 nº2 de Alhandra EB1 nº3 de Alhandra EB1 dos Cotovios EB1 de Á-dos-Loucos EB1 do Sobralinho	Alhandra Alhandra Alhandra São João dos Montes São João dos Montes Sobralinho
Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães	EB1 nº1 de Alverca EB1 nº2 de Alverca EB1 nº3 de Alverca EB1 nº4 de Alverca EB1 da Calhandriz	Alverca Alverca Alverca Alverca Alverca
Agrupamento de Escolas do Bom Sucesso	EB1 do Bom Sucesso EB1 de Arcena	Alverca Alverca
Agrupamento de Escolas de Póvoa de D. Martinho	EB1 nº3 da Póvoa de Santa Iria EB1 nº4 da Póvoa de Santa Iria	Póvoa de Santa Iria Póvoa de Santa Iria
Agrupamento de Escolas de Vialonga	EB1 nº1 de Vialonga EB1 nº2 de Vialonga EB1 da Granja de Alpriate EB1 de Alpriate EB1 do Cabo de Vialonga EB1 de Stª Eulália	Vialonga Vialonga Vialonga Vialonga Vialonga Vialonga
Agrupamento de Escolas Dr. Vasco Moniz	EB1 Álvaro Guerra EB1 nº 2 de Vila Franca de Xira EB1 nº 5 de Vila Franca de	Vila Franca de Xira Vila Franca de Xira Vila Franca de Xira Vila Franca de Xira

	Xira EB1 de Povos EB1 das Cachoeiras	Cachoeiras
Agrupamento de Escolas Dr. José Ataíde	EB1 da Vala do Carregado EB1 das Quintas EB1 da Castanheira do Ribatejo	Castanheira do Ribatejo Castanheira do Ribatejo Castanheira do Ribatejo
Agrupamento de Escolas do Forte da Casa	EB1 do Forte da Casa	Forte da Casa
Agrupamento de Escolas Aristides de Sousa Mendes	EB1 nº1 da Póvoa de Santa Iria EB1 nº2 da Póvoa de Santa Iria	Póvoa de Santa Iria Póvoa de Santa Iria
Agrupamento de Escolas Dr. Sousa Martins	EB1 nº 3 de Vila Franca de Xira EB1 nº 4 de Vila Franca de Xira EB1 de À-dos-Bispos	Vila Franca de Xira Vila Franca de Xira Vila Franca de Xira

Implícita a esta nova realidade, o número de alunos e professores viria também a sofrer alterações, ao longo dos tempos (ver quadro 7).

Ultrapassada a fase de aumento do número de alunos segue-se uma de decréscimo, a partir de 1999, altura em que se começou a sentir também um agravamento nas condições de vida dos habitantes desta região. Concomitantemente, o número de professores necessários à escolarização dos alunos acompanhou o abaixamento do número de alunos inscritos. Só em 2004, se viria a registar novo aumento no total de alunos matriculados.

Quadro 7. Relação entre o número de alunos e professores de 1995 a 2005

Ano lectivo	Nº de Alunos	Nº de Professores
1995/96	4878	265
1996/97	4759	277
1997/98	4751	236
1998/99	4768	233
1999/00	3514	183
2000/01	3689	258
2001/02	3697	249
2002/03	3793	260
2003/04	3856	265
2004/05	5023	294

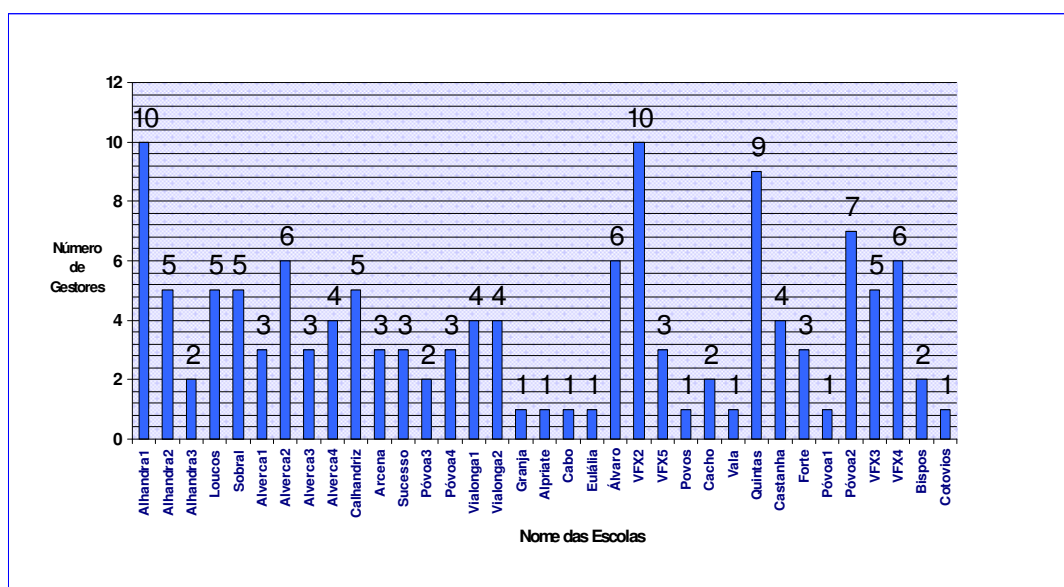
Um outro factor a salientar, a mobilidade docente assinalada neste concelho, é consequência dum sistema de concursos de docentes, o que se comprova pela inexistência dum número de docentes efectivos colocados nestas escolas. Essa instabilidade influi no nível de permanência dos gestores escolares nas escolas do 1º Ciclo, pelo período de mais de um ano.

Com vista a retratar a taxa de abandono/permanência dos últimos dez anos lectivos são apresentados no quadro 8, os dados relativos aos anos de 1995/96 até 2004/05.

É curioso observar que somente oito escolas mantiveram um único gestor escolar neste espaço de tempo. Destas escolas sete são rurais (com um ou dois lugares), à excepção de uma urbana (Póvoa nº1). Nesta situação, as escolas rurais não constituíram qualquer impedimento para os professores decidirem continuar na direcção das escolas.

As restantes sofreram com o sistema de mobilidade anual dos docentes, destacando-se duas escolas urbanas, onde desde há dez anos, tem havido um gestor escolar por ano lectivo.

Quadro 8. Nível de permanência dos gestores escolares por escola



No caso particular da escola EB1 nº 2 de Vila Franca de Xira, e segundo informação da própria Delegada Escolar, esta dificuldade tem a ver com a proximidade do distrito de Santarém. Como os docentes que lá residem não têm vaga no seu distrito, concorrem ao concelho de Vila Franca de Xira, por ser o mais próximo da sua área de residência, mas como entretanto aguardam por uma forma de destacamento que os coloque mais perto de casa, apresentam atestados médicos, ou então iniciam as suas actividades escolares em turmas que, mais tarde, acabam por abandonar, por serem destacados posteriormente, para escolas do distrito de Santarém.

Além dos prejuízos causados aos alunos, os professores pertencentes ao concelho de Vila Franca de Xira vêm-se impossibilitados de concorrer e efectivar nessa escola, entretanto ocupada por professores Contratados.

II. Opções Metodológicas

Como “investigador social”, a nossa intenção inicial era, como referem Quivy e Campenhoudt (1992, p. 17) “Compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta” que, no nosso caso, se resumia numa única pergunta “Porque é que os professores do 1º Ciclo não se interessam pela governação das escolas?” Determinámos estudar este fenómeno no ângulo mais abrangente que nos fosse permitido, não descurando nunca a incerteza que nos poderia assolar por se tratar de um estudo primeiro, numa preocupação constante pela autenticidade dos factos, na medida em que buscávamos a sua compreensão, fruto do rigor metodológico a que nos propúnhamos.

A opção por um campo metodológico que nos permitisse concretizar o nosso objectivo, levou-nos a enveredar por uma metodologia com o mesmo significado que Bruyne (1977, p. 29) citado por Peres (1999, p. 298) lhe atribui “A Metodologia é simultaneamente uma lógica e uma heurística”.

Na realidade, precisávamos de uma metodologia que nos permitisse retratar todas as vertentes inerentes à questão central, uma vez que se tratava de um estudo primeiro, numa área ainda pouco divulgada mas, ao mesmo tempo, atentos ao modo como esta nos orientava na conjugação de esforços que, pretensamente, culminariam com a obtenção de dados significativos.

Deste modo, enveredámos pelo misto de confluências entre as abordagens qualitativa e quantitativa, por três ordens de razões. A primeira, porque não ignorávamos as vantagens da subjectividade da primeira, normalmente utilizada em investigação sobre a gestão, a organização escolar, a cultura e identidades, influenciadas pela ciência política; face às vantagens da segunda, geralmente influenciada pela psicologia para a elaboração de estudos sobre o ensino e a aprendizagem (Afonso, 2005).

A segunda, porque como Bell refere (1977, p. 20) no extracto que se segue:

“Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzam a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis. Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo”.

Em terceiro lugar, porque conhecendo desde há já algum tempo o campo profissional onde o estudo iria desenvolver-se, considerámos que os conhecimentos profissionais de que dispúnhamos, nos poderiam valer, sobretudo, na altura da negociação de acesso às escolas e nos contactos aos entrevistados.

Apesar da discussão à volta da investigação qualitativa *versus* investigação quantitativa em que um enfoque é demasiado criticado em relação ao outro, conforme sugerem (Serafini, 1990; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, Goetz and LeCompte, 1984; Afonso, 2005) a aproximação que se deu entre as duas correntes, nos anos setenta, permitiu, no nosso caso, a compreensão e interpretação do fenómeno em estudo, através da combinação dos dados fornecidos pelas duas fontes de informação. As entrevistas feitas aos investigados serviram como fonte de relatos, sujeitos com percursos específicos e com vastos anos de experiência (pelo menos, dez anos) na gestão das escolas - deste nível de ensino - que emanavam um nível de motivação susceptível de possibilitar um número de inferências suficientes ao estudo. Os inquéritos realizados aos professores do concelho, acerca das mesmas questões, revelaram-nos o seu grau de motivação. Atrevendo-nos a afirmar que, a comparação e análise dos dados obtidos pelas duas técnicas de recolha de dados, traduziu a realidade dos entrevistados (subjectividade) e o pensamento dos inquiridos (objectividade).

1. Natureza do Estudo

No estudo identificado pelo autor, procurámos averiguar sobre uma realidade humana concreta, não esquecendo nunca do perigo em que poderíamos

incorrer, se atentássemos numa intervenção nossa, pelo que se nos afigura tratar-se de um estudo de carácter naturalista (Afonso, 2005).

Atendendo à sua natureza, e orientados por Carmo e Ferreira (1998) e Afonso (2005), esta investigação foi orientada por objectivos descritivos e exploratórios, propiciando-se desde já uma explicação. Numa perspectiva exploratória, porque por um lado, e como revela Pastor e Erlandson (1982) citado em Jesus (1996, pp. 35-36) as investigações não se têm focalizado no estudo da motivação do professor para a função docente.

“ (...) the importance of motivation is not a new concept. Much time and effort have been devoted to analyzing the amount and kind of motivation that a child needs in order to learn. However, very little has been done to determine what motivates the teacher”.

Por outro lado, porque os estudos sobre motivação para gerir são exíguos (Sanches, 1990, p. 21) desconhecendo-se até ao momento, quaisquer outros trabalhos sobre esta temática, neste nível de ensino, justificando-se algumas reservas à extrapolação de estudos realizados noutros níveis de ensino e noutros contextos.

Numa perspectiva descritiva, porque como Afonso (2005, p. 43) escreve:

“ (...) procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante”.

1. 1. População e Amostra do Estudo

Definida a escolha do local do estudo, procurámos escolher uma amostra de sujeitos, advertidos pelos conselhos de autores Bogdan e Biklen (1994) ao

considerarem inútil inquirir todos os indivíduos, por se poder tornar um processo dispendioso, moroso, ou até de concretização impossível.

Na impossibilidade de estudarmos a totalidade de docentes do 1º Ciclo existentes no País, o universo do estudo, restringiu-se a uma amostra reduzida de duzentos e noventa e quatro docentes do 1º Ciclo, a leccionarem num concelho do distrito de Lisboa. Esta decisão do investigador teve a ver com três ordens de factores: proximidade do local de residência; por ser neste concelho que tem exercido funções docentes; por conhecer a realidade dessas escolas, os professores que nestas trabalhavam e por ter sido, nesse contexto, que observou o problema que originou o presente estudo, o desinteresse dos docentes pelos cargos de gestão da escola pública do 1º Ciclo.

Contudo, para podermos aceder ao contacto com a amostra do estudo e guiados pelas advertências de Bogdan e Biklen (1994, p. 115) quanto ao tipo de estratégia utilizada para esse fim, optámos pela “abordagem objectiva” em que “Raramente é concedida uma autorização a nível superior sem ter lugar uma consulta aos níveis inferiores”, podendo incorrer na imprudência de, ao entrar num gabinete de qualquer Presidente do Conselho Executivo “com uma autorização formal” e “ferir susceptibilidades”. Na realidade, antes de enviarmos o pedido de autorização ao Director Regional de Educação de Lisboa para a realização do estudo, primeiro contactámos pelo telefone, os dez Presidentes dos Conselhos Executivos, no sentido de auscultarmos a sua opinião sobre se pretendiam colaborar connosco. Dois dos presidentes dos Agrupamentos não se mostraram receptivos à realização da investigação no seu agrupamento.

A permissão do Director Regional de Educação de Lisboa foi recebida a 29 de Setembro de 2005 (ver Anexo VII) e quando nos deslocámos pessoalmente às oito escolas sede dos Agrupamentos, entregámos aos respectivos presidentes uma cópia do documento original, bem como o Parecer da Orientadora e o nosso pedido de autorização.

Assim, dos duzentos e noventa e quatro docentes relativos aos docentes do 1º Ciclo a leccionarem nos dez Agrupamentos do concelho, a amostra ficou

reduzida a duzentos e quarenta sujeitos, correspondendo a oito dos dez Agrupamentos existentes.

A nossa preocupação pela representatividade estava ultrapassada, pois da população seleccionada somente vinte por cento (20%) não seria abrangida pelo estudo.

Restava-nos, ainda, o desconhecimento da taxa de retorno dos inquéritos por questionário, a aplicar aos duzentos e quarenta sujeitos.

2. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

Concedida a autorização dos Presidentes dos Conselhos Executivos, tratámos de elaborar os instrumentos de recolha de informação empírica que, nesta situação, se resumiram à entrevista e ao inquérito por questionário.

A nossa preocupação pelos procedimentos quanto à técnica da entrevista, prendeu-se com os factores ligados à sua elaboração, nomeadamente, a decisão pelo tipo de entrevista e a selecção dos entrevistados. Aos aspectos relacionados com o entrevistador, como sejam, os cuidados próprios ao decurso da entrevista. À ordem de factores ligados ao entrevistado, muito especificamente, o nível de motivação, o conhecimento do tema. E ainda, aos aspectos referentes ao decurso da entrevista, condições do local e tempo disponível.

Quanto ao inquérito por questionário também houve cuidados a ter em linha de conta: os aspectos ligados à sua elaboração: a decisão pelo tipo de inquérito; a selecção das questões, a sua formulação, a apresentação e ensaio; a entrega; a distribuição; e a devolução.

2.1. A Entrevista

Neste estudo, o recurso à técnica da entrevista foi interpretado do mesmo modo que é conceptualizado por Bogdan e Biklen (1994, p. 134), ou seja, “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito,

permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo”, adoptando uma perspectiva de investigador que utiliza o método qualitativo, por nos interessarmos “mais por dimensões “vivas” pelos seres humanos do que por impactes de quaisquer fenómenos físicos” (Foddy, 1996, p. 15).

Isto, porque a pesquisa consistia em captar a diversidade de opiniões provenientes das experiências dos professores dirigentes, há já alguns anos nas escolas do 1º Ciclo do concelho em estudo e que, supostamente, se encontravam motivados pelo facto de gostarem da própria actividade.

Nesta modalidade de recolha de dados houve alguns cuidados e procedimentos rigorosos a ter em linha de conta: “um clima favorável” entre entrevistador e entrevistado (Bell, 1997; Bogdan e Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1992); condições gerais que podem afectar o desenvolvimento da entrevista (tempo disponível, espaço, ruído...); informação prévia dos objectivos da entrevista ao entrevistado; informar o entrevistado acerca do anonimato e confidencialidade da entrevista; imparcialidade do entrevistador; estilo de linguagem acessível (Bell, 1997); “preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais” (Lüdke e André 1986, p. 36); a opção pelo tipo de entrevista: directiva ou estandardizada (Giglione e Matalon 1992); precaução quanto ao carácter subjectivo, a fim de se evitar ser parcial (Bell 1997, p. 118).

Atentos aos cuidados expostos são descritos, agora, os procedimentos que ocorrerem com esta técnica. Os entrevistados foram contactados por telefone, segundo autorização prévia dos respectivos Presidentes dos Conselhos Executivos dos vários Agrupamentos. Nesse contacto formal, os entrevistados foram informados dos objectivos do estudo e do carácter confidencial da entrevista, do mesmo modo que Bogdan e Biklen (1994, p. 114) “o investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo”. Todos eles se mostraram disponíveis e interessados em colaborar no estudo. A marcação do dia, hora e local da entrevista foram feitas segundo a vontade dos

entrevistados. Oito entrevistados decidiram fazer as entrevistas fora do seu horário de trabalho, enquanto os outros dois, se designaram fazê-las durante o período de actividades dirigentes.

As entrevistas agendadas pelos entrevistados decorreram no seu local de trabalho, ou seja, nas escolas onde exercem funções. Os próprios entrevistados tiveram a preocupação de escolher a sala onde iria decorrer a gravação da entrevista, de modo que nenhuma das entrevistas foi sujeita a interrupções, tendo todas elas decorrido num ambiente calmo e em salas destinadas a esse fim. Antes de se iniciarem as entrevistas, o entrevistador teve o cuidado de estabelecer uma conversa informal com os entrevistados para conhecer a sua situação profissional, o período de tempo de permanência no cargo, neste e/ou noutro concelho, se gostavam de exercer a função e porquê, numa tentativa de colocar o entrevistado à vontade. A este propósito Lüdke e André escrevem (1986, p. 36):

“ (...) podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos (...) directores (...) não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade”.

De facto, tal como os autores referem, foi precisamente o que sucedeu. De imediato os entrevistados começaram a querer falar de forma livre, espontânea e sentida dos seus percursos como gestores, indicador de alguém que já estando há muitos anos envolvido nesta função pretende, antes de mais, que seja respeitada e compreendida.

Em certas alturas, o entrevistador foi forçado a limitar o ritmo da entrevista, na eventualidade do entrevistado querer aprofundar pormenores pessoais da sua experiência por não os considerarmos imprescindíveis para os nossos objectivos específicos. O entrevistador, como conhecia alguns dos entrevistados, teve o cuidado de manter ao máximo, o distanciamento face aos entrevistados, no sentido de cumprir com o rigor científico, nunca manifestando quaisquer sinais

(olhares ou gestos) de concordância ou discordância, com os pensamentos do entrevistado.

No final das entrevistas, a maioria mostrou-se interessada em conhecer os resultados da investigação e referiram que gostariam de poder com o seu contributo alterar alguma coisa, no que se refere ao papel do actual Coordenador de Escola.

Os critérios que, presidiram à escolha dos entrevistados foram estabelecidos com base em: sugestões da Delegada Escolar da Delegação Escolar de Vila Franca de Xira, um elemento que trabalhava naquela Delegação há já vinte anos e que conhecia muito bem os principais informadores; e no conhecimento da própria investigadora que, por residir e trabalhar no mesmo concelho, conhecia (e até já tinha trabalhado) com algumas das pessoas chave do estudo. O número de entrevistados abrangeu a realidade específica das dez freguesias do concelho, apesar da recusa de dois dos Agrupamentos em não participarem no estudo, tal como já referimos anteriormente.

De forma sintética, o quadro seguinte clarifica a situação dos dez informadores chave deste estudo, bem como a entrevista exploratória. Neste constam as informações relativas ao: sexo, situação profissional, funções de gestão que exercem, anos de exercício de funções dirigentes e o Agrupamento a que pertencem.

Quadro 9. Caracterização dos gestores escolares entrevistados

Código do Entrevistado	Sexo	Situação profissional	Anos de gestão	Agrupamento de Escolas
E.101	Feminino	Quadro Escola / Coordenadora	20 Anos	Entrevista exploratória
E.102	Masculino	Quadro Escola / Coordenador	18 Anos	Forte da Casa
E.103	Feminino	Quadro Escola / Coordenadora	16 Anos	Castanheira do Ribatejo
E.104	Feminino	Quadro Escola /	16 Anos	Póvoa de Santa Iria

		Representante do 1º Ciclo no Conselho Executivo		
E.105	Feminino	Quadro Escola / Coordenadora	10 Anos	Alhandra, São João dos Montes e Sobralinho
E.106	Feminino	Quadro Escola / Coordenadora	10 Anos	Vialonga
E.107	Feminino	Quadro Escola / Coordenadora	14 Anos	Alverca do Ribatejo
E.108	Feminino	Quadro Escola / Coordenadora	10 Anos	Alverca do Ribatejo
E.109	Feminino	Quadro Escola / Representante do 1º Ciclo no Conselho Executivo	14 Anos	Vila Franca de Xira
E.110	Feminino	Quadro Escola / Representante do 1º Ciclo no Conselho Executivo	14 Anos	Vialonga
E.111	Feminino	Quadro Escola /Directora	20 Anos	Alverca do Ribatejo

Considerámos, ainda, relevante acrescentar outros pormenores relativos aos entrevistados. A entrevistada E.101 (entrevista exploratória) aposentou-se no mês de Junho de 2005 e só exerceu funções de Coordenadora pelo período de um ano lectivo; o entrevistado E.102 exerceu as funções de Director como de Coordenador (função que actualmente exerce) além de ter sido Presidente do Conselho Executivo dum Agrupamento Horizontal durante cinco anos; a entrevistada E.103 aposentou-se no mês de Dezembro de 2005 e exerceu funções de Coordenadora pelo período de dois anos lectivos; a entrevistada E.104 só exerceu funções de Directora de Escola, pertencendo, neste momento, ao Conselho Executivo, como representante do seu nível de ensino; a entrevistada E.105 exerceu ambas as funções, mas actualmente não desempenha nenhum cargo; a entrevistada E.106 exerceu as funções de Directora e de Coordenadora, função que actualmente ainda desempenha; a entrevistada E.107 exerceu as

funções de Directora e actualmente continua a exercer as funções de Coordenadora; a entrevistada E.108 exerceu ambas as funções encontrando-se ainda a exercer as funções de Coordenadora, mas não deseja continuar no cargo para o próximo ano lectivo; a entrevistada E.109 só exerceu as funções de Directora e actualmente não desempenha nenhum cargo; a entrevistada E.110 só exerceu as funções de Directora e neste momento pertence ao Conselho Executivo como representante do 1º Ciclo; a entrevistada E.111 aposentou-se no mês de Julho de 2005 e só exerceu funções de Coordenadora pelo período de um ano lectivo.

Por razões de confidencialidade, não são referidos os nomes dos Agrupamentos em que os entrevistados exercem funções, pelo que optámos pelo nome das freguesias em que se situam. Por razões idênticas, os entrevistados foram designados por números, de acordo com a numeração dos dados proposto por Bogdan e Biklen (1994, p. 235).

A entrevista exploratória é apresentada de forma distinta, em consonância com o pedido da sua autora.

As entrevistas foram realizadas nos meses de Junho, Setembro, Outubro e Novembro, segundo disponibilidade dos Coordenadores/as. O tempo médio de duração foi de cerca de noventa minutos e o seu registo foi feito em fita magnética.

Propositadamente, o processo de transcrição teve lugar imediato à realização destas, porque nos interessava fazer a sua leitura, no intuito de sabermos, se os dados recolhidos eram válidos para o nosso objectivo de estudo. Este cuidado, pareceu-nos ser de importância maior, por se tratar de um estudo inédito a nível do 1º Ciclo - como investigador primeiro - porque nos orientava uma responsabilidade acrescida na busca de informações válidas e congruentes com a nossa finalidade.

2.1.1. Guião da Entrevista

Apesar da abrangência das unidades temáticas descritas na revisão da literatura, decidimos primeiramente fazer uma entrevista exploratória, por se tratar de um estudo primeiro. Considerávamos, tal como Quivy e Campenhoudt (1992, p. 67), que esta poderia constituir uma estratégia reveladora de “luz sobre certos aspectos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo” mas, também, porque permitiria confirmar se as perguntas eram as suficientes e necessárias ao estudo, ou se porventura desajustadas e a necessitarem de correcção posterior.

A formulação da entrevista, elaborada de forma estruturada, obedeceu a um conjunto de pressupostos detalhados por Afonso (2005, p. 98):

“ (...) cada entrevistado responde a uma série de perguntas preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas. As respostas são registadas de acordo com um esquema de codificação também preestabelecido. O entrevistador controla o ritmo da entrevista utilizando o guião como um script teatral que deve ser seguido de forma padronizada e sem desvios”.

Após a análise dos elementos fornecidos pela entrevista exploratória (E.101) decidimos manter o mesmo guião para as entrevistas seguintes, sob a forma de “formato rígido” (Moreira, 1994; p. 133). A formulação das perguntas intentava na busca dos seguintes objectivos específicos: identificar os motivos (pessoais ou profissionais) que levam os gestores a exercerem esta função; identificar os factores que funcionam como motivação, ou desmotivação, nas quais incluímos o tipo de funções, as relações com a Administração Central e restantes órgãos hierárquicos, o estilo do gestor, o grau de autonomia, o contexto organizacional, a imagem do Gestor Escolar e o modelo de gestão); e conhecer a opinião sobre a necessidade de formação específica em Administração Educacional e o carácter de obrigatoriedade da função.

O guião da entrevista, que se encontra no ANEXO II, obedece a um modelo próprio concebido sob a forma de quinze perguntas, retiradas do guião de blocos orientadores, de forma indistinta e às quais aconselhamos uma leitura.

Estas perguntas obedeceram, primeiramente, a um conjunto de blocos orientadores sumariamente preparados (utilizado para a entrevista exploratória). Este guião de blocos orientadores encontra-se no ANEXO I.

O bloco I corresponde à legitimação da entrevista e à motivação do entrevistado.

O bloco II pretende a identificação dos motivos que levaram o informante chave a aceitar o cargo de responsável pela escola.

O bloco III visa a identificação dos factores que podem motivar, ou desmotivar, qualquer professor do 1º Ciclo para a gestão da escola.

O bloco IV visa recolher a opinião do entrevistado sobre o actual modelo de gestão, no que se refere ao carácter de obrigatoriedade da função e ao carácter de não obrigatoriedade de formação em Administração Educacional para o exercício desta função.

2.1.2. Análise de Conteúdo

A natureza qualitativa da investigação obrigava à técnica da análise de conteúdo, enquanto esforço de interpretação de acordo com Bardin (1977).

Os dados das entrevistas foram sujeitos à análise de conteúdo que como Detry e Lopo (1991, p. 9) citando Berelson (1952) definem “a research technique for the objective, systematic and quantitative description of the manifest content of communication”.

Esta técnica compreende um certo número de etapas (Bogdan e Biklen (1994; Afonso, 2005). Após a realização das entrevistas, procedemos à organização dos dados, de forma a facilitar a sua consulta ao leitor. Em primeiro

lugar fizemos a sua transcrição, a mais fidedigna possível. O registo dos seus protocolos podem ser observados no ANEXO IV. Depois, seguiu-se o processo da definição de unidades de análise; da definição de categorias; da interpretação dos resultados obtidos.

Finda a primeira leitura, tratámos de eleger os dados considerados mais relevantes para o estudo, os quais foram sujeitos a um processo de numeração, conforme sugestão de Bogdan e Biklen (1994, p. 233) “depois dos dados estarem ordenados numericamente no papel, certifique-se de que os revê pelo menos duas vezes”.

No intuito de facilitar a sua organização e distinguir o seu conteúdo numerámos as entrevistas de acordo com a proposta de Bogdan e Biklen (1994, p. 235) com a letra “E”, seguida do número correspondente “101”, “102” e assim sucessivamente até “111”. Por sua vez, o *corpus* de cada entrevista foi numerado segundo sequência, desde o algarismo um, correspondendo à primeira folha, até ao número correspondente à última folha da transcrição da entrevista, de forma a orientarmo-nos quanto à separação dos dados de uma entrevista relativamente a outra.

Procedimento semelhante foi adoptado para numerarmos os dados resultantes da leitura de cada página de uma dada entrevista. Essa numeração iniciou-se no algarismo um, até ao algarismo correspondente ao número total de dados de cada entrevista. Criteriosamente, estes dados obedeceram a uma numeração tendo por preocupação separar ideias e tendências, a frequência das informações do entrevistado, as qualificações feitas, a conotação das palavras utilizadas, o tipo de construção da frase, a ordem das palavras, as generalizações emitidas, as omissões que se subentenda existirem, as comparações feitas, e a sequencialidade com que os dados surgiram. Esta numeração aparece registada no final de cada transcrição das unidades de registo, pelo que aconselhamos uma leitura ao ANEXO V, onde é possível ser observada, nos quadros relativos à categorização das entrevistas e ainda, no ANEXO VI, quando são apresentados os

esquemas categoriais de cada entrevista. Assim, quando surge escrito por exemplo, (E.101.26), significa que o dado número vinte e seis é o dado registado aquando da numeração do total de segmentos possíveis de análise da entrevista número um. Isto é, da primeira entrevista realizada, aquele dado foi catalogado como sendo o número vinte e seis, incluído numa unidade de registo específica.

Duma segunda leitura, começámos de imediato a anotar aqueles que viriam a constituir os principais factores de motivação e de desmotivação, que considerámos como unidades de registo. Estas unidades de registo, tal como (Carmo e Ferreira, 1998, p. 257; Lüdke e André, 1986, p. 48) aconselham, foram sendo registadas num papel, segundo orientações distintas: as positivas e as negativas, à medida que íamos fazendo a análise de conteúdo das sucessivas entrevistas. Nessa altura encontrávamo-nos na fase preparatória de iniciação à constituição das duas categorias finais: factores motivadores e factores higiénicos, resultantes da busca do objectivo principal do estudo e dos filtros da revisão da literatura acerca dos factores considerados como motivadores ou higiénicos propostos por Herzberg e Maslow.

Seguidamente foram anotadas as unidades de registo, definidas por Bogdan e Biklen (1994, p. 233) como “ transcrições de entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência de parágrafos”. Esclarece-se que os dados numerados de cada entrevista foram retirados e incluídos de imediato, em subcategorias correspondentes aos factores atrás mencionados e criadas grelhas, um meio facilitador da sua leitura, as quais constam no ANEXO V. As subcategorias resultantes da categoria “Factores Motivadores” foram: O Trabalho em Si, Realização Profissional e Pessoal, Reconhecimento, Relações com a Delegação Escolar, Contexto Organizacional/Escolas Rurais, Estabilidade docente, Relações Interpessoais, Autonomia Profissional, Salário, Horário, Participação, Prestígio Social, Contexto Organizacional/Escolas Urbanas, Relações com o Conselho Executivo, Relações com os Superiores Hierárquicos, Trabalho em Equipa e Relações com a DREL.

As subcategorias emergentes da categoria “Factores Higiénicos” foram: Contexto Organizacional, Salário, Horário, Estilo do Gestor, Falta de Autonomia, Mobilidade Docente, Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade, Política Administrativa/Formação em Administração Educacional, Relações com o Conselho Executivo, Estatuto Profissional, Modelo de Gestão, Relações com a DREL, Relações com os Superiores Hierárquicos, Política Administrativa/Funções, Falta de Reconhecimento, Relações com a Delegação Escolar e Contexto Organizacional/Escolas Rurais.

Ainda na mesma grelha, incluímos uma coluna com indicadores, porque nos pareceu a maneira mais correcta, sob o ponto de vista investigativo, de clarificar sobre as possíveis inferências a retirar de cada unidade de registo e, também, porque entendemos ser o processo mais facilitador para a análise de conteúdo das entrevistas por subcategorias e respectivas categorias.

Após a categorização das entrevistas, procedemos a um outro tipo de apresentação (ver ANEXO VI) que denominámos “Esquema Categorical da Entrevista”, mantido de igual modo em forma de grelha, onde apresentamos um quadro síntese de cada entrevista, com as Categorias, Subcategorias e os números dos dados totais de cada subcategoria.

Para uma melhor avaliação do leitor, entendemos conveniente acrescentar dois quadros (Quadros 10 e 11), nos quais são evidenciados os entrevistados que forneceram os dados que integram cada subcategoria, tanto no que respeita à categoria dos “Factores Motivadores” (Quadro 10), como no que concerne à categoria dos “Factores Higiénicos” (Quadro 11).

Quadro 10. Apresentação dos entrevistados integrados nas subcategorias dos Factores Motivadores

Categoria: Factores Motivadores	
Subcategorias	Códigos dos Entrevistados
O Trabalho em Si	E.101; E.102; E.103; E.104; E.105; E.106; E.107; E.108; E.109; E.110; E.111.
Realização Profissional e Pessoal	E.101; E.102; E.104; E.105; E.107; E.110; E.111.
Reconhecimento	E.102; E.105; E.107; E.111.
Estabilidade Docente	E.101; E.104; E.106; E.111.
Salário	E.103; E.104; E.105; E.109.
Horário	E.103; E.104.
Participação	E.104; E.105.
Autonomia Profissional	E.102; E.103; E.105; E.106; E.110.
Relações Interpessoais	E.102; E.105.
Prestígio Social	E.105; E.106.
Trabalho em Equipa	E.101; E.109; E.111.
Relações com a Delegação Escolar	E.101; E.102; E.103; E.104; E.108; E.110; E.111.
Relações com o Conselho Executivo	E.105; E.110.
Relações com a DREL	E.101; E.102; E.106.
Contexto Organizacional/Escolas Rurais	E.101; E.103; E.104; E.107; E.109; E.110; E.111.
Contexto Organizacional/Escolas Urbanas	E.102; E.105; E.106; E.108.

Quadro 11. Apresentação dos entrevistados integrados nas subcategorias dos Factores Higiénicos

Categoria: Factores Higiénicos	
Subcategorias	Códigos dos Entrevistados
Salário	E.101; E.102; E.103; E.104; E.105; E.106; E.107; E.108; E.109; E.110; E.111.
Horário	E.101; E.102; E.103; E.104; E.105; E.107; E.108; E.109; E.110; E.111.
Falta de Autonomia	E.101; E.102; E.103; E.104; E.105; E.106; E.107; E.108; E.109; E.110; E.111.
Falta de Reconhecimento	E.105; E.106; E.108; E.109.
Estilo de Gestor	E.101; E.102; E.103; E.104; E.105; E.106; E.107; E.108; E.109; E.110; E.111.
Mobilidade Docente	E.101; E.104.
Modelo de Gestão	E.101; E.102; E.103; E.104; E.105; E.106; E.107; E.108; E.109; E.110; E.111.
Estatuto Profissional	E.101; E.102; E.103; E.104; E.105; E.106; E.107; E.108; E.109; E.110; E.111.
Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade	E.101; E.102; E.103; E.104; E.105; E.106; E.107; E.108; E.109; E.110; E.111.
Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	E.101; E.102; E.103; E.104; E.105; E.106; E.107; E.108; E.109; E.110; E.111.
Contexto Organizacional/Escolas Rurais	E.105; E.106; E.108.
Relações com o Conselho Executivo	E.101; E.102; E.103; E.107; E.108; E.111.
Relações com a DREL	E.105; E.107; E.108; E.109; E.110.

3. Pré-Questionário

Tendo em conta o objectivo principal que presidiu à elaboração desta investigação, tal como Afonso (2005, p. 101) escreve “converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados”, o recurso ao inquérito por questionário pareceu-nos ser a outra técnica para captar informação, mais adequada ao estudo, por nos permitir recolher um número mais abrangente de opiniões.

Suplementarmente, os dados recolhidos podiam-se prestar à exploração quantitativa, através da contagem do número de opiniões dos professores que

exercem funções docentes neste concelho, apesar do nosso estudo se orientar por um perfil descritivo e exploratório.

Analisados os dados das entrevistas, decidimos manter o mesmo tipo de questões da entrevista. Contudo, houve um conjunto de preocupações a ter em linha de conta: repensar a formulação das perguntas; adequar as perguntas à situação profissional dos professores; subtrair a primeira pergunta da entrevista, por ser específica à situação dos entrevistados gestores e em sua substituição ser elaborada uma bastante similar, mas de carácter abrangente; aproveitar as respostas das perguntas dos entrevistados para elaboração dos itens constituintes das perguntas do questionário.

Não se ignoraram as limitações constitutivas da técnica (Bogdan e Biklen, 1994; Ghiglione e Matalon, 1992; Bell, 1997) que podem advir duma construção menos cuidadosa. Por isso, a nossa preocupação incluiu a escolha dos temas, baseados nos depoimentos das entrevistas, explicitação de objectivos, a redacção das perguntas, a escolha do tipo de perguntas e a sua testagem.

Para procedermos à validação interna do questionário, elaborámos primeiramente, um pré-questionário, no intuito de verificarmos a aceitabilidade parcial e global do inquérito, conforme sugestão de Ghiglione e Matalon (1992, p.73) quando afirmam que “esta primeira fase do pré-teste do questionário indica-nos como as questões e as respostas são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos”. Distribuímos dez questionários pelos professores dos oito Agrupamentos, para percebermos se estavam bem elaborados e conhecermos os seus resultados.

Os questionários foram entregues aos inquiridos em mão própria e devolvidos passados três dias, conforme o acordado entre ambas as partes.

Só depois aplicámos o questionário definitivo à amostra do nosso estudo investigativo, os duzentos e quarenta professores do concelho.

3.1. Estrutura do Pré-Questionário

Decidimos manter o mesmo tipo de questões das entrevistas, aproveitando as respostas dos entrevistados para constituição dos itens de opção das respectivas perguntas, como possibilidades de escolha de resposta do inquirido. Esta atitude justificava-se pelo facto de: retratar a realidade específica do concelho deste estudo; ser um estudo inédito no País e; reacear-se a incompreensão, imprecisão, ambiguidade ou suposição (Bell, 1997, p. 102) das perguntas supostamente adequadas à especificidade do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O pré-questionário é composto por trinta e duas perguntas fechadas e uma aberta, consciente das vantagens e inconvenientes dos formatos de perguntas do tipo aberto ou fechado, tal como alguns autores advogam (Foddy, 1996; Hill & Hill, 2002), uma vez que as respostas às perguntas abertas são muito mais diversificadas do que as obtidas das perguntas fechadas (ver quadro 12).

Quadro 12. Os argumentos mais importantes no quadro do debate perguntas abertas/perguntas fechadas

Perguntas abertas	Perguntas fechadas
(a) Permitem aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias palavras (b) Não sugerem respostas - indicam o nível de informação de que os inquiridos dispõem; - indicam o que é mais relevante no espírito dos inquiridos; - indicam a intensidade dos sentimentos dos inquiridos	a) Permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si b) Produzem respostas com menor variabilidade

<p>(c) Evitam efeitos de formato</p> <p>(d) Permitem identificar mais facilmente complexos quadros de referência motivacionais</p> <p>(e) Constituem um requisito indispensável à adequada formulação de conjuntos de opções de resposta para as perguntas fechadas</p> <p>(f) Auxiliam a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas</p>	<p>(c) Propõem aos inquiridos uma tarefa de reconhecimento, por oposição a um apelo à memória, e por isso, são de mais fácil resposta</p> <p>(d) Produzem respostas e influências analisáveis, codificáveis e informatizáveis</p>
--	---

Adaptado de Foddy (1996, p. 143)

Não tendo obedecido a nenhuma organização específica, iremos descrever as respectivas perguntas, conforme surgem no Anexo III.

Os itens que constituem as opções de resposta das perguntas 11, 12, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31 e 32 são consequência das respostas dadas pelos entrevistados, às perguntas constantes no Anexo II, num período em que ainda não tínhamos procedido à análise de conteúdo.

Seguidamente será descrita a síntese das perguntas do inquérito por questionário, bem como as suas relações com as perguntas da entrevista, isto é, as possibilidades de cruzamento de dados das perguntas da entrevista com as do inquérito.

Número	Pergunta
De 1 a 5	Sexo, Idade, Situação profissional, Tempo de serviço e Habilitações académicas.
Nº 6	Saber se o inquirido já exerceu ou está a exercer cargos de gestão.
Nº 7	Na eventualidade de ter respondido “sim”, em que situação.
Nº 8	Durante quanto tempo exerceu esse cargo(s).
Nº 9	Mencione os vários mandatos em que exerceu essas funções.
Nº 10	Se gostou ou tem gostado da experiência (esta questão cruza com a pergunta nº 4 da entrevista).
Nº 11	Se respondeu “sim”, deve escolher uma das razões.
Nº 12	Se respondeu “não”, deve escolher uma das razões.
Nº 13	Escolher por ordem prioritária, de entre treze motivos os que o levariam a aceitar o cargo de gestor escolar (cruza com a nº 12 da entrevista).
Nº 14	Dizer se possui formação em Administração Educacional.
Nº 15	Qual a modalidade da formação específica.
Nº 16	O ano de conclusão.
Nº 17	Se considera necessária uma formação específica nesta área, para quem desenvolve, ou venha a desenvolver funções dirigentes (cruza com a nº 7 da entrevista).
Nº 18	Se respondeu “sim”, porque motivo.
Nº 19	Se respondeu “não”, porque motivo (cruzam com a nº 8 da entrevista).
Nº 20	Se concorda com o actual regime que estabelece o carácter de obrigatoriedade da função (cruza com a nº 11 da entrevista).
Nº 21	Se respondeu “sim”, dizer o motivo.
Nº 22	Se respondeu “não”, dizer o motivo.
Nº 23	De entre os atributos pessoais e profissionais apresentados, quais os que considera mais motivadores num gestor (cruza com a nº 9 da entrevista).
Nº 24	Quais as actividades que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? (cruza com a nº 5 da entrevista).
Nº 25	Se escolheu as “pedagógicas”, diga o motivo.
Nº 26	Se escolheu as “administrativas”, diga porque motivo.
Nº 27	Quais as escolas, onde preferia exercer funções dirigentes. Nas rurais, ou nas urbanas? (cruza com a nº 14 da entrevista).
Nº 28	Se escolheu as “rurais”, diga porque motivo.
Nº 29	Se escolheu as “urbanas”, diga porque motivo.
Nº 30	Como caracteriza o grau de autonomia do gestor escolar (cruza com a nº 13 da entrevista).
Nº 31	Como caracteriza a imagem do gestor escolar, no momento actual (cruza com a nº 15 da entrevista).
Nº 32	O gestor escolar estabelece e/ou estabeleceu relações com os seguintes órgãos hierárquicos: Delegação Escolar, Conselho Executivo e Direcção Regional de Educação de Lisboa. Diga como as caracteriza (cruza com a nº 6 da entrevista).
Nº 33	Diga o que entender sobre a figura do gestor escolar do 1º Ciclo, no que se refere à (des)motivação para o exercício desta função.

3. 2. Fiabilidade e Viabilidade do Pré-Questionário

Da aplicação do pré-questionário aos dez professores decidimos incluir neste ponto um pequeno resumo, por se tratar de um estudo primeiro. Salvaguardamos que estes sofreram do mesmo tratamento que os restantes inquiridos e entraram no mesmo processo de contagem de exemplares respondidos.

Da amostra de inquiridos, nove já exerceram funções dirigentes tendo gostado da experiência, porque contribuíram para o crescimento da Escola.

A maioria dos sujeitos não concorda com o actual regime de obrigatoriedade da função dirigente, porque nem todas as pessoas têm perfil para este cargo.

No seu entendimento, o gestor escolar do 1º Ciclo deveria ter formação específica em Administração Escolar, apesar de nenhum dos inquiridos a possuir.

De entre as actividades desenvolvidas pelo gestor, os inquiridos sobrevalorizaram as actividades pedagógicas, porque permitem criar as condições ao desenvolvimento global do aluno.

Consideram que actualmente o gestor escolar não tem grande autonomia, não passando de “um mero executor de tarefas”.

As relações entre o gestor escolar do 1º Ciclo e o Conselho Executivo são distantes, não sentindo por isso, um grande apoio, o que desmotiva quem pretenda continuar em funções. As relações estabelecidas com a Direcção Regional de Educação de Lisboa são distantes, ninguém lhes pede opinião, não são solicitados, limitam-se a cumprir as orientações emanadas superiormente, não os ouvem e daí sentirem-se desvalorizados. Contudo, com as antigas Delegações Escolares, as relações eram de proximidade, baseadas no diálogo, apoiando e facilitando o Director nas suas funções.

Segundo opinião de todos os inquiridos, actualmente o gestor escolar não tem imagem, porque não tem autonomia suficiente para poder decidir. Não é ouvido, não é reconhecido, não é valorizado e nem tão pouco prestigiado.

Não apresentam motivos alguns que os pudessem levar a aceitar o cargo de gestor escolar.

Preferem as escolas urbanas às rurais, porque oferecem novos desafios e pela possibilidade do trabalho em equipa.

Deste modo, constatámos da sua viabilidade, porque respondeu ao objectivo do estudo. Auscultados os inquiridos sobre a concepção e apresentação do instrumento de recolha de dados. Todos consideraram que este instrumento estava bem elaborado, porque retratava bem a realidade das funções do gestor escolar do 1º Ciclo. Não tinham tido dificuldade no seu preenchimento, era de fácil compreensão e não era demasiado extenso.

3.3. Questionário Definitivo

No nosso percurso intentávamos obter o maior número possível de respostas. Logo termos solicitado permissão aos Presidentes dos Agrupamentos para entregarmos pessoalmente os questionários nas escolas. Destes, cinco concordaram e três mostraram-se totalmente disponíveis e prontos para serem eles a tratarem da entrega dos formulários. O processo de entrega e recolha dos questionários iniciou-se no dia vinte e um de Outubro e terminou no dia trinta de Novembro. Este processo, de duração extensa é justificável pelo número de idas e vindas realizadas às vinte e duas escolas.

Com este procedimento pretendia-se encurtar o período de tempo da devolução dos questionários, especialmente nas escolas de lugar único, ou ainda, esclarecer sobre os objectivos do trabalho junto dos professores, de modo a incentivá-los ao seu preenchimento. De facto, esta atitude ajudou no despiste desses obstáculos, sendo de registar que nas escolas onde não foi possível ter este tipo de comportamento foi nas que se assinalou taxas de retorno mal sucedidas. Dos duzentos e quarenta inquéritos entregues foram devolvidos duzentos e vinte, pelo que a taxa de retorno foi na ordem dos 91,6%, considerada adequada ao estudo.

3.4. Tratamento e Análise dos Questionários

Para facilitar a análise dos questionários recorremos a um programa do Office, denominado Excel. Como este estudo não possibilitou a correlação entre variáveis, não houve necessidade de optarmos por um programa informático específico, para o tratamento de dados.

Num ficheiro de Excel, criámos duas folhas que convencionámos chamar “Tabelas”, onde introduzimos os códigos dos dados relativos a cada pergunta do questionário e uma outra folha denominada “Respostas”, onde incluimos esses códigos de acordo com a resposta do inquirido. Através do recurso às funções estatísticas do programa determinámos a moda, média, mediana, percentagens, frequência absoluta e frequência relativa dos valores apresentados.

O questionário tem um total de trinta e três questões divididas num total de noventa e duas sub questões codificadas.

Enunciados os procedimentos metodológicos a que recorremos, avançamos de seguida, para a apresentação dos dados relativos a toda a informação recolhida no campo de estudo.

CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo procedemos ao relato exaustivo da interpretação dos dados qualitativos e quantitativos obtidos das entrevistas e dos inquéritos, encontrando-se este, dividido em dois pontos.

No primeiro ponto apresentamos o conjunto de informações mais relevantes retiradas das unidades de registo. No segundo ponto são analisados os dados provenientes da técnica do inquérito por questionário.

I. Análise de Conteúdo

Conforme já foi apresentado no capítulo precedente, a análise de conteúdo das entrevistas, feitas aos onze gestores escolares, determinou a criação de duas categorias principais: factores motivadores e factores higiénicos. Estas por sua vez, encontram-se repartidas em subcategorias que serão agora submetidas a um processo de descodificação das suas principais ideias.

1. Categoria: Factores Motivadores

1.1. Subcategoria: O Trabalho em Si

Tendo como fio condutor o pensamento orientador que presidiu à elaboração deste trabalho, “*verificar se os indivíduos neste implicados se encontravam motivados, ou não, para exercerem funções de gestores*”, e o que os teóricos da motivação afirmam como sendo a natureza do próprio trabalho um factor motivador, somos forçados a concluir que todos os entrevistados se encontram motivados, porque afirmaram terem gostado de exercer esta actividade.

Os factores de maior ênfase que prevaleceram na sua decisão incidem na própria natureza profissional. Apesar dos entrevistados E.103 e E.105, terem invocado razões do foro pessoal: proximidade da escola (E.103) e porque se

sentiam no dever de dar o seu contributo, tal como outras colegas já o tinham feito, (E.105) anteriormente, o facto é que quando interrogados sobre se gostaram de desempenhar esta função confirmam que os principais motivos foram a relação escola/meio.

Os objectivos e princípios que presidiram à determinação dos entrevistados por terem enveredado, desde há muitos anos, pela direcção das escolas do 1º Ciclo, diferem de entrevistado para entrevistado. Dos motivos apontados por estes, elegemos alguns argumentos que subdividimos por áreas:

De entre estes, destacamos aqueles que considerámos como relativos a necessidades de contexto, porque empreendiam sobre o desejo que os informadores manifestavam relativamente à sua vontade em quererem mudar a escola.

“...foi eu querer mudar a escola e o meio e já aqui estou há vinte anos nesta função” (E.101)

“...procurar que o ambiente escolar esteja sempre ao nível daquilo que as crianças precisam e se sintam felizes e também toda a comunidade escolar” (E.107)

“...tratava-se de fazer crescer um espaço novo, pois como esta escola tinha sido criada nessa altura e se situava num bairro com características específicas, onde era preciso responder às necessidades concretas desta população” (E.111)

Outros centravam-se nas questões de ordem das necessidades de inovação pedagógica e as suas implicações a nível das próprias mudanças organizacionais.

“...achei que poderia fazer com que a minha escola fosse mais activa, mais dinâmica. Eu entendia que a escola precisava de espaços novos, precisava de uma Biblioteca” (E.110)

“...eu também pus como objectivo fazer um certo e determinado tipo de trabalho, até mesmo em dinâmicas de Escola. Porque depois disso também passava para os alunos e para mim. Esta escola estava a precisar de outra dinâmica” (E.109)

“...esta escola criou uma dinâmica diferente de trabalho. Esta escola tinha problemas muito graves de comportamento e durante anos, através da união entre todas, conseguiu-se superar este problema. Principalmente em termos de comportamento! Então, nós começamos a

investir noutro tipo de actividades: Projectos, Semanas Culturais, Ateliers, porque era uma forma de chamar estes miúdos à escola. Miúdos muito desinteressados e que andavam já por outros caminhos” (E.106)

Salienta-se, ainda, necessidades de mudança do estilo de gestor, na medida em que este condiciona todo o ambiente da escola, reflectindo-se no desempenho dos docentes.

“Quando eu cheguei a esta escola o relacionamento entre pessoas era muito difícil, devido ao tipo de gestão que aqui havia. Forçosamente, quando eu decidi assumir o governo da escola o meu principal objectivo era modificar o clima de relações humanas existente” (E.102)

Alguns entrevistados sobrevalorizaram as necessidades de interligação da escola com o meio, porque, no seu entendimento, o Director de Escola deveria privilegiar todos os contactos possíveis face ao meio em que estivessem inseridos, numa tentativa de contribuir para a melhoria do processo educativo dos alunos.

“...nós acabamos por ter muito contacto com as Autarquias, com outras escolas, com outras instituições, o que nos permite abrir novos horizontes para além da escola, o que eu creio que é um pouco também a função do Director, ou antes seria a função do Director de Escola.” (E.103)

“Depois é o trabalho que se desenvolve com as Autarquias, que serve, e muito, para o bem-estar dos alunos e em prol da Escola, o que nos gratifica sabermos que estamos a contribuir para melhorar o processo educativo dos alunos. De certa forma é isso, é sempre em causa dos alunos” (E.105)

“Era um trabalho de parceria. A gestão da escola era um trabalho de parceria na verdade... relacionamento com os nossos parceiros sociais” (E.108)

O consenso geral eleva do facto dos entrevistados terem manifestado gosto pela função de gestor escolar. Contudo, uma entrevistada destacou as funções de Director, das funções de Coordenador “*Eu gostei, não vou dizer que não gostei. Gostei e gosto. Tenho que pôr isto no tempo e no espaço. Gostei no início. Agora*

isto já é um trabalho que tem que ser feito, que alguém tem que fazer, mas que a dinâmica é totalmente diferente de quando eu era Directora” (E.108). Na sua opinião, foi muito mais gratificante exercer a função de Directora do que a de Coordenadora. Este juízo foi declaradamente assumido por ela.

“...isto é só trabalho burocrático, mais nada. Aliás se vir as funções do Coordenador de escola, que são só quatro, mas muito vagas...e depois você não pode falar com os parceiros sociais, em termos de parceiros sociais, você não pode tomar decisões nenhuma e eles próprios tem conhecimento disso. Neste momento eu não posso enviar um ofício para a Câmara a pedir o que quer que seja, sem passar primeiro pelo Executivo. E a Câmara, que está a par da nova situação, ela própria não aceita esse mesmo ofício, que nós tantas vezes lhe mandávamos e que ela atendia de bom agrado. Tudo isto desmotiva” (E.108)

A tónica dominante pronunciada pelos entrevistados para que esta função possa ser exercida de modo profissional reside, exclusivamente, no acto intrínseco de gostar do que se faz. Ou seja, na vontade em empenhar-se nesta actividade, acrescentando que outros quaisquer motivos não existem para se aventurarem na governação das escolas.

“...eu sentia-me muito motivada e depois já era a mistura da profissão com o gosto pela gestão... e acreditar naquilo que está a realizar, porque de resto não há mais nenhuma recompensa” (E.101)

“...em primeiro lugar e fundamentalmente estar motivada ... tenha muita vontade (E.102)

” Eu penso que são sempre os mesmos motivos. Ou se gosta do que se faz, ou não se gosta” (E.103)

“E não há incentivos! O incentivo único que há é a pessoa gostar e dedicar-se! Não havia outro” (E.104)

“...neste momento para fazer parte da coordenação da escola, só por uma questão de boa vontade. Mas também tendo já muita experiência do cargo. Só estas razões. Uma pessoa que conheça bem a escola e que esteja disposta a trabalhar com outras pessoas. Que tenha realmente boa vontade” (E.106)

“...e como é uma coisa, que eu gosto... é uma coisa que eu gosto...É o gostar! Principalmente é o gostar porque outros incentivos nós não temos” (E.107)

”...primeiro é preciso gostar-se do que faz” (E.108)

”...toda a minha vida pessoal quase não existia. Eu vivia quase em função da Escola. Eu também aceitei porque as minhas filhas já eram crescidas” (E.109)

”...o principal será gostar muito da escola, gostar de dar aulas, conhecer a escola muito bem. Isso é muito importante... é a motivação intrínseca que leva a agir” (E.110).

Quando interrogados sobre aquilo que, verdadeiramente, os fez terem gostado de exercer a função, estes respondem que foi o facto de terem conseguido atingir os objectivos a que se tinham proposto.

“...se pegar na escola que eu peguei e na escola que eu tenho agora, não tem nada a ver. Não tem nada a ver no aspecto físico. Não tem nada a ver no aspecto pedagógico” (E. 104)

“...ter conseguido responder às necessidades da comunidade” (E.111)

Outra demonstração do modo como gostaram de desempenhar funções de gestão, é anotada pelos entrevistados (E.101; E.102; E.103; E.104; E.106; E.107; E.109; E.110; E.111) quando referem que não se importavam de voltarem a candidatar-se havendo, como impedimento único, encontrarem-se (a maior parte deles) na fase final da sua carreira.

Seco (2002, p. 54) a propósito da actividade docente escreve que deveria ser encarada como “ mentalmente interessante e desafiante”. Interessante, pelo facto de proporcionar oportunidades de aprendizagem e de progressão na carreira, e desafiante, pelo motivo de não ser uma actividade profissional rotineira ou monótona, geradora de aborrecimento. Se nos fixarmos neste raciocínio e o relacionarmos com a função dirigente do professor do 1º Ciclo, compreende-se, facilmente, porque é que alguns entrevistados encaram esta função como um desafio.

” Era um desafio constante e cada ano que passava eu ambicionava sempre mais qualquer coisa” (E.101)

“...também foi um desafio” (E.106)

” Eu gosto de lutar por tudo. Essencialmente é a luta para me sentir bem e o desafio também” (E.107)

McClelland (1961) adianta que uma das necessidades que motiva as pessoas para o desempenho de uma função laboral é a necessidade de realização, sendo característica desses indivíduos o desejo de serem excelentes e bem sucedidos. Os pressupostos desta teoria coadunam-se com o depoimento de uma entrevistada quando diz ” *À parte disto...lutar...gosto muito e principalmente quando vejo...sei lá, eu gosto de enfrentar o proibido. Não o “proibido” proibido, mas o tentar superar tudo, superar-me a mim própria. Eu gosto de lutar por tudo. Essencialmente é a luta para me sentir bem*” (E.107). Concluiu-se deste extracto que o facto da entrevistada querer ser excelente naquilo que faz, é a necessidade constante de realização.

De entre as funções que o gestor desenvolve, foi nítida a preferência das funções pedagógicas face às administrativas, por serem as mais motivantes, comprovando-se pelas justificações destes.

“As pedagógicas, sempre! Porque eu só me identifico com elas... todo o tipo de funções pedagógicas, de forma a contribuir para o seu sucesso educativo e formação integral” (E.101)

“Mais motivantes são as pedagógicas” (E.102)

“...são as pedagógicas” (E.103)

“As pedagógicas” (E.104)

” As pedagógicas, sem dúvida” (E.110)

“...porque estavam directamente ligadas com os alunos...para mim, a componente pedagógica é mais atraente” (E.111)

“...eu também sempre me preocupou muito a parte pedagógica. Porque eu acho que os miúdos têm que se sentir bem na escola” (E.104)

“...as pedagógicas, são as que vão criar as condições para se poder desenvolver as competências, os saberes e resolver os problemas que surgem no dia-a-dia com os alunos” (E.105)

“Ai, as pedagógicas sem dúvida... o Coordenador de Escola tem... que dinamizar o Projecto Educativo e tem que dinamizar o Plano Anual de Actividades” (E.106)

” Eu considero serem as pedagógicas, só que no momento actual nós estamos cada vez mais consignados à parte administrativa” (E.108)

“...o gestor do 1º Ciclo deveria preocupar-se essencialmente, com o pedagógico” (E.109)

Não obstante porém, encontramos uma entrevistada (E.107) que considera igualmente motivantes as funções pedagógicas e as funções administrativas.

“As duas. Pedagógicas, porque... Gosto de estar com as crianças... As administrativas, porque isso mesmo vai completar a parte pedagógica... vai ajudar com que as crianças consigam crescer cada vez melhor” (E.107)

1.2. Subcategoria: Realização Profissional e Pessoal

Associado ao teor do gosto pela actividade dirigente, surge o sentido de realização pessoal e profissional. De acordo com a opinião de sete entrevistados, dizem que foi um privilégio ter tido a oportunidade de as alcançar, fruto do seu esforço, dedicação e disponibilidade para o trabalho. Esta é uma forma gratificante de olharem para todo o seu percurso e verificarem que valeu a pena pelos resultados obtidos devido ao seu próprio empenhamento.

Na verdade, e parafraseando Santos (1996, p. 70), quando refere que a realização tem a ver com “a percepção pelos professores de que os alunos foram «tocados» e afectados de forma positiva”, também alguns entrevistados parecem ter tido essa “percepção”, pelo tipo de ocorrências que registámos.

” Para mim não é o facto de ter recebido a medalha que me gratificou, mas sim, todo o trabalho que eu desenvolvi nesta escola e se possível, que ele sirva de exemplo para outras escolas deste país” (E.101)

“...é bastante reconfortante e compensador a pessoa ter um percurso profissional de vários anos na gestão das escolas, como eu tive e fazer uma avaliação de quando começou e como terminou... fico de consciência tranquila de que tentei fazer o meu melhor e a verdade é que me sinto bem e com a noção do dever cumprido” (E.102)

”...o que nos gratifica sabermos que estamos a contribuir para melhorar o processo educativo dos alunos. De certa forma é isso, é sempre pela causa dos alunos” (E.105)

”...tudo o que seja necessário para a escola, tudo o que venha a melhorar o ambiente escolar, a comunidade escolar. Tudo isso me dá muito prazer fazer” (E.107)

” Foi o gosto, a satisfação de ver a escola totalmente diferente, que me realizou em pleno...eu hoje olho para trás e aquilo que eu vejo faz-me sentir completamente realizada” (E.110)

“Agora, eu profissionalmente, sinto-me bem. Mas também me sinto bem na minha vida familiar, pessoal” (E.104)

” Acho que me valorizei profissionalmente e também pessoalmente” (E.106)

“...foram os largos anos de experiência resultantes do desempenho desta função que me ajudaram a que hoje eu possa afirmar que me sinto completamente realizada... Acima de tudo foi o prazer, foi poder ver o resultado dum esforço enorme e de extrema dedicação a esta escola, no sentido de ter conseguido responder às necessidades da comunidade até à presente data” (E.111)

1.3. Subcategoria: Reconhecimento

Segundo Santos (1996, p. 70), o reconhecimento simboliza “qualquer manifestação de apreço pelo trabalho bem realizado, proveniente de uma fonte qualquer – alunos, pais, colegas, outros”. Seco (2002, p. 64) acrescenta que “qualquer indivíduo aprecia e valoriza o elogio ao seu trabalho e respectivo reconhecimento, sobretudo quando vindo dos quadros de chefia ou dos colegas que respeita”.

Logo não causa estranheza, o facto dos entrevistados expressarem o modo como os incentivos psicológicos os satisfaz e motiva para continuarem a dar o seu contributo a uma causa que consideram importante, independentemente da sua proveniência, dos seus superiores hierárquicos, dos seus pares ou até da própria comunidade. Assim, o reconhecimento pode apresentar-se sob diferentes formas.

Para alguns entrevistados este revelou-se sob a forma de elogio e de consideração.

“...há pouco tempo, o meu trabalho ter sido reconhecido a nível local e regional, ao ponto de me terem atribuído uma medalha de mérito, que eu não estava à espera... Mas também eu só depois ter sabido, que este reconhecimento também veio das minhas colegas, as quais sabiam de tudo isto e colaboraram neste evento, sem nunca eu me ter apercebido de nada e até a nível da DREL” (E.101)

Outros reconhecem-no sob a forma de apreço, porque as suas atitudes foram sempre bem aceites.

“Sempre colhi junto das pessoas uma boa aceitação, que me ajudava a continuar a acreditar, que poderia melhorar o ambiente daquela Escola” (E.102)

Noutros casos, sob a forma de valorização, por considerarem que o seu trabalho foi reconhecido.

” Agora da maneira como as coisas estão é precisamente esse reconhecimento que é importante. É o reconhecimento” (E.105)

Em certas circunstâncias, sob a forma de apoio, consideração e valorização, porque os colegas os apoiavam, acreditavam no seu profissionalismo e valorizavam o seu desempenho.

”...tenho sentido sempre um grande reconhecimento da maioria das colegas pelo trabalho que tenho vindo a fazer. Tenho sentido... Nesta escola tenho uma equipa boa para trabalhar comigo. Apoiam-me muito e claro está, isso ainda mais me motiva para continuar... Eu gosto de sentir que as pessoas acreditam em mim, que gostam de mim, que sabem que podem contar comigo” (E.107)

Enquanto que para outros entrevistados se revelaram sob a forma de apreciação e valorização, factos que incentivavam o gestor a continuar na direcção da escola.

“...esse reconhecimento pelo trabalho que eu vinha a desenvolver nesta escola, foi apreciado e valorizado, o que me incentivou sempre a continuar o meu percurso de direcção da escola” (E.111)

Na Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow, esta necessidade de reconhecimento, contemplada na pirâmide, é conivente com a necessidade de auto estima, comprovada pela declaração de um entrevistado ” *É o reconhecimento... É o reconhecimento, porque a pessoa sente a auto estima mais elevada... Nós sentimos, que o nosso trabalho não é em vão...Sinto-me reconhecida*” (E.105). Nesta situação, não se trata da pessoa ter baixa auto estima, como diria Maslow (1954). Trata-se isso sim, do facto do seu trabalho ser reconhecido, o que eleva ainda mais a sua auto estima.

1.4. Subcategoria: Estabilidade Docente

Três dos gestores entrevistados alertaram para a necessidade de haver um corpo docente fixo à escola, como forma de possibilitar a continuidade do trabalho de projecto de escola. Na eventualidade deste problema não poder ser resolvido, é posto em causa não só o trabalho dos docentes, como ainda poder gerar outros problemas à escola. Tal facto é confirmado pelo relato dos entrevistados.

” Claro está que isto resultava e eu conseguia utilizar este tipo de estratégia para gerir o grupo, porque o nosso corpo docente era bastante estável e eu já as conhecia a todas muito bem e sabia como havia de influenciá-las e levá-las a fazer o que eu considerava ser útil para a escola” (E.101)

“...seria fundamental a estabilidade do corpo docente. Aliás, para o crescimento de uma Escola é fundamental a estabilidade do corpo docente... Esta Escola é o exemplo disso, pois passou por tal. Esta Escola iniciou com quatro professores, que permaneceram ao longo de muitos anos e foram esses quatro professores que fizeram crescê-la... Só assim, conseguimos esse objectivo (E.111)

“...tivemos uma equipa durante vários anos de trabalho, a qual conseguimos manter através dos projectos e que também deram muito à Escola” (E.104)

Neste sentido, a permanência numa mesma escola, por um período superior a um ano, permitiria ao candidato criar uma maior ligação ao meio “*Eu própria, me sentia bastante motivada pelo facto de trabalhar nesta escola há já algum tempo. Pelo facto de conhecer o espaço e o meio, pela relação que desenvolvi com as pessoas, com o meio envolvente*” (E.111). Além de poder dar continuidade ao Projecto Educativo de Escola ” *E foi graças a isso, que o corpo docente se manteve que esta escola criou uma dinâmica diferente de trabalho. Esta escola tinha problemas muito graves de comportamento e, durante anos, através da união entre todas, conseguiu-se superar este problema*” (E.106).

1.5. Subcategoria: Relações Interpessoais

O conceito de “homem social” de Mayo enfatizou que os homens são motivados por necessidades, como o desejo de relacionamentos compensadores no seu local de trabalho. Neste sentido, as relações interpessoais são o conjunto de relações, formais e informais, que se estabelecem com os colegas, os superiores hierárquicos, o pessoal não docente, os alunos, os pais/encarregados de educação, a autarquia, a comunidade e outras instituições.

Surgem, assim, manifestações de interesse por este factor motivador (E.102, E.105), tal como Locke (1976) citado em Seco (2002, p. 49) escreveu no sétimo ponto das condições, mais importantes, por levarem à satisfação profissional “relações interpessoais facilitadoras da realização dos valores profissionais do indivíduo” em que, o órgão de gestão representa um importante ponto de equilíbrio, para fomentar a participação e envolvimento de todos na tomada de decisões.

“Nestes cargos, os aspectos das relações interpessoais são muito importantes; são para aí oitenta por cento de tudo o resto. Eu costumo dizer que, neste cargo, pior do que não se perceber ou não se saber trabalhar muito bem por exemplo, com computadores, são as más relações pessoais. Porque eu posso não perceber nada de computadores, mas se eu delegar essa função numa colega com mais experiência o problema está resolvido. Agora se eu não estabelecer boas relações com as colegas, aí é que de certeza, em vez de um problema eu tenho mas é dois. O facto de haver uma boa colaboração entre colegas supera qualquer handicap que haja e isso é o mais importante nesta função” (E.105)

“...o que mais me motivou sempre, foram em primeiro lugar, as relações humanas...As relações humanas foi o que de melhor ficou e a verdade é que é enorme a quantidade de amizades que eu fiz e dessas amizades ficaram elos muito grandes até hoje...eu penso que a parte humana é bastante importante nas escolas, porque isto é uma família, maior do que a nossa, mas não deixa de ser uma família” (E.102)

Já no final do seu depoimento, o entrevistado E.102 refere que o tipo de relações existentes se alterou totalmente e que o ambiente da escola passou a ser outro, mais humano, além do ambiente que se criou na escola, que era totalmente diferente no final do meu percurso daquele que existia quando eu iniciei aqui as minhas funções”

A mudança que se verificou parece confirmar a opinião de Seco (2002, p. 69) quando diz que:

“...a satisfação dos indivíduos, em diferentes ocupações, aumenta quando os quadros de chefia estabelecem uma relação amistosa e compreensiva, elogiando os bons desempenhos, ouvindo e respeitando as opiniões dos colaboradores e mostrando interesse pessoal por eles, facilitando, desta forma, a consecução dos objectivos profissionais que o individuo valoriza”.

1.6. Subcategoria: Salário

Robbins (1996) citado em Seco (2002, p. 56) postula que ” o dinheiro é o incentivo crucial para a motivação no trabalho”.

A actual legislação contempla a atribuição de um suplemento remuneratório para o cargo de Coordenador de Escola do 1º Ciclo. Neste quadro seria natural pensar que um dos motivos pelos quais os entrevistados se decidem pela actividade dirigente possa estar associado ao incentivo pecuniário que recebem. Este é considerado um factor a ter em atenção. No entanto, no nosso caso não é isso que sucede. Primeiro, porque nem todos recebem o suplemento (Dec.-Lei 255/98), segundo, porque mesmo os que o recebem, não o valorizam o suficiente, ao ponto de se decidirem por este cargo. Posto isto, só dois entrevistados afirmaram que esta função deveria ter uma compensação monetária.

“Portanto, se nós podermos auferir mais qualquer coisa” (E.103)

“...eu acho que este cargo deveria também ser retribuído, ter uma compensação” (E.105)

Noutra versão, quatro entrevistados afirmaram que, actualmente, algumas pessoas decidem-se pelo cargo devido ao suplemento que lhes é atribuído, apesar de não ser essa a sua intenção.

“Agora, o que é que motivará? Se calhar, para algumas pessoas é a parte monetária, porque os professores são mal pagos, ganham mal” (E.103)

“Eu tive conhecimento de pessoas que fazem oposição ao actual Coordenador, por causa do suplemento em dinheiro, por causa da verba. Portanto, são pessoas que no presente aceitam este lugar por esse motivo, pessoas que em princípio se decidiram por isso” (E.104)

”...talvez para algumas pessoas seja o factor dinheiro” (E.105)

” As condições mudaram e eu o que actualmente vejo, é que em primeiro lugar as pessoas pensam neste lugar pelo que recebem, pelo suplemento que lhes é concedido, porque este lugar já é pago.” (E.109)

Esta evidência é explicada por vários autores quando afirmam que o salário não assume a mesma relevância para todos os indivíduos, dado que a sua importância é determinada pela posição financeira da pessoa e pelas suas ambições económicas. Maslow (1954), através da sua Teoria, confirmou isso precisamente: que as compensações financeiras são indispensáveis para os indivíduos que mostram claras necessidades, a nível inferior da hierarquia de Maslow, como sejam, as que visam satisfazer necessidades físicas, comportamento esse que não se verifica com os nossos entrevistados.

1.7. Subcategoria: Horário

Como a questão do horário de trabalho do gestor sofreu alterações, este aspecto passou a ser considerado um factor motivador. Dois dos entrevistados realçam que, no momento actual, o Coordenador se encontra dispensado de funções lectivas e que, por isso mesmo, se sentem confiantes, tal como referem.

” Este ano, eu considero-me uma privilegiada, porque, como Coordenadora de Escola, e pela primeira vez na minha vida, eu tenho uma secretária, tenho tempo para ler o correio que chega diariamente à escola, para falar dele aos meus colegas” (E.103)

“...há Coordenadores agora, que estão dispensados de actividades lectivas, mesmo que as escolas não tenham os tais dezasseis lugares” (E.104)

A dificuldade manifestada pelos professores, pelo facto de terem de leccionar e gerir ao mesmo tempo, alonga-se, desde sempre, não constituindo por isso mesmo novidade, ao ser abordada por um dos entrevistados que defende que, “o Coordenador de Escola até devia estar dispensado, porque o Coordenador de Escola só consegue dar conta de toda a escola, se estiver dispensado” (E.104).

De facto, na legislação anterior, o antigo Director de Escola só estava isento de lhe atribuírem turma, quando a escola tivesse mais que dezasseis lugares,

havendo agora a possibilidade de, em certas situações, isso acontecer, independentemente das escolas terem menos de dezasseis lugares, situação esta que não se verificava antes do ano lectivo de 1998/99.

1.8. Subcategoria: Participação

O recente diploma sobre a administração das escolas de ensino não superior não aborda a questão da necessidade da participação, realizada de forma voluntária, no processo de gestão das escolas (na continuidade da linha orientadora precedente).

Dois entrevistados argumentaram que, normalmente, existem colegas predispostos a colaborarem em todas as actividades propostas, constantes no Plano Anual de Actividades ou que, por vezes, se colocam ao dispor da direcção da escola, para qualquer tipo de tarefa que surja.

Esta capacidade de participação, que só alguns concebem, é referida por certos autores como factor motivador, pois quanto maior se torna o grau de participação, mais útil a pessoa se sente e, conseqüentemente, motivada para exercer por exemplo, cargos de gestão, tal como aconteceu na situação dos nossos entrevistados.

” Participava sempre na elaboração dos trabalhos, elaboração de actas, marcação de visitas, essas tarefas que eram distribuídas pelos professores. Nessas sempre participei de bom gosto e sabiam que podiam contar comigo... em todas as actividades propostas em todas as escolas por que passei e quando era preciso, em substituição da Directora de Escola... sempre fui uma das que se ofereciam e, portanto, as Directoras sabiam que podiam contar comigo e pediam-me sempre a mim, para as desempenhar” (E.105)

“As pessoas pensam que as escolas funcionam sozinhas. As escolas não conseguem funcionar sozinhas. É preciso que os professores adiram” (E.104)

Não é de estranhar, portanto, que quando se realiza o processo eleitoral para o cargo de gestor escolar, a escolha dos outros docentes recaia sobre esses colegas que se mostram mais activos e aptos a assumirem essa nova responsabilidade, tornando-os um alvo sério como possível candidato “...quando me elegeram foi, porque nos anos anteriores em que eu estive na escola, eu sempre participei nas coisas, sugeria muitas coisas nas reuniões” (E.104).

1.9. Subcategoria: Prestígio Social

Longe vão os tempos em que o Director de Escola gozava de prestígio social e era considerado figura de destaque, especialmente nos meios rurais. Hoje em dia os tempos mudaram e até a própria profissão docente perdeu o seu “status”.

Este nível de docentes que, noutra época, foi percepcionado como sendo o único detentor do saber, com o avanço das novas tecnologias de comunicação e de informação deixou de ter a exclusividade do saber e algum do prestígio que tinha. Contudo, isso não invalida que não possa constituir um factor motivador para certos sujeitos ingressarem neste cargo ”*para algumas pessoas talvez seja o status, ou o prestígio social, que pensam que têm*” (E.106); “*São pessoas que gostam do poder e do status*” (E.105).

Talvez para estes, a necessidade de prestígio social que o cargo lhes possa atribuir seja muito importante, ao ponto deste factor se tornar determinante na sua decisão, apesar de nem todos partilharem da mesma ideia. Geralmente associado a cargos de chefia, este factor não goza da mesma intencionalidade entre os docentes, que não vêem no lugar o prestígio social que poderiam usufruir, enquanto gestores num outro tipo de empresas, pela simples razão de que não nos podemos esquecer que os fins educacionais não se prestam em termos quantitativos, mas sim qualitativos.

1.10. Subcategoria: Trabalho em Equipa

Cada vez mais, o trabalho em equipa vai sendo interiorizado pelo corpo docente, como uma estratégia única e necessária ao desempenho, quer de alunos, quanto de professores.

Se atendermos ao trabalho do gestor escolar e, muito particularmente, ao tempo em que cumpria com as funções de Director, a importância atribuída à moral do grupo, ao espírito de equipa e de apoio mútuo tornava-se imperioso, conforme é descrito pelos entrevistados, principalmente em fases de maior cansaço.

“Uma coisa que havia era sempre uma grande transparência, quer dizer...ou melhor, um trabalho de equipa...eu era a Directora, mas aquilo era uma gestão partilhada por todas nós. Por todas nós! Para o bem e para o mal... E as colegas perceberam que isso era muito benéfico para a escola... Em alturas que nos sentíamos bastante cansadas era essa amizade, eram esses laços de amizade que criámos, que nos fazia buscar forças umas nas outras para continuarmos a lutar e a fazer algo de proveitoso por estas crianças” (E101)

“...para mim o trabalho em equipa é fundamental... Eu aprendo todos os dias e aprendo com todos e no trabalho de equipa é que está o ganho” (E.109)

“...e como tínhamos um bom ambiente de trabalho, eu sabia que podia contar com a equipa...Não há como o trabalho em grupo. Desde que as pessoas se entendam é muito mais eficiente” (E.105)

“...eu, conjuntamente com outros professores, desencadeámos todos os mecanismos para responder a estas exigências sociais e conseguimos” (E.111)

Fruto deste trabalho em equipa, as pessoas sentiam-se satisfeitas e, conseqüentemente, o interesse pelas tarefas aumentava o que originou a implementação de um outro tipo de trabalho pedagógico, o qual obedecia a uma planificação prévia “*Nós planificávamos com muito tempo de antecedência*” (E.101). Como consequência desta estratégia, “*os Pais começaram a vir à escola. Os Pais, os avós, os vizinhos e os amigos*”. E, a interligação da escola ao meio começou a ser uma realidade “*só muito recentemente, é que se fala da*

escola com ligação ao meio e nós, há já vinte anos atrás, que começámos este trabalho... Isto para nós não era novidade, porque nós sempre trabalhámos desta maneira” (E101). O exemplo desta prática pedagógica levou a “que outras escolas fizessem um trabalho idêntico ao nosso”.

Dos trabalhos realizados por Frase & Sorenson (1992) estes concluíram que apenas os docentes com uma forte necessidade de realização e de crescimento pessoal acatam bem o trabalho em equipa. Este, porém, é motivo de insatisfação para os outros profissionais, que apresentam razões de ordem diversa para não o quererem realizar. Este dado é confirmado pelos argumentos de um entrevistado a propósito duma situação por ele experimentada.

” Na altura em que fui Directora, a Subdirectora não auxiliava nada. Então serviço administrativo... Argumentava sempre que tinha uma turma, como se eu também não tivesse, não é? Dizia sempre que não estava disponível e que tinha muito trabalho para fazer. Ela só era parceira na altura de assinar os cheques e era só esse o único trabalho que ela fazia... não houve colaboração... ela inviabilizou sempre qualquer tipo de projecto ou trabalho de equipa” (E.109)

1.11. Subcategoria: Contexto Organizacional: Escolas Urbanas/Escolas Rurais

No que se refere às condições organizacionais, os gestores escolares não apresentam uma perspectiva unívoca preferencial quanto ao local onde desenvolvem a sua actividade. Esta realidade é assumida por três entrevistados que não vêm impeditivo algum em exercerem funções em qualquer uma das escolas ”*quando a pessoa está determinada em fazer um bom trabalho, fá-lo, independentemente do local onde exerce a sua função” (E.101). O que não significa que surjam vozes díspares no que concerne à opção pelo tipo de escolas: rurais, ou urbanas.*

Assim, quatro entrevistados elegem as escolas de meio urbano por quatro razões distintas.

Em primeiro lugar, pela facilidade das acessibilidades.

”...numa escola de características urbanas é diferente de outra de características rurais, tanto em termos do número de alunos, como em termos de mobilidade... as urbanas trazem mais problemas com elas, mas isso também nos cria outros desafios” (E.106)

Em segundo e terceiro lugar, pela possibilidade de usufruírem de mais recursos materiais e permitirem o trabalho em equipa rompendo com o isolamento a que estão votados os gestores escolares dos meios rurais

” Considero mais as urbanas... porque têm mais pessoas, pode-se trabalhar mais em equipa, podem-se fazer grupos e tem mais instrumentos de trabalho e mais recursos, do que as que estão isoladas... o trabalho em grupo, que aí se pode desenvolver... porque há mais facilidades de deslocação” (E.105)

E em quarto lugar, porque se tornam mais desafiantes, atendendo à diversidade de problemas que têm de resolver diariamente pelo que nunca se tornam monótonas.

“...as urbanas são mais estimulantes, são mais desafiantes, porque nós lidamos diariamente com uma série de problemas, problemas esses, que são o nosso desafio, a nossa vontade em continuar... É um pouco assim, se nós não os temos a escola entra numa monotonia, em que os dias nos parecem todos iguais. E aqui, nunca temos um dia igual ao outro. Nunca. É esgotante? É, mas também é um estímulo para nós continuarmos e tentarmos resolver os problemas que surgem diariamente” (E.102)

” A zona urbana... Mas digo zona urbana problemática porque isso é que é o desafio. Isso é que é desafiante... um meio mais difícil é mais desafiante, porque envolve todos nas decisões a tomar. E aí o espírito de grupo vive-se muito mais intensamente. Além de que a pessoa se sente realizada, porque se empenha e trabalha para que as coisas tenham um bom rumo e de certo modo o trabalho do gestor é reconhecido” (E.108)

Enquanto que os outros quatro entrevistados preferem as escolas rurais por diferentes motivos. Um entrevistado considera que foi pela ligação que criou com o meio envolvente.

“...ser gestor, num meio rural, seria a minha preferência, dada a possibilidade de mobilização, de interacção... onde as pessoas se sentiriam implicadas e onde não haveria o sentimento de deixar a resolução para os outros... o gestor tinha oportunidade e mais facilidade de, juntamente com a comunidade, criar laços de ligação... fazer sentir a Escola pertença da comunidade e a comunidade pertença da Escola... foi essa realidade que eu vivi durante muitos anos e em que desempenhei tarefas como Directora de Escola em meios rurais. Senti uma ligação muito forte à comunidade e uma ajuda muito maior... ser gestor numa Escola rural era muito mais enriquecedor” (E.111)

Para outra entrevistada foi, precisamente, a falta de recursos: materiais, físicos e equipamentos que, mais a atraiu nessas escolas. No seu entender, o combate diário com que se travava para resolver esse tipo de carências viriam a suscitar-lhe o gosto pela gestão.

“...da minha experiência, as escolas rurais nunca funcionaram como um impeditivo, nunca as considerei pouco atractivas. Pouco acessíveis sim, mas pouco atractivas não... foi bom ter estado em escolas de lugar único. Foi muito bom... deu-me uma grande capacidade de trabalhar em grupo... as pessoas tratavam-me muito bem... agora reflectindo ao longo destes anos, eu vejo que foi aí que eu comecei quase o meu percurso...Foram precisamente os constrangimentos, a falta de condições físicas e materiais, que me impeliram, muito inocentemente para a gestão...as minhas raízes remontam a esse tempo...Foi nelas, que eu construí os meus alicerces... elas foram o suporte de toda a formação que eu adquiri para poder ser a gestora que sou hoje... Eu sinto saudades desse tempo, acredita? Tinha mais autonomia e sentia-me mais realizada” (E.104)

Na mesma linha de orientação da anterior entrevistada, uma terceira gestora considera que é estimulante o trabalho que se tem para adquirir o que quer que

seja, acrescentando, ainda, que aqui, a imagem do gestor é totalmente diferente da que se tem numa escola urbana.

Estas duas últimas entrevistadas não entendem que as escolas rurais possam ser pouco atractivas devido às acessibilidades.

” Na rural se calhar, o gestor tem uma luta muito maior, porque é um ambiente mais pobre e tudo o que envolve a Escola também não facilita muito na aquisição de recursos para a própria Escola...o desafio e a luta do gestor é muito maior... Eu estive vinte e três anos a trabalhar em escolas rurais, porque quis, e nunca tive como impeditivos a distância, ou a deslocação, porque isso para mim nunca me impediu de estar à frente dessas escolas e de fazer alguma coisa por elas... Nas escolas rurais, o gestor escolar possui uma imagem muito diferente do das cidades” (E.107)

A última entrevistada é de opinião que este tipo de escolas permitem realizar outra variedade de Projectos.

“...quanto a mim identifico-me mais com as rurais. Em primeiro lugar porque eu gosto, porque as solicitações que se põem em termos de Projectos a desenvolver são mais gratificantes para mim” (E.109)

Numa classificação de Herzberg (1966) este factor, “contexto organizacional”, pertence à ordem dos factores higiénicos, considerado desmotivador no presente estudo. Na nossa situação, os entrevistados não têm uma opinião consentânea quanto às escolas que preferem. Tanto as escolas situadas no meio urbano, como as escolas dos meios rurais constituem para estes, um factor motivador, sendo ambas as escolas consideradas estimulantes e desafiantes. Aliás houve, inclusivamente, um entrevistado que as classifica em patamares de igualdade ” *não sei dizer se gosto mais de uma do que de outra. Gostei das duas (...) em cada uma delas há reconhecimento, só que é de modo diferente*” (E.110).

Daqui concluímos que, apesar da quase generalidade dos indivíduos terem percursos de trabalho realizado, tanto num tipo de escolas como noutra, não é o local onde têm exercido essas funções dirigentes que determina o gosto pelo trabalho em si. Tanto as justificações de preferência pelas escolas urbanas, como as relativas às escolas rurais, emanam duma abordagem centrada na teoria das Relações Humanas, porque os entrevistados (sujeitos sociais) se interessam pelo trabalho em equipa; não concordam com o tipo de tarefas rotineiras e monótonas (neste caso, os problemas diários que surgem de imprevisto, tornam esta função desafiante); e sublimam o sentido de pertença à escola e a criação de laços de ligação ao meio.

Logo, a teoria de Herzberg não se pode aplicar como verdade absoluta à situação destes entrevistados, mas talvez possa permanecer como conclusão de estudo, ou de alerta para posteriores estudos, na medida em que, como nos foi dado observar, o que para alguns foi considerado factor desmotivador, para outros foi precisamente o oposto, partilhando da ideia de que cada indivíduo é um sujeito com uma identidade própria e valores específicos (ideias preconizadas por Elton Mayo).

**1.12. Subcategoria: Relações com os Superiores Hierárquicos:
Relações com a Delegação Escolar/ Relações com o Conselho
Executivo/Relações com a DREL**

O gestor escolar do 1º Ciclo esteve sempre sujeito ao cumprimento de ordens emanadas, superiormente, e estabeleceu relações directas com diferentes órgãos hierárquicos, consoante o período histórico em que desenvolveu a sua actividade dirigente.

Até à publicação do Dec.-Lei 115-A/98 era a Delegação Escolar quem estava mais próxima dele. No topo da hierarquia encontrava-se a Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL). Presentemente, com a constituição

dos Agrupamentos Verticais é o Presidente do Conselho Executivo o seu superior mais directo, mantendo-se a DREL como superior máximo.

Este tipo de relações que, de acordo com Herzberg, seriam consideradas desmotivadoras, assume neste caso particular, feição indistinta consoante o período histórico em que se situa. Deste modo, iremos debruçar-nos sobre os diferentes pontos de vista, acautelando desde já, que qualquer dos três órgãos funcionou como factor motivador para o exercício da função dirigente de certos entrevistados.

Relações com a Delegação Escolar

Oito gestores referem que *“A Delegação Escolar aqui do nosso concelho era óptima, era óptima, tinha uns elementos espectaculares”* (E.110); *“a experiência aqui com a Delegação foi muito boa. Era uma Delegação espectacular que reconhecia e valorizava muito o nosso trabalho. Muito, muito, muito”* (E.108).

Continuando *“Eu senti que tinha sempre ali pessoas, que estavam ao nosso lado (...) Sempre me puseram à vontade e sempre facilitaram na gestão da escola”* (E.102).

Eram pessoas do mesmo nível de ensino que compreendiam os problemas e dúvidas que aparecessem *“ Uma dúvida, qualquer problema que surgisse eles eram o nosso suporte, de facto! Ajudavam-nos!”* (E.108).

Na verdade, *“Eram muito boas com a Delegação Escolar”* (E.106). Estabeleciam relações de *“proximidade”* (E.111); *“de entreaajuda”* (E.102); *“diálogo”* (E.106); *“havia um relacionamento quase, que pessoal”* (E.110); *“existia”* (E.108).

Dois entrevistados afirmam “ *por isso sentia-me apoiada, o que facilitava a minha função*” (E.111); “ *era um órgão superior que nos motivava para continuar*” (E.108).

Um outro acrescenta “ *Quanto ao factor distância ou isolamento... isso foi coisa que eu nunca senti, porque nessa altura (...) as Delegações a que estava ligada estabeleciam a “ponte” (...) e estavam sempre ao dispor*” (E.111).

Por último, a questão da autonomia é retratada por um entrevistado do seguinte modo “ *Não nos tiravam a responsabilidade, melhor, a autonomia. (...) eles davam-nos total autonomia para gerirmos a escola. Uma autonomia, mas que em nada ia contra as leis em vigor*” (E.108).

Nesta situação, as relações que eram estabelecidas com a Delegação Escolar primavam pelo apoio e colaboração, factores facilitadores conducentes à motivação dos Directores de Escola. Tal como os trabalhos realizados por Mayo (1880-1949) concluíram, quando a supervisão está preocupada com o bem-estar dos trabalhadores (apoiando os professores), a motivação destes tende a aumentar.

Relações com o Conselho Executivo

Só mais recentemente os gestores travam relações directas com este órgão de gestão. Ao atribuímos a adjectivação “directas” fazemo-lo precisamente por razões de proximidade física e não com o intuito de lhe atribuímos qualquer significado valorativo.

Simplesmente dois entrevistados (E.105 e E.110) revelaram serem motivadoras as relações que mantêm, neste momento, com o Conselho Executivo. Contudo, destes dois sujeitos, simplesmente um (E.110) colocou o tipo de relações estabelecidas com o Executivo e com a antiga Delegação, no mesmo nível de motivação.

Enquanto que, para este último, há sempre *“alguém com quem nós podemos contactar, alguém que nos informe”* considerando que, *“este apoio é essencial”* e que, *“Essa ajuda pode funcionar como uma motivação para continuarmos... porque o órgão de gestão se preocupa com o 1º Ciclo”* (E.110).

Para a outra entrevistada, esse contacto é *“mais directo, de ajuda imediata”*, porque na eventualidade de surgir *“qualquer problema contactamos o Conselho Executivo e esse sim... desloca-se de uma hora para a outra, se for preciso. E isso faz-nos sentir bastante apoiadas e incentiva-nos a continuar”* (E.105).

Na opinião desta entrevistada *“há um óptimo relacionamento com o Conselho Executivo”* (E.105). As relações são baseadas no *“diálogo”* (E.105).

Ambas referem que, este órgão de gestão lhes dá *“autonomia para decidir”* (E.105) e assinalam que, agora *“as coisas estão muito mais acessíveis”* (E.110) levando uma delas a proferir *“Para mim é melhor agora”* (E.105). Por tudo isto, realçamos como o estilo do gestor do Agrupamento é determinante ao desenvolvimento de relações abertas e estimulantes.

Relações com a DREL

Unicamente três entrevistados abordaram o tipo de relações motivadoras que mantiveram com a Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL), durante o seu tempo de gestores.

Estes caracterizaram-nas pela ausência do contacto formal *“ em relação aos contactos com a Administração Central, pois passou-se muito para além do contacto meramente formal (...) Em muitas situações até me foi dado o número de telefone particular e nós resolvíamos e tentávamos resolver as coisas com o mínimo de formalidade possível”* (E.102).

Uma entrevistada esclarece que “ *houve sempre uma postura no sentido de esclarecer, de ajudar, de levar o trabalho para a frente. Portanto foram sempre boas! Não tenho razão. Nessa altura não*” (E.106). Uma terceira refere que, “*toda a gente sabia, como é que a escola da “Vila” funcionava, quer à margem da lei, em questões de dinheiro, quer quanto ao próprio tipo de funcionamento e dinâmica da escola*” (E101).

Apesar das relações que os gestores escolares estabeleceram (e estabelecem) com os seus superiores hierárquicos nunca terem funcionado como factor desmotivador ao exercício das suas funções, a verdade é que o vector das relações com a Delegação Escolar é a que oferece maior número de apoiantes. Os pareceres favoráveis sobre este órgão concelhio, parece ter sido o mais motivador dos três atrás referidos, pelo tipo de relações que proporcionava, e pela preocupação que dedicava ao trabalho do Director de Escola, constituindo por isso, uma excepção à Teoria de Herzberg que, classifica a supervisão, como um factor higiénico. Neste quadro, é possível integrá-la numa perspectiva mais actual, que Seco (2002, p.69) caracteriza pela “progressiva diminuição dos níveis hierárquicos e numa maior ênfase sobre a responsabilidade de cada membro”.

1.13. Subcategoria: Autonomia Profissional

Uma das características intrínsecas ao trabalho que concorrem para a motivação do gestor escolar para o trabalho, é na concepção de Seco (2002, p. 54), “o grau de autonomia percebido”. Ou seja, a forma como os intervenientes interpretam a sua dependência em relação aos seus superiores, na expectativa de poderem ser implicados na tomada de decisões importantes, respeitantes ao desenvolvimento do processo educativo dos alunos.

Os entrevistados tornaram claro sentirem-se mais autónomos, quando desempenharam as funções de Director de Escola, por não haver as restrições ou

coações que agora existem, impossibilitando-os de tomarem decisões livremente. O facto de poderem resolver os problemas no momento exacto e de tentarem superar problemas económicos, tornava-os mais úteis e motivados.

É, precisamente, a perda do poder decisório do Coordenador de Escola face ao antigo Director de Escola, que os nossos entrevistados enfatizam, tendo considerado esse facto como negativo.

” Tinha mais autonomia! Tomava decisões! Decisões” (E.105)

” Eu penso que havia maior autonomia. Porque nós tínhamos um problema, ligávamos para a Delegação e a Delegação dizia assim “A lei é esta e vocês façam, desde que não vão contra a lei... nós é que geríamos. Nós geríamos as verbas. Nós geríamos os recursos humanos, nós geríamos tudo. Nós fazíamos o trabalho todo e tomávamos decisões” (E.106)

“Segundo as recentes orientações ele perdeu completamente a autonomia que o antigo Director de Escola tinha” (E.111)

“...como Director de Escola, resolvia parte dos problemas directamente com a Administração Central...como Director, tinha alguma autonomia.” (E.102)

”...eu sentia-me de certa forma autónoma, útil, na medida em que conseguia resolver este handicap económico e possibilitar às crianças as mesmas igualdades de oportunidades, que outras teriam. Aliás, nessa época, em que fui Directora, foram estas pequenas coisas, de iniciativa própria, de como tentar resolver problemas económicos e outros, que me motivavam para ser Directora de Escola o, que não acontece agora” (E.103)

”...ainda que o Director nessa altura não tivesse grande poder, porque era mais um elemento do Conselho Escolar, ainda que presidisse este órgão, mas tinha por exemplo, “força”, como tem agora o Presidente do Conselho Executivo” (E.110)

2. Categoria: Factores Higiénicos

2.1. Subcategoria: Salário

Numa concepção mais restrita e, orientando-nos pela definição de Santos (1996, p. 71) sobre o conceito de salário, uma “*compensação financeira pelo trabalho realizado*” seríamos forçados a assinalar que, nesta concepção, se

inserem aqueles que atribuem ao vencimento uma importância determinada pela posição financeira do indivíduo, ou pelas suas ambições económicas, independentemente dos fins a que se destinem.

Mas se atentarmos nos juízos de McClelland (1961), ao privilegiar que os indivíduos com elevadas necessidades de realização estão intrinsecamente motivados e que o aspecto financeiro do trabalho não representa grande relevância, encontramos, certamente, nesta última concepção, as semelhanças que provieram deste estudo. Nenhum dos indivíduos atribuiu ao suplemento remuneratório, uma importância suficiente, ao ponto de o considerarem motivador e, conseqüentemente, um excelente motivo para quererem gerir as escolas do 1º Ciclo.

“Não é por causa de mais vinte ou trinta contos, isso nunca vai resultar em nada. O desgaste é tanto, que não compensa” (E.102)

” Não é só o dinheiro que nos motiva porque eu nunca recebi mais, por ser Directora de Escola... Eu costumo dizer “Se fosse pelo dinheiro, há anos que eu não estava aqui” (E.103)

” Não é a questão monetária... não era por dinheiro... Eu nunca, nem que ganhasse mais duzentos contos, eu iria para este cargo” (E.105)

” Para já se me vai falar do dinheiro, penso que é tão pouco que não compensa para nada. Penso eu, que eu nem sei bem quanto é. Mas penso que não dá para o desgaste psicológico e físico que a pessoa tem” (E.106)

” Agora até temos aquele subsídizinho, que pronto nos alimenta, mas pronto, nunca foi por isso, nunca foi por aí. Como Directora, que fui durante bastante anos, não tínhamos isso, não é? Agora só há dois anos é que estamos em Agrupamento” (E.107)

”...nem o factor monetário que dantes tínhamos de nada vale, isto é, dignifica e compensa por todo este esforço, disponibilidade e dedicação... e nem os cem euros, nem esses compensam... o que move as pessoas a aceitar um cargo de chefia é todo um conjunto de factores como a realização pessoal e outros, porque com esta remuneração nem se pode falar de incentivo algum” (E.108)

” De acordo com esta nova conjuntura, se fosse eu nunca aceitaria, nem que recebesse dinheiro ou não” (E.109)

”...quem vem para a direcção da escola a pensar na parte económica, à partida está completamente derrotado” (E.110)

“ Jamais alguma vez me preocupou o aspecto monetário. Aliás, jamais coloquei essa hipótese como principal motivo para desempenhar este cargo” (E.111)

2.2. Subcategoria: Horário

Um aspecto que é registado pela quase totalidade dos entrevistados é o relativo às condições de trabalho. Concretamente, o tempo exigido pela função, para que o gestor possa desenvolver a actividade com a devida qualidade que dele se espera. Tal como Jesus (1996, pp.27-28) já havia escrito “As novas responsabilidades atribuídas ao professor representam uma sobrecarga de trabalho”.

Na época em que existia o Director de Escola, a sobrecarga de funções era acrescida. Para além da componente lectiva, ainda necessitava de horas suplementares para tratar dos aspectos da gestão financeira e dos aspectos administrativos.

Este esforço é retratado pelos entrevistados.

“...eu passei aqui muitas horas e dias da minha vida, ao ponto de eu quase unicamente ir a minha casa para dormir... o tempo era sempre pouco. E eu dava por mim a entrar às oito para dar aulas, mas também era normal eu sair às sete ou oito horas da tarde... Eu saía à uma hora para almoçar na escola e por lá ficava. E à tarde, quando terminavam as aulas, também era normal eu ficar para resolver os problemas administrativos” (E.101)

“...o cargo de director de escola sempre foi desempenhado em tempo não lectivo... Era ao final do dia lectivo, que o director destinava o tempo que fosse necessário para responder à parte burocrática... o que implicava muitas das vezes, a saída da escola às 18 horas, 19 horas, 20 horas ou até mesmo 21 horas” (E.111)

“...o que implicava um maior dispêndio de horas na escola” (E.102)

“...nós quando estamos nestes cargos, são cargos de muito aborrecimento, de muito trabalho, de disponibilidade” (E.103)

“...tinha turma, coisa que sempre aconteceu e tornava-se mais difícil gerir as duas coisas...isso implica muitas horas da nossa vida particular...Depois vinha para casa, nesses dias, e depois à noite eu tinha que trabalhar porque no outro dia eu tinha que dar aulas. Portanto eu tinha que preparar tudo... essa parte administrativa tinha que ser feita, eu fazia em casa, percebe? Porque senão eu não tinha tempo.....o que é às vezes o não ter tempo, o que é ter chatices, porque isto não é tudo um

mar de rosas, as responsabilidades acrescidas, o não dormir com a cabeça descansada, o excesso de trabalho” (E.104)

Hoje, o Coordenador tem dispensa da componente lectiva (apesar de alguns ainda terem turma), mas nem por isso deixa de permanecer longas horas dentro do estabelecimento de ensino. Sente-se na “obrigação moral” de supervisionar e atender a situações que surjam de imprevisto, continuando de igual modo a ser uma função de desgaste físico, devido à sobrecarga de trabalho, tal como é retratado pelos gestores.

”...é unicamente uma sobrecarga de trabalho, que vem para o professor. Porque, além de ter o atendimento dos pais e tudo o mais, ainda é mais o excesso dos aspectos burocráticos e administrativos que tem que arcar” (E.105)

”...apesar da dificuldade em gerir a escola e leccionar ao mesmo tempo, porque eu tenho uma turma. Isso é que torna tudo um pouco mais difícil” (E.107)

”...quase sempre à noite e depois de já ter passado oito ou nove horas na escola, a leccionar, a atender Pais e a resolver todas as outras situações que surgissem. E deste modo sim, implicava muito da nossa parte pessoal” (E.108)

”...eu não fui disponibilizada da componente lectiva. Eu tinha componente lectiva e a partir dessa componente é que eu exercia as funções de gestora. Isto tornou-se um trabalho um bocado árduo e muito exigente” (E.109)

2.3. Subcategoria: Estilo de Gestor

Dos estudos realizados sobre o gestor escolar, o estilo é um dos aspectos que assume contornos peculiares, devido ao papel que este protagonista tem no seio duma organização onde, diariamente, interagem pessoas com diferentes mentalidades, idades e culturas diversas. Saber criar oportunidades de coesão, torna-se tarefa árdua neste contexto. Mas, a repercussão pode ainda ser maior, se o líder educativo não for propriamente a pessoa que consegue flexibilizar certas

barreiras ou destronar certos obstáculos. O caos instala-se, pois a pessoa de quem se esperava uma atitude ética só se vê gerar conflitos, originando desigualdade no tratamento entre os membros da organização. Ou então gestores que, por serem tão rígidos, entendem que os subordinados têm que fazer tudo o que estes lhes pedem.

No intuito de percebermos como é que o estilo do gestor pode, ou não, desmotivar os docentes que pretendam vir a ser gestores escolares, perguntámos aos entrevistados a sua opinião. De um modo geral predominou a insatisfação quanto ao estilo de gestor autoritário.

“Não é chegar aqui e mandar em tudo e em todos” (E.102)

“...o Gestor não pode ser uma pessoa impositiva, é a ideia que eu tenho. Não ser autoritário, “mandão” (E.103)

“Uma pessoa fechada, uma pessoa “quadrada”, aí, que modelo poderá ser para os outros? Como é que poderá cativar os outros para o desenvolvimento daquela função? Penso que isso não, nunca!” (E.109)

“Eu nunca vi um estilo autoritário conseguir afirmar-se durante muito tempo... As coisas nunca funcionam de forma rígida” (E.111)

Assinale-se a forma incisiva com que estes gestores declararam como o estilo do gestor pode desmotivar as pessoas que trabalham na escola, e até, influir na decisão do futuro Coordenador de Escola.

Um primeiro argumento reitera a convicção de que esse tipo de gestor desmotiva os colegas.

“Uma pessoa autoritária só desmotiva todas as colegas, só desmotiva toda a Escola... assim só se arranjam mais problemas atrás de problemas” (E.102)

“Eu penso que a figura do gestor, a pessoa que está responsável pela escola, só tem duas razões de ser, ou motiva ou desmotiva quem está implicado no processo educativo... Eu nunca estive numa escola com alguém com um carácter autoritário, mas não penso que seja muito agradável...ou a pessoa cria vontade para destronar aquela pessoa e aí motiva-o, ou então fica por ali... eu acho, que vai condicionar” (E.104)

” (...) a Directora de Escola era uma pessoa bastante autoritária. E nós, coitadas quando lá chegávamos como não íamos a contar encontrar uma pessoa tão autoritária...e sentíamo-nos um bocado desmotivadas...chegarmos a uma escola e encontrarmos uma pessoa, que tudo o que ela diz tem que ser cumprido à risca e que quando as pessoas dizem não, aquilo é factor de confusão e de “ralhetes” e de discursos, eu penso que... funcionar como um factor impeditivo” (E.106)

“Não é muito agradável conviver com um estilo autoritário” (E.108)

” Certamente que um estilo clássico de gestor, um pouco autoritário, inibe a pessoa e não é aliciante para nada!” (E.109)

Um segundo argumento considera que, o estilo do gestor acaba por se reflectir nos alunos.

”Eu penso que nós não podemos viver numa Escola com crianças, onde essas regras sejam todas impostas... Se eu tiver um Gestor, que me aborrece, que me pressiona, que não me incentiva a melhorar, mas que, está sempre a pressionar-me em sentido contrário, aquilo que pode acontecer é que eu chego à aula tão aborrecida que isso acaba por reflectir-se na forma de estar com os alunos” (E.103).

Restava-nos, ainda, conhecer os atributos pessoais ou profissionais que, os entrevistados considerassem válidos num candidato ao cargo de gestor escolar, conducentes à aceitação e reconhecimento de todos e, supostamente, detentor do perfil ideal.

Dos Atributos Pessoais e Profissionais considerados essenciais para se ser um gestor ideal sobressaem os que se centram sobretudo, no seu papel como promotor de relações humanas saudáveis.

“Acima de tudo ser uma pessoa... sensível...colocar-se no lugar do outro... ..ser solidário” (E.111)

“...numa base de diálogo... tolerante... ter aceitação a nível da comunidade... consiga estabelecer boas relações humanas... tem que ouvir... tentar perceber e conhecer as pessoas, os seus problemas” (E.102)

”Tem que ser uma pessoa flexível... que tenha uma visão da Escola e da gestão da Escola... mediar as situações. Digo mediar e não negociar, porque o negócio implica que eu tenho que dar alguma coisa em troca

de. Enquanto mediar não. As partes entendem-se. Tem que se chegar a uma conclusão de entendimento. Ver de que lado é que está a razão” (E.103)

“Tem que conhecer bem as pessoas, entender os seus problemas, promover consensos, saber agir na altura certa... é importante estar ao lado dos professores, de igual para igual... Tem que ser um bom relações públicas... Eu tenho que criar condições para que as pessoas estejam à vontade e que sintam desejo de voltar” (E.104)

“Até talvez, um bocadinho de humildade, isto é, nós sabermos descer ao lugar de cada um, sabermos-nos por no seu lugar, compreender os seus problemas” (E.110)

Seguem-se os aspectos ligados às capacidades de liderança *”tentar puxar as pessoas, motivá-las, incentivar as pessoas”* (E.110).

Clímaco (1988, p.47) adverte para os constrangimentos que a ausência de um líder educativo podem ter na vida de uma escola “Sem liderança e sem dinâmica pedagógica a vida da escola fica frequentemente reduzida ao ritual da instrução cujos únicos actores são o professor e os alunos”.

Numa perspectiva idêntica à do autor, uma entrevistada alerta para os perigos da falta de liderança pedagógica numa escola preocupada *“tem que existir sempre alguém, neste caso o Coordenador de Escola, que incentiva, que motiva, que reúne, que chama as pessoas, que pergunta como é que as coisas estão a correr... se... não tiver essa preocupação... a escola torna-se uma escola sem projectos, uma escola rotineira”* (E.106).

Ainda nesta filosofia orientadora da liderança educativa, três entrevistados fazem uma distinção nítida entre a figura de gestor escolar e a do líder educativo, com o predomínio pela figura do segundo, um pouco na linha de pensamento de Seco (2002, p. 69) quando destaca que:

“A autoridade formal já não é, hoje, suficiente para motivar uma força de trabalho cada vez mais qualificada e ansiosa por assumir responsabilidades e ascender a posições de chefia. Actualmente, um bom líder deverá ser, acima de tudo, um excelente condutor de pessoas e de equipas de trabalho”

Os três entrevistados defendem um líder nato que tenha visão, que lhes mostre os caminhos possíveis, para que os seus pares se lancem na busca constante da excelência.

A dificuldade reside na capacidade que o líder deve possuir, para levar os outros a participarem e a acreditarem neles e nas suas ideias. Um dos entrevistados retrata a sua experiência individual neste domínio e o papel relevante que o líder deve desempenhar ao longo das várias fases deste processo de envolvimento das pessoas nas funções de gestão.

“Geralmente começa por uma, depois outra e mais outra e as pessoas vão-se envolvendo. Aí, o papel do líder é mostrar aos outros que o trabalho não foi só dele mas de todos... Eu sempre partilhei, sempre mostrei aos outros, sempre dei mostras do trabalho realizado e acho que as pessoas foram criando confiança... sendo a escola, o nosso local de trabalho onde cada vez mais passamos mais horas lá dentro e aí também tem que ser um lugar apazível, um lugar onde a gente se sinta bem. E então há necessidade de bem-estar e eu fui tentando criar esse bem-estar nas pessoas e fui-me envolvendo. Mas mesmo em todos os projectos em que me envolvi primeiro, a nível individual, depois a nível de grupo, a nível de escola, eu fui sempre pedindo às pessoas se queriam. Eu mostrei-lhes sempre os prós e os contras e as pessoas foram caminhando. Daí que, a dada altura, ao fim de dois ou três anos nós estivéssemos todas envolvidas” (E. 104)

Outro entrevistado realça os aspectos da formação pedagógica que o líder deve ter, constituindo este um dos parâmetros basilares à capacidade do gestor para envolver as pessoas no Projecto de Escola.

“...o Coordenador tem um papel fundamental, porque pode traçar as linhas, ser um líder, conseguir levar os outros... a equipa... Vejo muito o gestor como um líder, mas líder interventivo... Um líder pedagógico...que não se esqueça do trabalho como professor... o essencial é ter uma grande formação pedagógica. Ser uma pessoa que tenha mostrado provas de bom desempenho e dado o seu testemunho a nível da participação e da forma como desenvolve, participa e apoia Projectos que tenham a ver com a dinamização das práticas escolares... Quanto melhor ele for em termos pedagógicos, quanto mais inovador, criativo, interveniente e actualizado estiver, melhor será como gestor. Aí teremos um melhor gestor, porque ele é, acima de tudo, um condutor de

peessoas... para depois quando vão para esses cargos sabem como as coisas se fazem porque estão por dentro das situações” (E.109)

Na esteira de Sá (2001, p. 145; 1996, p. 147), quando reflecte acerca dos papéis e responsabilidades que se pedem hoje aos professores, um entrevistado relata o seu papel de “interventor social”. Ou seja, o modo como conseguiu envolver os diferentes Parceiros: a Caritas, o Centro Regional de Segurança Social, a Câmara, a Polícia de Segurança Pública, a Junta de Freguesia e algumas empresas da zona no Projecto Educativo da Escola, levando-os a acreditar em si e nos objectivos a que se tinha proposto.

“A iniciativa era sempre da minha parte. Eu ia ter com os Parceiros e falava com eles. E de facto, a Câmara dava-nos um apoio enorme e tinha uma sensibilidade enorme para os problemas da educação, muito particularmente o Presidente da Câmara de então... E foi assim, que começaram os Projectos, na escola, com outros Parceiros: com a Caritas, o Centro Regional e a Câmara, principalmente esses três... Durante vários anos trabalhámos com as Caritas, que colaboraram com o projecto “Solidariedade Vila”, com o Centro Regional de Segurança Social e a Câmara, este como principal parceiro. Depois, gradualmente, apareceram outros Parceiros: a Polícia de Segurança Pública, a Junta de Freguesia, a parte social da Câmara... Nós conseguíamos envolver as empresas. Pedíamos-lhes e não lhes dávamos nada em troca, a não ser os Postais de Natal feitos pelos alunos. Eu lembro-me de, há vinte anos atrás, a Mitsubishi nos ter dado cinquenta contos, o que era uma fortuna ” (E101)

Por último aparecem os atributos que se prendem mais com características individuais, do que sociais. Destas destacamos: “*ser responsável*” (E.104); “*ser muito calma*”. Disposta a colaborar “*espírito de colaboração, espírito de sacrifício*” (E.106). Devendo ter tempo pessoal para gastar com os assuntos da escola “*muita disponibilidade*” (E.104); “*É a entrega que nós temos que dar. A minha vida por exemplo, permite que eu esteja aqui das oito às oito*” (E.107). Saber gerir conflitos “*tem, que se saber tudo e mais alguma coisa... que é para depois catalizar a informação e gerir as situações mais problemáticas que possam surgir*” (E.105). Mas ainda, “*tem que ter decisões rápidas e firmeza nas decisões,*

não hesitar” (E.110) pois, pior do que tomar uma má decisão é não tomar medida nenhuma. Daí que, tenha que *“conhecer muito bem o espaço em que está a trabalhar”* (E.110).

2.4. Subcategoria: Falta de Autonomia

Havíamos já referido a distinção entre as funções de Director e de Coordenador. No entanto, neste aspecto da autonomia, estas diferenças acentuaram-se de modo mais incisivo, na medida em que os entrevistados constantemente denotam esses contrastes, face ao momento actual. A opinião de todos os entrevistados é que esta figura não tem autonomia nenhuma para decidir o que quer que seja.

“Não tem autonomia absolutamente nenhuma... A partir do momento em que não há autonomia financeira, como é que pode haver outra autonomia?” (E.101)

“Neste momento eu não tenho autonomia absolutamente nenhuma” (E.102)

“...penso que de uma maneira geral o grau de autonomia do gestor está mais limitado” (E.104)

” No momento presente não temos nenhuma porque nos tiraram. Como Coordenadora não tenho autonomia! (E.107)

” Nós não podemos decidir nada... Não temos autonomia nenhuma” (E.108)

” A pouca autonomia que nós tínhamos isso diluiu-se tudo” (E.109)

“Presentemente, não se pode considerar que haja um gestor escolar no 1º Ciclo, porque não tem autonomia para tal” (E.111)

Ao invés da figura do antigo Director de Escola que gozava de mais liberdade de acção, tal como um dos nossos entrevistados relata *”se agora tivéssemos mais autonomia, ou por outra, a autonomia que eu tinha antes deste modelo dos Agrupamentos ter sido implementado... neste momento um gestor*

escolar pode simplesmente fazer uma gestão do funcionamento pedagógico da escola... Não pode ser tão abrangente quanto nós éramos porque nós abrangíamos tudo” (E.101).

Este facto tem gerado não só a insatisfação, como o desalento de quem dirige a escola do 1º Ciclo ” *Nós pouco nos podemos movimentar e isso condiciona muito e desmotiva. Há alturas em que desmotiva muito... Nós não temos autonomia nenhuma. Daí me sentir mal” (E.107).* Outro entrevistado acrescenta ” *hoje somos “cordeirinhos”, que cumprimos ordens e de cabeça baixa, porque se tentamos levantar a cabeça caímos na “Lista Negra” (E.109).* Um terceiro reitera ” *As pessoas têm que ter a sua autonomia, porque senão sentem-se apertadas e não conseguem trabalhar” (E.104).*

Este sentimento é expresso de forma realista e singela através de formas de adjectivação, produto do seu estado de alma: ” *é um mero executor de tarefas e de ordens ... correia de transmissão” (E.102); “intermediária” entre Conselho Executivo e a Escola” (E.107); “mero representante, um porta-voz da escola” (E.108); “é um pouco um estilo “apaga fogos” (E.105).*

Na base deste dilema, situa-se o poder formal atribuído ao Presidente do Conselho Executivo em matéria decisional, incorrendo no cumprimento de ordens que este entenda determinar ao gestor escolar do 1º Ciclo.

”...agora, temos que pedir autorização ao Conselho Executivo” (E.105)

“Agora, nós não tomamos decisões. Nós não podemos tomar decisões, porque não temos autonomia para as tomar. Porque há um Conselho Executivo, há um Conselho Pedagógico e as decisões vêm de cima” (E.106)

“...quem tem que resolver os problemas é a Sede do Agrupamento” (E.102)

“Inclusivamente, qualquer informação que tenha que ser prestada aos Encarregados de Educação tem que passar pela aprovação do Órgão Superior” (E.111)

“Não podemos pedir nada, por exemplo nem pensar em fazer telefonemas para a DREL, não podemos ser nós a fazer isso tem que ser através do Conselho Executivo... Já não posso ligar para certos sítios e pedir isto ou pedir aquilo para as crianças. Preciso de comprar material e não posso porque tem que ser através do Agrupamento” (E.107)

Deste modo, as decisões encontram-se dependentes do tempo que o próprio Presidente do Conselho Executivo tenha ou da ordem de prioridade que lhe queira atribuir. Consequentemente, nem sempre esta é tomada na altura precisa “a decisão e a resposta dependem igualmente da velocidade com que o gestor entenda ou não dar ao assunto... Numa situação de resolução imediata, esta dependência dificulta imenso a vivência no 1º Ciclo porque se for uma urgência, a urgência tem que esperar” (E.111); ” Enquanto que, eu podia decidir as coisas no momento, coisas que aparecem de repente e que até podem ser muito boas para a Escola e é naquela altura que têm que ser decididas, às vezes temos que adiar dias e dias” (E.107).

2.5. Subcategoria: Mobilidade Docente

Neste nível de ensino, tal como acontece noutros, geralmente no início da carreira docente, os docentes passam por uma condição de itinerância (mobilidade) que em nada abona em benefício quer das crianças, quer dos docentes. A colocação definitiva num Quadro de Escola, só após alguns anos de tempo de serviço (oito ou mais anos) se alcança, já para não falarmos da situação dos contratados.

A impossibilidade de permanência no mesmo estabelecimento de ensino, pelo menos dois anos seguidos, prejudica gravemente a continuidade de projectos educativos consistentes e inovadores, bem como o estilo de gestão, uma vez que, desencadeia uma ruptura a nível das relações interpessoais entre professores, alunos e comunidade educativa.

É neste quadro que os nossos entrevistados apresentam alguns dos contratempus que a mobilidade docente acarreta e das desvantagens em não haver um quadro de docentes mínimo fixo à escola.

Exemplos dessas desvantagens é o risco da gestão se poder modificar, o que implicaria a mudança das práticas de gestão, alterando toda a sua dinâmica. Ou então, a fraca participação dos professores na gestão da escola.

“...a escola também não tem ainda uma lista de pessoal fixo (...) só tem três professoras do Quadro e os restantes estão sujeitos à mobilidade anual (...) o que coloca sempre em risco toda a sua gestão e a mim, custa-me muito se perder a dinâmica que tem” (E.104)

“...esse crescimento deu origem ao aparecimento de novos lugares na Escola. Foram surgindo docentes novos, que encontraram lugares criados e que, desconhecendo todo o percurso anterior, apenas cumpriram a sua função de docentes, não sentindo necessidade de participar na gestão e na continuidade do crescimento da Escola (...) e, face a essa alteração, novos problemas surgem que limitam esse crescimento e que alteram até a dinâmica da Escola até aí conquistada (...) Para mim, que já cá está estou há muitos anos, vejo isto com algum sofrimento, porque a pessoa sente-se, em certa medida, frustrada, por perceber que a Escola poderia continuar a crescer” (E.111)

Autores como Formosinho (1998, p. 33-34) são de opinião idêntica à dos nossos entrevistados abordando este problema do seguinte modo:

“ (...) essa instabilidade representa uma ruptura de relações. (...) entre o professor e aquela comunidade de aprendizagem, que é tanto mais grave quanto mais pequenas são as crianças e é tanto mais grave quando se trata de um nível de monodocência (...) com os pais dos alunos. (...) com outros agentes comunitários importantes como associações e mesmo com os órgãos do poder autárquico. (...) entre pares, entre profissionais, o que, como é evidente, não incentiva de modo nenhum, o trabalho em equipa docente”.

2.6. Subcategoria: Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade

Todos os entrevistados foram eleitos pelos seus pares, conforme a actual legislação prevê. Nunca aceitaram a função dirigente por vontade própria, gosto, ou vocação, mas porque foram sujeitos ao normal processo eleitoral, porque

normalmente são cargos que ninguém quer ” *E como é um cargo que é obrigatório porque senão somos sancionadas a nível da avaliação do desempenho e que requer alguma disponibilidade*” (E.108); “*nós éramos obrigadas por estarmos em escolas de lugar único*” (E.108); “*porque algumas das escolas eram de único titular, eu era forçosamente obrigada a assumir a sua direcção*” (E.111).

Dos vários motivos apresentados pelos entrevistados pelos quais foram eleitos elevam-se os de ordem pessoal.

De entre estes destacam-se: a proximidade da residência “*Talvez a proximidade da casa, porque eu estive vinte anos a gerir a escola, mas também morava há vinte anos no bairro*” (E.101); a antiguidade “*por ser a mais velha tenho ficado sempre eu. Portanto tem sido esse, o principal motivo*” (E.103); “*O que acontecia é, que os professores que desempenhavam essa função iam-se embora e eu como professora mais velha muito naturalmente o cargo acabava por recair em mim...Noutras situações em que as escolas eram de maior dimensão acontecia, que eu era o único professor efectivo e quando os colegas chegavam à escola designavam-me de imediato a mim*” (E.111); as características pessoais ” *quando aceitei o cargo de Coordenador já foi por outros motivos... As pessoas terem entendido que eu era a pessoa indicada*” (E.102); “*face a uma análise da realidade do corpo docente da escola, o olhar das colegas recai geralmente sobre aquela que dentro das características pessoais que possui, da disponibilidade que apresenta e da experiência (ou não) que possa ter tido em cargos de direcção é considerada a Coordenadora que melhor representa a escola*” (E.111); e a disponibilidade “*Na primeira experiência como Directora aconteceu a meio dum ano lectivo por motivo de substituição de uma Directora... Eu como estava... mais liberta*” (E.108).

Os de ordem contextual que se prendem com a política administrativa em matéria de concursos dos docentes. O professor que chegasse às escolas de dois lugares, em primeiro lugar, tinha que assumir a direcção da escola “*o motivo*

fundamental foi essencialmente o da chegada à escola, ou seja, o de ser uma das primeiras pessoas a chegar às escolas” (E.111).

Apesar deste cargo ser obrigatório, e de não haver entre os entrevistados quem já alguma vez se tivesse proposto para o desempenhar, a verdade é que as opiniões divergem entre os que consideram que este modelo de imposição se deveria manter (E.105, E.107, E.108), porque se fica com outra visão da escola e se começa a compreender melhor o papel do Coordenador.

” Eu penso que deveria ser obrigatória para todos os docentes. Todos devem passar por ela... Fica-se com outra visão da Escola...porque têm conhecimento e vivenciam situações que lhes permite compreender melhor o que é este cargo. Tornam-se mais flexíveis e menos exigentes, mais compreensivos, porque têm que tomar decisões, porque têm que tomar conhecimento de situações, que lhes passava ao lado, e é tudo diferente de quando passa pelos outros ou passa por nós... quem por cá passa torna-se mais...prestáveis e criam menos problemas” (E.105)

“Eu sei que há pessoas que não têm perfil para este cargo. Elas próprias o reconhecem e de facto isso é verdade não têm mesmo... por mais controverso que seja, são esses mesmos que por vezes criticam os que desempenham esse cargo... Mas que deviam todas passar por este cargo, deviam... porque... criticam as pessoas que passam por este cargo e não lhes sabem dar o valor devido” (E.107)

E os que não concordam (E.101, E.109, E.110, E.111), porque consideram que deve ser desempenhado só por pessoas com perfil para o cargo.

Mas existem ainda os que expressam as duas opiniões.

” Por um lado, penso que deveria ser obrigatório todos por lá passarem... para aprenderem um pouco e para darem mais valor a quem lá está... Por outro lado, acho que nem todas as pessoas têm perfil para desempenhar esse cargo... Agora, se a pessoa tem perfil para o cargo e está a fazer um bom trabalho, deve manter-se” (E.106)

“As pessoas deviam ter o mínimo de conhecimento sobre o que é exercer esta função dirigente... Aí, parte dos problemas das escolas não existiam... Mas por outro lado, também não concordo com este carácter de obrigatoriedade... Se a pessoa estiver predisposta a aceitar e a acreditar que é capaz de desenvolver um bom trabalho, custa muito menos ... deveria ser a nível voluntário e nunca por eleição” (E.102)

” Em relação a haver rotatividade na Escola, penso que sim, que é bom. Terá vantagens, porque pelo menos toda a gente passaria pelo mesmo trabalho... por outro lado também gera mais conflitos, porque nem toda a gente tem a mesma forma de gerir... Agora, se há um Gestor com determinadas características, que está a realizar um bom trabalho na Escola, mas como tem que haver eleições... Aí deveria ser um trabalho continuado e não uma interrupção, porque a lei diz que é de três em três anos” (E.103)

“...o passar por todos, só tem uma vantagem. Todos estiveram no lugar, todos sabem o que se passa e vêem as coisas doutra forma. A vantagem que é as pessoas conhecerem a realidade, pisaram o terreno... assim, isso permitia que todas as pessoas sentissem o que é estar à frente de...O que é a pressão... “Por outro lado, tenho um bocado de receio, por causa do tipo de liderança” (E.104)

Quanto a uma carreira em gestão escolar, somente seis entrevistados se pronunciaram (E.111, E.103, E.106, E.107, E.110), no sentido de não concordarem com a possibilidade de virem a existir gestores escolares neste nível de ensino. No seu entender, só quem tem conhecimento e prática pedagógica é que poderá “*conduzir os destinos de uma Escola*” (E.111). Salvaguardando uma hipótese, no caso de uma pessoa que tenha “*vocação para esta função*” (E.103) ou, se aliado ao gosto tiver “*formação na área da Administração Escolar, para essas não seria de descurar a tal carreira em gestão escolar. Aí claro, claro*” (E.106).

Oito entrevistados referiram que, no tempo presente, não consideram que haja grandes motivos para as pessoas se interessarem pelo cargo (E.111, E.102, E.105, E.108, E.111) a não ser que houvesse a possibilidade do retorno à figura do antigo Director de Escola, porque o actual “*Coordenador não tem qualquer outra função senão o de mero cumpridor de instruções, de tarefas, nada mais*” (E.111).

2.7. Subcategoria: Política Administrativa/Formação em Administração Educacional

Professores e autores mencionam que a exigência das funções relativas ao gestor escolar se tornaria mais facilitada, se este tivesse formação específica nessa área. Jesus (1996, p.28) foca que “A dificuldade do professor exercer essas funções é agravada, em parte, pela sua falta de preparação para o desempenho de tais responsabilidades”. No entanto e, contrariamente à situação que ocorre com o Presidente do Conselho Executivo, ao Coordenador de Escola do 1ºCiclo não lhe é exigido como requisito prévio, qualquer tipo de formação em Administração Educacional, pelo que nos dispusemos a indagar a opinião dos entrevistados sobre esta matéria.

Oito entrevistados defenderam ser desnecessária essa formação para o Coordenador de Escola “*Não, porque o papel do gestor é tão passivo... porque nós temos quem faça todo o trabalho por nós, quem pense, quem mande e nós executamos*” (E.108). Segundo eles basta ter a experiência das funções docentes, tal como explica um entrevistado “*nós temos a parte pedagógica*” (E.102).

Contrariamente, na altura em que eram Directores de Escola, consideravam essa formação pertinente. Segundo eles basta ter a experiência das funções docentes, tal como explica um entrevistado “*nós temos a parte pedagógica*” (E.102).

Contudo, não obstem a possibilidade de quem goste da função de direcção de escola e que adquira a formação específica, essa poder ser uma estratégia para que os outros professores se interessem pela actividade em si, conforme enfatizam os entrevistados “*muitas das situações que observamos nas nossas escolas quanto ao facto dos professores não gostarem de desempenhar esta função deixariam de existir*” (E.111); “*alguma formação específica nesta área ajudasse mais as pessoas a interessarem-se pelo cargo*” (E.102).

De qualquer modo, essa formação deveria ser adquirida na formação inicial e “*associado a um conhecimento pedagógico, em contexto real*” (E.111). Uma das entrevistadas alerta para a actual formação que não prepara os professores no sentido de saberem emitir opinião própria ou de saberem criticar “*em termos de formação inicial, as escolas não formam as pessoas nesse sentido, ainda não dão essa formação, para que as pessoas possam ver essas questões com outros olhos... as pessoas são formadas para receberem directrizes, orientações, do que a tomarem iniciativas por elas próprias... Hoje chegam à Escola para cumprirem o Currículo, fazer o horário e sair. Falta-lhes dinâmica, para fazerem as coisas e irem em frente*” (E.109).

Consequência da fraca preparação inicial, os professores não sabem utilizar as suas capacidades críticas, nem tão pouco argumentarem solidamente, quando nos encontramos na era da globalização em que, cada vez mais, os professores necessitam adquirir essas capacidades, não só para o desempenho de cargos dirigentes mas, também, para exercerem as funções docentes adequadas à realidade presente.

Os restantes três entrevistados reiteram uma posição oposta, devendo ser obrigatório a aquisição da formação específica e advogam a premência duma informação actualizada e constante. No entanto, concordam com os outros entrevistados, de posição contrária, quanto à formação dever ser realizada logo nos cursos de formação inicial e centrada na escola. Talvez disso resultasse um aumento do número de professores interessados nos cargos de gestão “*até poderia haver professores interessados, ou que gostassem de enveredar por funções de governação*” (E.103). Ou até mesmo, quererem prosseguir uma carreira em gestão escolar.

” Considero que é preciso saber-se algumas coisas de legislação para se gerirem bem as coisas... na medida em que nos outros ciclos de ensino já o é e, portanto, faz-nos falta também a nós termos algum conhecimento sobre essa mesma legislação e sobre a forma mais fácil, se, calhar, para nós de administrar uma Escola” (E.103)

“...faz falta, porque a educação neste momento está em constante evolução” (E.104)

Aliás, a crítica à formação dos nossos dias reflecte-se nos conhecimentos dos colegas, que iniciam agora a sua carreira, conforme salienta uma entrevistada.

”...quem sente muito com isso são os professores recém formados, que chegam ao Agrupamento e não sabem muito bem o que podem ou não fazer... Muitas das vezes fazem tudo e mais alguma coisa para agradarem a todos, porque não sabem quais os seus direitos nem as suas limitações... sinto que os nossos colegas novos passam um bocado. Enquanto que se eles tivessem melhor poder de argumentação, soubessem quais as competências deste ou daquele órgão, tivessem tido essa formação específica na sua formação inicial, talvez depois não tivessem tanta dificuldade em saber a quem se deveriam dirigir para tratar deste ou daquele assunto” (E.108)

2.8. Subcategoria: Estatuto Profissional

Quando falamos em estatuto, estamos a aludirmo-nos, citando Santos (1996, p. 71), ao “estatuto social da classe docente, tal como é vista pela sociedade”. Por sua vez, Cruz (1989, p. 87) refere que são duas as razões que originam a insatisfação nos docentes “ um baixo estatuto social conferido à sua profissão e uma imagem ou representação social minimizante e/ou preconceituosa”.

Neste contexto, o estatuto profissional do gestor escolar do 1º Ciclo teria a ver com o modo como a sociedade, e os docentes dos outros níveis de ensino, o perspectivam, pelo que solicitámos aos entrevistados que discernissem sobre a imagem que julgam possuir na época actual.

É unânime o parecer dos entrevistados que o gestor escolar “ *não é reconhecido. Não é reconhecido. Ninguém lhe presta atenção... como Coordenador não*” (E.101).

Tal como Jesus (1996, p. 22) escreve:

“Embora, no passado, os professores do ensino primário e os párocos fossem os principais agentes culturais nas aldeias e vilas e os professores do ensino secundário pertencessem à elite social das cidades, esta situação não ocorre no presente (...) Actualmente, a imagem social dos professores está em declínio (...) pois há uma perda de prestígio que está ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local.”

Alguns entrevistados fazem uma clara distinção entre a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo antes Revolução de Abril e depois da Revolução.

” Antes do 25 de Abril, a função de Director de Escola...Primário... era muito privilegiada” (E.103); “O Director de Escola... era reconhecido pelos Pais” (E.106)

“...sim, éramos respeitados” (E.101)

“A Directora era uma imagem muito prestigiada e valorizada. Muito, muito. E estimada” (E.107)

“Após o 25 de Abril essa imagem caiu totalmente... deixou de haver respeito pelo professor” (E.103)

“Não está a ser respeitado” (E.104)

“A imagem do gestor para mim, neste momento está o mais baixo possível... é do mais baixo que eu ao longo destes trinta e dois anos de carreira, jamais pude observar” (E.102)

” Pouca imagem temos! Acho que não temos imagem!” (E.107)

“É uma figura sem grande prestígio” (E.108)

” Agora, aquela figura imponente, prestigiada, do antigamente, não, não!” (E.110)

O problema é remetido para várias fontes de origem. Um primeiro, relativo à comunicação social e ao próprio Ministério da Educação “*os órgãos de comunicação social, e não só, que, constantemente, denigrem a imagem do professor, intitulando-o de preguiçoso, que até tem uma série de privilégios, dizem eles, e que não quer é trabalhar... Eu ainda há dias em reunião com umas pessoas da DREL uma delas dizia-me que nós não conseguíamos passar para a opinião pública o trabalho que nós fazemos e, talvez por isso, a nossa imagem estar um bocadinho distorcida...Mas isso é muito difícil, é muito difícil, nós conseguirmos passar para a opinião pública quando os nossos superiores passam exactamente a opinião contrária dessa imagem*” (E.102).

Um segundo, prende-se precisamente com a falta de autonomia concedida ao gestor, a qual é já do conhecimento dos pais e dos outros professores.

”...neste momento, só o facto de se encontrar limitado na sua acção não possibilita que seja reconhecido” (E.101)

“...quando passa para o exterior, neste caso os Pais... esta falta de autonomia, estamos-lhe, de certa forma, a permitir que eles emitam juízos de valor “errados” acerca da figura do Coordenador de Escola... porque senão a imagem do gestor tem tendência a desaparecer, porque depois ninguém lhe dá crédito. E gera-se uma situação desagradável... já acontece em muitas escolas. É que as pessoas ultrapassam o Coordenador de Escola e vão directamente ao Órgão de Gestão do Agrupamento fazer “queixinhas” (E.104)

”...dado...às notícias que se vão ouvindo essa própria imagem é atenuada e quebrada, porque os Pais já vão sabendo que nós não podemos fazer o que fazíamos, que não temos poder para tal... a nível dos outros professores, nossos parceiros, passa-se o mesmo, porque não nos reconhecem poder de decisão” (E.108)

O terceiro diz respeito à formação inicial e à imagem que, lhe tem estado associada “ *Tudo isto remonta ao tempo do Estado Novo. Tudo isto tem a ver com a formação inicial, em que para se ser professor do 1º Ciclo bastava apenas um determinado nível académico... Tudo isto tem a ver com o prestígio social, com a imagem que tem estado sempre associada ao professor do 1º Ciclo, como estando sempre num plano abaixo dos outros*” (E.111).

Tal como opinam os entrevistados, só assim se compreende o nível de desmotivação a que, assistimos “*uma grande desmotivação que as pessoas que estão neste cargo estão a sentir, porque neste momento não têm imagem*” (E.102); “*pela desmotivação reinante e desinteresse geral*” (E.109).

Dois entrevistados apresentam uma proposta de resolução para este fenómeno, a concessão de um maior grau de autonomia do gestor “*retomar a autonomia, que dantes tinha... enquanto a nível superior não for mudada a filosofia agora reinante, as linhas de orientação quanto aos Coordenadores de Escola do 1º Ciclo, penso que será muito difícil este voltar a gozar de uma imagem que teve antigamente*” (E.111); “*na minha opinião, se o Coordenador de*

Escola não tiver, em termos futuros, a autonomia que o Presidente do Conselho Executivo tem, muito dificilmente ele terá uma outra imagem” (E.110).

2.9. Subcategoria: Modelo de Gestão

Na sequência da implementação do modelo de constituição dos Agrupamentos, os entrevistados empreendem um clima de descontentamento generalizado.

O carácter impositivo que presidiu à criação destas mega unidades escolares desvaneceu qualquer hipótese do seu surgimento, como consequência da própria vontade dos professores do 1ºCiclo neles implicados. Este facto desencadeou não só, críticas dos professores, como aflorou estados de desalento sobretudo naqueles que se viram, de um instante para o outro, obrigados a pertencerem a uma associação de escolas, nas quais não foram bem aceites desde o início, nem tão pouco se sentem ainda integrados.

” Isto não faz sentido nenhum! Só quem não conheça a realidade do 1º Ciclo é que poderia ter decidido implementar um modelo deste tipo” (E.108)

“...os Agrupamentos só são bons para escolas que não tivessem liderança e não tivessem dinâmica” (E.104)

” Tudo o que eu tinha ouvido, discutido e analisado, e até decidido aderir ao agrupamento vertical, por nossa própria iniciativa e livre vontade, não passou tudo de uma ilusão... Nada disto se concretizou... nunca supus que as coisas viessem a tomar este rumo ” (E.101)

Com o novo modelo de gestão são definidas outras funções para o Coordenador de estabelecimento, mais limitado na sua liberdade de acção “*agora como Coordenador foi uma mudança muito grande... Isto não é a mesma coisa... Isto foi regressar... voltar para trás cerca de sete anos ou oito, ou seja voltar à*

função de Director de Escola com funções ainda mais limitadas” (E.102) ao invés, do Presidente do Agrupamento, a quem é atribuído total poder decisório “neste momento todo o poder reside na Escola Sede do Agrupamento... poder esse que lhe foi atribuído pelo Ministério” (E.101).

Esta modificação teve, como resultados imediatos, demoras na resolução dos problemas, o que originou um clima de insatisfação nos gestores “*Desmotiva um bocadinho mas não só, originou mais burocracia ainda, porque demora mais tempo a resolver os problemas” (E.102); “O problema não é a burocratização dos papéis, que nós estamos habituados a ver. O problema é a burocratização das atitudes, a demora que tudo isto gera” (E.108); “se for uma urgência, a urgência tem que esperar, porque a decisão e a resposta dependem igualmente da velocidade com que o gestor entenda ou não dar ao assunto” (E.111)*

Neste contexto, o estilo do gestor do Agrupamento é determinante na concessão de atribuição de outras funções ao gestor escolar do 1º Ciclo “*tudo depende do tipo de Órgão de Gestão do Agrupamento. Se este lhes dá poder de decisão, se não... se o primeiro não quiser também não lhe podem impor, porque não está previsto” (E.104).*

No entanto, um entrevistado enaltece que o gestor do seu Agrupamento se preocupa com o seu trabalho e o incentiva “*sinto muito mais segurança” (E. 105).*

Resultado das directrizes do modelo implementado, um dos aspectos que sofreu um grande revés, foi o da gestão financeira. Os Directores de Escola habituados a uma “gestão caseira”, que ia resolvendo os problemas financeiros e até a amealharem para o que fosse preciso (tendo servido durante muitos anos como motivação para tantos gestores, determinados a lutarem pela sua escola) vêm-se, de repente, sem verba. A política administrativa definia assim, a concentração da verba pertencente ao Agrupamento na sua Sede.

Carecidos de meios financeiros próprios para gerirem a sua escola, a parte pedagógica viria a ser gravemente prejudicada “*Aqui, por exemplo, com a perda de toda a autonomia financeira, toda a parte pedagógica ruiu, porque não nos*

dão dinheiro para nada... até os Parceiros sociais se foram desvinculando desta escola. Os Projectos foram abolidos totalmente!... Se eu geri esta escola durante vinte anos e sempre tive dinheiro para comprar tudo o que precisasse. Então como é que agora não há dinheiro para nada? ” (E.101); ” Esta escola perdeu muito com a constituição do Agrupamento!... Era uma escola activa, em que as pessoas participavam em Projectos, que estavam empenhadas em Acções e agora está morta, não temos nada” (E.109).

Paralelamente às funções pedagógicas convergem as funções administrativas. No que diz respeito a estas últimas, nunca foram impeditivas do exercício da função dirigente dos Directores de Escola, mesmo quando não fossem as suas preferidas, conforme relatam dois entrevistados “*O que me levava a desempenhar funções administrativas, era o factor pedagógico... Tudo para conseguir alcançar os fins pedagógicos... A parte administrativa para mim... essa parte era a que menos me agradava... porque eu não tinha nada a ver com papéis, com burocracia” (E.101); ”quanto às funções mais burocráticas que exerci... acho que... as exerci sempre, porque acreditava que aquilo trazia algum benefício para a escola... Nunca as concebi como uma obrigação... se me perguntarem se gosto da parte administrativa, não!... Não, nunca me importei de exercer essas funções burocráticas, porque pensava sempre no bem que isso iria produzir para a instituição escolar em si, que no fundo são as crianças” (E.103).*

Agora, as funções do Coordenador são outras. A priori, também seria outra a forma de as perspectivar. O que não significa que os entrevistados lhes atribuam os mesmos juízos valorativos que experienciavam com as funções de Director de Escola. Vejamos como uma entrevistada concebe as funções actuais do Coordenador de Escola “*no momento actual nós estamos cada vez mais consignados à parte administrativa...as administrativas, para mim menos motivantes, são as que estão a ter maior peso e que nós temos que desenvolver no nosso dia-a-dia” (E.108).*

Na concepção desta entrevistada, estas funções não passam dum mero trabalho burocrático e inclusive sofreram grandes alterações, porque quase todas

passaram a ser feitas na secretaria da sede do agrupamento “*a minha função principal aqui, e neste momento, é a segurança da escola. É essa competência máxima que me concederam, além daquelas quatro consignadas em lei, que eu ainda não percebi muito bem quais são... muito vagas... Mesmo as funções administrativas não são as mesmas. Nós não fazemos matrículas, nós não processamos transferências, nós não aceitamos transferências, só nos é comunicado se o aluno vem transferido e mais nada, porque esse trabalho é todo feito com a Secretaria do Agrupamento*”.

Por esse facto começa a sentir-se desmotivada “*me estou a começar a sentir desmoralizada com tudo isto... você não pode falar com os parceiros sociais...você não pode tomar decisões nenhuma*” (E.108).

No seu ponto de vista, hoje em dia, a burocracia sobressai de forma tão evidente que até se começa a sentir “*como estando a trabalhar numa empresa*” (E.108). A impessoalidade dos actos é formalizada em faxes ou ofícios que seguem a via hierárquica enquanto aguardam resolução superior.

Na sua óptica, “*estas funções deveriam ser revistas, caso contrário, esta função passa a ser cumprida só por obrigação*”.

As próprias funções pedagógicas, que tanto motiva o gestor, “*até essas nós perdemos, porque passaram para o Coordenador de Docentes*”. Por isso, sente-se frustrada “*por não poder fazer nada do que fazíamos, porque tudo vai a Pedagógico para ser aprovado*”.

Depois dum depoimento destes, que retrata a situação de muitos gestores neste país, não é de admirar (tal como irá acontecer com esta entrevistada) que, as pessoas pensem em abandonar o lugar, porque este perdeu todo o interesse” *Agora isto já é um trabalho que tem que ser feito, que alguém tem que fazer, mas que a dinâmica é totalmente diferente de quando eu era Directora*” (E.108).

Neste sentido os entrevistados sugerem algumas alternativas para remediar este problema.

Uma mudança relativa à legislação em vigor “*No meu ponto de vista algo poderia mudar, se a legislação permitisse ao Coordenador um desempenho mais*

autónomo e mais poder de decisão, maior autonomia” (E.111), “Eu penso que, em relação a esta figura nova, isto tem que voltar um bocadinho à figura do que eram os antigos Directores de Escola” (E.102), “se nos dessem só um pouco mais de autonomia, as coisas podiam modificar-se completamente. Bastava só darem um pouco mais de autonomia a quem está a coordenar uma escola. Bastava isso pelo menos, um bocadinho de poder de decisão, para as coisas que surgem e que são às vezes muito necessárias e que não temos, porque na altura não podemos decidir” (E.107).

Uma mudança a nível das funções atribuídas ao Coordenador, que passariam pela vontade do Presidente do Conselho Executivo lhe determinar outras competências, além das estipuladas por lei *“Eu defendo e acredito que o Conselho Executivo deve passar algumas competências ao Coordenador de Escola” (E.102), “é essencial, que no início do ano o Presidente do Executivo estipule o que o Chefe do Estabelecimento de Ensino pode fazer além das funções que lhe estão designadas por lei” (E.104).*

E alertam para os perigos que daqui poderão advir se não forem tomadas medidas nesse sentido *“Se isso não acontecer, como Escolas do 1º Ciclo, perdem todo o seu significado social e passam a ser uma correia de transmissão dos Conselhos Executivos” (E.102); “Enquanto a nossa realidade não for aceite, e reconhecida, e tudo isto tem muito a ver com uma mudança de filosofia, não creio que os futuros candidatos a este cargo se sintam motivados” (E.111).*

2.10. Subcategoria: Relações com os Superiores Hierárquicos: Relações com o Conselho Executivo/ Relações com a DREL

Relações com o Conselho Executivo

Quando inicialmente se constituíram os Agrupamentos Verticais no concelho, houve uma certa dificuldade na aceitação deste nível de ensino por

parte dos docentes de ensino de níveis superiores. Talvez por não conhecerem muito bem a sua realidade. Esta alteração criou um clima de desconfiança, que, posteriormente, deu lugar à incredibilidade, tal como se depreende da voz dos entrevistados.

” Foi um choque completo... senti o mundo desabar e refiro-me a tudo... Com o Executivo foi muito complicado... tentaram impor o poder delas e esse clima continuou até agora e sente-se quase como direi... medo” (E.101)

” Hoje em dia...e como eu continuei a diferença como Coordenadora é total. É total! E isso choca um pouco” (E.108)

Do ponto de vista de um entrevistado, os Presidentes dos Conselhos Executivos *“não conheciam nada da nossa realidade do 1º Ciclo e nem se preocuparam em conhecer”* (E.101).

Ultrapassada a fase inicial estabeleceu-se uma nova, imbuída de imposição *“há uma maior imposição hoje, do que havia antigamente. Há maior poder impositivo”* (E.103); *” A grande diferença é que enquanto com a Delegação eu fazia o mesmo trabalho, só que ninguém me impunha, ali impunham-me!”* (E.101); *“Estão-me sempre a recordar para eu não tomar qualquer decisão sem informar primeiro”* (E.108) entrou-se numa etapa de acomodação e habituação *”Depois gradualmente foi seguindo o ritmo normal, ou seja, é o estritamente necessário. A relação é do estritamente necessário”* (E.108).

A partir daí, as relações passaram a ser caracterizadas pela relação directa *“eu trato tudo directamente com o Conselho Executivo”* (E.102); pela dependência *“Neste momento a relação de dependência do Coordenador de Escola face ao Órgão de Gestão do Agrupamento é total”* (E.111); pela distância que criam *“as relações que o Coordenador de Escola do 1º Ciclo estabelece com o gestor do Agrupamento são relações muito distantes”* (E.111); pela falta de respeito *” Além de não nos respeitarem... no meu caso, com vinte anos de gestão de escolas do 1º Ciclo, agora é que iria aprender a gerir a escola ”* (E.101); e

pela falta de diálogo “o Coordenador ainda não está a ser ouvido o suficiente” (E.111).

A ausência de diálogo incorre em que o gestor se sinta “um elemento estranho, completamente estranho, onde muitas das vezes, nem há tempo para ser ouvido nos seus problemas e nos seus anseios e necessidades” (E.111). O patamar de desconforto provocado por toda a situação descrita é expressa pelos entrevistados, sob formas peculiares de adjectivação “um mero executor de instruções, de tarefas... mero executor de orientações” (E.111).

Não sendo de estranhar que os gestores se sintam desmotivados “o que se passa é que vivemos uma situação de descontentamento, na expectativa de possíveis melhorias (digo eu) e é este facto que nós observarmos constantemente” (E.111). Em situações extremas “sentimo-nos impotentes e o cansaço às vezes instala-se e o descontentamento surge e o desânimo acontece” (E.111).

Sabendo de antemão, que “os alunos são sempre os principais prejudicados” (E.111) e que este tipo de relações “não são mesmo nada, motivadoras para quem pretenda desempenhar esta função” (E.111) urge que se opere uma mudança.

Relações com a DREL

A Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL) tem mantido um tipo de relações “distantes e formais, não havia qualquer laço de ligação ou de afectividade. Não, não, nunca” (E.107); “Eram mesmo demasiado formais” (E.110); “Era uma relação do tipo institucional” (E.109).

Numa apologia aos professores do ensino primário, aquando da Revolução de Abril, Benavente (1999, pp. 82-83), foca o tipo de relações entre o Ministério da Educação e os professores numa vertente de continuidade das relações anteriormente existentes “depois de 1974 não houve mudança na natureza das relações entre o Estado (o Ministério da Educação) e as escolas (os professores) (...) estas relações foram marcadas por uma concepção clássica do poder”. Esta

opinião é partilhada pelos nossos entrevistados, os quais reiteram a dificuldade em estabelecer contacto com este órgão superior, como atenta uma entrevistada ” *Eu tentava e punha no papel e ia e vinha e falava e enquanto não fosse lá não se resolvia o problema*” (E.110).

De uma forma geral, não lhes era solicitado qualquer parecer em termos de matéria educativa ” *Eu não tenho nunca sido solicitada pela DREL, nem pelas equipas superiores*” (E.105); ”*a DREL não nos chamava para nada, não nos pedia opinião, não tínhamos que opinar sobre nada. Ninguém nos ouvia*” (E.108).

Obviamente, que ”*para pessoas que pretendam vir a exercer este cargo, que gostem de o exercer claro está que isso as desmotiva, por sentirem que não são ouvidas pelas instâncias superiores*” (E.105) porque o descrédito de se sentirem ”abandonados” (E.108) não suscita interesse a nenhum professor.

2.11. Subcategoria: Falta de Reconhecimento

A falta de apoio e de reconhecimento do trabalho dos gestores escolares do 1º Ciclo, pode muito bem representar um factor de descontentamento para estes profissionais.

A perda de reconhecimento e prestígio público da actividade docente, que começou a ser mais acentuada a partir dos anos oitenta, teima em permanecer e é denunciada por quatro dos nossos entrevistados (E.105, E.106, E.108, E.109), que nunca tiveram a sorte de serem reconhecidos pelo trabalho de responsabilidade, assumido ao longo de vários anos, à frente da direcção de uma escola.

” Porque senão muitas das vezes pensa “Mas porque é que eu estou a fazer isto? Mas afinal qual é o meu papel?” porque sente que ninguém lhe presta atenção. Porque depois, se isso não se verificar a pessoa desmotiva-se. Para quê tanto esforço? Não vale a pena!” (E.105)

” Agora, se me perguntasse se eu alguma vez me senti reconhecida pelo trabalho realizado? Nem por isso. Nem por isso. Isso é o pior, é o reverso

da medalha porque nós “esfalfamo-nos” e depois chegamos a uma determinada altura e acabamos por reconhecer, que a nível de Instituições superiores, o trabalho que nós realizámos não foi valorizado... Ou se foi valorizado não foi demonstrado de forma alguma o reconhecimento desse esforço... acho que não nos foi dado o devido valor. Nunca reconheceram, nunca houve um reconhecimento pelo trabalho que desenvolvíamos. Embora fossemos às reuniões e nos dissessem “Sim senhor, estão a fazer um bom trabalho”, mas era só de boca. Na prática, nunca ninguém reconheceu o nosso esforço... Acho que não ligaram às nossas experiências, a nível da DREL. Acho que fomos assim... um bocadinho abandonadas” (E.106)

”...não há um reconhecimento do trabalho” (E.108)

“Se calhar não era, não era nada proveitoso, não dava reconhecimento, não nos dava o tal gozo profissional” (E.109)

2.12. Subcategoria: Contexto Organizacional: Escolas Rurais

As escolas do 1º Ciclo situadas em meios rurais são construções que, infelizmente, primam pela escassez de equipamentos mínimos (um telefone, uma televisão ou um computador), conforme salienta uma entrevistada *”o nosso Agrupamento tem escolas rurais e urbanas dispersas por três freguesias. A maior de todas é composta por escolas rurais... tem as maiores carências”* (E.105). Geralmente os autarcas não investem muito nestas escolas *”a nível de equipamento mesmo que peça às Autarquias é muito mais difícil conseguirem, porque vai sempre tudo para onde há maior número de alunos”* (E.105).

Algumas encontram-se degradadas fisicamente, sendo denominadas como escolas pobres, porque consignadas ao abandono. A própria localização, longínqua, isolada e com acessibilidades difíceis, não motivam quem lá trabalha *”porque a pessoa está praticamente só com os alunos. A pessoa quase que não vê as colegas!”* (E.105). Não suscitando, por isso, um grande atractivo para os gestores escolares que pretendam realizar-se profissionalmente *”para quem gosta de gerir as nossas escolas, para quem gosta desta função na verdade, gerir uma escola em que não há uma grande possibilidade de resolver problemas sente-se pouco realizado profissionalmente. Porque no seu entender, não está a ter um*

papel muito activo, um papel de ajuda, de poder contribuir para fazer crescer aquele tipo de escolas. Porque lá nunca acontece nada de novo, de problemático” (E.108). A monotonia do trabalho do gestor “acaba por ser mais aquele “rambramb”, uma gestão mais caseira, em que não há grandes mudanças. Isto é a minha fraca experiência, dos poucos anos nessas escolas” (E.106) obrigando-o a “centrar o seu trabalho na gestão diária da escola” (E.105).

Sendo quase impossível promover o trabalho em equipa “no nosso caso, como as escolas se encontram situadas longe umas das outras, as Coordenadores de Escola mesmo que queiram programar actividades em conjunto umas com as outras torna-se difícil, porque não têm meio de transporte para levar as crianças” (E.105).

II. RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Os dados quantitativos, resultantes do processo de atribuição de números às variáveis existentes no questionário, serão apresentados neste ponto, de acordo com o seu formato, por ordem sequencial das perguntas nele inscritas.

1. Sexo

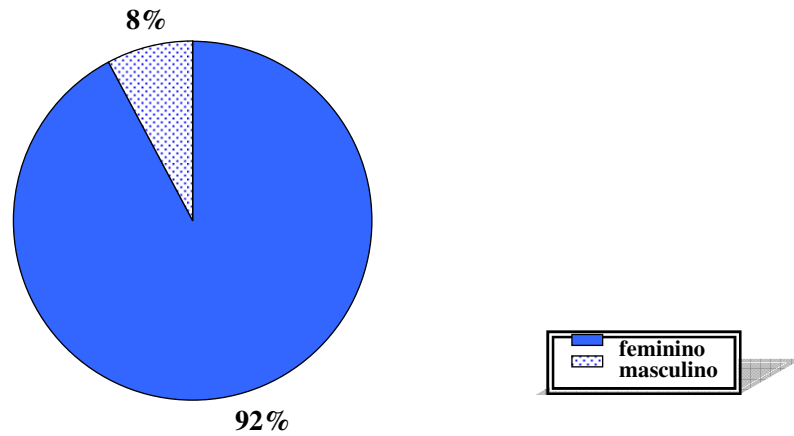


Gráfico 1. Sexo dos inquiridos

De acordo com o gráfico exposto, a população feminina do concelho (92%) constitui a quase totalidade da amostra dos professores. Só 8% destes pertencem ao sexo masculino.

2. Qual a sua idade?

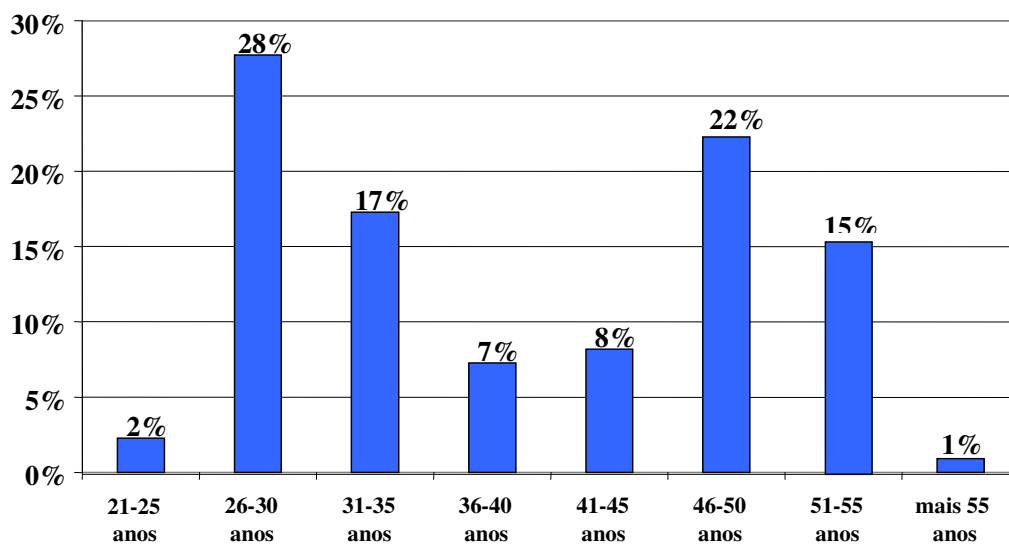


Gráfico 2. Idade dos inquiridos

Verificámos que se salientavam dois grupos de idades de indivíduos distintos. No primeiro caso situavam-se os professores que se encontram no início de carreira, por contraste, com um outro em que os professores se aproximam mais da fase final da carreira.

O primeiro grupo é constituído por indivíduos com idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos de idade. O segundo grupo é composto por indivíduos com idades que, vão dos 46 aos 55 anos de idade. Os indivíduos com idades mais jovens constituem um leque de idades compreendidas entre os 26 e 30 anos de idade, correspondendo a uma percentagem de 28% e os indivíduos que têm entre 31 e 35 anos de idade, correspondendo a uma percentagem de 17%, o que perfaz um total de percentagens de 46% relativo ao grupo inicial.

Na segunda situação destaca-se um número inferior de indivíduos (menos oito pontos percentuais) que têm idades compreendidas entre os 46 e 50 anos de idade, correspondendo a uma percentagem de 22% e, ainda, os indivíduos que têm idades compreendidas entre os entre os 51 e 55 anos de idade, com uma percentagem de 15% totalizando 46%.

Ainda que acrescentemos a percentagem do grupo de inquiridos, com idades compreendidas entre os 21 e 25 anos de idade (2%) e o grupo com idades entre os 36 e 40 anos de idade (7%), ao grupo considerado como estando na primeira etapa da sua carreira profissional, mantém-se a mesma diferença percentual. O grupo de sujeitos que constitui a faixa etária que vai dos 41 aos 45 anos (8%) e o conjunto de indivíduos que, tem mais de 55 anos (1%) não altera o valor diferencial de oito pontos percentuais.

3. Qual a situação profissional em que se encontra?

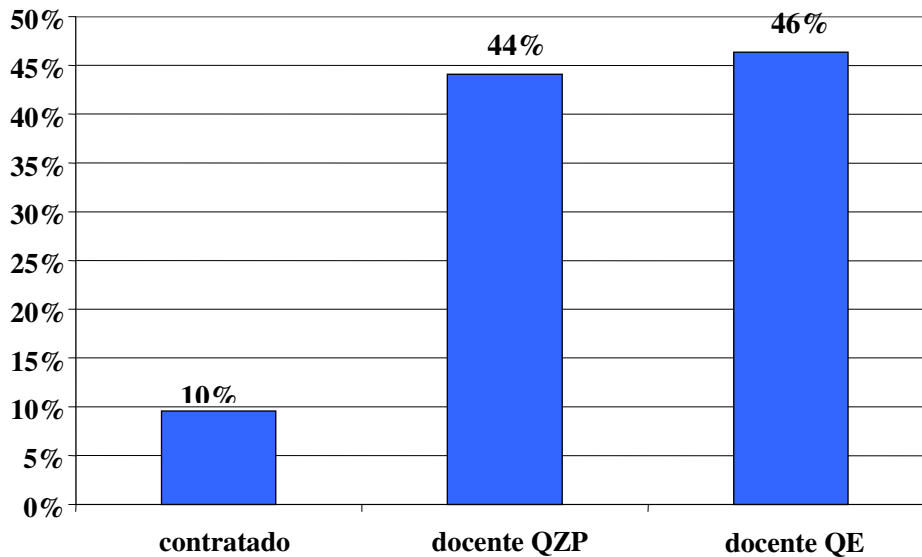


Gráfico 3. Situação profissional

Pelo que é possível observar neste concelho não existe estabilidade docente. No entanto, o número de docentes do 1º Ciclo que não se encontra ainda definitivamente afecto a uma escola é pouco significativo (8%), comparado com os que se encontram já afectos a um quadro de escola.

Da amostra de inquiridos, os que pertencem ao Quadro de Escola representam um total de 46%. Os restantes 54% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, havendo a registar-se uma baixa percentagem do número de Contratados (10%).

Nesta situação é maior a quantidade de docentes que, anualmente, se têm que preocupar com o sistema de concursos, com toda a carga emocional, desgaste e ansiedade que este modelo de colocação de docentes acarreta, face aos que, sabem atempadamente a escola a que pertencem. Tudo isto implica alterações a nível do funcionamento da escola e do próprio trabalho do gestor.

4. Qual o seu tempo de serviço em 31 de Agosto de 2005?

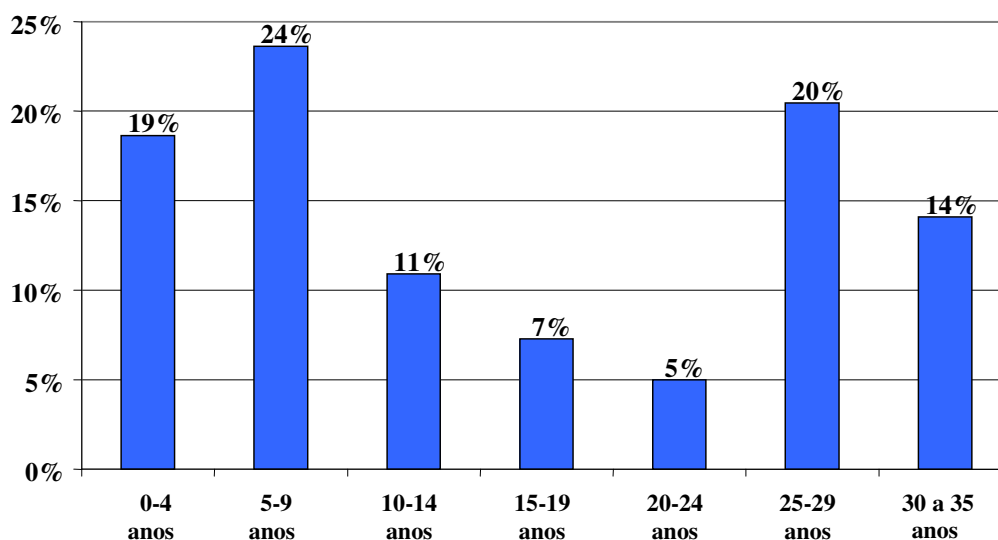


Gráfico 4. Tempo de serviço

Olhando para o gráfico, destacam-se dois grupos distintos de indivíduos. Um grupo que, em 31 de Agosto de 2005 tinha entre 0 a 9 anos (43%) de tempo de serviço e um outro, que tinha entre 25 a 35 anos (34%).

Duma análise comparativa com o gráfico anterior relativo à situação profissional dos docentes verificamos que os indivíduos que pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e os que, se encontram na situação de Contratados (54%) apresentam uma diferença percentual de dez pontos a mais, relativamente ao tempo de serviço do grupo dos docentes cujas idades variam entre os 0 e os nove anos. A mesma situação acontece com os docentes que compõem o Quadro de Escola (46%).

A explicação para estas diferenças deve-se ao facto de, nem todos os indivíduos que têm entre 0 a 9 anos de tempo de serviço pertencerem ao Quadro de Zona Pedagógica, tal como nem somente o grupo que tem entre 25 a 35 anos se encontrar já todo ele numa situação profissional de afectação.

5. Quais as suas habilitações académicas?

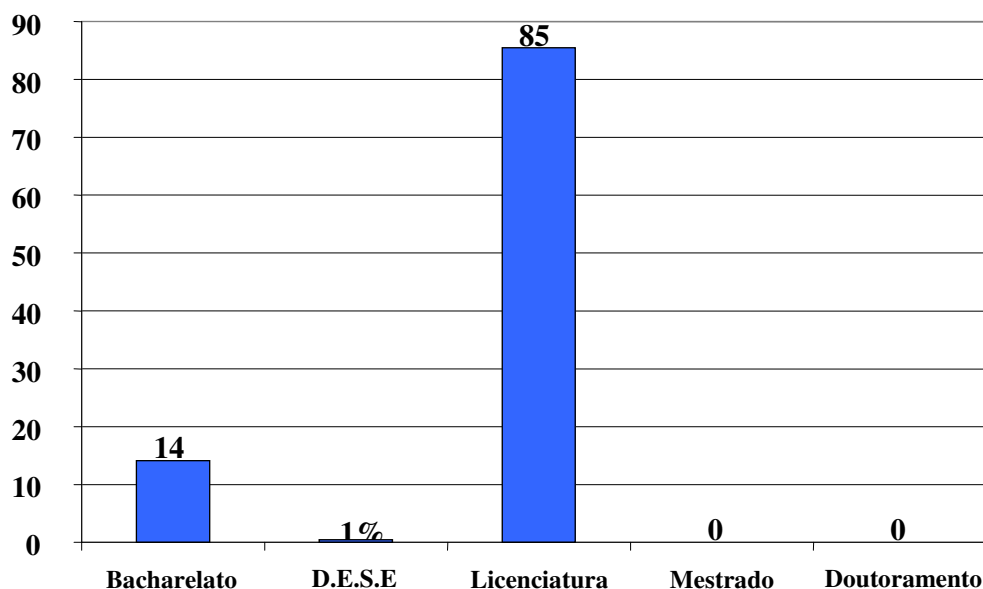


Gráfico 5. Habilitações académicas

A generalidade dos inquiridos é portadora do grau académico de licenciatura (85%) enquanto que, só 14% possuem o título de bacharel.

Sendo mínima a percentagem de pessoas com um Diploma em Estudos Superiores de Educação (1%). Não existem docentes portadores de um título académico de Mestre ou Doutor.

De forma resumida esclarecemos sobre a situação pessoal e profissional da amostra dos inquiridos deste concelho.

A maioria dos inquiridos da amostra é do sexo feminino (92%). Os professores têm idades compreendidas entre os 21 anos, até mais de 55 anos de idade constituindo-se em dois grupos distintos: os da fase inicial de carreira, com idades que vão dos 21 aos 40 anos de idade (54%) e os que se encontram no final de carreira, com idades que vão dos 41 até mais de 55 anos de idade (46%).

Do primeiro grupo de idades de indivíduos, 54% ainda não se encontra afecto a uma escola, tendo entre 0 a 14 anos de tempo de serviço. O segundo

grupo de idades pertence ao Quadro de Escola e têm entre 15 a 35 anos de tempo de serviço. Cento e oitenta e sete professores possuem uma licenciatura e dos restantes trinta e três possuem um bacharelato registando-se só 1% de docentes com um Diploma em Estudos Superiores de Educação.

6. Já exerceu ou está a exercer cargos de gestão?

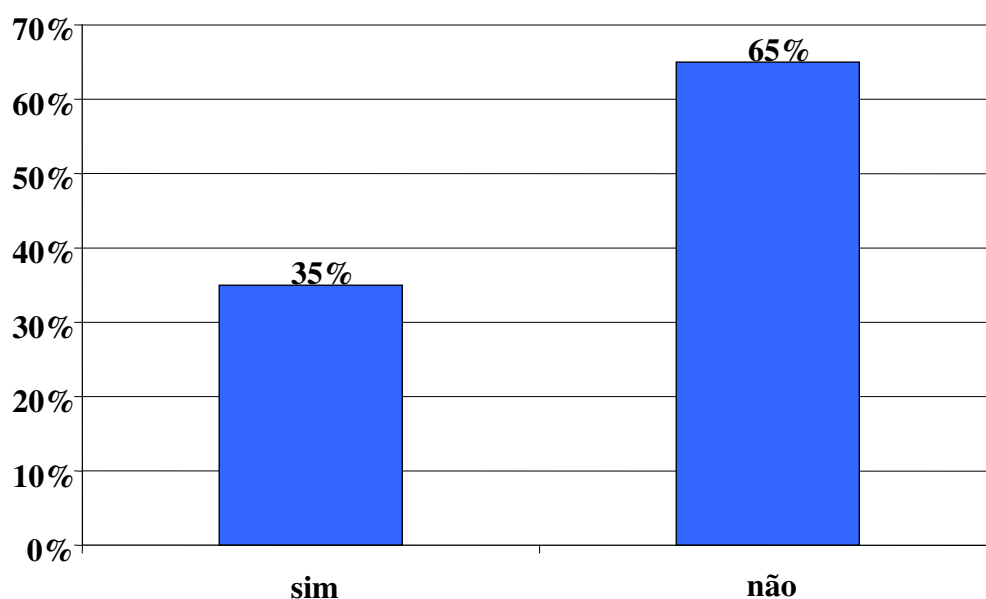


Gráfico 6. Relação dos inquiridos que já exerceram ou não cargos de gestão

Dos duzentos e vinte professores, cento e quarenta e três (65%) ainda não exerceram cargos de gestão. A relação dos que já exerceram cargos de Director ou Coordenador é de quase metade (35%) do total de inquiridos, cerca de setenta e sete professores.

7. Se respondeu “sim”, em que situação?

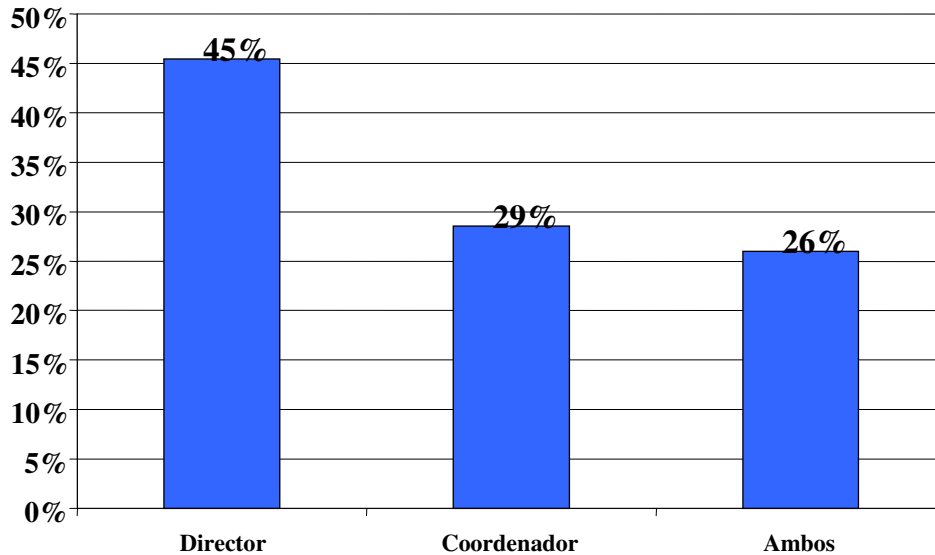


Gráfico 7. Perspectiva da situação de quem respondeu “sim”

Destes setenta e sete professores que já exerceram funções de gestão, 45% cumpriu funções de Director até ao ano lectivo de 1998/1999. Enquanto que a percentagem dos que exerceram funções de Coordenador e de Director (26%) é praticamente igual, à dos que exerceram funções Coordenador (29%).

8. Durante quanto tempo exerceu esse cargo(s)?

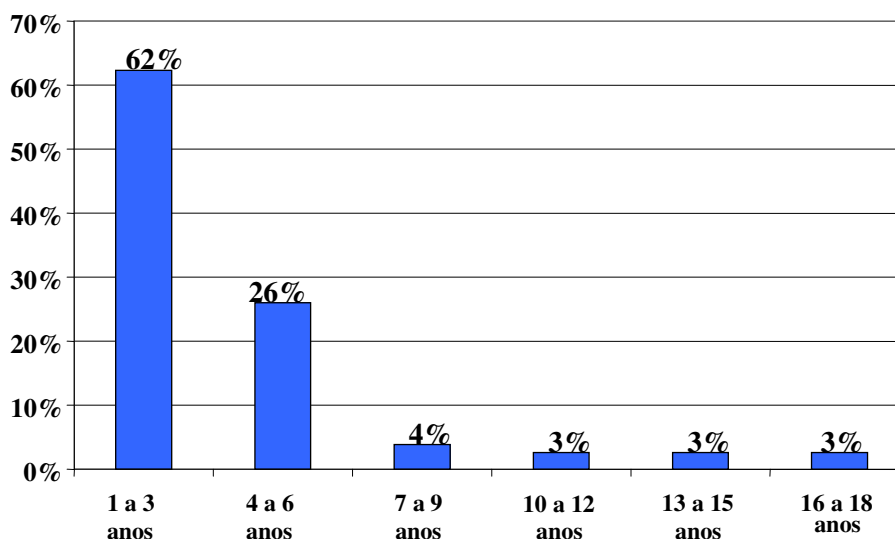


Gráfico 8. Duração do tempo em exercício o(s) cargo(s)

O gráfico indica-nos que, dos 65% de professores que cumpriram funções de gestor escolar, a maioria (62%) dos gestores exerceu funções durante curtos períodos de tempo (1 a 3 anos). Este facto talvez se explique pela taxa de mobilidade anual a que estão sujeitos estes professores, impossibilitando-os à realização dum continuado trabalho em gestão.

Segue-se uma percentagem de 26% que exerceu essas funções durante 4 a 6 anos. A partir daí a taxa decresce (4% de 7 a 9 anos; 3% de 10 a 12 anos), ao mesmo tempo que aumenta o tempo de permanência no cargo, registado pela percentagem (3%) dos que geriram entre 16 a 18 anos.

Aconselhamos uma leitura ao Anexo G, onde é possível analisar a percentagem da duração do tempo de permanência no cargo, por anos lectivos, que vai de um até dezoito anos.

9. Mencione os vários mandatos.

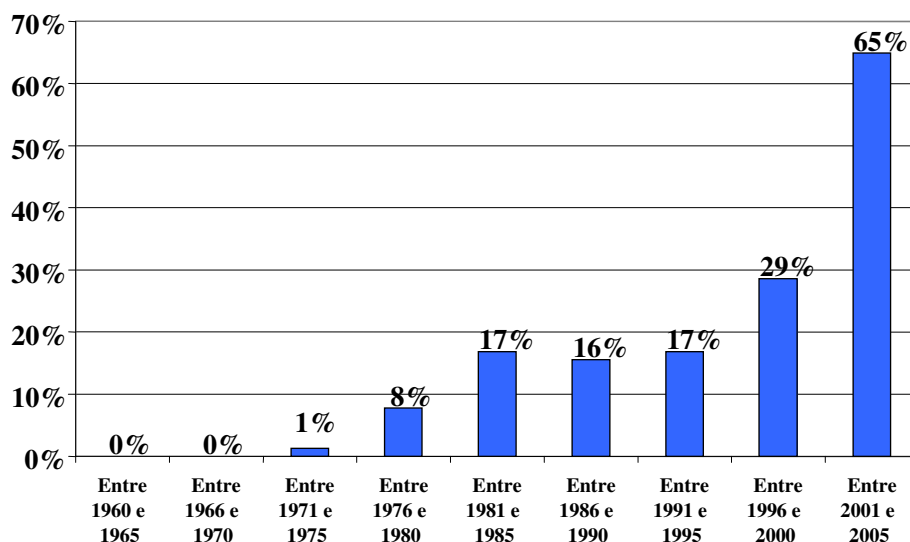


Gráfico 9. Período de tempo

Dos registos efectuados constatamos que cento e trinta e três inquiridos (65%) exerceram funções de gestor nos últimos cinco anos (entre 2001 e 2005), funções essas que tanto podem ter sido como Directores ou como Coordenadores, uma vez que a maioria dos Agrupamentos Verticais deste concelho foi criada no ano lectivo de 2002/03 e, até essa data, só duas escolas do 1º Ciclo do concelho estavam em regime de Agrupamento Horizontal. Em situação análoga encontra-se a percentagem dos gestores (29%) que exerceram funções entre 1996/00.

Dos professores que exerceram funções de Director salienta-se os que, praticamente, se mantiveram nos 17%; entre 1981 e 1995. A partir dessa data o número diminuiu para 8% até chegar aos 1% entre 1971 e 1975, não existindo dados a assinalar nos anos anteriores.

Estes dados confirmam os do gráfico 7 havendo a registar um maior número de professores que desempenharam as funções de Director.

10. Gostou ou tem gostado desta experiência?

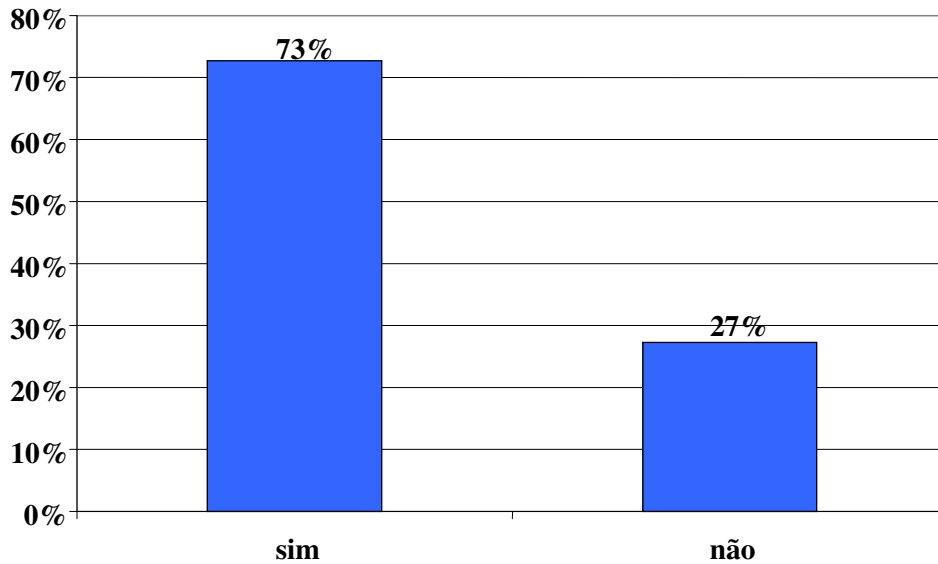


Gráfico 10. Relação dos inquiridos que gostaram e dos que não gostaram da experiência

Quando interrogados sobre a sua experiência na gestão das escolas do 1º Ciclo, o número dos que afirmaram terem gostado de exercer funções dirigentes (73%), contrasta com o dos gestores escolares que demonstraram não terem gostado de exercer esta actividade (27%).

11. Se respondeu “sim”, escolha uma das razões.

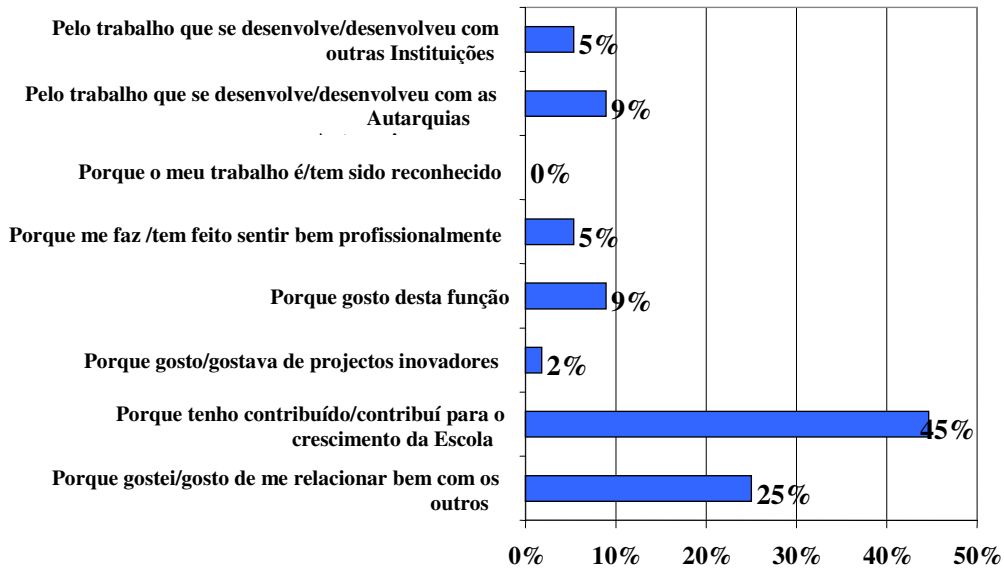


Gráfico 11. Apresentação dos motivos dos que responderam “sim”

Das justificações enumeradas pelos gestores pelo facto de terem gostado de exercer esta função destacam-se, em primeiro lugar, os que consideram que o seu desempenho foi proveitoso, porque contribuíram para o crescimento da Escola (45%); em segundo lugar, os que gostam de se relacionar bem com os outros e porque com o desempenho deste cargo foi possível concretizá-lo (25%); em terceiro lugar, os que gostam mesmo da função e os que entendem que o trabalho que se desenvolveu com as Autarquias foi proveitoso para a escola (9%); em quarto lugar, pelo trabalho que se desenvolveu com outras instituições e, ainda, porque os fez sentir bem, profissionalmente (5%); por último, os que gostam de projectos inovadores (2%).

Neste caso, a principal razão apontada pelos inquiridos confirma a teoria de Herzberg (1966), quanto ao facto deste motivo estar intrinsecamente ligado ao trabalho em si, ou seja, à função de um gestor escolar do 1º Ciclo.

12. Se respondeu “não”, escolha uma das razões.

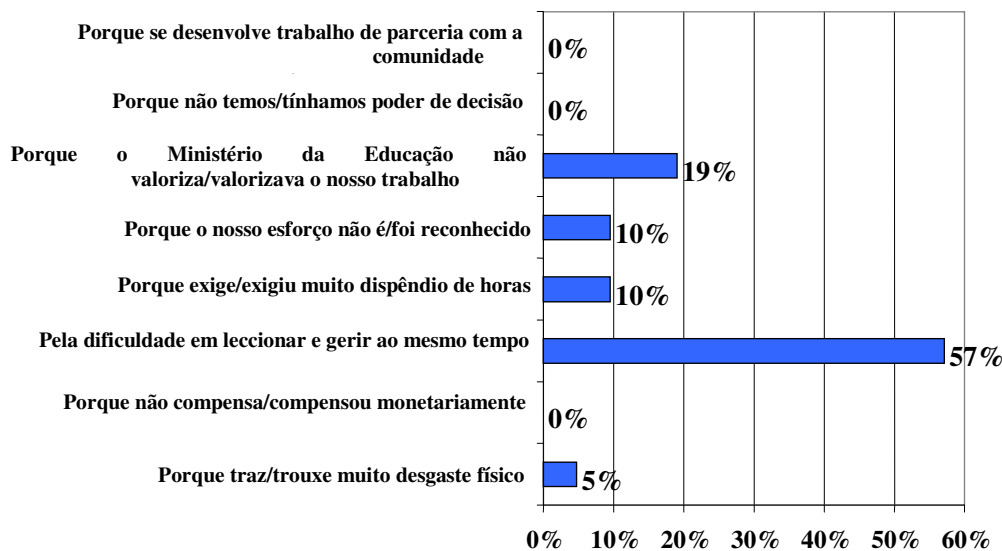


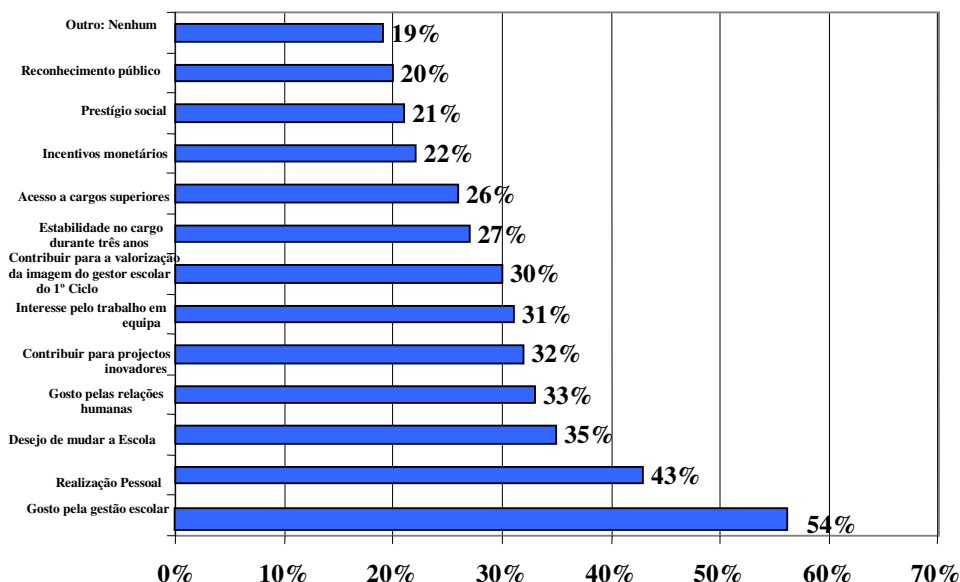
Gráfico 12. Apresentação dos motivos dos professores que responderam “não”

Ouvida a opinião dos sujeitos que não gostaram de exercer funções dirigentes surge, como principal razão, os motivos relativos ao horário de trabalho, dada a dificuldade em leccionar e gerir ao mesmo tempo (57%).

Seguem-se aqueles que entendem que o Ministério da Educação não valorizava, nem valoriza o seu trabalho (19%); os que alegam que este cargo exige muito dispêndio de horas e que, o seu esforço não é reconhecido (10%); e os que consideram que traz muito desgaste físico (5%).

De modo sintético, os motivos eleitos pelos sujeitos: o horário, a falta de reconhecimento e as condições físicas, pertencem à ordem dos factores higiénicos, segundo a classificação de Herzberg e de Maslow, igualmente considerandos desmotivadores pelos inquiridos

13. Quais os motivos que o levariam a aceitar o cargo de gestor escolar?



Quadro 13. Apresentação dos motivos que podem levar à aceitação do cargo de gestor escolar do 1º Ciclo

É significativa a opinião dos inquiridos que, só por razões motivadoras, aceitariam o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo, como sejam: o facto de gostarem da gestão escolar (54%), de se poderem realizar pessoalmente (43%) e pelo desejo de mudarem a escola (35%).

De seguida, são valorizados os motivos referentes às relações interpessoais: o gosto pelas relações humanas (33%); relativos às funções do gestor, contribuir para projectos inovadores (32%); de interesse pelo trabalho em equipa (31%).

Por último, os que têm a ver com o estatuto profissional: contribuir para a valorização da imagem do gestor escolar do 1º Ciclo (30%); com a segurança, a hipótese de permanecer no cargo durante três anos (27%); com as possibilidades de progressão, acesso a cargos superiores (26%); com o salário, incentivos monetários (22%); com o prestígio social (21%); com o reconhecimento público (20%); finalmente, porque nenhum outro motivo os levaria a aceitar esta função (19%).

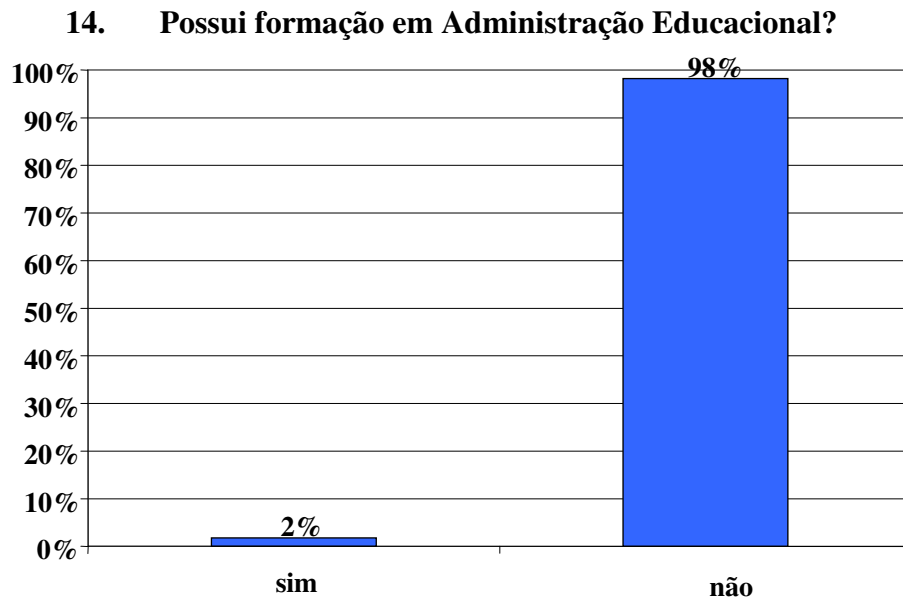


Gráfico 14. Relação das pessoas que possuem formação específica em Administração Educacional

A maioria dos inquiridos não possui formação específica em Administração Educacional (98%). Somente 2% dos indivíduos possuem essa formação.

15. Qual a modalidade da formação específica?

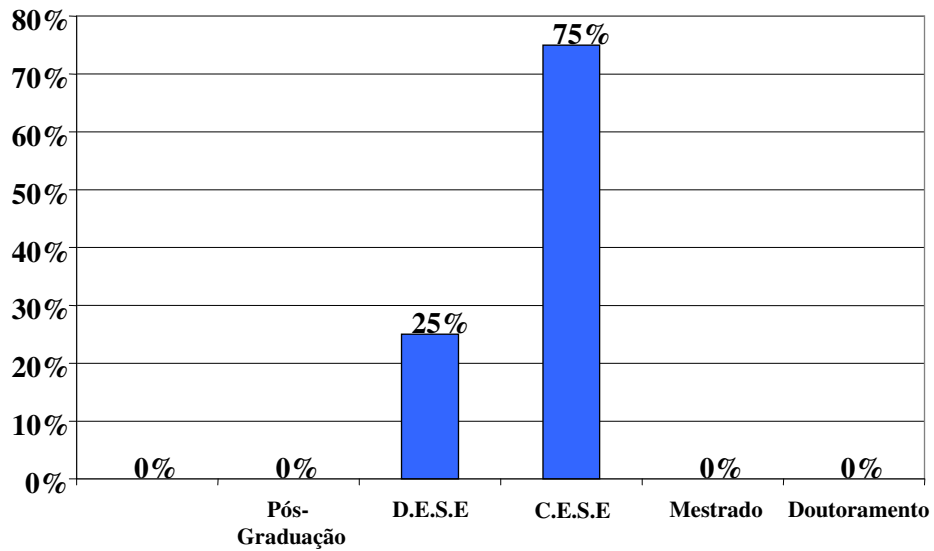


Gráfico15. Modalidade de formação

Do número reduzido de pessoas (2%) que têm formação específica em Administração Educacional, essas são portadoras dum Curso de Estudos Superiores em Educação (75%), ou então, dum Diploma de Estudos Superiores em Educação (25%).

16. Qual o ano de conclusão?

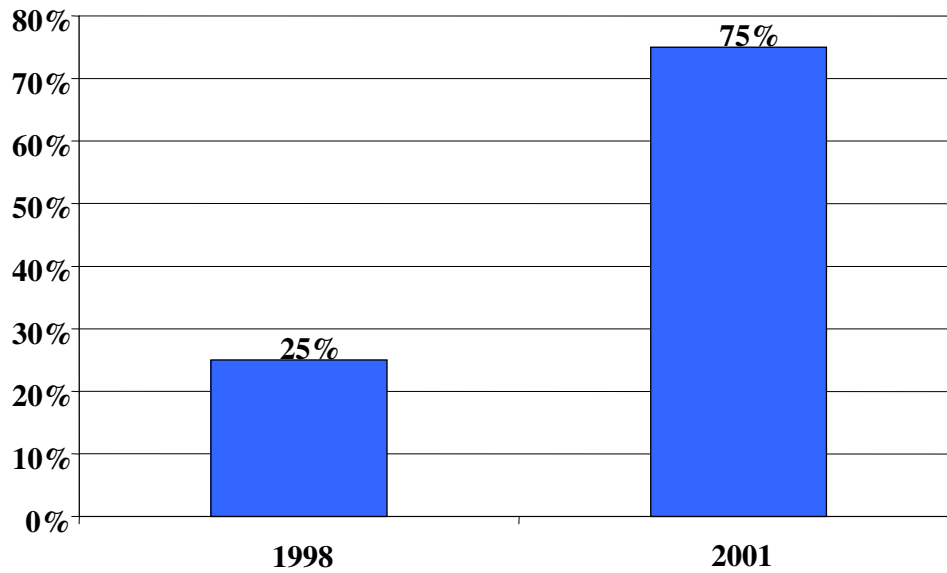


Gráfico16. Ano de conclusão

O gráfico indica que, quase todos os inquiridos, concluíram os seus cursos nos anos de 2001 (75%). Em 1998, só 25% destes terminaram essa formação.

17. Considera necessária uma formação específica nesta área, para quem desenvolve, ou venha a desenvolver, funções dirigentes?

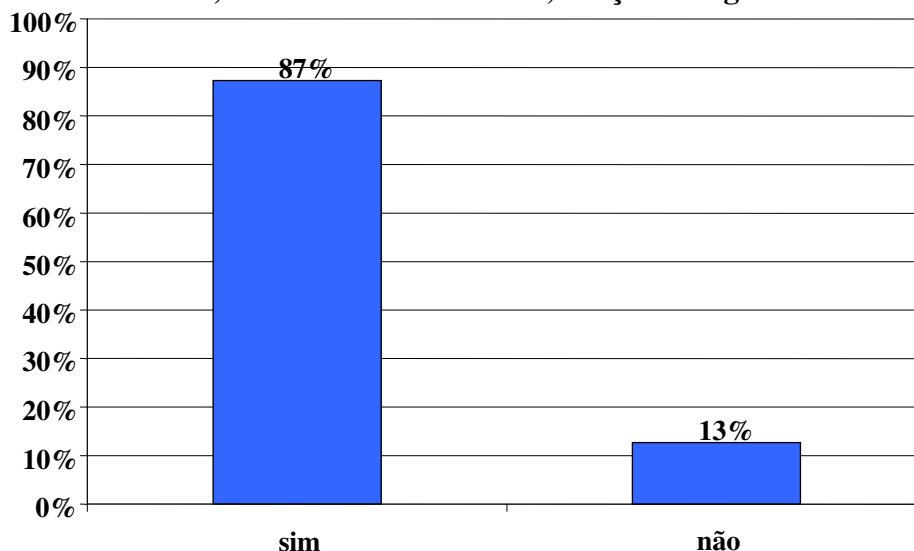


Gráfico 17. Perspectiva dos que consideram necessária formação específica nesta área para quem desenvolve ou venha a desenvolver funções dirigentes

Apesar de ser mínima a percentagem dos inquiridos deste concelho que possuem formação específica em Administração Educacional, a quase maioria concorda (87%) que esta é necessária, sendo mínima a percentagem dos que discordam (13%).

Este dado evidencia que a legislação em vigor deveria ser repensada quanto aos critérios de recrutamento para o cargo, tal como já constitui para o Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento (este é um dos requisitos que lhe é exigido).

18. Se respondeu “sim”, diga porque motivo?

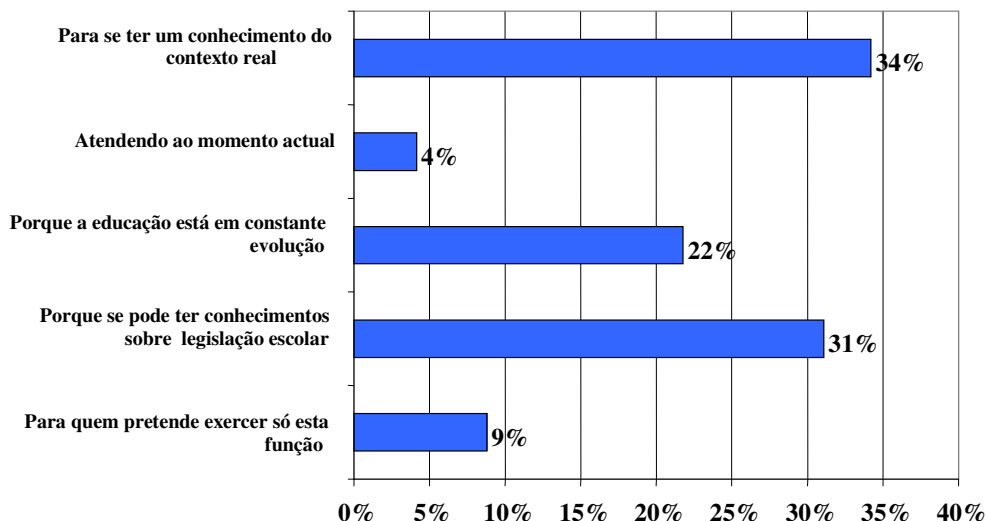


Gráfico 18. Apresentação dos motivos dos professores que concordam com a formação em Administração Educacional

Os professores concordam que o gestor escolar do 1º Ciclo deva ter formação em Administração Educacional, porque entendem que, com esta formação, se fica a ter um conhecimento do contexto real onde desenvolvem a sua actividade (34%); porque a formação lhes poderá fornecer conhecimentos sobre legislação escolar (talvez por sentirem mais dificuldades nesta área) (31%); porque a educação está em constante evolução, podendo esta constituir um meio para a sua própria formação, uma vez que poderiam estar a par dos conhecimentos mais recentes na área das Ciências da Educação (22%); porque a formação específica deve ser só para quem pretenda exercer essa função (9%); atendendo ao momento actual (4%).

19. Se respondeu “não”, diga porque motivo?

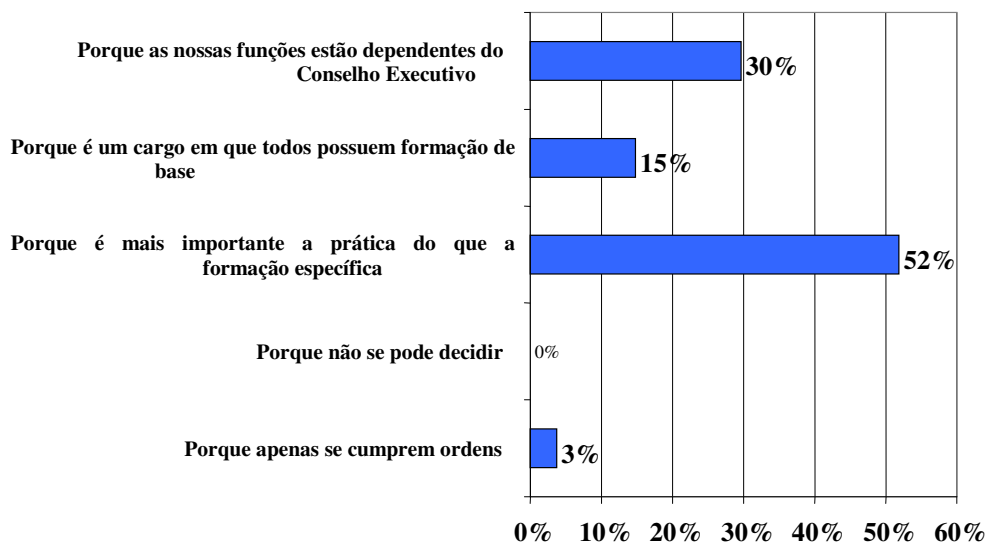


Gráfico 19. Apresentação dos motivos dos professores que discordam com a formação em Administração Educacional

Por sua vez os professores que não concordam com a formação em Administração referem que, na sua perspectiva, a prática é mais importante do que a formação específica (52%); que em virtude das funções do Coordenador estarem dependentes do Conselho Executivo, não há necessidade alguma de formação (30%); é um cargo em que todos possuem formação de base (15%); que apenas se cumprem ordens (3%).

20. Concorda com o actual regime que estabelece o carácter de obrigatoriedade da função?

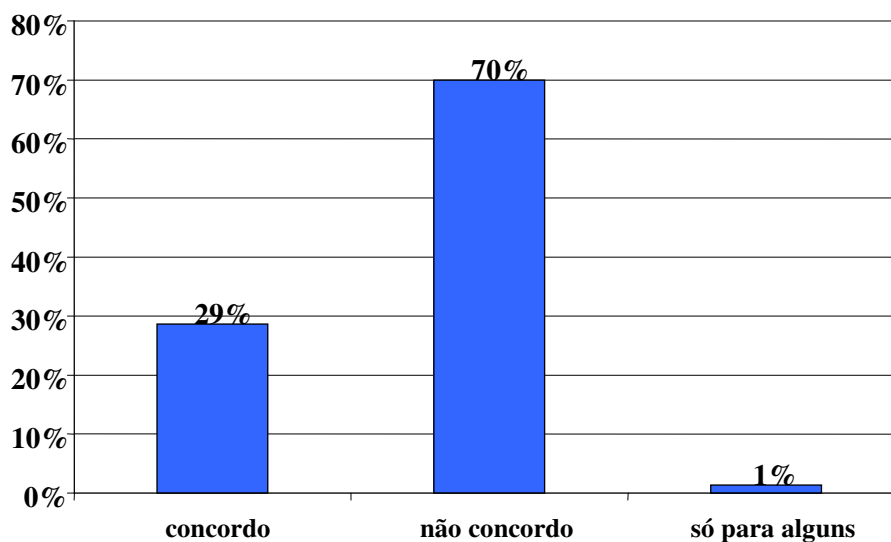


Gráfico 20. Relação dos professores que concordam com o carácter de obrigatoriedade da função

Como se pode observar, cento e cinquenta e quatro professores (70%) não concordam com a actual política administrativa, que estabelece o carácter obrigatório do cumprimento desta função, a qualquer docente, independentemente do seu perfil ou vocação.

Simplemente 29% dos inquiridos concordaram com a actual legislação e uma percentagem mínima (1%) considera que deve ser exercida só por alguns.

21. Se respondeu “sim”, diga por motivo?

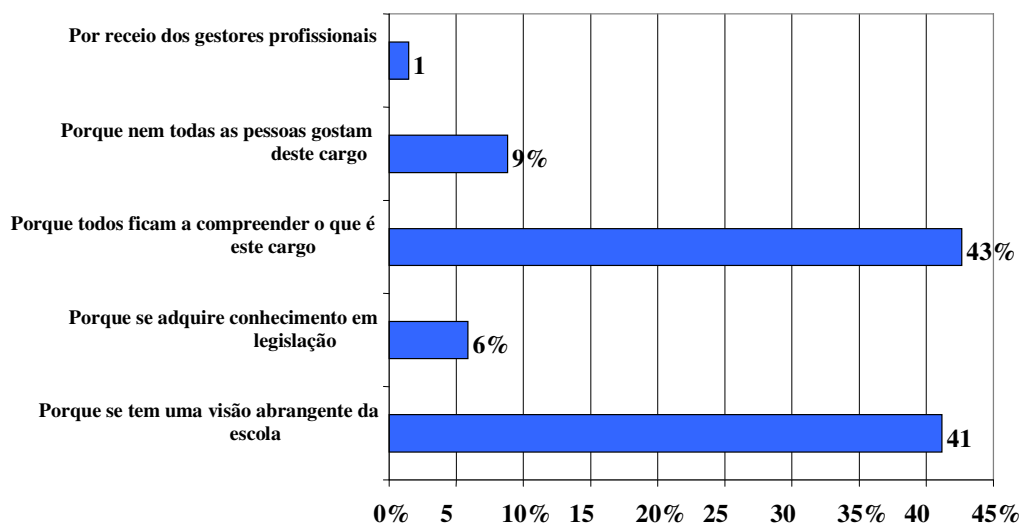


Gráfico 21. Apresentação dos motivos dos professores concordantes com o carácter de obrigatoriedade da função

As razões pelas quais os professores concordam com o carácter de obrigatoriedade da função dirigente são, basicamente, porque esta é uma forma de todos ficarem a compreender melhor o que é o cargo (43%); porque se fica com uma visão abrangente do que é a escola (41%); além de poderem passar a gostar de exercer esta função, visto não ser do agrado de todos os docentes (9%); de adquirirem conhecimentos em legislação escolar (6%); pelo receio dos gestores escolares (1%).

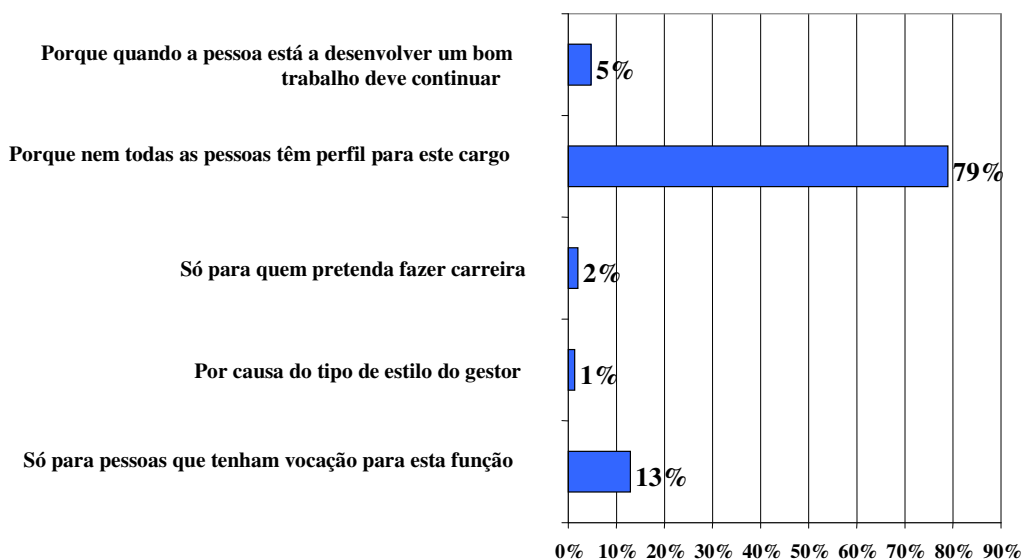
22. Se respondeu “não”, diga porque motivo?

Gráfico 22. Apresentação dos motivos dos professores discordantes com o carácter de obrigatoriedade da função

Dos cento e cinquenta e quatro inquiridos que não aprovam o carácter de obrigatoriedade estipulado pelo actual regime defendem, que nem todas as pessoas têm perfil para este cargo (79%).

Estes entrevistados entendem que o cargo só deveria ser desempenhado por pessoas com vocação para tal (13%); porque quando a pessoa está a fazer um bom trabalho deve continuar (5%); que esta função deveria ser só para pessoas que pretendessem fazer carreira (2%); por causa do tipo de gestor (1%).

Daqui se conclui que quase todos os professores estão em desacordo com o actual regime de obrigatoriedade, devido ao carácter impositivo, na medida em que nem todas as pessoas apresentam um perfil adequado ao cargo. Porém, os adeptos desta legislação encontram-se um pouco mais divididos nas suas opiniões.

23. Quais os atributos pessoais e profissionais apresentados, que considera mais motivadores num gestor?

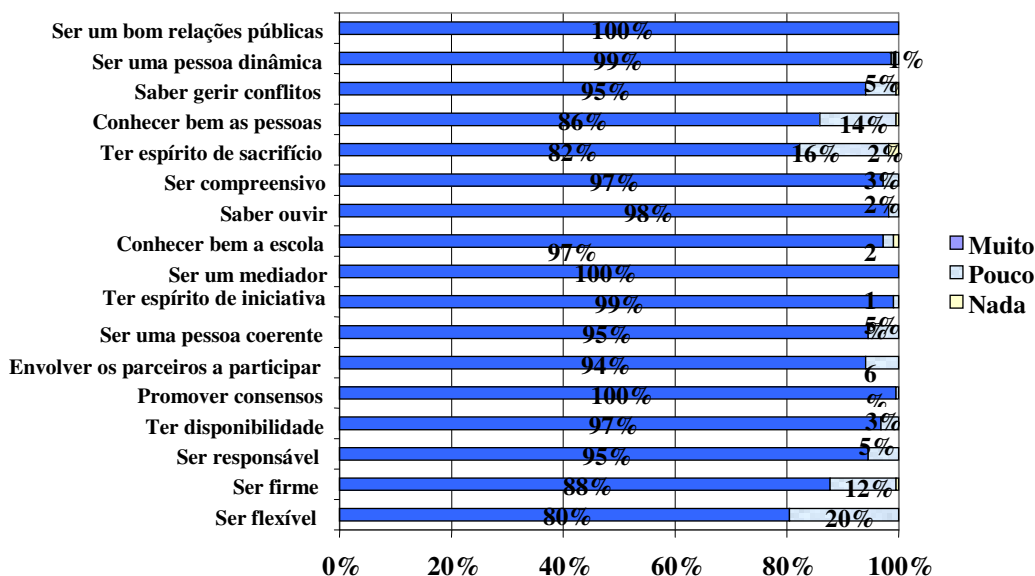


Gráfico 23. Atributos pessoais e profissionais considerados motivadores num gestor

Dos atributos pessoais e profissionais considerados mais motivadores num gestor destacam-se, com uma percentagem de 100%, ser um bom mediador, um bom relações públicas, capaz de promover consensos.

Devendo de igual modo, ser uma pessoa muito dinâmica e ter um elevado espírito de iniciativa (99%); saber ouvir (98%); ter muita disponibilidade, conhecer muito bem a escola e ser compreensivo (97%); ser uma pessoa muito coerente, responsável e saber muito bem gerir conflitos (95%); conseguir envolver os parceiros a participar (94%); ser muito firme nas suas decisões (88%); conhecer muito bem as pessoas (86%); ter bastante espírito de sacrifício (82%); ser muito flexível (80%).

24. Das actividades que o gestor escolar desenvolve diga quais considera mais motivantes? As pedagógicas ou as administrativas?

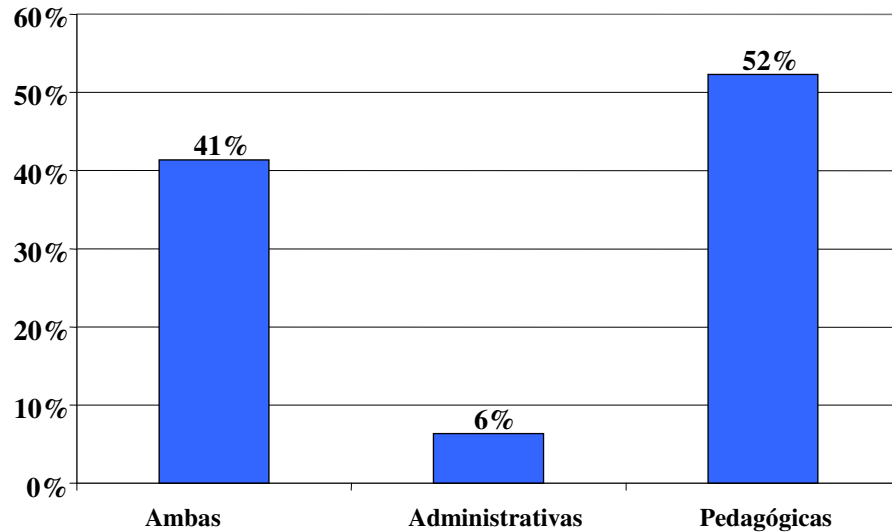


Gráfico 24. Relação das actividades consideradas mais motivantes

Os inquiridos consideraram que as funções pedagógicas (52%) são as mais motivadoras. As funções pedagógicas e as administrativas (41%) são de igual modo motivadoras enquanto que, as funções administrativas são pouco interessantes (6%).

25. Se escolheu as “pedagógicas”, diga porque motivo?

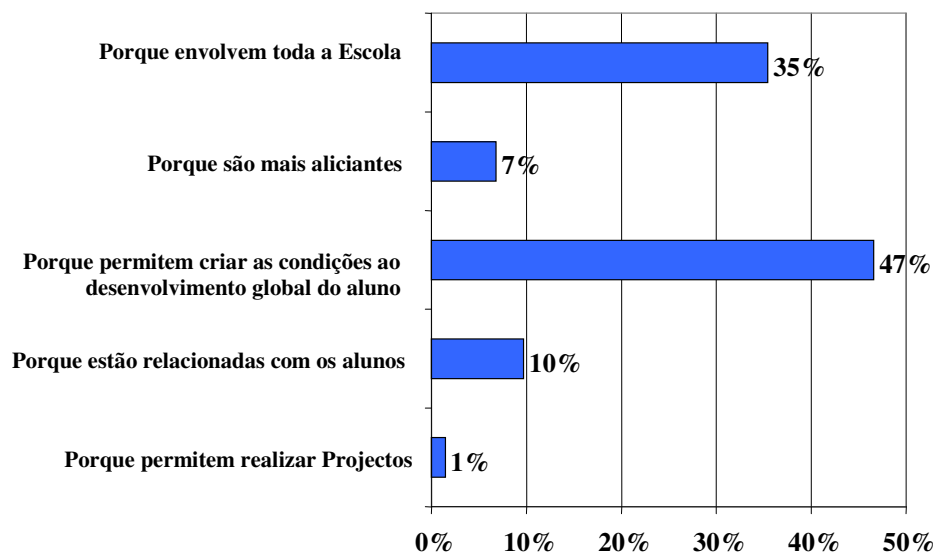


Gráfico 25. Apresentação dos motivos quanto à preferência pelas actividades pedagógicas

O principal motivo subjacente à preferência pelas actividades pedagógicas tem a ver com o facto destas permitirem criar as condições ao desenvolvimento global do aluno (47%).

Em segundo plano, porque envolvem toda a escola (35%); em terceiro lugar, porque estão relacionadas com os alunos (10%); em quarto lugar, porque são as mais aliciantes (7%); permitindo realizar Projectos (1%).

26. Se escolheu as “administrativas”, diga porque motivo?

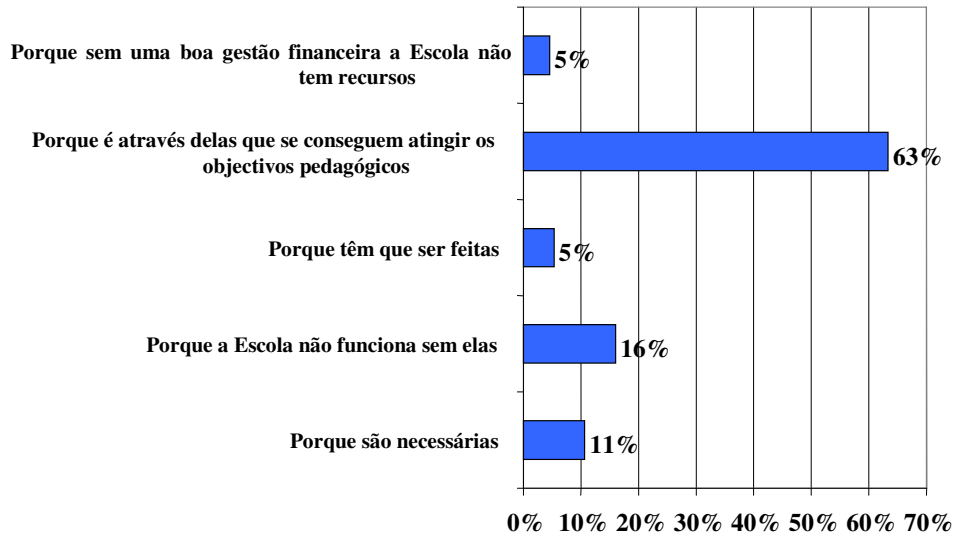


Gráfico 26. Apresentação dos motivos quanto à preferência pelas actividades administrativas

É interessante observar que as actividades administrativas, preferidas por alguns inquiridos, estão interrelacionadas com as pedagógicas, na medida em que defendem a ideia de que através destas se conseguem atingir os objectivos pedagógicos (63%).

Em lugares mais abaixo encontramos motivos relativos à ideia de que, sem elas a Escola não funciona (16%) e, por isso, são necessárias (11%). No mesmo patamar, (5%), surgem as opiniões dos que dizem que estas funções têm que ser feitas, a par da necessidade de haver uma boa gestão financeira, para a escola poder funcionar minimamente.

Dum olhar mais atento, ressalta que os inquiridos consideram as funções pedagógicas mais motivantes, por permitirem criar as condições ao desenvolvimento global do aluno, mas que as funções administrativas também são precisas, porque é através delas que se conseguem atingir os fins pedagógicos.

27. Quais as escolas onde preferia exercer funções dirigentes? Nas escolas rurais, ou nas urbanas?

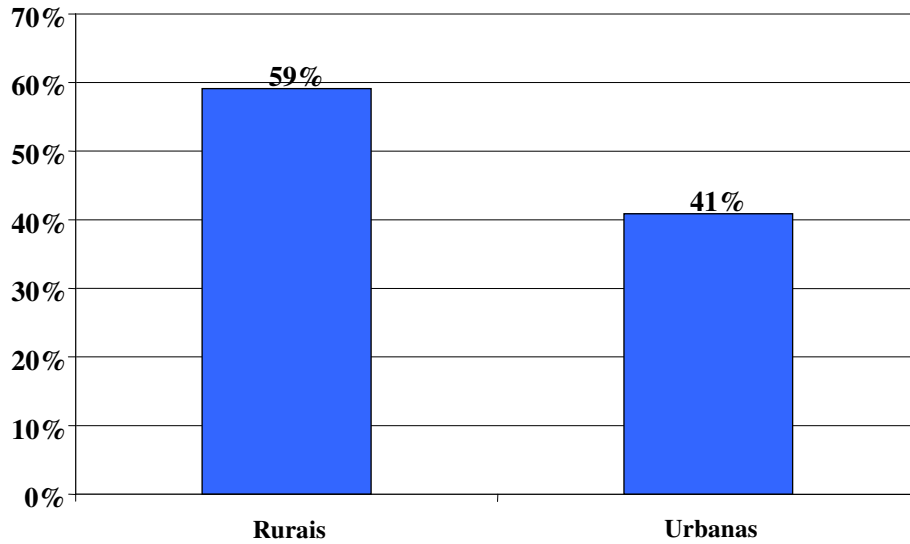


Gráfico 27. Relação das escolas consideradas mais motivantes

Ao procurarmos averiguar de que modo o contexto organizacional poderia influenciar na decisão dos professores pela gestão das escolas do 1º Ciclo, a maior parte destes (59%) decidiu-se pelas escolas rurais, em detrimento das urbanas (41%).

28. Se escolheu as “rurais”, diga porque motivo?

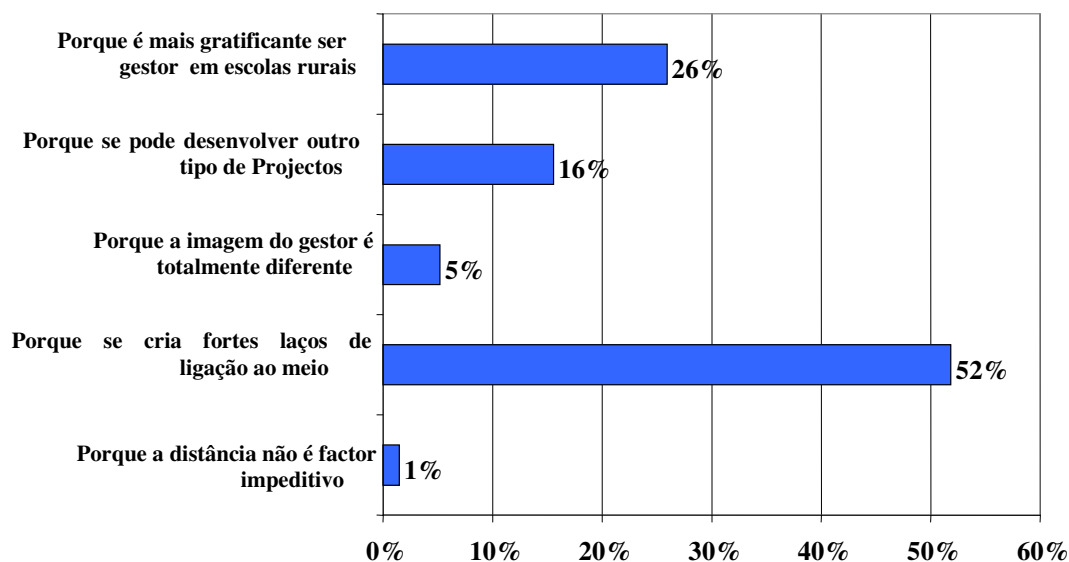
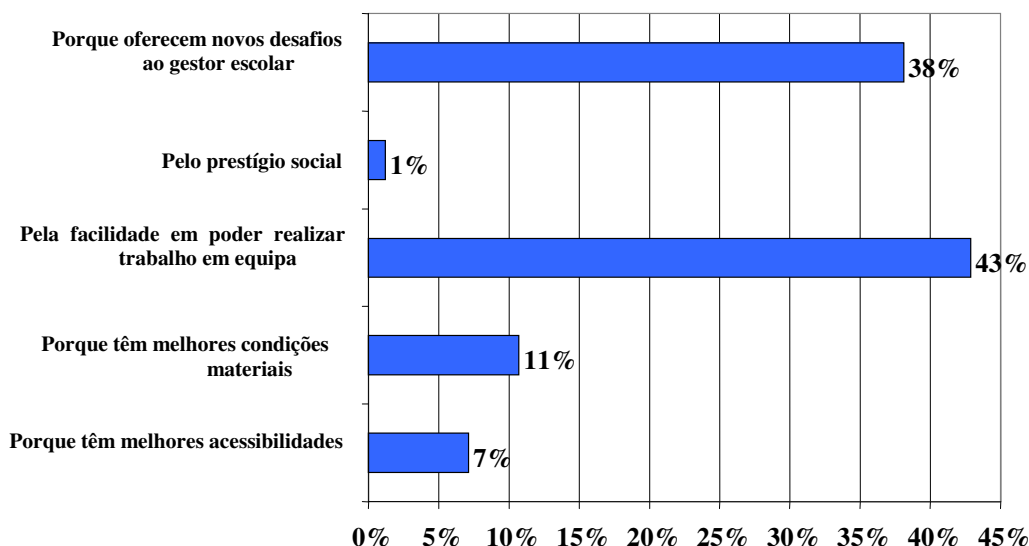


Gráfico 28. Apresentação dos motivos quanto à preferência pelas escolas rurais

Os inquiridos preferem as escolas rurais, fundamentalmente, porque estas permitirem a criação de fortes laços de ligação ao meio (52%); por ser mais gratificante gerir estas escolas (26%); porque possibilitam o desenvolvimento de outro tipo de Projectos (16%); porque nestas escolas a imagem do gestor é totalmente diferente (5%); não constituindo a distância impeditivo algum, na decisão da sua escolha (1%).

29. Se escolheu as “urbanas”, diga porque motivo?**Gráfico 29.** Apresentação dos motivos quanto à preferência pelas escolas urbanas

Quanto à preferência pelas escolas urbanas, os inquiridos consideram que elas permitem facilmente a realização do trabalho em equipa (43%), sendo desafiantes para o gestor escolar (38%).

Paralelamente, porque têm melhores condições materiais (11%); melhores acessibilidades (7%); e pelo prestígio social (1%) que potenciam.

Resumindo, os inquiridos preferem as escolas rurais pelo facto de permitirem criar laços de ligação ao meio, aos alunos e aos outros colegas. Por oposição, surgem os que privilegiam as escolas urbanas, atendendo à facilidade em realizar trabalho em equipa.

30. Como caracteriza o grau de autonomia do gestor escolar?

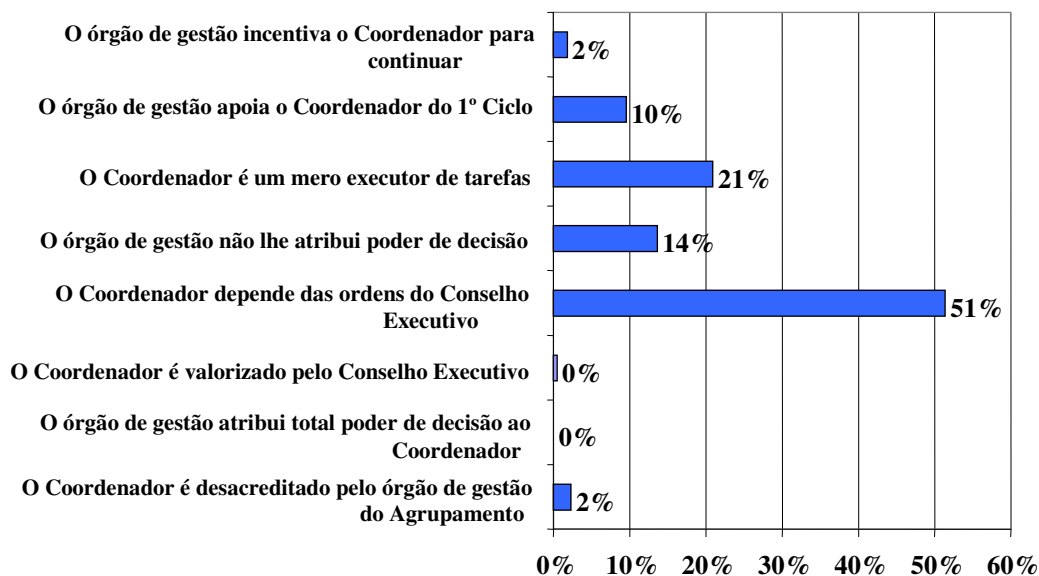


Gráfico 30. Caracterização do grau de autonomia do gestor escolar

Neste momento, os inquiridos não atribuem muita autonomia ao Coordenador, porque a sua capacidade de acção depende das ordens do Conselho Executivo (51%).

Inclusivamente, olham para ele como sendo um mero executor de tarefas (21%) dado que o órgão de gestão do agrupamento não lhe atribui poder de decisão (14%), sendo, por vezes, desacreditado por ele (2%).

No entanto, ainda encontrámos alguns professores satisfeitos com a situação actual, porque o órgão de gestão do seu agrupamento apoia o Coordenador do 1º Ciclo (10%) e incentiva-o para continuar (2%).

31. Como caracteriza a imagem do gestor escolar, no momento actual?

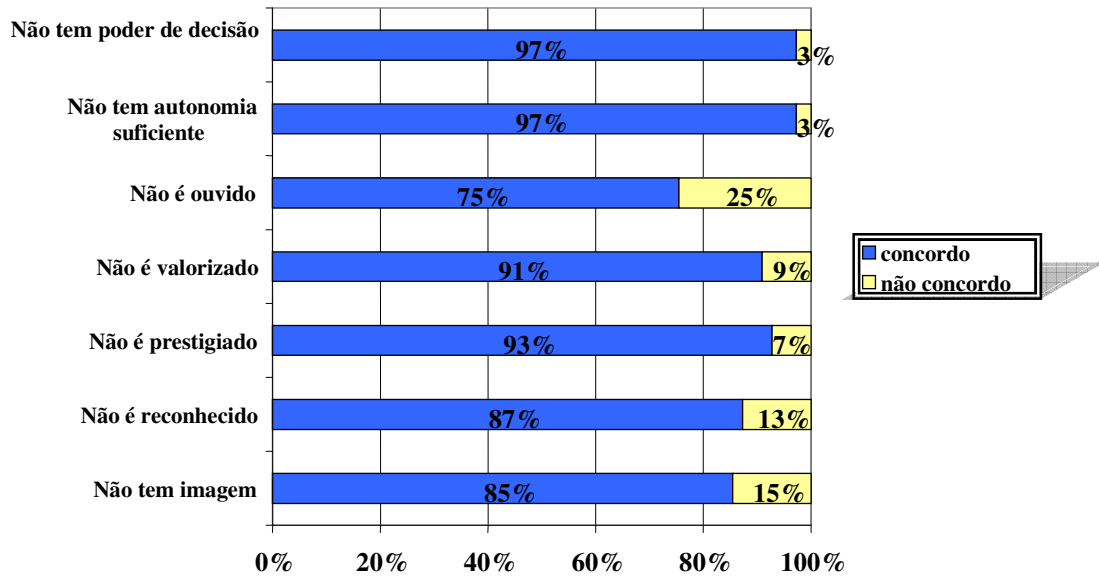


Gráfico 31. Caracterização da imagem do gestor escolar

Interrogados sobre a imagem que o gestor escolar usufrui no momento presente, os inquiridos concordaram que esta figura não tem poder de decisão, nem autonomia suficiente (97%); não é prestigiado (93%); não é valorizado (91%); não é reconhecido (87%); não tem imagem (85%); nem tão pouco é ouvido (75%).

Os dados revelam que os inquiridos se encontram descontentes com o estatuto social do gestor, por se encontrar tão desvalorizado e desprestigiado.

32. O gestor escolar estabelece e/ou estabeleceu relações com os seguintes órgãos hierárquicos: Delegação Escolar, Conselho Executivo e Direcção Regional de Educação de Lisboa. Diga como as caracteriza.

32.1. Como caracteriza as relações que estabeleceu com a Delegação Escolar?

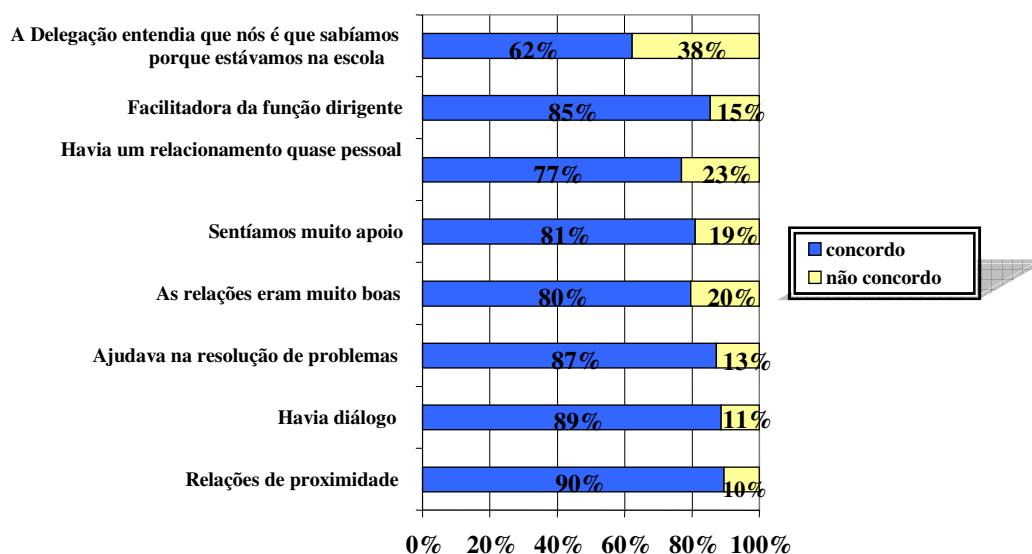


Gráfico 32.1. Caracterização das relações estabelecidas com a Delegação Escolar

Torna-se incontestável que a maioria dos sujeitos concorda com as afirmações dos sucessivos aspectos salientados nesta pergunta, a qual pretende aclarar sobre o tipo de relações estabelecidas entre a Delegação Escolar e o gestor escolar.

Desta afirmação sobressaem os seguintes argumentos: as relações eram de proximidade (90%), havia um constante diálogo entre gestor e Delegação (89%), os quais facilitavam a função dirigente do gestor (85%), e por isso, sentiam-se muito apoiados (81%), visto que, as relações eram muito boas (80%), havia um relacionamento quase pessoal (77%), porque a Delegação entendia que o gestor escolar é que sabia, porque ele era o responsável pela direcção da escola (62%) e como estava no local, melhor do que ninguém seria capaz de tomar as decisões acertadas.

A opinião dos inquiridos que discordam com as afirmações acima mencionadas é irrelevante.

32.2. Como caracteriza as relações que estabelece com o Conselho Executivo?

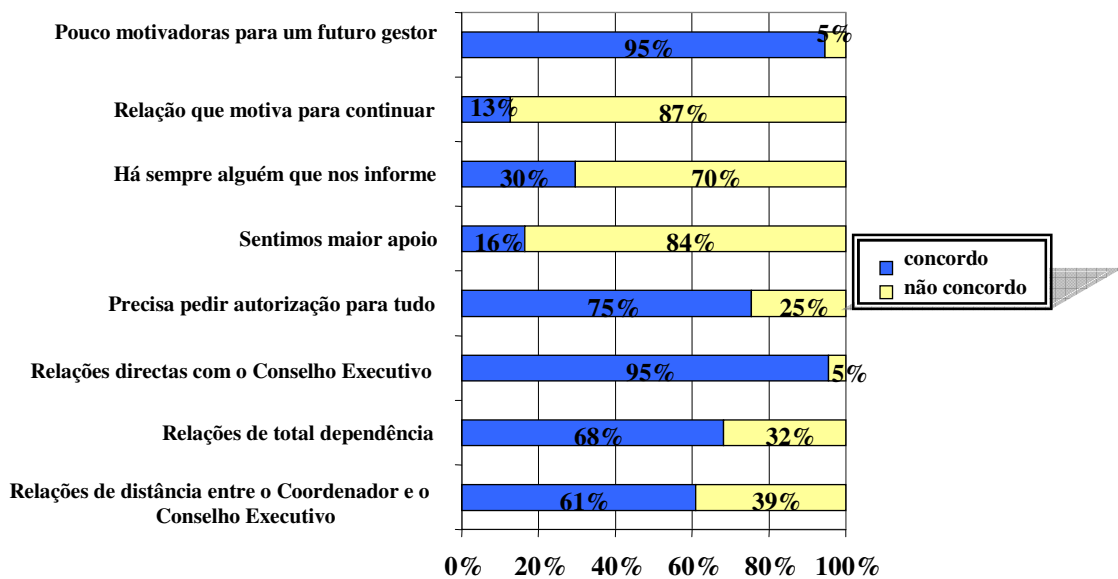


Gráfico 32.2. Caracterização das relações estabelecidas com o Conselho Executivo

Contrariamente ao tipo de relações estabelecidas com a Delegação Escolar, os inquiridos não preconizam de opinião semelhante, quanto ao tipo de relações que estabelecem com o Conselho Executivo do Agrupamento.

Na sua perspectiva, essas relações são pouco motivadoras para um futuro gestor escolar, pois tudo é tratado directamente com o Presidente do Conselho Executivo (95%), precisando este pedir autorização para tudo (75%), originando relações de total dependência (68%), distantes, até, (61%), nunca havendo alguém que os informe (70%). Por isso não sentem maior apoio agora (84%), tornando-se clarividente que esta relação não motiva gestor algum para continuar (87%).

32.3. Como caracteriza as relações que estabelece e/ou estabeleceu com a Direcção Regional de Educação de Lisboa?

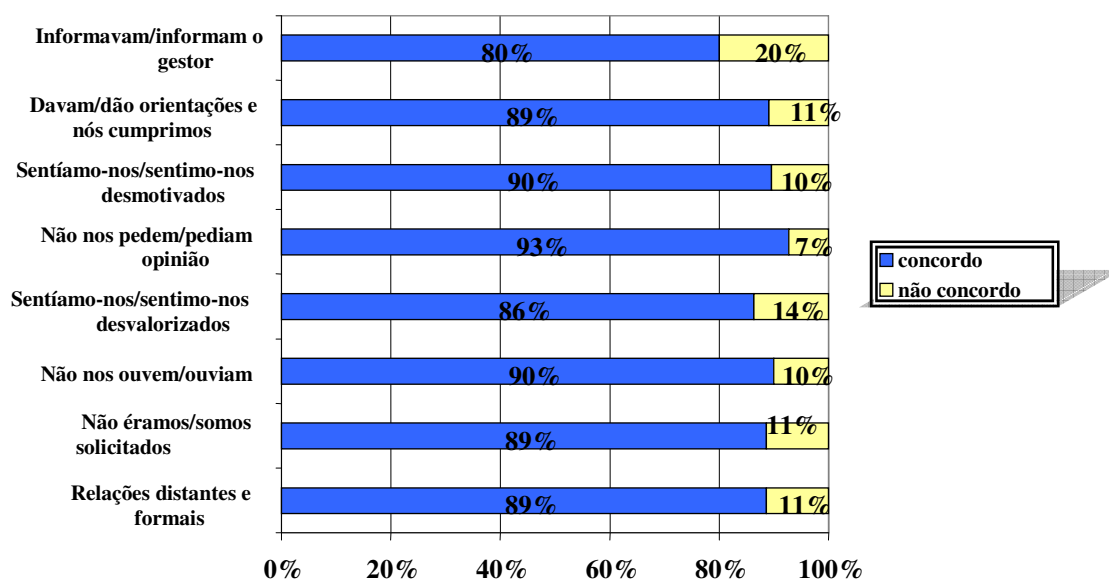


Gráfico 32.3. Caracterização das relações estabelecidas com a Direcção Regional de Educação de Lisboa

Posição mais pessimista, é a que os inquiridos defenderam quanto às relações que o gestor escolar do 1º Ciclo tem estabelecido com a Direcção Regional de Educação de Lisboa.

No seu entendimento, estes superiores hierárquicos não lhes têm pedido a opinião (93%); não os têm ouvido e daí sentem-se desmotivados (90%). Unicamente lhes têm dado orientações para cumprirem, sendo as relações do tipo distante e formal, não sendo nunca solicitados para nada (89%), o que os afecta ao ponto de se sentirem desvalorizados (86%).

A única opinião favorável emerge do tipo de comunicação estabelecida. Segundo os inquiridos, a Direcção Regional de Educação de Lisboa tem sempre informado o gestor escolar (80%).

Concluindo, o tipo de relações que o gestor escolar do 1º Ciclo tem estabelecido com os seus superiores hierárquicos tem-se caracterizado por

pareceres favoráveis, com a Delegação Escolar de Vila Franca de Xira e desfavoráveis, com alguns Conselhos Executivos e respectiva Direcção Regional de Educação de Lisboa.

33. Diga o que entender sobre a figura do gestor escolar do 1º Ciclo, no que se refere à (des)motivação para o exercício desta função.

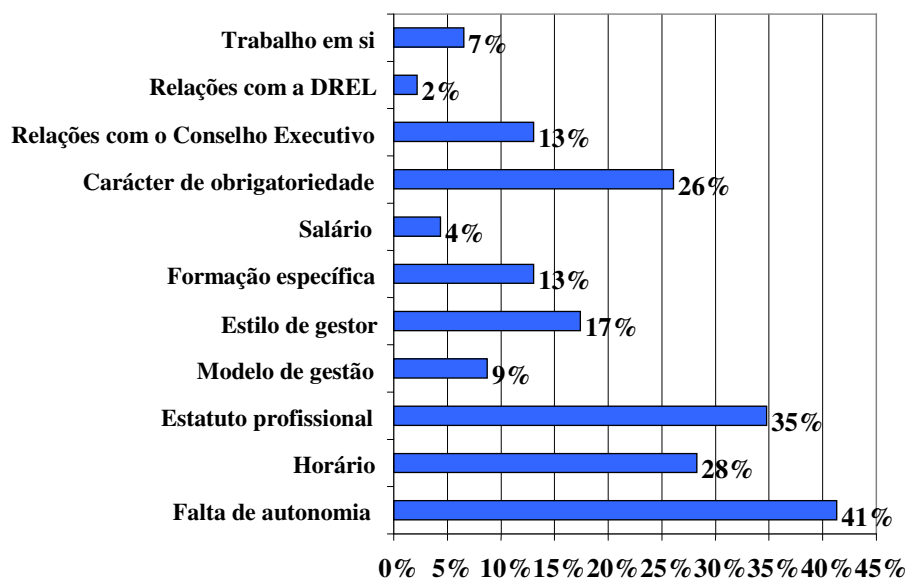


Gráfico 33. Opiniões sobre a figura do gestor escolar do 1º Ciclo, no que se refere à (des)motivação para o exercício desta função

Ao incluirmos neste questionário, uma questão do tipo aberto pretendíamos colher os pontos de vista dos indivíduos sobre o grau de (des)motivação relativo ao gestor escolar do 1º Ciclo.

Da amostra, só quarenta e oito professores se pronunciaram acerca deste assunto. A tónica principal incidiu na falta de autonomia concedida ao gestor escolar para poder decidir (41%). Por outro lado, o seu estatuto profissional encontra-se subvalorizado e desprestigiado (35%). O cargo exige um horário compatível com uma grande disponibilidade de tempo prestado à escola (28%). Os professores não concordam com a actual política administrativa, quanto ao carácter de obrigatoriedade da função, devendo unicamente ser exercida por

peças com perfil para o cargo (26%). O tipo de estilo do gestor é fundamental, para envolver os outros na participação da gestão da escola (17%). As relações com o Conselho Executivo não são nada motivadoras, em virtude do gestor escolar depender das suas ordens (13%). O gestor escolar deveria possuir formação específica em Administração Educacional (13%). O modelo de gestão actualmente existente não dá poder de decisão ao gestor escolar do 1º Ciclo (9%). Só o gosto pela profissão dirigente poderá funcionar como um factor motivador (7%). O salário não constitui motivação alguma para quem pretenda enveredar por este cargo (4%). As relações com a DREL não têm sido muito motivantes uma vez que não se têm preocupado em ouvir, ou pedir a opinião aos gestores, em matéria de gestão ou de política educativa (2%).

CAPITULO V - INTERPRETAÇÃO DO CRUZAMENTO DOS DADOS

A razão que preside à inclusão deste capítulo no teor deste trabalho, justifica-se pelo modo como foram elaborados e conceptualizados os dois instrumentos utilizados nesta pesquisa, no que concerne à similaridade e continuidade. Encontrámos neste tipo de procedimento uma razão válida e coerente, uma vez que a nossa intenção era comparar e quantificar, neste capítulo, os distintos pontos de vista dos professores deste concelho acerca do mesmo tipo de assuntos.

Nesta fase, os dados foram submetidos a um processo de afinamento de todo o conjunto de informações que convencionámos designar por “cruzamento de dados”, do mesmo modo que Afonso (2005, p. 115) defende que “trabalhar toda a informação com o mesmo detalhe e profundidade produziria o efeito perverso de esconder o essencial entre o acessório”. Trata-se de utilizar o mesmo procedimento presidido à análise de conteúdo das entrevistas, integrados em categorias e respectivas subcategorias, mas com um novo destaque, da justaposição de raciocínios provenientes dos entrevistados e dos inquiridos ressaltariam as que apresentassem maior preponderância, em concordância com os contributos dos teóricos da motivação.

Assim surgiram os factores que presidiram a este estudo considerados como motivadores: o trabalho em si, realização profissional e pessoal, trabalho em equipa, relações interpessoais, contexto organizacional e política administrativa/formação em Administração Educacional; e os desmotivadores: salário, horário, reconhecimento, prestígio social, falta de autonomia, mobilidade docente, estilo de gestor, modelo de gestão, estatuto profissional, relações com os superiores hierárquicos e política administrativa/carácter de obrigatoriedade.

1. Factores Motivadores

1.1. O Trabalho em Si

A amostra do estudo partilha da opinião de que, para se exercer a função dirigente, é premente que se goste da tarefa. Os inquiridos não vacilaram ao elegerem como principal motivo que os poderia interessar pelo cargo de gestor escolar, o gosto pela própria actividade. Tanto os setenta e sete professores que exerceram cargos de gestão, como os onze entrevistados, relatam que gostaram da função, porque contribuíram para o crescimento da escola.

Regista-se uma convergência de pontos de vista quanto às funções consideradas como mais motivantes. Tanto os entrevistados como os duzentos e vinte inquiridos privilegiaram as funções pedagógicas, destacando-se o facto da sua justificação apresentar contornos de interligação. Segundo a sua opinião, enquanto as funções pedagógicas permitem criar as condições ao desenvolvimento global do aluno é, através das administrativas, que se conseguem atingir os fins pedagógicos.

1.2. Realização Profissional e Pessoal

Os entrevistados sentem-se realizados por verificarem que o seu esforço, empenho e dedicação produziram os resultados que pretendiam alcançar. De igual modo, os inquiridos manifestaram também interesse neste factor motivador, constituindo uma séria possibilidade de os levar à aceitação de um cargo em gestão escolar, pelo facto de o terem escolhido em segundo lugar.

1.3. Trabalho em Equipa

Simplesmente quatro entrevistados referiram que é fundamental trabalhar-se em equipa, porque se produzem outros resultados. No entanto, os inquiridos decidiram que, a considerar-se a hipótese de enveredarem pelo cargo de gestor escolar, este factor seria eleito em sexto lugar e que o principal factor, porque preferem trabalhar em escolas urbanas, é, precisamente, pela facilidade de se poder trabalhar em equipa.

Neste quadro, entendemos tratar-se de um factor motivador para os professores do 1º Ciclo do concelho a que se refere este estudo.

Relações Interpessoais

Esta subcategoria pertence à ordem dos factores higiénicos de Herzberg (1966) e Maslow (1954) e é a terceira necessidade que McClelland (1961) considera mais importante para compreender a motivação para o trabalho. Para este último, a necessidade de afiliação, isto é, o desejo de se estabelecerem relações interpessoais amigáveis e próximas facilitaria, neste caso, o modo do gestor escolar se relacionar com os outros. Além de que permitiria a compreensão mútua e inclusive, o trabalho cooperativo.

Neste domínio, só dois entrevistados manifestaram elevado interesse motivador pelas relações interpessoais. No entanto, os inquiridos preocuparam-se em querer estabelecer relações humanas amigáveis, aspecto pelo qual ponderariam em quarto lugar, se tivessem que enveredar por um cargo de gestão. Os cento e quarenta e três inquiridos que já exerceram um desses cargos referiram terem gostado da experiência, apontando como segunda razão, gostarem de se relacionarem bem com os outros.

1.4. Contexto Organizacional

No presente estudo, tanto os inquiridos como os entrevistados aprovaram terem maior apreço pelas escolas rurais, por oposição às urbanas. Na sua óptica, as rurais concebem que se criem fortes laços de ligação ao meio em que estão inseridas e daí ser mais gratificante ser gestor num meio rural.

Num estudo realizado por Sanches (1990, p.24) sobre a natureza das motivações que estão na origem dos professores do ensino secundário decidirem participar na governação da escola chegou a conclusões semelhantes “ alguns professores pareciam ter desenvolvido um sentido de pertença à escola. Esse sentimento que constituía neles uma motivação organizacional primordial e os(as) levava a experienciar um gosto particular em trabalhar naquela escola e não noutra”.

Deste modo, os professores não potenciam os determinantes dos teóricos da motivação, quando argumentam que é indiferente à decisão, o local onde se exerce a função dirigente. Complementarmente, não reconhecem impedimentos que os fizesse recusar o cargo por razões de natureza de contexto organizacional, o que contraria os quadros teóricos em capítulo anterior aclarados, considerando este factor motivador.

1.6. Política Administrativa/Formação em Administração Educacional

Inversamente à política de inexistência de requisitos em Administração Educacional para o gestor escolar do 1º Ciclo e, apesar de ser mínima a quantidade de professores portadores de formação nesta área (2%), os inquiridos deste concelho advogam da sua pertinência, para poderem ter conhecimento do

contexto real e adquirirem conhecimentos em Legislação Escolar, tal como estudos anteriores já o haviam demonstrado²⁵.

Porém, os entrevistados não se mostraram tão optimistas, ou seja, não lhe prestaram a mesma atenção, visto que o actual gestor tem um papel demasiado passivo, porque depende das orientações do Presidente do Conselho Executivo pelo que não entendem prescindível essa formação. No entanto, como Directores de Escola consideravam essa formação específica bastante mais útil. Contudo, a haver essa formação específica deveria ser logo na formação inicial podendo, deste modo, constituir um excelente meio para combater o desinteresse pelo cargo.

Este é um aspecto ímpar, porque distingue a política administrativa como um factor motivador, em termos de formação específica para as funções directivas das escolas do 1º Ciclo integradas em Agrupamentos Verticais.

2. Factores Higiénicos

2.1. Horário

As condições de trabalho do gestor escolar relativas ao seu horário são referidas constantemente como sendo uma sobrecarga de trabalho. A dificuldade em leccionar e gerir ao mesmo tempo é uma agravante ao trabalho do gestor. Os entrevistados referem o dispêndio de horas que é preciso dedicar à escola, só possível, se se tiver uma família suficientemente compreensiva e que entenda que o seu familiar necessita de disponibilizar muito do seu tempo pessoal a tratar de assuntos relativos à escola.

²⁵ Clímaco (1988, p.47) a propósito dum projecto sobre a “Gestão dos estabelecimentos de ensino superior” realizado entre 1985 e 1987, das dificuldades referidas pelos directores das escolas primárias destacavam-se “o domínio da legislação (...) Apesar de apenas 31.0% dos directores referirem a sua falta de preparação para o exercício de funções”.

2.2. Salário

A maioria dos professores deste concelho partilha de opinião similar à dos teóricos da motivação. Efectivamente, não concebem o vencimento extra, atribuído ao Coordenador por desempenhar o seu cargo, motivo válido e premente para se oferecerem voluntariamente.

Os próprios entrevistados fazem questão de reafirmar que por dinheiro algum ocupariam este cargo e quem julgar que esse motivo é condição primordial, depressa perderão essa ilusão e acabarão por se decepcionar. Os inquiridos também não mostraram desejo de se decidirem pelas funções dirigentes por esse motivo, pois o salário não compensa o esforço dispendido nem o tempo gasto.

2.3. Reconhecimento

Um dos problemas críticos que Seco (2000, p. 105) apresenta relativamente à teoria dos dois factores “prendem-se com a dificuldade em determinar o que é um factor higiénico e o que é um factor motivador”, uma situação idêntica à nossa, pois neste estudo a amostra dos indivíduos defende uma posição diferente da de Herzberg tornando-se, para estes, um factor desmotivador.

Procurando registar esta constatação, evidenciamos a bipolaridade de opiniões de inquiridos e de entrevistados. Os segundos assinalaram que o apreço pelo seu trabalho os incentivava e estimulava para continuarem nessa actividade. Os primeiros não sofreram do mesmo agrado, pois só em penúltima opção, a necessidade de reconhecimento poderia funcionar como motivo para se decidirem pelo cargo de gestor escolar do 1º Ciclo.

2.4. Prestígio Social

À semelhança do anterior, também este factor não compreende a classificação de factor motivador de Herzberg e de Maslow.

Ambos os entrevistados e os inquiridos lhe prestaram significado irrelevante. Dois entrevistados anotaram que o prestígio ou o status, que alguns gestores julgam dispor é um engano completo. Simultaneamente os inquiridos só em décima primeira opção se preocupariam em escolhê-lo para virem a desempenhar funções dirigentes no seu nível de ensino.

2.5. Falta de Autonomia

Nenhum gestor pode desenvolver a sua actividade com agrado, se não tiver autonomia para a realizar, diria Sanches (1990, p.21) “o potencial motivador de uma função ou actividade deriva fundamentalmente da autonomia e feedback recebido”. Ou seja, concedendo-lhe poder para resolver os assuntos da escola, para que possa tomar as medidas precisas para decidir.

A falta desta autonomia não só condiciona como desmotiva, sendo esta a ideia igualmente partilhada pelos entrevistados e inquiridos envolvidos neste estudo.

Na fase actual, o Coordenador depende das orientações do Conselho Executivo, tendo de cumprir com as ordens que este lhe determinar. Mas nem sempre foi assim, porque tal como os entrevistados enfatizaram o antigo Director de Escola tinha mais autonomia para decidir. Era detentor de uma acção de liberdade que o motivava e incentivava para prosseguir o seu trabalho.

2.6. Estilo de Gestor

A maioria dos entrevistados discorda do estilo de gestor autoritário. Também os inquiridos abordaram esta questão, no sentido de que deve ser uma pessoa que envolva os outros na participação de todos os assuntos da escola.

Neste clima, surgem algumas propostas quanto ao estilo de gestor considerado ideal. Teria de possuir determinados atributos pessoais e

profissionais imprescindíveis a um clima de relações harmonioso, como sejam, ser um bom mediador, um bom relações públicas, capaz de promover consensos, de acordo com a opinião dos inquiridos e dos entrevistados, reforçando estes últimos de modo significativo, as suas capacidades de liderança.

Neste quadro, reforça-se o facto de que o estilo do gestor escolar autoritário, o “supervisor” de Herzberg, não é bem acolhido pelos professores do 1º Ciclo deste concelho, desmotivando-os por isso. Em seu lugar, três entrevistados propõem antes, um líder educativo. Uma pessoa com visão, capaz de levar os outros a acreditar nele e nos seus objectivos primordiais.

2.7. Mobilidade Docente

O concelho alvo de estudo não tem ainda um corpo docente do 1º Ciclo estável, estando, por isso, ainda, uma larga percentagem de docentes sujeito ao sistema anual de concursos.

Sabendo das desvantagens que daí podem ocorrer, quatro entrevistados alertaram para a premência de haver um número suficiente de professores fixo à escola, no sentido de se poder dar continuidade ao próprio funcionamento da gestão do estabelecimento educativo. Inclusivamente, dois deles abordaram as implicações que este modelo de colocações gera, uma vez que os docentes estão sujeitos à mudança de escola todos os anos.

Situação inversa foi a demonstrada pelos inquiridos por não terem revelado grande preocupação em permanecerem três anos na mesma escola. De acordo com os resultados do estudo, só escolheriam esta possibilidade em oitavo lugar (de entre treze motivos) para ocuparem o cargo de gestão de uma dada escola. Apesar deste indicador não revelar com rigor, se os inquiridos concordam, ou não, com o sistema de concursos, também por outro lado, ao não se interessarem pelo facto de permanecerem pelo menos três anos numa escola, demonstram não se preocuparem muito com essa situação. Caso contrário ter-lhe-iam atribuído outra pontuação.

2.8. Modelo de Gestão

Os entrevistados traçaram algumas críticas quanto ao actual modelo de gestão, daí ter sido considerado um factor desmotivador. Primeiro, pelo facto do carácter de imposição ter desencadeado, nalguns Agrupamentos, processos complicados de aceitação e integração dos docentes do 1º Ciclo, bem como da anulação da experiência dos respectivos Directores deste nível de ensino.

Segundo, pela alteração das funções do Coordenador, em estrita dependência de determinações propostas pelo Presidente do Conselho Executivo. Esta situação elevou na perda da possibilidade do gestor gerir financeiramente a escola, bem como a constrangimentos de ordem vária mas que, principalmente, pioraram (e bastante) a parte pedagógica.

Por tudo isto, os entrevistados sugerem que a legislação vigente permita maior autonomia e poder de decisão ao Coordenador, ou então, que o Presidente do Conselho Executivo lhe estipule outras competências. Na eventualidade de persistir a actual situação, será difícil aparecerem candidatos interessados no cargo, uma vez que o Coordenador está praticamente resignado a desempenhar funções meramente administrativas, mas que em nada se assemelham às que exercia enquanto Director de Escola.

Os quarenta e oito inquiridos que se pronunciaram sobre o que os (des)motiva para exercerem a função dirigente consideraram que este modelo de gestão não dá poder de decisão ao gestor.

2.9. Estatuto Profissional

A representação social da figura do gestor escolar do 1º Ciclo não é deveras positiva. Os entrevistados foram unânimes em considerarem que é pouco reconhecido, quer por Pais, professores doutros níveis de ensino ou órgãos superiores.

A imagem prestigiada e estimada que outrora teve, não se configura nos dias de hoje.

Os pareceres depreciativos dos inquiridos confirmam os dados dos entrevistados. Esta situação deve-se, sobretudo, à falta de poder de decisão e à carência de autonomia pelo que se inscreve na ordem de factores desmotivadores, ou seja, constituindo mais uma das questões que se sobrepõem a outras já anteriormente denunciadas. Paralelamente aos dados revelados pelos investigados, atendendo à fraca importância atribuída ao prestígio social e ao reconhecimento público, torna-se difícil concluir se esta importância mínima é decorrente da imagem que julgam ter, ou se efectivamente, não lhe concedem consideração alguma, pelo facto de se encontrarem desiludidos pelo estatuto que usufruem.

2.10. Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade

Todos os entrevistados foram eleitos para o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo, na orientação de desígnios legislativos que o obrigavam à aceitação deste lugar de direcção, de modo que nunca se decidiram por vontade própria.

Talvez por isso, não concordem com o carácter de obrigatoriedade da função, tal como se pronunciaram os cento e cinquenta e quatro inquiridos deste concelho. Segundo estes, nem todas as pessoas têm perfil para o cargo, o que determina que a função seja exercida por obrigação, com todos os prejuízos que daí possam advir para os alunos e para a escola.

Com a agravante de que, segundo os entrevistados, no momento actual não existem incentivos para alguém se interessar por esta função. Deste modo, este factor inscreve-se na ordem de factores higiénicos de Herzberg e de Maslow, uma vez que os professores rejeitam a actual política administrativa relativamente à obrigatoriedade da função.

2.11. Relações com os Superiores Hierárquicos

Os professores deste concelho são consentâneos com os teóricos da motivação, ao classificarem as relações que estabelecem/estabeleceram com os seus superiores hierárquicos desmotivadoras.

Tanto entrevistados como inquiridos defendem que as relações que estabelecem com o Conselho Executivo e Direcção Regional de Lisboa se baseiam na informalidade, impessoalidade e dependência.

No que concerne às relações que estabeleceram com a Delegação Escolar, entrevistados e inquiridos gozam do mesmo parecer, pois consideram-nas permeáveis. De facto, foi um tipo de relações que agradaram aos professores do concelho em estudo, porque era um órgão que estava sempre disposto a ajudar o gestor escolar, incentivando-o a continuar nas suas funções.

CAPITULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O interesse pelo tema da motivação numa época em que tanto se fala de crise e desmotivação geral da população, e dos professores em particular, parece assumir contornos paradoxais.

É reconhecido que a motivação assume papel particular, essencial à condição dos professores, enquanto gestores escolares do 1º Ciclo. Numa fase que se propicia como pouco aliciante, procurámos pesquisar sobre as razões pelas quais os professores deste nível de ensino apresentam as mais variadas desculpas para o incumprimento destes cargos dirigentes, apesar do seu carácter de obrigatoriedade.

Esta curiosidade emergiu, precisamente, por ser um factor revelador da preocupação do investigador, como profissional consciente e investigador inquieto. Como profissional consciente, porque seria incapaz de não compreender a importância dada ao responsável da escola do 1º Ciclo, na condução do sucesso educativo dos alunos. Como investigador inquieto porque, muitas vezes, se questionou sobre os motivos desta situação, no intuito de poder contribuir para a sua resolução.

Não restando dúvidas quanto à gravidade do problema, norteava-nos um objectivo, o de tentar compreender porque é que os professores do 1º Ciclo não se interessam pelo cargo de gestor escolar.

No âmbito da pesquisa havíamos já encontrado o problema e aclarado o objectivo que o presidia. Contudo, para resolver o cerne da questão necessitávamos formular as questões fulcrais, que ajudassem à descoberta do estudo: quais os factores que predeterminam a (des)motivação desses professores.

Embrenhámo-nos em leituras várias, orientados pelo princípio de que os conceitos a abordar incluíam as funções do dirigente escolar do 1º Ciclo, integradas numa perspectiva motivadora. A revisão da literatura abrangeu três áreas conceptuais, cujos constructos entendemos que determinam, condicionam e

(des)motivam a acção dirigente. Esta decisão não pressupõe qualquer divisão hierárquica mas, unicamente, pretendeu ajudar o leitor a avaliar a atitude do investigador, na medida em que os conceitos apresentados nesse capítulo são, eles mesmos, factores de motivação e de desmotivação, aflorados pelos teóricos da motivação para o trabalho (Maslow, 1954; Herzberg, 1966; McClelland, 1961).

Na encruzilhada pela opção metodológica, enveredámos pela metodologia qualitativa *versus* quantitativa, por nos parecer o modo mais adequado de obtermos dados suficientes e diversificados que se prendiam com o objectivo do estudo.

A selecção da amostra dos gestores escolares entrevistados obedeceu aos critérios de duração do cargo, gosto pela actividade e experiência em gestão nas escolas do concelho. Enquanto que o recurso à aplicação de inquéritos, a todos os professores do 1º Ciclo do concelho, se confrontou com um problema, dois Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos Verticais, não decidiram participar na investigação. No entanto a metodologia revelou-se ser viável, porque as conclusões finais responderam às nossas questões iniciais, o que nos permite afirmar que os professores da área geográfica estudada se encontram desmotivados.

Retomando as questões, da pesquisa, apresentadas no primeiro capítulo do trabalho, iremos descrever as conclusões a que chegámos, consequência do excessivo comprometimento dos factores considerados desmotivadores (modelo de gestão, carácter de obrigatoriedade, mobilidade docente, estatuto profissional, horário, salário, estilo do gestor, relações com os superiores hierárquicos, reconhecimento, prestígio social, falta de autonomia) face aos factores considerados motivadores (o trabalho em si, realização pessoal, relações interpessoais, contexto organizacional, trabalho em equipa, formação em Administração Escolar).

Este nível de ensino arrasta consigo, já desde o tempo do Estado Novo, uma tradição de obediência e de execução das ordens estipuladas superiormente. Nem a mudança de um regime totalista e autoritário para um outro, supostamente

intitulado democrático, mudou o rumo deste desígnio, caracterizado tal como Sarmiento (1994, p. 34) citando Woods (1987) escreve mais “pelo que têm de comum do que pelas suas diferenças” deve-se ao facto de, ao longo da sua história, sempre lhe ter sido concedido um fraco poder decisório, tornando-o num dos factores determinantes principais, pelo estado da actual situação em que vivem.

Se confrontarmos este aspecto, com a importância que o homem social adquire, na condução da direcção de uma escola, percebemos de imediato o contrasenso legislativo que o orienta. Ou seja, torna-se difícil a um professor do 1º Ciclo querer ser gestor, se não tiver autonomia suficiente para poder decidir sobre o projecto da sua escola. É precisamente a ausência deste factor que desmotiva os professores deste concelho, porque se sentem inúteis e incapazes de tomarem decisões, de resolverem problemas que surgem de imprevisto, enfim, de levarem a escola a bom rumo. Seco (2000, pp. 233-239), ao evidenciar a importância da autonomia, como fonte predilecta para certos autores (Langer, 1983; Vroom, 1964), demonstra que este conceito possibilita ao gestor escolar poder escolher o que considerar mais útil para os desígnios da sua escola e tomar as decisões que entender, para alcançar essas metas. Sendo a autonomia “uma necessidade básica do homem”, o qual quando não a atinge na sua plenitude pode ser afectado por isso, tanto em termos pessoais (psicológicos, emocionais), como em termos profissionais (desinteresse, desmotivação), torna-se natural que reaja de forma negativa, porque se sente dispensado. Das investigações realizadas e citando a mesma autora, Spector (1986) mostrou que a autonomia se relaciona enormemente com a motivação. Também Mortimer (1985) havia já afirmado que a autonomia é o factor mais importante da satisfação profissional. Donde, não causar surpresa, o desânimo revelado pelos investigados, traduzindo-se na falta de vontade em quererem exercer funções de direcção da escola. Sanches (1987, p. 35), num estudo realizado em 1987 acerca das razões invocadas pelos professores do ensino secundário para quererem governar as escolas, demonstrou que a falta

de autonomia era uma das causas apresentadas para os directores abandonarem o cargo.

De um modo geral, os professores do 1º Ciclo do concelho de Vila Franca discordam da actual política administrativa, no que concerne ao carácter de obrigatoriedade da função, na medida em que, nem todos os professores têm perfil para o cargo. Esta situação conduz à indiferença e desânimo de quem o exerce e ao clima de caos que, por vezes, acaba por se instalar na escola.

Por outro lado, criticam o actual modelo de gestão quanto à opção pela modalidade de agrupamentos verticais, face ao modo peremptório com que foram implementados. O carácter de sequencialidade e articulação entre ciclos, que presidia à sua elaboração, além de não ter servido para aumentar o conhecimento mútuo entre profissionais dos diversos níveis de ensino e do pré-escolar e nem tão pouco modificar práticas pedagógicas determinadas à concertação e adequação dos objectivos pedagógicos entre os diferentes níveis educacionais, potenciou a pioria dos assuntos pedagógicos (devido à falta de verbas para executar os projectos e ao desinteresse pelos assuntos deste nível de ensino). Confirmou ainda, as incertezas a que Barroso (2001, p. 38) já havia chegado num estudo prévio “receio de professores do 1º Ciclo de serem absorvidos pelas escolas e professores do 2º e 3º Ciclos, nos agrupamentos verticais”. Além de ter contribuído para evidenciar as diferenças entre os estatutos profissionais dos docentes e dos educadores.

Paralelamente são-lhe retiradas certas funções, enquanto que lhe é concedida, formalmente (e pela primeira vez), a autonomia da escola. Contudo, esta “autonomia decretada” parece mais um presente não desejado, do que uma festa aguardada, pois os professores acentuaram que não têm autonomia para decidirem, porque dependem das ordens do Conselho Executivo. Este por sua vez, não acolhe uma aceitação favorável, porque é ele quem determina todas as resoluções que o Coordenador da Escola do 1º Ciclo deve tomar, tornando-o vulnerável e dependente das suas orientações. Assinalando-se a importância que um tipo de relações humanas (aberta e de apoio) pode constituir como factor

motivador, para alguém que pretende confrontar-se com as funções dirigentes compreendemos porque é que os professores salientam que tinham mais autonomia com a anterior legislação, devido à relação que tinham com a Delegação Escolar do concelho. Segundo os professores do concelho, este órgão superior era diferente do actual, porque os ajudava e lhes reconhecia algum poder para decidirem e isso estimulava-os para continuarem as suas funções.

Mas os insurgimentos estendem-se, ainda, até às condições de trabalho: à dificuldade em leccionar e gerir ao mesmo tempo e à disponibilidade de tempo que o cargo exige. De facto, a questão do tempo, enquanto factor condicionante da actividade de gestor escolar, assume feição distinta quando se trata do sujeito motivado, ou desmotivado conforme Seco (2000, p. 170) citando Locke (1976) expõe “Os que apreciam o que fazem sentem que as horas não chegam para realizar tudo o que pretendem”. Na realidade, alguns entrevistados expressaram este sentimento (E.101E. 104; E.107; E.109), pois não consideravam o tempo dedicado à escola como infrutífero, tal como os setenta e sete professores inquiridos que já tinham experimentado este cargo.

O diminuto interesse que apresentam pelo seu reconhecimento ou prestígio social, aliados aquilo que dizem ser a sua imagem: desprestigiada e desvalorizada, conferem-lhe um estatuto profissional pouco dignificante ou estimulante para qualquer um deles, ao mesmo tempo que a sociedade e o próprio Ministério da Educação se preocupa em reconhecê-los como actores importantes no processo educativo do país.

No que respeita ao suplemento remuneratório que os gestores escolares recebem, este não exerce grande impacto na sua decisão para enveredarem pelas funções de direcção. Antes pelo contrário, este jamais os levaria a interessarem-se por semelhante cargo, numa versão análoga à da teoria de McClelland (1961) quando sustenta que só os professores intrinsecamente motivados apresentam esta atitude. Deste modo se confirmam os resultados de investigações anteriores (Sanches, 1987) por considerarem que as propostas de motivação, para incentivarem os professores à participação na gestão das escolas (a encetarem tão

nobre função), imbricam, sobretudo, na ordem dos factores intrínsecos à própria actividade. De facto, no nosso estudo, e de acordo com os teóricos da motivação, (Herzberg e Maslow) só o gosto por esta função, atendendo à possibilidade de poderem contribuir para o crescimento da escola, ou o desejo de realização pessoal e profissional, os levaria a aceitar o cargo de gestor escolar.

Advogam ainda, que deveria haver formação específica em Administração Educacional para os futuros candidatos aos cargos de gestão, na medida em que lhes permitiria terem um conhecimento em geral, e do contexto real em particular, relativamente àquilo que se torna imprescindível aprenderem para poderem desenvolver a referida actividade, num quadro de liderança partilhada e democrática, ao invés duma perspectiva de gestor técnico.

Deste estudo pudemos concluir que a falta de autonomia é o factor preponderante e que conduz à desmotivação destes professores. Compreendemos não ser fácil querer gerir uma escola de forma livre e espontânea (e responsável) e ter que, constantemente, estar a pedir autorização ou parecer a outros. É natural que, por isso, se sintam dependentes e amarrados à falta de liberdade de acção. Reconhece-se ser impossível gozar de uma imagem própria quando condicionados às ordens de segundos. Resta-nos aceitar que o desinteresse pela função dirigente, pelos vários motivos indicados, gere o descontentamento que reina no estado de alma dos seus protagonistas.

Terminadas as ponderações sobre aquilo que, efectivamente, desmotiva os gestores escolares do 1º Ciclo deste concelho, enveredamos pela sugestão de algumas recomendações que se apresentam neste capítulo.

Iniciamos sugerindo uma mudança na política administrativa quanto ao carácter de obrigatoriedade de recrutamento e selecção dos candidatos e à exigência de formação específica em Administração e Gestão Educacional para os futuros candidatos.

Uma revisão das funções estipuladas para o Coordenador de Estabelecimento do 1º Ciclo, de modo a que o Presidente do Conselho Executivo

do Agrupamento lhe concedesse outras funções, ou então que estas fossem totalmente repensadas pelo Ministério da Educação.

Estamos conscientes que, conceder mais autonomia ao Coordenador de Escola, isso implicaria uma reorganização na estrutura do actual modelo de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não superior, no que respeita ao actual modelo dos agrupamentos verticais, com todas as assimetrias e divergências que este potencia. Tal como alguns autores, (Formosinho, 2000), sugerem, também nós consideramos que os agrupamentos horizontais desde que surjam do interesse e necessidade dos seus principais intervenientes, numa tentativa de dar resposta aos problemas educativos das crianças numa determinada região, deverá ser um factor a repensar.

Propomos, ainda, e a começar pelo próprio ministério, que se proceda à revalorização da imagem dos gestores escolares do 1º Ciclo, uma forma de poder voltar a adquirir um pouco do estatuto socioprofissional que, outrora, teve. Relembramos que com gestores desmotivados se torna impossível gerir bem as nossas escolas. Por isso, apelamos para a necessidade e importância de gestores motivados, apesar de conscientes que a sua construção implica outros alicerces e que este é um processo dual que advém, tanto da vontade dos professores, como dos esforços dos políticos.

Em jeito de conclusão acrescentamos algumas propostas para posteriores temáticas de trabalhos que, a partir das conclusões deste, entendemos dever aconselhar, porque pensamos que nunca são demais nem inoportunos, todos os que se possam concluir em Educação: “A Autonomia do Gestor Escolar do 1º Ciclo”; “O Carácter de Obrigatoriedade das Funções do Gestor Escolar do 1º Ciclo”; “O Estatuto Socioprofissional do Gestor Escolar do 1º Ciclo”; “Percepções dos Professores do 1º Ciclo face ao Modelo de Gestão dos Agrupamentos Verticais”.

Com este trabalho esperamos e desejamos, de uma forma modesta, contribuir para alterar um pouco do que possa vir a acontecer, (num futuro que esperamos não ser longínquo) e que seja mais adequado à felicidade dos alunos

que, durante anos escolares, convivem num mesmo espaço e partilham de convicções e projectos comuns.

EPÍLOGO

Poderá parecer ingenuidade do autor, ao aventurar-se sobre uma problemática que, por demais antiga mas, contudo, actual, polémica e insidiosa. Poderá parecer ambição deste, adjectivar sobre assuntos que não deveria. Poderá parecer descabido opinar sobre aquilo para o qual nada lhe foi perguntado, a não ser averiguar. Poderá! Contudo, se não se identificasse com toda esta problemática, o autor não estaria aqui, e agora, a incomodar-vos com questões que só de alguns é competência, mas não da dele.

Ultrapassado este estado de espírito, advertimos que talvez ele se deva àquilo que já algures mencionámos. Tratando-se dum estudo pioneiro, houve alturas em que a insegurança, a incerteza e a ingenuidade se confundiram, num misto de responsabilidade e de credibilidade. Sobretudo, aquando da opção por questões ou hipóteses de estudo, o que obrigaria o investigador a tomar outras atitudes. Contudo, quando mergulhou no campo da investigação, cedo percebeu que, atendendo à dimensão da amostra, não poderia haver mais dúvidas quanto às suas decisões. De facto, ao recorrermos à formulação de questões e à triangulação de dados verificámos, com a ajuda da análise estatística incluída no programa Excell, não existirem correlações significativas entre variáveis, pelo que se tratava de nos encontrarmos no caminho correcto, para averiguação do problema da pesquisa.

Estamos cientes da impraticabilidade de generalizações mas, com a vantagem de termos contribuído para levantar o véu sobre uma questão que muitos sentem e observam, mas que nem todos se atrevem aflorar. No nosso entender, se a actual situação não se inverter e se não aumentar o número de professores com formação na área da Administração e Gestão Educacional, é muito provável que, cada vez mais, haja menor número de interessados nestes cargos. Lamentamos este facto, pois encontrando-nos numa época em que se prospectiva o Tratado de Bolonha e, ao mesmo tempo que vamos assistindo a

mudanças na estrutura dos modelos de gestão que exigem competências para os quais os professores não se encontram minimamente preparados nem informados, seria de todo conveniente, e premente, que os professores do 1º Ciclo se preocupassem com a sua formação, para deixarem de ser criticados quanto a esse motivo. Poderiam, ao mesmo tempo, contribuir para a alteração do seu estatuto socioprofissional e participarem mais activamente e com maior empenho na gestão das escolas.

Não ignorando, porém, que o apuramento das responsabilidades não pode ser atribuído só a estes, mas que resulta, também, dos esforços de todos aqueles a quem foi conferido o poder decisório em matéria de política educativa, ocorre-nos agradecer a quem, destas últimas individualidades deseje ler este trabalho, em jeito de história, ocorrida num determinado local, mas susceptível de acontecer noutras regiões do nosso país, e que por este problema venha a interessar-se.

Talvez tenha sido esta a maior ambição do autor. Talvez tenha sido esta a mais descabida das suas ingenuidades. Talvez tenha sido esta a maior incompetência do autor. Mas ainda assim, e por tudo isto, creiam que valeu a pena!

LEGISLAÇÃO

Regulamento Geral Da Instrução Primária de 7 de Setembro de 1835, in Ministério da Educação. Reformas do Ensino em Portugal: 1835-1869. Tomo I – Vol. I. Lisboa, ME/Secretaria-Geral.

Plano da Instrução Primária de 15 de Novembro de 1836, in Ministério da Educação. Reformas do Ensino em Portugal: 1835-1869. Tomo I – Vol. I. Lisboa, ME/Secretaria-Geral.

Reforma da Instrução Primária de 16 de Agosto de 1870, in Ministério da Educação. Reformas do Ensino em Portugal: 1835-1869. Tomo I – Vol. II. Lisboa, ME/Secretaria-Geral.

Portugal (1881), Leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880 sobre a Reforma da Instrução Primária e Regulamento e Providências para a Execução das Referidas Leis, Lisboa, Imprensa Nacional.

Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772

Carta de Lei de 02 de Maio de 1878

Regulamento de 28-07-1880

Portaria de 06 de Dezembro de 1880

Circular de 19 de Abril de 1881

Regulamento para a execução das Leis de 02 de Maio de 1878 e de 11 de Junho de 1880

Decreto Nº 8/1901, de 24 de Dezembro

Decreto nº 5787-A, de 10 de Maio de 1919

Decreto nº 6137, de 29 de Setembro de 1919

Decreto nº 22369, de 30 de Março de 1933

Decreto-Lei 27003/1936 de 14 de Setembro

Decreto-Lei nº 41396, de 26 de Novembro

Despacho nº 68/74, de 16 de Novembro

Despacho nº 40/75, de 8 de Novembro

Despacho nº 134/77, de 20 de Outubro

Despacho nº 157/78, de 14 de Julho

Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário, de 04 de Julho de 1978

Despacho nº 139/77, de 20 de Outubro

Decreto-Lei nº 211/81, de 13 de Julho

Decreto-Lei nº 769/76, de 23 de Outubro

Leal de 1985

Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988

Circular nº4/93, de 23 de Julho

Roteiro do Ano Escolar 96/97

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

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio

Despacho n.º 27/97, de 2 de Junho

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio

Decreto-Lei nº 255/98, de 13 de Novembro

Despacho n.º 13 313/2003, publicado no Diário da República, II Série, n.º 155, de
8 de Julho de 2003

Sites Consultados:

<http://www.spzn.pt>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo (1995). O Novo Modelo de Gestão das Escolas e a Conexão Tardia à Ideologia Neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 8 (1), pp. 73-86.
- AFONSO, Almerindo (1997). *O Neoliberalismo Educacional Mitigado* numa Década de Governação *Social-Democrata*. Um Contributo Sociológico para Pensar a Reforma Educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 10 (2), pp. 103-137.
- AFONSO, Natércio (1995). Que fazer com esta “Reforma”? Notas à Margem de um Relatório. *Inovação*, 8, Lisboa, IIE, pp. 105-122.
- AFONSO, Natércio (1997). Associações de Escolas e Contratos de Autonomia. *Noesis*, 44.
- AFONSO, Natércio (1999). A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Retrospectivo de Análise da Política Educativa, *Inovação*, 12 (3), pp. 45-64.
- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa, Edições ASA.
- AFONSO, Natércio; VISEU, Sofia (2001). A Reconfiguração da Estrutura e Gestão das Escolas Públicas dos Ensinos Básico e Secundário: Estudo Extensivo. In João Barroso (Ed.), *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa. Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pp. 64-78.
- ALMEIDA, Valter (1990). Administração e Gestão das Escolas do 1º Ciclo (Ensino Primário). *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, nº 12, pp. 5-10.
- ÁLVAREZ, Manuel (1995). Autonomia da Escola e Profissionalização da Direção Escolar. *Inovação*, 8, pp. 41-56, IIE.

- ÁLVAREZ, Manuel (2001). Malestar Docente Y Liderazgo. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, OGE, nº 4, p.29.
- ÁLVAREZ, Manuel (2003). La Dirección Escolar en el Contexto Europeo. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, OGE, Nº 2, pp.15-19.
- ALVES, Francisco (1991). A Satisfação/Insatisfação Docente. Contributos para um Estudo da Satisfação/Insatisfação dos Professores efectivos do 3º. Ciclo do ensino básico e do secundário do distrito de Bragança. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ALVES, Francisco (1997). A (In)Satisfação dos Professores. Estudo de Opiniões dos professores do ensino secundário do distrito secundário do distrito de Bragança. Em Maria Teresa Estrela (org.), Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora.
- AZEVEDO, Joaquim (2003). Cartas aos Directores de Escolas. Lisboa, Edições ASA.
- BAPTISTA, Maria (2004). O Ensino Normal Primário: Currículo, Práticas e Políticas de Formação. Lisboa, Educa, FPCE.
- BARBOSA, Luís (1999). Ciências da Educação e Fundamentos de Gestão. Lisboa, ESEJD.
- BARDIN, Laurence (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa, Edições 70.
- BARROSO, João (1990). Formar Professores para Intervir na Administração das Escolas. Aprender, 11, pp. 11-18.
- BARROSO, João (1991). Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução. Inovação, 4 (2-3), pp. 55-86.
- BARROSO, João (1991a). A Participação na Administração como Campo de Qualificação Profissional dos Professores. In Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas. Porto. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 645-651.
- BARROSO, João (1995). Para uma Abordagem Teórica da Reforma da Administração Escolar: a Distinção entre “Direcção” e “Gestão”. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 8 (1), pp. 33-56.

- BARROSO, João (1995b). Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (2 volumes).
- BARROSO, João (1995a). Perfis Pessoais e Profissionais dos Directores Executivos e dos Membros do Conselho de Escola ou Área Escolar. Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: EDUCA (3 volumes).
- BARROSO, João (1996). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho, Vol. I, pp. 39-54, Universidade de Lisboa.
- BARROSO, João (1996b). Nota de Apresentação. In João Barroso (Org.), O Estudo da Escola. Porto. Porto Editora, pp. 7-13.
- BARROSO, João (1997). A Formação da Administração Educacional em Portugal. In A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas. Fórum Português de Administração Educacional, Loulé, pp.85-104.
- BARROSO, João, Canário, Rui (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma Lógica de Tutela a uma Lógica de Autonomia. Inovação, 8, pp. 263-294.
- BARROSO, João (1998). Entrevista. Cadernos de Educação de infância, nº 46, pp. 4-11.
- BARROSO, João; ALMEIDA, Ana (2001). 1. Imagens em Confronto. In Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Relatório Sectorial 1. Centro de Estudos da Escola. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BARROSO, João (2002). Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função. Revista do Fórum Português da Administração Educacional, nº2, Lisboa, pp. 91-103.
- BARROSO, João (2003). Gestão Escolar. Profissionalizar ou Democratizar? In Cadernos da FENPROF, nº 37, pp. 7-10.

- BARROSO, João; Canário, Rui (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma Lógica de Tutela a uma Lógica de Autonomia. *Inovação*, 8, pp. 263-294.
- BEATRIZ, Maria; CANÁRIO, Bettencourt (1990). A Administração das Escolas. Comentários à Margem de um Projecto de Reforma. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, nº 11, pp. 5-18.
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa, Gradiva.
- BENAVENTE, Ana (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa, Biblioteca do Educador.
- BENNIS, Warren (1994). *Porque é que os líderes não conseguem liderar*. Petrolis.
- BERTRAND, Yves., Guillemet, Patrick (1994). *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*. Sociedade e Organizações, Lisboa.
- BIHLIM, João (1996). *Teoria Organizacional: estruturas e pessoas*. Lisboa
- BIHLIM, João (2000). *Ciência da Administração*. Lisboa, Universidade Aberta.
- BOGDAN, Robert., BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Lisboa, Porto Editora.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1996). *Antropologia de Projecto*. Lisboa, Editorial Presença.
- BUSH, Tony (2003). *Gestão e Liderança Educacionais: Perspectivas Inglesa e Internacional*. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional* nº 3, Lisboa, pp. 110-119.
- CABRAL, Ruben (1994). *A Formação de Professores e as Estruturas Educativas*. Lisboa, ESEJD.
- CABRAL, Ruben (1997). *A Reinvenção da Escola*. In Cunha, Pedro d'Orey da Cunha (coord.). *A Educação em Debate*. Universidade Católica Portuguesa.
- CANÁRIO, Rui (2001). *A Reforma, as Escolas e a Profissão Docente*. In *Percursos*, Ano III, Nº 5, Fundação, pp. 47-54.

- CARMO, Hermano (1985). Os Dirigentes da Administração Pública em Portugal. Dissertação de Mestrado. Separata da Revista Estudos Políticos e Sociais, Vol. XV, nº 3-4, I.S.C.S.P.
- CARMO, Hermano., FERREIRA, Manuela (1998). Metodologia da Investigação. Lisboa, Universidade Aberta.
- CASTILHO, Santana (1999). Manifesto para a Educação em Portugal. Os Equívocos e as Soluções. As Tendências do Terceiro Milénio. Lisboa, Texto Editora.
- CLÍMACO, Maria (1983). Direcção de uma Escola e Dinamização Pedagógica. uma Escola para Mudar. O Professor, nº 54, pp.10-14.
- CLÍMACO, Carmo (1988). A Gestão dos Estabelecimentos de Ensino não Superior. Análise do Modelo e das Práticas de Gestão. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Org.). A Gestão do Sistema Escolar. Lisboa, Ministério da Educação, pp.13-52.
- CLÍMACO, Carmo (1988a). Práticas de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino não Superior: Apresentação do Estudo Realizado pelo GEP entre 1985-1987. In Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas. Lisboa, Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento.
- CLÍMACO, Carmo, RAU, Maria (1989). A Gestão no Ensino Primário e no Ensino Preparatório. In O Ensino Básico em Portugal, Porto, Edições ASA.
- COSTA, Jorge (1996a). Gestão Escolar- participação, autonomia, projecto educativo de escola. 4º ed. Porto, Edições Asa.
- COSTA, Jorge (1996b). Imagens Organizacionais da Escola. Lisboa, Edições Asa.
- CRUZ, Manuel, et. al. (1989). A Situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88, Ministério da Educação, IIE, Lisboa.
- DETRY, Brigitte; LOPO, Teresa (1992). Análise de Conteúdo: A Construção de Dicionários. Instituto de Inovação Educacional.

- DINIS, Luís (1997). Presidente do Concelho Directivo. O Profissional como Administrador. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa.
- DINIS, Luís (2002). O Presidente do Conselho Executivo: Dilemas do profissional Docente enquanto Administrador Escolar. Revista do Fórum Português da Administração Educacional, nº2, Lisboa, pp. 114-145.
- ESTÊVÃO, Carlos (1995). O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas. A Mitologia Racionalizadora de uma Forma Organizacional Alternativa. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 8 (1), pp. 87-98.
- ESTEVE, José. (1991). Mudanças Sociais e Funções Docentes. In António Nóvoa (org.), Profissão professor. Porto: Porto Editora.
- ESTEVE, José. (1992). O Mal-Estar docente. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.
- ESTRELA, Maria (org.). (1997). Viver e Construir a Profissão Docente. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, António (2003). Democracia e Gestão Profissional: Os Equívocos de uma Proposta Orçamental. In Cadernos da FENPROF, nº 37, pp. 13-15.
- FERNANDES, Rogério. (1995, Abril). Contributos para a História da Profissão Docente em Portugal. Comunicação apresentada no Encontro Regional de Professores e Educadores sobre a Profissão Docente e a Deontologia Profissional, Região Centro.
- EVANS, Linda (1999). Managing to Motivate. London, Cassel.
- FERNANDES, Abílio (1970). Elementos Práticos de Legislação Escolar, Braga, Livraria Cruz.
- FERNANDES, António (1996). Os Municípios Portugueses e a Educação: as Normas e as Práticas. In BARROSO, João & PINHAL, João (Orgs.). A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização. Lisboa. Edições Colibri, pp. 113-124.
- FERNANDES, António (1999). Descentralização Educativa e Intervenção Municipal. In Noesis, nº 50, pp.21-25.
- FERNANDES, António (2003). Democracia e Gestão Profissional: Os Equívocos de uma Proposta Governamental. Cadernos da FENPROF, nº 37, pp13-15.

- FERREIRA, J. M. Carvalho; ABREU, Paulo; CAETANO, António (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide, McGraw-Hill.
- FERREIRA, Fernando (2000). In *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Lisboa, Edições ASA, pp. 99-121.
- FODDY, William (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras, Celta Editora.
- FONSECA, Protes (1995). In *Administração Escolar, Reflexões em Confronto*. Inovação, 1 e 2, pp. 7-40.
- FORMOSINHO, João (1998). *O Ensino Primário. De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Lisboa, PEPT.
- FORMOSINHO, João (1998a). *Problemas do Ensino Primário: Estudo da Instabilidade Docente no Distrito de Braga*. Inovação, 11, pp. 53-76.
- FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando; MACHADO, Joaquim (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Lisboa, Edições ASA.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (1999). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. In *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Lisboa, Edições ASA, pp. 99-121.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (2004). *Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal*. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº4, Lisboa, pp. 6-31.
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, António; MACHADO, Joaquim; FERREIRA, Fernando (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa, Edições ASA.
- GEP (1988). *Quadro Legal. Ensino Primário*. GEP: Lisboa.
- GHILLARDI, F., SPALLAROSSA, C. (1989). *Guia para a Organização da Escola*. Portugal, Edições Asa.
- GIGLIONE e MATALON (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Lisboa, Celta Editora Lda.

- GLATTER, Ron (1992). A Gestão como Meio de Inovação e Mudança nas Escolas. In *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa. NÓVOA, António (coord.) Publicações D. Quixote.
- GRAÇA, (1998). Novas Políticas para a Educação Básica: Prioridade ao 1º Ciclo (Mesa Redonda). *Inovação*, 11, pp. 9-32.
- GUERRA, Miguel (2002). *Entre Bastidores: O Lado Oculto da Organização Escolar*. Lisboa, Edições ASA.
- HANDY, Charles (1993). *Understanding Organizations*. Fourth Edition, United Kingdom, Penguin.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide. Mc Graw-Hill.
- HILL, Manuela, HILL, Andrew (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa, Edições Sílabo.
- JESUS, Saul (1996). *A Motivação para a Profissão Docente. Contributo para a Clarificação de Situações de Mal-Estar para a Fundamentação de Estratégias de Formação de Professores*. Estante Editora. Lisboa.
- JESUS, Saul (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade, Coimbra, Quarteto Editora.
- JESUS, Saul (2004). *Motivação na Profissão Docente. Perspectivas para o Bem-Estar Docente*. In Adão, Martins (Org.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, pp.81-92.
- JESUS, Saul. (2002). *Perspectivas para o Bem-estar Docente. Uma Lição de Síntese*. Lisboa: Asa Editores.
- JESUÍNO, Correia (1987). *Processos de Liderança*. Lisboa, Livros Horizonte.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1994). *A Crise das Motivações*. São Paulo: Editora Atlas.
- LIMA, Licínio (1991a). *Produção e Reprodução de Regras: Normativismo e Infidelidade Normativa na Organização Escolar*. *Inovação*. Vol 4, Nº 2-3, pp. 141-153.

- LIMA, Licínio (1991b). Planos, Estruturas e Regras Organizacionais: Problemas de Focalização no Estudo da Escola como Organização. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 4 (2), pp. 1-20.
- LIMA, Licínio (1991c). O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. Situações e Perspectivas. In *Ciências da Educação em Portugal*. Porto. Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, pp. 91-117.
- LIMA, Licínio (1992). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 5 (3), pp. 1-8.
- LIMA, Licínio (1995). Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por *Controlo Remoto* e a *Autonomia* como Delegação Política. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 8 (1), pp. 57-71.
- LIMA, Licínio (1997a). Para o Estudo da Evolução do Ensino e da Formação em Administração Educacional em Portugal. In LUÍS, Ana, BARROSO, João & PINHAL (Org.). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Actas do 1º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, realizado em Vilamoura a 27, 28 de Fevereiro e 1 de Março de 1997. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional, pp.15-54.
- LIMA, Licínio (1997b). *A Administração do Sistema Educativo e das Escolas em Portugal (1986-1996)*. Ministério da Educação. Lisboa.
- LIMA, Licínio (2002). Conferência “25 Anos de Gestão Escolar”. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº2, Lisboa, pp. 13-42.
- LIMA, Licínio (2003). Democratizar a Gestão é o Maior dos Desafios. In *Cadernos da FENPROF*, nº 37, pp. 10-11.
- LIMA, Licínio (2005). Licínio Lima Comenta o Processo de Recentralização Política e Administração da Educação. In *Jornal da FENPROF*, nº 201, p. 14.
- LOFF, Manuel (1996). As Políticas de Construção do Ensino Básico em Portugal. Reforma, Contra-Reforma e Modernização Educativa através da Obrigatoriedade Escolar, 1910-1974. In *Educação Básica. Reflexões e Propostas*. Pires (Org.), Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- LOUREIRO, Carlos. (1997). A Docência como Profissão. Culturas dos Professores e a (In)Diferenciação Profissional. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- LOUREIRO, Carlos. (2001). A Docência como Profissão. Culturas dos Professores e a (In)Diferenciação Profissional. Porto: Edições Asa.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- MACHADO, Baptista (1982). Participação e Descentralização, Democratização e Neutralidade na Constituição de 76. Coimbra. Livraria Almedina.
- MARTINEZ, Juan; ALMOHALLA, Juan (1990). Dirigentes das Escolas: Formação e Aperfeiçoamento. Revista Educação, pp. 37-39.
- MARTINEZ, Juan e ALMOHALLA, Juan (1990). Formação e Aperfeiçoamento. Revista Educação, Nº1, pp. 37-39.
- MARTINS, Édio (2004). Políticas Educativas e Desempenho dos Professores. Os Professores e o Governo das Escolas – Identidades e Estratégias... ou o Lado Oculto dos Significados. In Adão, Martins (Org.). Os Professores: Identidades (Re)construídas. Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa, pp.111-119.
- MIALARET, Gaston (1991). A Formação dos Professores. Livraria Almedina, Coimbra.
- MINTZBERG, Henry (1995). Estrutura e Dinâmica das Organizações. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- MÓNICA, Maria (1978). Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (a escola primária salazarista, 1926-1939). Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais. Lisboa.
- MOREIRA, C. D. (1994). Planeamento e Estratégias de Investigação Social. I.S.C.S.P. – U.T.L. Lisboa.
- MONTEIRO, António (2002). Ser Professor. Itinerários, Investigar em Educação, Vol. II, FCU Lisboa, pp. 575-590.
- NÓVOA, António (1989). Os Professores: Quem São? Donde Vêm? Para Onde Vão? Cruz-Quebrada, Instituto Superior de Educação Física. UTL.

- NÓVOA, António (coord.) (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In Os Professores e a sua Formação. Publicações D. Quixote. IIE, Lisboa.
- NÓVOA, António (coord.) (1992a). Para uma Análise das Instituições Escolares. In As Organizações Escolares em Análise. Lisboa. Publicações D. Quixote.
- NUNES, Ivo (1984). A Motivação Intrínseca: Seu Significado e Implicações para o Exercício da Actividade Docente. Coimbra, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ORTEGA, Elena (1989). A Direcção e a Gestão das Organizações Escolares: reflexões acerca da reforma espanhola. In Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas, Porto, Edições ASA.
- PESTANA, Nuno; BOGALHO, Pedro (coord.). (2001). Profissões – Guia de Caracterização Profissional. Volume IV. Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- PERES, Américo (1999). Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? Porto, Profedições.
- PESTANA, M. H. & GAGEIRO, J. N. (1998). Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS, Lisboa, Edições Sílabo.
- PINA, Ana (2003). Sentidos e Modos de Gestão. Histórias do Quotidiano e Processos de Tomada de Decisão. Lisboa, ME, Políticas de Educação.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc . (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa, Gradiva.
- RAU, Maria (1988). O Caso do Ensino Primário. In A Gestão do Sistema Escolar. Lisboa, Ministério da Educação, pp. 199-225.
- REGO, Arménio (1998). Liderança nas Organizações. Teoria e Prática, Universidade de Aveiro.
- RIBEIRO, Luís (1998). Algumas Considerações sobre a Proposta de Gestão e Autonomia das Escolas. In Cadernos de Educação de Infância, nº 46, pp. 43-45.
- ROCHA, Custódia (1998). Democracia e Participação da Gestão Escolar e a Realização da Escola Democrática. Revista de Educação, vol. VII, nº 2, FCU Lisboa, pp. 29-39.

- ROLDÃO, Maria (1996). A Educação Básica numa Perspectiva de Formação ao Longo da Vida. *Inovação*, 9, pp. 205-217.
- SÁ, Ernestina (1996). A Desconcentração e a Descentralização da Administração Educativa. In Barroso e Pinhal (Org.). *A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa, Edições Colibri.
- SÁ, Ernestina (2001). O Professor Gestor. *Percursos*, Ano III, Nº 5, Fundação, pp. 143-160.
- SALLÁN, Joaquín (2003). La Formación de Directivos: Una Encrucijada con Solución? *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, OGE*, Nº 2, pp.22-27.
- SALAMÉ, Juan (2003). La Nueva Dirección, en Marcha. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, OGE*, Nº 2, p.3.
- SAMPAIO, João (1975). O Ensino Primário 1911-1919. *Contribuição Monográfica. Vol I, 1º Período – 1911-1926*, Instituto Gulbenkian de Ciência, Lisboa.
- SAMPAIO, João (1976). O Ensino Primário 1911-1919. *Contribuição Monográfica. Vol I, 2º Período – 1926-1955*, Instituto Gulbenkian de Ciência, Lisboa.
- SAMPAIO, João (1977). O Ensino Primário 1911-1919. *Contribuição Monográfica. Vol I, 3º Período – 1955-1969*, Instituto Gulbenkian de Ciência, Lisboa.
- SANCHES, Maria (1987a). A Study of Organizational Self-efficacy and Motivation: Becoming a Directive Council Member in the Context of the Portuguese Secondary Schools. *Doctoral Dissertation. Dissertation Abstracts International*.
- SANCHES, Maria (1987b). Reformar o Contexto da Gestão das Escolas Secundárias: A Voz dos Conselhos Directivos. *Revista de Educação*, nº 2, FCU, Lisboa, pp.27-39.
- SANCHES, Maria (1990). Natureza das Motivações para Governar a Escola: Comparação entre Professores e Conselhos Directivos. *Aprender*, nº 11, pp. 19-28.

- SANCHES, Maria (1992). Reflexão e Conhecimento Profissional: Um Quadro Conceptual para Formação de Professores em Governação Escolar. Revista de Educação, vol. II, nº 2, FCU, Lisboa, pp.3-15.
- SANCHES, Maria (1995). A Autonomia dos Professores como Valor Profissional. Revista de Educação, vol. V, nº 1, FCU, Lisboa, pp.41-62.
- SANCHES, Maria (1996). Imagens de Liderança Educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação? Revista de Educação, Vol. VI, nº1, FCU, Lisboa, pp. 13-35.
- SANCHES, Maria (1998). Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: Da Concepção Hierárquica e Racional à Concepção Participatória e Colegial. Revista de Educação, vol. VII, nº 1, FCU Lisboa, pp.49-62.
- SANCHES, Maria (1999). Liderança Pedagógica e Social: Retratos entre Pares, Revista de Educação, Vol VIII, nº 1, FCU Lisboa, pp. 65-79.
- SANCHES, Maria (2002). Formação Contínua de Professores: Constrangimentos, Potencialidades e Contributos dos Centros de Associação de Escolas. Itinerários, Investigar em Educação, Vol. II, FCU Lisboa, pp. 615-622.
- SANCHES, Maria (2002a). Liderança dos Professores: Praxis Social e Ética no Contexto das Comunidades de Prática. Itinerários, Investigar em Educação, Vol. II, FCU Lisboa, pp. 519-525.
- SANCHES, Maria (2002b). Convite a uma Reflexão Crítica sobre a Nova Profissionalidade Docente. Itinerários, Investigar em Educação, Vol. II, FCU, Lisboa, pp. 623-626.
- SANCHES, Maria (2002c). A Place and Time for Utopia: Teachers in School Transformative Action. Itinerários, Investigar em Educação, Vol. II, FCU, Lisboa, pp. 527-.
- SANCHES, Maria (2004). (Re)Construção Emancipatória da Identidade dos Professores na Era da Globalização e da Sociedade de Conhecimento: Que Possibilidades? In Adão, Martins (Org.). Os Professores: Identidades (Re)construídas. Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa, pp.37-54.
- SÁNCHEZ, Aurelio; OLALLA, Ana (2003). El Procedimiento de Acceso a la Dirección. Reflexiones Y Propuestas para el Debate. Revista Del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Marzo-Abril, Número 2, Madrid, pp.4-14.

- SANTOS, Maria (2004). Ser Professor – Hoje – A Problemática da Satisfação/Insatisfação. In Adão, Martins (Org.). Os Professores: Identidades (Re)construídas. Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa, pp.379-386.
- SANTOS, Justiniano (1990). Escola Secundária Carolina Michaëlis. Um Retrato da Mudança. Revista Educação, nº 1, Porto, pp.14-19.
- SANTOS, Florbela (1996). Atitudes e Crenças dos Professores do Ensino Secundário: Satisfação, Descontentamento e Desgaste Profissional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARASÚA, Avelino (2003). La Dirección Escolar: Selección Y Formación. Revista Del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, OGE, Nº 2, p.2.
- SARMENTO, Manuel (1991). Professores do Ensino Primário: A Carreira e/ou a Vida. Braga, Edição Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância.
- SARMENTO, Manuel (1994). A Vez e a Voz dos Professores: Contributos para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária. Porto, Porto Editora.
- SARMENTO, Manuel (1996). A Escola e as Autonomias. Porto. ASA.
- SARMENTO, Manuel (1998). Escola Primária: Sedimentação Normativa e Mudança Organizacional. Inovação, 11(1), pp. 33-52.
- SARMENTO, Manuel (1998). Autonomia e Regulação da Mudança Organizacional das Escolas. Revista de Educação, vol. VII, nº 2, FCU Lisboa, pp. 15-25.
- SCHEIN, Edgar (1989). Organizational Culture and Leadership. Second Edition, United States of América, Jossey-Bass.
- SECO, Graça (2000). A Satisfação na Actividade Docente. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- SECO, Graça (2002). A Satisfação dos Professores - Teoria, Modelos e Evidências. Porto: Edições Asa.
- SECO, Graça (2002). A Satisfação dos Professores. Lisboa, Edições ASA.

- SILVA, Maria (1997). A Docência é uma Ocupação Ética. In Maria Teresa Estrela (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Maria; M. F., (1997). *Motivação para a Realização e Desempenho Profissional dos Professores: Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa.
- SILVA, Pedro (2002). O Poder Invisível da Directora de Escola de 1º Ciclo: Algumas Reflexões. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº2, Lisboa, pp. 108-113.
- SILVA, Guilherme (1997). Para o Estudo da Formação em Administração Educacional: Algumas questões iniciais. In *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Fórum Português de Administração Educacional, Loulé, pp.105-120.
- SPRINTHALL e SPRINTHALL, N. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa, McGraw-Hill.
- TEIXEIRA, Manuela (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Amadora, Editora McGRAW-HILL.
- TEODORO, António. (1990). *Os professores - Situação Profissional e Carreira Docente*. Lisboa, Texto Editora.
- TEODORO, António. (1994). *A Carreira Docente – Formação/Avaliação/Progressão*. Texto Editora. Lisboa
- VIEIRA, Cristina; RELVAS, Ana. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra, Quarteto Editora.
- VASCONCELOS, Teresa, et. al. (1998). *Novas Políticas para a Educação Básica: Prioridade ao 1º Ciclo (Mesa Redonda)*. *Inovação*, 11, pp. 9-32.
- VICENTE, Nuno (2004). *Guia do Gestor Escolar*. Lisboa, Edições ASA.
- VILLA, Aurélio (2003). El Procedimiento de Acceso a la Dirección. Reflexiones Y Propuestas para el Debate. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, OGE, Nº 2*, pp.4-14.

DULCE MARIA DAS NEVES SUBTIL ROCHA

**A (Des)Motivação para o Cargo de
Gestor Escolar do 1º Ciclo**

**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL
(5º. M.A.G.E.)**

Volume II

ORIENTADORA: Professora Doutora Lídia Grave-Resendes

Universidade Aberta

**Lisboa
2006**

ÍNDICE

ANEXOS	277
ANEXO I	Blocos da Entrevista	277
ANEXO II	Guião da Entrevista.....	280
ANEXO III	Inquérito por Questionário.....	282
ANEXO IV	Protocolos das Entrevistas	283
ANEXO V	Categorização das Entrevistas	426
ANEXO VI	Resumos dos Esquemas Categroriais das Entrevistas.....	560
ANEXO VII	Gráfico 8 (alternativo): Duração do tempo em que exerceu o(s) cargo(s)	572
ANEXO VIII	Autorização do Director Regional de Educação de Lisboa	573

ANEXO I**Guião de Blocos Orientadores**

Blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Motivar a entrevistada e garantir a confidencialidade das informações	1.1. Esclarecer o entrevistado acerca dos objectivos da investigação 1.2. Garantir a confidencialidade 1.3. Motivar o entrevistado 1.4. Solicitar autorização para a gravação da entrevista
B – Identificação dos motivos que, levaram o entrevistado a aceitar o cargo de responsável pela escola	2. Identificar os motivos (pessoais ou profissionais) que, levam os gestores a exercerem a função	2.1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo? 2.2. Quais os motivos que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional? 2.3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas? 2.4. Há quanto tempo exerce esta função? 2.5. Gostou desta experiência? Porquê? 2.6. Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?
		3.1. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa? 3.2. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve que considera mais motivantes. As pedagógicas

<p>C – Reconhecimento dos factores que motivam ou desmotivam os professores</p>	<p>3. Identificar os factores que funcionam como motivação, ou desmotivação</p>	<p>ou as administrativas? 3.3. No seu entender elas podem constituir um factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes? 3.4. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? 3.5. Poderão estas funcionar como uma motivação ou desmotivação para o gestor escolar do 1º Ciclo? 3.6. Em que medida constitui o estilo de gestor um factor impeditivo ou motivador para um futuro gestor escolar do 1º Ciclo? 3.7. Quais as características pessoais que, entende como essenciais para o desempenho desta função dirigente? 3.8. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa? 3.9. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior? 3.10. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente. Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique. 3.11. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar. As rurais ou as urbanas? Porquê?</p>
<p>D – Recolha de opiniões sobre a necessidade de formação específica e sobre o carácter de obrigatoriedade da função</p>	<p>4. Conhecer a opinião sobre a necessidade de formação específica em Administração Educacional</p> <p>5. Conhecer a opinião</p>	<p>4.1. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê? 4.2. Não sendo obrigatória, neste momento, essa formação, considera que deveria sê-la ou não? 5.1. Na sua opinião, esta função</p>

	sobre o carácter de obrigatoriedade da função	deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?
--	--	--

ANEXO II**Guião da Entrevista**

1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo?
2. Quais os motivos que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional?
3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas?
4. Gostou desta experiência? Porquê? Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?
5. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? No seu entender elas podem constituir um factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes?
6. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? Poderão estas funcionar como uma motivação ou desmotivação para o gestor escolar do 1º Ciclo?
7. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê?

8. Não sendo obrigatória, neste momento, essa formação, considera que deveria sê-la ou não?
9. Quais as características pessoais, que entende como essenciais para o desempenho desta função dirigente?
10. Em que medida constitui o estilo de gestor um factor impeditivo ou motivador para um futuro gestor escolar do 1º Ciclo?
11. Na sua opinião, esta função deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?
12. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa?
13. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior?
14. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar. As rurais ou as urbanas? Porquê?
15. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente. Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique.

ANEXO III
Inquérito por Questionário

<p style="text-align: center;"><u>ANEXO IV</u> Protocolos das Entrevistas</p>

E.101**1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo?**

R: Inicialmente não houve motivos nenhuns. Eu não quis. Fui eleita pelas colegas. Talvez a proximidade da casa, porque eu estive vinte anos a gerir a escola, mas também morava há vinte anos no bairro. Conhecia muito bem o bairro e conhecia toda a problemática que o caracterizava tão bem. De forma, que as pessoas daqui do bairro começaram por ter como ponto de referência a minha própria casa, e nem era relacionado com a escola, mas sim a nível social. As pessoas chegavam a vir a minha casa para me pedirem dinheiro para comer e não só. Portanto, a minha casa era o apoio social da escola.

Porque é que eu cheguei a este ponto? Pela minha maneira de ser, talvez, pronto! Eu quando cheguei aqui a esta escola já trazia um currículo muito grande da área de Lisboa, pois já tinha estado em muitas escolas e conhecia já muitos meios sociais, desde os mais ricos aos mais pobres. E foi precisamente nos meios mais ricos que aprendi a gostar de gestão. Na altura não percebi que era isso que se estava a passar, mas o facto de eu ver os meninos ricos terem tudo e os mais pobres nem comida para a escola poderem trazer, começou-me a despertar para os problemas de ordem social, numa perspectiva de os tentar solucionar.

Quando eu cheguei a esta escola, vi um meio com uma aversão enorme ao professorado, às colegas. Ao mesmo tempo, que eu iniciei nesta escola, iniciaram igualmente outras três colegas, que me têm acompanhado até hoje. Eu, ao ver a situação daquelas crianças, que nos chegavam à escola de manhã, cheios de fome, por vezes sem sequer terem jantado no dia anterior, que nos chegavam a desmaiar,

comecei a pensar numa maneira de resolver este problema. Como a escola tinha uma cozinha muito boa, mas estava sem funcionar, decidi ir ter com um Vereador da Câmara, a quem eu já tinha falado desta situação, para tentar pôr a cozinha em funcionamento. Ele pediu-me a opinião, se havia condições de pôr a cozinha a funcionar, e eu disse-lhe que sim, para assim, pelo menos uma vez por dia, podermos dar uma alimentação quente àquelas crianças. E foi assim, que começaram os Projectos, na escola, com outros parceiros: com a Caritas, o Centro Regional e a Câmara, principalmente esses três. A iniciativa era sempre da minha parte. Eu ia ter com os parceiros e falava com eles. E de facto, a Câmara dava-nos um apoio enorme e tinha uma sensibilidade enorme para os problemas da educação, muito particularmente o Presidente da Câmara de então.

E foi assim que as coisas começaram. Ao princípio as colegas não me apoiaram a cem por cento, porque nunca tinham visto ninguém à frente de uma escola com capacidade para tentar resolver problemas tão complexos como eram aqueles, que haviam naquele bairro. Nessa altura, até tive um bocado de dificuldade em impor a minha maneira de pensar e algumas colegas chegaram a interpretar mal a minha maneira de gerir a escola, naquele sentido de que eu o que pretendia era protagonismo. Mas, à medida que o tempo foi passando, elas começaram a ver em mim um grande poder de liderança e que era impossível ser o protagonismo que me movia, mas sim a causa eram aqueles alunos. Por outro lado, os outros parceiros ouviam-me, acreditavam em mim e davam-me credibilidade. Aí começaram-me a ver de outra maneira e a apoiarem-me totalmente.

E então era assim. Eu tinha uma ideia, uma proposta para fazer isto ou aquilo, e depois conseguia levá-las, envolvê-las a realizar isso comigo. Por exemplo, eu tinha conseguido um donativo desta ou daquela empresa ou loja comercial. Quando isso sucedia eu não guardava esse dinheiro para o gastar somente com a minha turma. Comunicava às minhas colegas que tinha recebido determinada quantia em dinheiro e perguntava-lhes o que deveríamos fazer com o dinheiro. Aí elas viam que o meu objectivo não era eu destacar-me, colher os

louvares, mas que a minha preocupação eram as necessidades dos alunos. E olhe que, há já vinte anos atrás, cheguei a receber donativos enormes das entidades locais. Eu, sem saber o que estava a fazer, comecei a pôr em prática a lei do mecenato. Para mim, era o coração que me levava para a frente. De modo que, as pessoas, que sabiam o que isso era, começaram a observar a minha maneira de gerir a escola.

Muito longe de querer dar nas vistas, era a vontade de mudar situações de carência material e emocional, próprias destas crianças. Tanto que eu nunca chamei a comunicação social para verem o que se estava a passar naquela escola. Depois começámos a ficar muito, muito unidas e aí começámos a formar uma verdadeira equipa, do estilo quando havia uma formação se uma queria ir, ou íamos todas ou não ia nenhuma. Na DREL já sabiam. Às vezes comunicavam-nos que ia haver uma formação nesta ou naquela área, mas só havia duas vagas e de imediato eu dizia "Então esqueçam, ou vão as oito ou não vai ninguém!"

E depois começámos com uma dinâmica, que até as colegas que chegavam de novo achavam muito interessante. Nós planificávamos com muito tempo de antecedência e chegou a haver anos, em que andávamos tão cansadas, que dizíamos "este ano não vamos fazer isto", mas quando chegava a altura eu começava a falar com uma que tinha mais jeito para os Trabalhos Manuais, outra para representar... e quando elas davam por isso, já eu as tinha incitado a todas, para fazermos a actividade que habitualmente fazíamos. E quando elas se apercebiam, cada uma delas, para não mostrarem que não eram capazes, já me tinham todas dito que sim e depois não podiam voltar com a palavra atrás. Até porque, se isso acontecesse, eu imediatamente lhes dizia, que isso já não podia ser, porque eu já me tinha comprometido com as pessoas, que a actividade se iria realizar.

Claro está que isto resultava e eu conseguia utilizar este tipo de estratégia para gerir o grupo porque o nosso corpo docente era bastante estável e eu já as conhecia a todas muito bem e sabia como havia de influenciá-las e levá-las a fazer

o que eu considerava ser útil para a escola. No fundo éramos uma equipa e conhecíamos-nos todas muito bem.

Nisto e não só...e quase sem nos apercebermos as crianças estavam mais tempo na escola, queriam participar nisto e naquilo e os Pais começaram a vir à escola. Os Pais, os avós, os vizinhos e os amigos. Esse foi, sem dúvida, o nosso grande trunfo. Chegámos a ter Festas de Natal em que fizemos um Presépio ao vivo, todo feito com pessoas, crianças e animais e a maior parte dos nossos alunos, o único Natal que eles tinham era na escola. E então os Natais passaram a ser um sonho nesta escola.

Depois, outra preocupação que eu tive, foi dar trabalho às pessoas do bairro. Primeiro, consegui empregar uma mãe nos serviços auxiliares da escola e essa mãe, que tinha muitos filhos na escola, começou a trazer outras mães e quando eu dei por isso, as mães estavam a trabalhar na cozinha e na limpeza da escola e quando era necessário ajudavam nas actividades extracurriculares, em Ateliers. Era uma forma dos Pais, em vez de criticarem, verem o trabalho que nós lá tínhamos.

Durante vários anos trabalhámos com as Caritas, que colaboraram com o projecto “Solidariedade Vila”, com o Centro Regional de Segurança Social e a Câmara, este como principal parceiro. Depois, gradualmente, apareceram outros Parceiros: a Polícia de Segurança Pública, a Junta de Freguesia, a parte social da Câmara. Ultimamente, e infelizmente, os Parceiros foram-se desvinculando, porque as Verbas eram por três anos, por dois anos e as Verbas iam acabando e as pessoas iam-se desinteressando e houve alturas em que continuámos orgulhosamente sós, a Escola. Orgulhosamente só, com a Verba da Câmara para os almoços. Isso nunca mais acabou. Mais, conseguimos que outras escolas fizessem um trabalho idêntico ao nosso, porque eu ia para as reuniões de Câmara e eu até tinha vergonha...porque, como é que as outras Directoras pediam dinheiro para coisas, que para mim não tinham razão de ser, porque eu conseguia sempre ter uma Verba suficiente, sem nunca necessitar de pedir à Câmara dinheiro para coisas, que elas pediam. Eu não, nós com a bendita lei do Mecenato,

fomos a primeira escola no concelho a comprar uma fotocopiadora, que na altura já nos custou setecentos contos. Foi muito dinheiro! Nós tínhamos tudo, nós, com o dinheiro que a Câmara nos dava e que eu geria com muito sentido de responsabilidade, pois tinha que atender às necessidades principais da escola. Nós conseguíamos envolver as empresas. Pedíamos-lhes e não lhes dávamos nada em troca, a não ser os Postais de Natal feitos pelos alunos. Eu lembro-me de, há vinte anos atrás, a Mitsubishi nos ter dado cinquenta contos, o que era uma fortuna. Quando o engenheiro da Mitsubishi nos entregou o cheque com aquela quantia de dinheiro, ficámos a olhar umas para as outras.

Agora, quanto à gestão do dinheiro, uma coisa que eu sempre tive “nunca nada naquela escola foi só meu”. Eu sentava-me à mesa com as colegas e dizia: ” Temos X”, o que é que vamos fazer com isto?

A Delegação também nos ajudou sempre, principalmente com a colocação a tempo e horas para substituir colegas, que tinham ido para outras escolas, ou que estavam em baixa de parto; com a colocação de pessoas à hora; com o seu saber, informava-nos o melhor que sabia, com a sua boa vontade, sempre muito apoiada com as colegas da Delegação e através das colegas da Delegação eu consegui chegar à DREL e toda a gente sabia, como é que a escola da “Vila” funcionava, quer à margem da lei em questões de dinheiro, quer quanto ao próprio tipo de funcionamento e dinâmica da escola, o qual exigia horas de todas nós e sem olharmos aos dias de semana úteis. Era um grande esforço, que dependia de todas nós e ao qual nos propúnhamos porque queríamos que a nossa escola tivesse sempre tudo, mais e melhor. Digo-lhe, se agora tivéssemos mais autonomia, ou por outra, a autonomia que eu tinha antes deste modelo dos Agrupamentos ter sido implementado, ainda assim, seria um pouco difícil os Coordenadores conseguirem gerir as escolas, como nós o fazíamos, porque é muito difícil viver a escola vinte e quatro horas, como nós vivíamos. Só com muita dedicação, esforço e boa vontade e tudo em troca de nada, a não ser, o bem-estar dos alunos. Também tivemos aqui colegas, que diziam que o horário delas não era aquele e aí nós só tínhamos que respeitar, porque ninguém era obrigado a disponibilizar do tempo, que nós

disponibilizávamos. E isto não tem nada a ver com o vencimento. Não tem a ver com o vencimento. Todas nós tínhamos uma vida boa, sem problemas de maior e a única coisa que nos enriquecia era o conhecimento que adquiríamos com este tipo de comunidade, muito pobre económica e culturalmente. Nós sentíamos-nos bem a ajudá-los. Só isso! Mas também, aos poucos começámos a ser respeitadas pela sociedade envolvente, porque nós pedíamos para as crianças, sem estarmos à espera de qualquer tipo de reconhecimento. Era esta a nossa função, lutarmos por aquela escola.

Apesar de, há pouco tempo, o meu trabalho ter sido reconhecido a nível local e regional, ao ponto de me terem atribuído uma medalha de mérito, que eu não estava à espera. Para mim não é o facto de ter recebido a medalha que me gratificou, mas sim, todo o trabalho que eu desenvolvi nesta escola e se possível, que ele sirva de exemplo para outras escolas deste país. Uma coisa que me gratifica imenso, foi eu ter conseguido mudar esta escola e o seu próprio meio. Mas também eu só depois ter sabido, que este reconhecimento também veio das minhas colegas, as quais sabiam de tudo isto e colaboraram neste evento, sem nunca eu me ter apercebido de nada e até a nível da DREL. Porque, só muito recentemente, é que se fala da escola com ligação ao meio e nós, há já vinte anos atrás, que começámos este trabalho. Isto para nós não era novidade, porque nós sempre trabalhámos desta maneira, mas receio, que com os Agrupamentos, muito deste trabalho seja perdido, principalmente, se o Órgão de Gestão não estiver receptivo a esta maneira de conceber a gestão da escola com o meio envolvente. Aliás, o meu grande receio é que tudo isto se perca.

Uma coisa que havia era sempre uma grande transparência, quer dizer...ou melhor, um trabalho de equipa. Por exemplo, a Directora não era como em outros locais, em que a correspondência chegava e era só para a Directora, não! Quem estava na altura abria a correspondência, porque nós... eu era a Directora, mas aquilo era uma gestão partilhada por todas nós. Por todas nós! Para o bem e para o mal. O aluno não era da colega, o aluno era da escola. Uma colega tinha um problema com um pai. Todas nós aparecíamos em conjunto para resolver esse

problema! Tudo lá estava, naquele dia e àquela hora e então esta população começou a respeitar-nos. E começámos até a partilhar com eles o dinheiro que tínhamos.

2. Quais os motivos que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional?

R: Inicialmente fui eleita. Depois foi a minha maneira de ser, que fez com que as colegas acreditassem em mim...a aceitação por parte das colegas, que viam em mim uma pessoa determinada em ajudar a escola a crescer e a melhorar. Portanto, os principais motivos para mim, foi eu querer mudar a escola e o meio e já aqui estou há vinte anos nesta função. Foram os motivos profissionais sem dúvida alguma.

3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas?

R: Não, nunca tinha estado. Mas foi essencialmente o facto de querer ajudar estas crianças, que me levaram a aceitar este cargo, tal como já lhe referi. O meu percurso profissional nunca tinha contemplado este cargo.

4. Gostou desta experiência? Porquê? Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?

R: A candidatar-me não, porque eu nunca me candidatei. Fui sempre eleita pelas minhas colegas.

Gostei e foi uma experiência que me enriqueceu moralmente, socialmente, como pessoa, como colega, e até a compreender muitas das pessoas deste bairro e aquilo que eles de mais grave fazem.

Hoje, já no final da carreira, é-me impossível candidatar, uma vez que me aposentarei no final deste ano. Agora, se fosse mais nova, continuaria com um enorme gosto, vontade e dedicação que sempre tive para com estas crianças. Sabe, foram muitos anos de dádiva a esta escola, mas também não me arrependo de

nada e quando se gosta verdadeiramente do que se faz, muito dificilmente queremos abdicar do que nos dá gosto e prazer fazer na nossa vida profissional. Eu no início, não sabia se iria conseguir modificar alguma coisa, mas talvez a minha capacidade de luta e espírito determinado não me tenham deixado vacilar em circunstâncias algumas.

5. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? No seu entender elas podem constituir um factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes?

R: As pedagógicas, sempre. Porque eu só me identifico com elas. A minha função principal como gestora é as crianças. Logo só se compreende que eu desenvolva ou promova todo o tipo de funções pedagógicas, de forma a contribuir para o seu sucesso educativo e formação integral.

A parte administrativa para mim, só tinha razão de ser, quer dizer, era necessária, porque uma conduzia à outra. Eu era gestora a nível administrativo, porque essas funções traziam benefícios para a parte pedagógica. O que me levava a desempenhar funções administrativas, era o factor pedagógico. Tudo para conseguir alcançar os fins pedagógicos, porque eu não tinha nada a ver com papéis, com burocracia. Fi-lo durante vinte anos e nunca tive problemas alguns, mas essa parte era a que menos me agradava. A que me agradava era eu resolver problemas inerentes às crianças e trazer Projectos para a escola.

6. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? Poderão estas funcionar como uma motivação ou desmotivação para o gestor escolar do 1º Ciclo?

R: É assim. Tem que haver sempre boa relação entre Director, agora Coordenador de Escola, com estes órgãos. E eu falo da minha experiência de vinte anos com a Delegação Escolar e um de Coordenadora. Se houver uma boa relação entre o Director, como no meu caso com a antiga Delegação, há coisas que se vão

desenvolver muito mais rapidamente, porque há apoio e porque as pessoas nos ajudavam e facilitavam a vida, fosse com a colocação de docentes ou noutra assunto qualquer. Enquanto que, quando essa relação não é das melhores, o trabalho do Director tornava-se mais difícil, porque ele é que tinha que resolver tudo sozinho. Comigo isso nunca aconteceu! Até porque as pessoas da Delegação sabiam de tudo o que se passava nesta escola.

Eu acho que é, fundamental, haver essa boa relação. Até porque, muitas vezes, essa relação foi crescendo e foi criando raízes à mesa. Fizemos muitos almoços e jantares com os elementos da Delegação e os problemas eram ali resolvidos e discutidos e encontradas as melhores soluções para a escola. Muitos, muitos, muitos e quando assim deixar de ser é mau, é muito mau.

Com o Executivo foi muito complicado....senti o mundo desabar e refiro-me a tudo. Primeiro, porque não conheciam nada da nossa realidade do 1º Ciclo e nem se preocuparam em conhecer. Chegavam aqui, diziam que se tinha que fazer desta e daquela maneira e que a lei era para se cumprir. E olhe que eu, conjuntamente com os elementos da Delegação, participei em muitas reuniões por causa da constituição dos Agrupamentos e anteriormente por causa da implementação da autonomia, isto em 1996/97. Só que nunca supus que as coisas viessem a tomar este rumo. Tudo o que eu tinha ouvido, discutido e analisado, e até decidido aderir ao agrupamento vertical, por nossa própria iniciativa e livre vontade, não passou tudo de uma ilusão. Nada disto se concretizou. Nós passámos a ser encarados como seres inferiores, que nada sabíamos, com pouca formação e que precisávamos de aprender com eles. Eles, porque já estavam há muitos anos habituados a gerir escolas, é que sabiam.

Ou seja, eu no meu caso, com vinte anos de gestão de escolas do 1º Ciclo, agora é que iria aprender a gerir a escola. Foi um choque completo. Além de não nos respeitarem, ainda queriam que nós apreendêssemos com eles. A Presidente do Conselho Executivo pensou que era tudo muito fácil e que os nossos problemas se resolviam da maneira a que estavam habituadas, com papéis para tudo e com toda a burocracia do 2º Ciclo. Isto foi numa primeira versão. Só que

depressa chegou à conclusão que não, que não era por esse meio que iria conseguir gerir a nossa escola e aí percebeu que eu era um elemento fundamental ali. Ela, dentro do seu pedestal, lá de cima, pensava que iria orientar tudo. Não ia orientar nada porque ela não percebia nada do nosso nível de ensino. Então, inicialmente, ainda me deram liberdade de acção, porque precisavam de mim. Depois tentaram impor o poder delas e esse clima continuou até agora e sente-se quase como direi... medo. Sabe, foi um processo muito repentino, apesar de que eu sei de Agrupamentos, que funcionaram muito bem logo desde o início, porque houve a humildade dos Presidentes do Conselho Executivo falarem com as Directoras de Escola. Porque é assim, quem está vinte anos na direcção de uma escola conhece muito bem todos os seus problemas, por dentro e por fora, porque nós já tivemos os Pais dos alunos de hoje e até finalmente a senhora perceber a situação foi um bocadinho complicado.

Portanto para mim, a Delegação nunca funcionou como impeditivo algum. Antes pelo contrário, ao invés do Agrupamento, que a impressão que eu tenho é que nunca chegarão a querer perceber da nossa situação. Porque é assim, as colegas que estavam na Delegação eram nossas colegas, que tiveram a vivência das escolas e trabalhar com crianças do 1º Ciclo, o que não tem nada a ver com o procedimento de um professor do 2º Ciclo, porque tem um relacionamento muito maternal com as crianças, aproxima-se deles e tenta compreender os seus problemas, que as colegas da Delegação também tinham, mas que as colegas do 2º Ciclo não têm essa preocupação. Não é por mal, mas a verdade é que não têm.

Em relação à DREL, é assim: eu nunca tive problemas com a DREL! Eram umas pessoas muito acessíveis e tínhamos um tipo de relação muito aberta. Informavam-nos sempre que necessário. Eu sempre que tinha problemas ía directamente à Praça de Alvalade e sempre me ajudaram em tudo. Também foram muitos anos...e não é em vão que uma pessoa fica tantos anos com a direcção de uma escola. Logo de início, peguei-me muito a este bairro e depois à medida que o tempo ia passando e eu ia vendo resultados do meu trabalho, mais vontade eu tinha em continuar. Até que, quando dei conta, eu já estava tão embrenhada e

gostava bastante do trabalho em si, que não me conseguia desligar desta escola. De forma alguma... eu passei aqui muitas horas e dias da minha vida, ao ponto de eu quase unicamente ir a minha casa para dormir e como eu comprei casa neste bairro, eu sentia-me em casa. E sem eu dar por isso, paralelamente ao trabalho pedagógico, havia ali uma mistura de trabalho social. Ou seja, o facto de eu morar no mesmo local da escola e de eu conhecer muito bem a maior parte das famílias destas crianças, permitia-me poder interagir melhor com elas e trazê-las à escola, como se de uma só família se tratasse. Misturaram-se as duas vertentes, a pedagógica e a social e era isso que me motivava e realizava pessoal e profissionalmente. Era um desafio constante e cada ano que passava eu ambicionava sempre mais qualquer coisa.

Mas também tive a sorte de terem sido colocadas nesta escola mais três colegas, no mesmo ano que eu aqui fui colocada e as quatro temos formado uma verdadeira equipa e família, pois já não passamos umas sem as outras. Em alturas que nos sentíamos bastante cansadas era essa amizade, eram esses laços de amizade que criámos, que nos fazia buscar forças umas nas outras para continuarmos a lutar e a fazer algo de proveitoso por estas crianças. Ali, eu nunca tive a ideia de procurar os louros para a minha pessoa. Muitas vezes as pessoas diziam “Ah, mas está aqui porque tu lutaste, porque tu fizeste!” e eu dizia “Não, não foi porque eu fiz, foi porque nós... É um trabalho de equipa!”. E as colegas perceberam que isso era muito benéfico para a escola.

7. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê?

R: Para o cargo de Directora, que eu desenvolvi, penso que não. Tem que haver isso sim, uma grande sensibilidade para tudo o que envolve a escola, a sua gestão. Tem que haver uma grande disponibilidade de tempo. Não podemos chorar o tempo que damos a mais à escola.

Porque é assim...Eu estive dois anos dispensada de turma e dezoito com turma e nesses dezoito anos eu tive a felicidade de ter uma família que

compreendeu, que pouco sentiu a minha falta em casa e que sempre me apoiou e incentivou a continuar com a minha função. Talvez porque também vissem que eu necessitava e gostava daquilo que fazia, de modo que o tempo era sempre pouco. E eu dava por mim a entrar às oito para dar aulas, mas também era normal eu sair às sete ou oito horas da tarde. Eu saía à uma hora para almoçar na escola e por lá ficava. E à tarde, quando terminavam as aulas, também era normal eu ficar para resolver os problemas administrativos a troco de nada. Para mim tudo isso era normal. De modo que eu nunca senti necessidade de grande formação, nunca...nem nos Mapas. Eu penso que foi algo natural. Bem, no nosso Curso, na minha formação inicial, nós tivemos muita legislação escolar. E depois há aquelas coisas que, quando se tem prazer, quando se tem gosto em desempenhar, lá está, se surge alguma dificuldade, perguntamos. Naquela altura à Delegação e as coisas resolviam-se. Como eu tinha sempre tudo muito bem organizado, tudo muito bem arquivado, se alguém da inspecção, ou outro organismo, nos pedisse alguma coisa, nós já sabíamos onde se encontrava. Eu nunca tive um gabinete e todas as colegas sabiam onde estavam os papéis e nunca, por nunca ser, dificultaram esse trabalho de carolice.

Quando passei a exercer a função de Coordenadora, a única e derradeira coisa que se alterou foi que eu tinha que dar contas ao Agrupamento. Queriam tudo a horas e a tempo, mas a gasolina era à minha conta para lá ir entregar a papelada. A grande diferença é que enquanto com a Delegação eu fazia o mesmo trabalho, só que ninguém me impunha, ali impunham-me! Neste caso, se queriam levar a autonomia a sério, só tinham que mandar uma auxiliar da Sede vir cá abaixo buscar os documentos, ou então disponibilizassem uma da minha escola para esse serviço. Ou então da verba que pertence ao 1º Ciclo..., porque nunca mais houve dinheiro para mandar arranjar as máquinas fotocopiadoras, nunca mais houve dinheiro para toner, o que nós conseguíamos com os nossos Projectos. Tudo isso acabou e até os Parceiros sociais se foram desvinculando desta escola. Os Projectos foram abolidos totalmente!

8. Não sendo obrigatória, neste momento, essa formação, considera que deveria sê-la ou não?

R: Neste momento, para desempenhar este papel, acho que sim. Acho que sim, porque é impensável, é impensável um professor coordenar a escola e dar aulas ao mesmo tempo.

É que, neste momento, atendendo aos problemas que a escola tem, a pessoa que fique à frente desta escola deve ter essa formação, porque precisa ter conhecimentos de legislação, para saber resolver e levar junto do Conselho Executivo os problemas aqui existentes. Mas também saber propor, saber apelar pela nossa realidade e interpor-se junto do Conselho Executivo sempre que considere necessário, porque sabe de antemão, pela formação que possui, até onde o pode fazer.

Mas também convém aqui acrescentar outro aspecto. Há coisas que são natas nas pessoas. Quando eu, há vinte e seis anos atrás, tirei o meu curso, ia-se por paixão. Por gosto, por paixão. Hoje não se vai por paixão. Hoje grande parte das professoras que chegam aqui ao 1º Ciclo, são professores de Educação Física, de Educação Visual e Tecnológica. Tudo menos professores do 1º Ciclo e vêm, porque não conseguem entrar onde querem, no seu grupo de ensino. E o que acontece é que os seus procedimentos não são os mais pedagogicamente adequados para este nível de ensino. Felizmente nós sempre tivemos colegas dessas, que nos ouviam e escutavam os nossos conselhos, mas agora imaginemos um Coordenador desses nesta escola, sem o mínimo de sensibilidade para os problemas do 1º Ciclo! A escola virava uma empresa.

9. Quais as características pessoais, que entende como essenciais, para o desempenho desta função dirigente?

R: Na generalidade, o gestor tem que ligar sim à parte da papelada, mas cada vez mais tem que trabalhar com a sensibilidade e com o coração, porque as crianças chegam à escola com uma quantidade de problemas pessoais e sociais, que se o gestor não estiver desperto para essas questões facilmente verá

desmoronar o seu reinado. Tem que saber ouvir as crianças, as colegas, os seus problemas. Acima de tudo, tem que ser sensível e ajudar as colegas que têm problemas, tem que as apoiar, ajudar a superar certos dias de trabalho e fazer-lhe ver o lado positivo da sua vida pessoal ou profissional. Tem que ser humana, ter maleabilidade suficiente para saber gerir os conflitos emocionais e sociais de toda a gente que trabalhe para a verdadeira relação escola -meio. Mas também tem que ser firme nas decisões e não permitir falhas dentro do local de trabalho, porque acima de tudo é sempre a imagem das falhas que passa para o exterior e nunca o lado positivo. De modo que eu tentei sempre nunca deixar transparecer as nossas falhas e penso que isso é muito importante. Tem que haver uma harmonia entre a maleabilidade e a determinação do gestor. Isto como são cargos que não nos trazem remuneração rigorosamente nenhuma...

10. Em que medida constitui o estilo de gestor um factor impeditivo ou motivador para um futuro gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Não, porque as pessoas têm a sua personalidade e eu, como não sou uma pessoa facilmente influenciável, penso que uma pessoa determinada nem pensa nisso.

Eu falo por mim, porque isso para mim nunca constituiu qualquer obstáculo. Até porque eu tenho um certo perfil de liderança que, sem os outros se aperceberem, tomam-me como líder e eu torno-me líder sem o sentido de liderar e vão atrás de mim, porque eu consigo influenciá-los e sem dar por isso, eles vão por arrastamento, atrás de mim. Um líder nato! Atendendo às minhas características tenho tendência para liderar grupos, para liderar multidões.

11. Na sua opinião, esta função deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?

R: Discordo totalmente! Discordo totalmente, porque é um cargo que vai ser sempre desempenhado sem alma, sem coração, é o deixa andar, deixa andar a

passar o tempo e para o ano vem outra, ou daqui a dois anos vem outra e portanto isso nunca vem a dar bom resultado. Isto tudo porque a pessoa não pode recusar.

Isto só prejudica a escola, porque a pessoa é votada, mas como não pode recusar e não tem perfil para o cargo, todos saem a perder com tudo isto. Nem é para a pessoa que vê naquilo uma obrigação e nem é para a escola, que não evolui, não se desenvolve criando-se um ambiente de saturação para ambas as partes. Não acredito que seja agradável o convívio nesta escola, porque de facto não há clima, há sim um marasmo e um deixa andar, que perpassa para as crianças e por vezes até surgem situações de conflito, que poderiam ser evitadas (pelo desleixo a que a escola está votada). A escola perde vida, toda a dinâmica e as crianças sabem muito bem quem coordena a escola, perfeitamente.

Portanto, a meu ver, este cargo só deve ser desempenhado por pessoas que tenham perfil de liderança, só. Pessoas que tenham perfil para gerir, para investigar, de investir o seu tempo, de contrário não. Agora, carreira em gestão escolar....Acho que sim. Partindo do princípio que quem vai para essa carreira é pelo gosto em ser gestor, acho que sim, que cada vez mais se deveria caminhar para aí. Portanto, o professor dar as aulas e a escola ter o seu gestor escolar sujeito a um concurso e igualmente eleito pelos colegas.

12. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa?

R: Continuamos na mesma, uma pessoa que tenha perfil para... e mais nada, porque não há nada mais a aliciar.

Só uma pessoa com perfil, gosto e acreditar naquilo que está a realizar, porque de resto não há mais nenhuma recompensa. Com as nossas escolas...nós nem dinheiro temos para papel, nós somos uma profissão que paga para trabalhar. Quem é que pagou o lápis, que eu tenho para trabalhar? Há alguma motivação perante isto, a não ser o gosto por gerir um estabelecimento?

13. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior?

R: Não tem autonomia absolutamente nenhuma. Aqui é que não há mesmo nada a fazer. A partir do momento em que não há autonomia financeira, como é que pode haver outra autonomia?

Pode haver autonomia só com algumas decisões, mas mínimas, porque senão corre o risco do Conselho Executivo lhe dizer “quem é que lhe deu ordem para isso?” e a pessoa não pode arriscar nesse tipo de decisões, porque pode ser penalizada na avaliação ou até mesmo um processo disciplinar. Neste momento, esse órgão tem toda a liberdade para o fazer e as pessoas têm medo e não arriscam. Preferem obedecer copiosamente a confrontarem-se com o Órgão de Gestão, porque sabem que ele é que dá as ordens e tem todo o poder para decidir. As pessoas pensam na sua carreira... no seu trabalho.

Aqui, por exemplo, com a perda de toda a autonomia financeira, toda a parte pedagógica ruiu, porque não nos dão dinheiro para nada. Se eu geri esta escola durante vinte anos e sempre tive dinheiro para comprar tudo o que precisasse. Então como é que agora não há dinheiro para nada? Onde é que está o dinheiro que eu lhes entreguei, pergunto eu. Eu não estou a dizer, que tenham ficado com o dinheiro. O que talvez suceda é que a burocracia deles deve desviar esse dinheiro para outros fins e a gestão que eu aqui fiz durante anos, uma gestão caseira, que sempre deu para atender a todas as prioridades que surgissem e nunca nada aqui faltou. Tapávamos os buracos à medida que ia surgindo o dinheiro e este acabava por sobrar. A escola deu-se ao luxo de fazer um alpendre.

Não sei explicar esta situação, não sei! É porque as verbas ficam estagnadas num local e não se podem mover e depois quando se vão mover perdem-se as oportunidades de... É porque se vão tapar outros buracos, porque como se está em autonomia não se chega a saber para onde é que o dinheiro desta escola foi utilizado, porque nos dizem logo, que isto agora é um Agrupamento de Escolas e esse dinheiro serve para outros fins e nós não temos nunca direito a ter dinheiro para nada?

Eu sei que, hoje em dia, a gestão caseira está ultrapassada, mas era a gestão que dava dinheiro e que resolvia problemas e agora não se resolve nada.

14. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar.

As rurais ou as urbanas? Porquê?

R: Têm características totalmente diferentes. Eu nunca trabalhei em escolas rurais. Trabalhei sempre, só em escolas urbanas.

Esta escola é uma mistura entre o rural e o urbano e há que ter bom senso, porque isto requer um equilíbrio. Por um lado, temos que saber gerir pensando na parte urbana. Por outro lado, na parte rural. Porque isto é uma população que faz praticamente a sua vida neste bairro, encostados contra a Serra. De modo que é assim. A parte urbana é a parte dos problemas actuais da marginalidade, próprios dos bairros periféricos das grandes cidades. E a parte rural era a parte mais social, com problemas mais do foro económico e cultural.

Portanto, para mim, não vejo impeditivo algum em gerir uma escola deste âmbito, porque tem funcionado como um desafio e motivação constantes. Agora também acredito que, quem goste de gestão, tanto se vê realizada numa escola rural como numa urbana. A única diferença são os distintos problemas que as caracterizam. Ou seja, o tipo de população envolvente. Só que quando a pessoa está determinada em fazer um bom trabalho, fá-lo, independentemente do local onde exerce a sua função. É este o meu ponto de vista, porque hoje em dia, até já nem se pode falar tanto de acessibilidades, porque as vias de comunicação encontram-se muito mais melhoradas, do que há vinte anos atrás e com esta vontade actual em fechar as escolas do 1º Ciclo com menos de dez crianças, isso ainda menos vai começar a influir na decisão de quem queira ser Coordenador de estabelecimento.

15. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente.**Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique.**

R: Neste momento, um gestor escolar pode, simplesmente, fazer uma gestão do funcionamento pedagógico da escola. Não pode ser tão abrangente quanto nós éramos, porque nós abrangíamos tudo.

Logo, neste momento, só o facto de se encontrar limitado na sua acção não possibilita que seja reconhecido. Aí posso-lhe assegurar que não é reconhecido. Não é reconhecido. Ninguém lhe presta atenção.

E cá estou eu a relatar-me à minha experiência. Eu fui falada, muito mesmo. E a prova que fui falada é que eu fui a única mulher condecorada, depois do 25 de Abril, na Câmara Municipal deste concelho. Portanto, eu fui medalhada como Directora de Escola e pelo trabalho social, paralelamente ao pedagógico, desenvolvido nesta escola. Houve a verdadeira relação escola- meio. Eu não estou a auto elogiar-me, só que eu sentia-me muito motivada e depois já era a mistura da profissão com o gosto pela gestão.

Talvez porque eu tivesse perfil para isso e porque ainda hoje tenho...porque eu sou assim.

Portanto, como Director de Escola sim, éramos respeitados. Mas como Coordenador não. Não, porque está tão condicionado, que quase nem pode demonstrar que existe e que pode muito bem ser capaz de ser responsável pela sua escola e de a fazer crescer, tal como outro Director qualquer que ocupe este lugar. Só que, o contrasenso reside no facto de ele ter que Coordenar, mas não poder gerir. Para mim, ele agora é menos gestor do que nós éramos, porque está muito subjugado.

E.102**1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo?**

R: Um primeiro aspecto. Quando eu fui para a gestão do 1º Ciclo não fui de livre vontade. Eu fui quase um bocadinho obrigado. Isto foi-me sugerido.

A escola estava num processo em que a directora quis sair. Havia ali muitos problemas a nível de relações e quiseram apanhar uma pessoa que vinha de fora e que desconhecia estes problemas.

Inicialmente eu recusei. Pronto, não quis! Até me aperceber do ponto da situação, o que decorreu durante dois ou três anos e só depois é que me decidi a aceitar. Por isso, quando fiquei foi mais por... vamos lá a ver o que posso fazer por esta escola. Primeiro, porque acreditava que conseguia modificar algum funcionamento menos correcto e em segundo lugar foi como eu já disse, um bocadinho empurrado.

Mas, já agora, eu vou contar um pouco a minha história. Quando eu cheguei a esta escola o relacionamento entre pessoas era muito difícil, devido ao tipo de gestão, que aqui havia. Forçosamente, quando eu decidi assumir o governo da escola o meu principal objectivo era modificar o clima de relações humanas existente. Por isso, procurei sempre promover um relacionamento interpessoal o mais próximo possível, entre todos os docentes e não docentes, sempre numa base de diálogo, de tentar perceber e conhecer as pessoas, os seus problemas, numa perspectiva mais de cooperação e entreaajuda do que, numa perspectiva do que “manda”.

Eu também acreditava que seria capaz, talvez mais pelas minhas características pessoais, do que por outra coisa, visto que sou uma pessoa calma e que gosta pouco de conflitos. Eu tentava sempre levar as pessoas a acreditarem em mim, a envolvê-las no nosso Projecto de Escola. Mas digo-lhe, não era nada

fácil, porque esta era uma escola com alunos provenientes de classes sociais com muitos problemas culturais e económicos.

Eu sempre tive um princípio, quando, no início do ano lectivo, os professores chegavam à Escola e se apresentavam, a primeira coisa que eu lhes dizia era “Se precisar de alguma coisa, venha ter comigo em primeiro lugar” e depois dava-lhes o meu contacto telefónico e elucidava-as mais ou menos, do funcionamento da Escola. Pode parecer que não, mas eu acho que, com esta minha atitude, de certo modo, eu conseguia pôr as pessoas à vontade e elas confiavam em mim. E era este ambiente, que me permitia a mim, e a elas, negociar sempre que um de nós precisasse. Ou seja, sempre que eu precisasse de mobilizar certos elementos para actividades ou festividades escolares, o que implicava um maior dispêndio de horas na escola, as colegas aderiam de imediato e eu por sua vez, se alguma colega necessitasse de tratar de assuntos pessoais, ou qualquer problema que surgisse de imprevisto, eu não me preocupava em pedir-lhe essa justificação e ela podia chegar mais tarde ou sair mais cedo, conforme precisasse para resolver a sua vida.

Assim, havia uma harmonia geral. Era este clima humano, esta capacidade de ouvir os outros, de os saber escutar, que mais me aliciavam e me satisfaziam do ponto de vista profissional e pessoal.

Por isso, não tive grandes motivações para ir para aquele cargo. Depois de lá estar sim, aí é que as coisas se alteraram. Se bem que eu, até hoje, nunca me neguei a nenhum cargo que me tenha surgido, independentemente de o conhecer bem ou não.

Agora, quando aceitei o cargo de Coordenador já foi por outros motivos. Em primeiro fui um bocadinho induzido a...porque já tinha vários anos e seria a pessoa que eventualmente estivesse em melhores condições de assumir a gestão. Eu tinha estado seis anos na gestão do Agrupamento Horizontal e agora como Coordenador foi uma mudança muito grande. Isto não é a mesma coisa! Isto foi regressar...o que eu senti ao regressar a esta escola foi voltar para trás cerca de sete anos ou oito, ou seja voltar à função de Director de Escola com funções ainda

mais limitadas. É uma sensação um bocadinho estranha quando se entra numa escola e se tem autonomia e aqui era tratado tudo e agora estarmos totalmente dependentes da Sede do Agrupamento. Nós tínhamos aqui Secretaria e agora temos um telefone e uma fotocopiadora. Veja a diferença. Inclusivamente um papelito para pedir a reparação de qualquer objecto tem que ser com a Sede do Agrupamento. Isto cria outro tipo de problemas, muito mais demoras. Desmotiva um bocadinho mas não só, originou mais burocracia ainda, porque demora mais tempo a resolver os problemas. Eu resolvia a maior parte das coisas telefonicamente e quando era preciso escrevia-se e as coisas andavam e agora não. Aí é que está, é que foi o retrocesso total. Foi andar para trás sete anos! Embora ainda pior. Enquanto que eu, como Director de Escola, resolvia parte dos problemas directamente com a Administração Central, neste momento não o posso fazer. Não o devo fazer, nem o posso fazer, porque quem tem que resolver os problemas é a Sede do Agrupamento. Agora, vamos lá a ver o que vai acontecer daqui para a frente. Neste momento estou muito apreensivo porque não sei o que vai acontecer.

Agora, quanto aos assuntos pedagógicos, não senti muito mais. Eu não senti, porque não tenho o Pedagógico e de modo que eu trato tudo directamente com o Conselho Executivo. E pronto foram estes os motivos que agora me levaram a aceitar este cargo. As pessoas terem entendido que eu era a pessoa indicada, tanto que não houve eleição, porque foi de opinião unânime não ser necessário recorrer à votação, porque todos iriam votar em mim e assim fui nomeado por ser uma forma mais fácil de simplificar o processo.

2. Quais os que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional?

R: Como já afirmei, quando comecei foi a força das circunstâncias que determinaram a minha decisão e não outros quaisquer factores.

Portanto, só depois de lá estar é que as coisas se alteraram muito. Pelo menos no meu caso pessoal foi assim. Sempre colhi junto das pessoas uma boa

aceitação, que me ajudava a continuar a acreditar, que poderia melhorar o ambiente daquela Escola. E depois, sabe como é. A pessoa começa a acreditar num conjunto de funcionamento com o qual se identifica e que acredita que consegue modificar alguma coisa. Mas como não se consegue logo ver tudo alterado no primeiro mandato e porque continua a acreditar, que vai conseguir modificar o seu projecto de escola, segue para o segundo mandato. Como no segundo ainda não conseguiu realizar tudo o que ambicionava para aquela escola, inicia o terceiro mandato e a pessoa vai continuando a acreditar, que ainda consegue modificar algo mais, fazendo sempre a avaliação nos finais dos mandatos, ou por ano... e foi nesta expectativa que fiquei durante os tais treze ou catorze anos, já nem sei bem.

Nós, como sabe, quando estamos interessados propomo-nos ao cargo, mas estamos sempre sujeitos à eleição e aí podemos ou não ser votados em número suficiente de votos. Eu, felizmente, até agora, pelo menos em todas as eleições que entrei consegui ganhar e tem sido esta a principal razão, portanto, motivos de natureza profissional, que me levaram... já depois de ter exercido funções governativas claro está, a querer decidir ser Director de Escola do 1º Ciclo.

3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas?

R: Sim, efectivamente já tinha estado como subdirector numa escola. Já tinha umas noções do que era a figura do director de escola e quais as suas funções. Eu tinha estado na N° 35 em Lisboa, um ou dois anos como subdirector. Nesse lugar, as minhas funções eram, exclusivamente, de substituição do director. Isto é, o director estava dispensado de funções lectivas e estava na escola a tempo inteiro. Eu limitava-me, pontualmente, a exercer algumas funções, mais nada. Agora, eu não tinha acesso à maioria das coisas.

No entanto, tinha uma noção de como é que as coisas se organizavam, como por exemplo, a nível da legislação, aí já dominava uma parte.

Agora, só depois de estar à frente desta escola é que tive que aprender mais coisas...tive que estudar e estar mais atento a tudo.

4. Gostou desta experiência? Porquê? Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?

R: Sim, gostei bastante desta experiência, mas o que mais me motivou sempre foram, em primeiro lugar, as relações humanas. As relações humanas foi o que de melhor ficou e a verdade é que é enorme a quantidade de amizades que eu fiz e dessas amizades ficaram elos muito grandes até hoje, independentemente dos resultados que me possam vir a atribuir. Inclusivamente, em relação aos contactos com a Administração Central, pois passou-se muito para além do contacto meramente formal.

Em muitas situações até me foi dado o número de telefone particular e nós resolvíamos e tentávamos resolver as coisas com o mínimo de formalidade possível apesar de alguma ter que haver.

Eu penso que foi isso que restou, tanto a nível de pais, como com as colegas, pessoal não docente, com as Instituições, com a Câmara. foi esta a parte mais enriquecedora da minha função governativa. Além do ambiente que se criou na escola, que era totalmente diferente no final do meu percurso daquele que existia quando eu iniciei aqui as minhas funções.

Em segundo lugar, e não o vou negar, é bastante reconfortante e compensador a pessoa ter um percurso profissional de vários anos na gestão das escolas, como eu tive e fazer uma avaliação de quando começou e como terminou, portanto recordar as diferentes etapas por que passou...e pensar, se calhar eu podia ter feito ainda mais. No entanto fico de consciência tranquila de que tentei fazer o meu melhor e a verdade é que me sinto bem e com a noção do dever cumprido. Isto porque erros há-os de certeza. Agora conscientemente, não os fiz.

Também me perguntou, se fosse hoje, se voltaria a candidatar-me, não foi? Sim, voltava, não me arrependo de nada do que fiz até agora...porque acho, que se voltasse, se isto voltasse para trás, algumas coisas eu faria da mesma maneira,

mas outras possivelmente não! Não quer dizer, que eu ache ou que fique com a ideia de que as coisas não correram bem, não, até pelo contrário. Eu penso que sim, que mesmo assim correram bem.

No entanto, houve um período em que eu não estive tão disponível como deveria estar disponível como deveria ter estado, que foi precisamente quando decidimos aderir ao 115-A/98. Essa fase foi um período, a meu ver, um bocado difícil, quando se passou para a Autonomia, o que dificultou as relações humanas muito. Dificultou por indisponibilidade da minha parte. E aí é que eu penso que errei, errei muito, porque aquela relação que havia entre colegas e o Director de Escola foi prejudicada, foi alterada com a relação nova, que era a figura do Presidente do Conselho Executivo. Não que eu tivesse mudado, mas porque era pedido muito mais ao Presidente do Conselho Executivo, muito mais disponibilidade do que era pedido ao anterior Director de Escola, em campos formais. Foi o peso da legislação, da burocracia, que fez mudar em parte, a minha atitude. E aí eu penso que falhei. nesse aspecto, o que fez mudar as relações humanas um bocadinho, porque não tinha tempo, é que eu não tinha tempo, entende?

Eu lembro-me perfeitamente que, quando era Director de Escola, eu dava muitas vezes a volta pela Escola. Muitas vezes, ou pelo menos, sei lá, de quinze em quinze dias eu passava pelas turmas, contactava com as colegas, via o que estava a acontecer, falávamos e a partir do momento em que se mudou a organização da Escola, eu não tinha já essa disponibilidade, porque era bombardeado constantemente, com inquéritos, com toda a série de solicitações a nível oficial, com sei lá... de formalismos, de modo que a parte humana ficou prejudicada. Porque eu penso que a parte humana é bastante importante nas escolas, porque isto é uma família, maior do que a nossa, mas não deixa de ser uma família.

Agora, nas funções de Coordenador, sinto-me muito limitado, porque eu tive outro tipo de poderes que agora não tenho e até mesmo no simples contacto com Pais, ou com outras pessoas que vêm à escola, eu tive que cingir-me a outro

tipo de relações coincidentes com as minhas novas funções. Agora tudo é feito através do Órgão de Gestão do Agrupamento. Este tipo de coisas, que eu considero de indefinições, porque como passei por outras funções sinto-me mais limitado. Não sei se isto se passa com outros colegas, mas eu sinto-me assim.

5. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? No seu entender elas podem constituir um factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes?

R: Mais motivantes são as pedagógicas. Mas é assim, também não podemos descurar a outra e como a outra, a parte administrativa tem prazos, tem calendarizações, nós temos que os cumprir. E por vezes, a parte pedagógica fica um bocadinho prejudicada em relação à outra, por causa da tal disponibilidade.

Agora, isto depois tudo também depende dos órgãos de gestão, dos conhecimentos que as pessoas, que destes fazem parte, têm da realidade do 1º Ciclo. Por exemplo, se a pessoa responsável, ao encetar um Projecto, consegue ou não consegue distribuir tarefas pelos restantes professores, passa um pouco por isso.

Da minha experiência enquanto Director era outra a realidade, que em nada se compara à actual legislação. Quando eu iniciei as minhas funções de Presidente do Conselho Executivo, eu não sabia praticamente nada acerca destas novas exigências burocráticas. Tinha uma noção! O que me valeu foi a formação que tive nessa área, ao nível da Direcção Regional, que por acaso se resumiu a uns tantos dias, em que éramos bombardeados com legislação nova e quando chegávamos à Escola é que tínhamos que digerir aquilo tudo muito bem. Esta fase limitou, e muito, a parte pedagógica e ainda hoje a revejo como uma fase, que considero pouco motivadora, porque se tratou unicamente de aprender a resolver questões administrativas.

E eu não gosto. Não gosto, porque sou uma pessoa que não considero estas funções motivadoras. E depois como sou uma pessoa exigente comigo próprio e gosto das coisas muito “direitinhas” e isto é muito difícil no Agrupamento.

Agora, tudo depende da pessoa que se candidata. Há pessoas, que até gostam mais dessa parte do que da outra.

Agora a nível de coordenação, neste momento não existe praticamente nada. Há um trabalho que está a ser feito pelos coordenadores de ano. Houve indicações inicialmente, a nível do Projecto Curricular de Escola, mas pronto, estamos nesta fase de indefinição, em que não nos é permitido, ainda, grandes opções pedagógicas. Ou seja, aquele trabalho de planificação de início do ano, que já tinha sido preparado no final do ano lectivo anterior é o que vigora, mas mais nada tem sido possível fazer, porque não temos Pedagógico. Esse trabalho anterior agora parou. Parou, porque isso depois carece por exemplo da aprovação do Pedagógico e de orientações precisas, que neste momento não há e por isso mesmo, eu não estou a sentir grandes incentivos para continuar. É certo que me falta pouco tempo para me aposentar, mas no tempo que me resta gostaria de ser mais útil do que sou e não o posso ser, porque estou limitado. Não se consegue fazer um grande trabalho porque eu substituo professores e todo o restante trabalho.

6. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? Poderão estas funcionar como uma motivação ou desmotivação para o gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Eu não gosto muito do contacto formal. Eu penso que é dos vários contactos pessoais que se resolvem as situações. E neste aspecto sempre foi a minha postura com a Administração Central. Sempre que eu entendesse que me devia lá dirigir, eu ia e falava com as pessoas. Só saía de lá quando resolvesse o meu problema, porque era para isso que lá tinha ido. Nunca me dei mal com esta minha atitude.

Agora também compreendo que nem todos os colegas têm a mesma maneira de ser. Isto porque não conhecem as pessoas, ou porque não se sentem à vontade para o fazerem. Mas sabe, já são muitos anos neste lugar. Ao fim destes anos todos acabamos até por fazer grandes amizades. De modo que, para mim, nunca funcionou como um factor desmotivador, mas acredito que para algumas pessoas funcione.

Quanto às Delegações eu nunca achei que era um elo de travagem do processo ou de burocracia. Até pelo contrário! Eu sempre lidei muito bem com todas as pessoas da Delegação. Sempre me puseram à vontade e sempre facilitaram na gestão da escola, nomeadamente qualquer assunto que era tratado em Lisboa, na Direcção Escolar, desde que envolvesse esta escola, normalmente eu acompanhava isso tudo. Ou estando presente, porque parte das vezes eu estava presente e então eu sabia logo em simultâneo, quase de imediato o que é que tinha acontecido. Era uma relação de entreajuda, encorajadora do trabalho do gestor.

Eu volto a dizer. Eu só tenho a dizer bem a nível do funcionamento da Delegação. Eu senti que tinha sempre ali pessoas, que estavam ao nosso lado. Quando havia qualquer problema elas ajudavam e mesmo sem problemas estavam para facilitar a vida e para funcionamento das coisas e não para enterrar.

7. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê?

R: Eu penso que a pessoa que se queira candidatar deve ter o mínimo dos mínimos de formação ou de experiência. Mas, em primeiro lugar e fundamentalmente, estar motivada e ter disponibilidade.

Repare, eu estive uns oito ou nove anos como Director de Escola em que não recebi qualquer vencimento extra. Além de que, como havia muito mais necessidade de nos deslocarmos do que agora, de estabelecer contactos telefónicos e outro tipo de contactos, eu muitas das vezes deslocava-me por minha conta própria e pagava tudo da minha algibeira. E, se eu fiz isso, era porque

acreditava nalguma coisa! Neste momento as coisas mudaram. O Coordenador recebe gratificação, mas nem por isso há mais candidatos interessados. Talvez, alguma formação específica nesta área ajudasse mais as pessoas a interessarem-se pelo cargo.

8. Não sendo obrigatória neste momento essa formação, considera que deveria sê-la ou não?

R: Eu não considero que deva ser obrigatória, só por uma simples razão, nós temos a parte pedagógica. Agora, quem pretender e gostar deste cargo deve fazer formação específica.

9. Quais as características pessoais, que entende como essenciais para o desempenho desta função dirigente?

R: Em primeiro lugar, a pessoa gostar de relações humanas. Para mim isto é essencial. O factor humano acima de tudo! Porque a parte formal qualquer um a pode fazer.

Neste sentido, a pessoa tem que ser muito calma, tolerante e ter aceitação a nível da comunidade. Porque se tiver aceitação, se for uma pessoa que esteja mais ou menos com o “currículo limpo”, se a pessoa for uma pessoa que dê, tenha muita vontade e consiga estabelecer boas relações humanas, eu penso que é o principal. Para mim, o principal são as relações humanas.

Depois, o Director se quer que as coisas funcionem tem que conhecer minimamente cada pessoa, porque cada pessoa reage duma maneira diferente de outra. E todos nós também temos a nossa parte negativa.

Quanto ao gestor, o que lhe é exigido, o que lhe é pedido é que não pode ter falhas, não pode ser muito impulsivo, tem que ouvir, tem que estar disponível, tem que tentar ajudar na resolução dos problemas das pessoas, porque só assim é que consegue obter bons resultados. Não é com legislação, não é recorrendo à legislação para tudo e para nada, “porque a pessoa X tomou esta atitude e não podia”, não é por aí que as coisas vão. Antes pelo contrário, assim só se arranjam

mais problemas atrás de problemas. Quanto a mim, o principal são as relações humanas. É um bocadinho, nós conhecermos as pessoas. É essa a sua essência.

10. Em que medida constitui o estilo de gestor um factor impeditivo ou motivador para um futuro gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Um estilo autoritário, só por si, não dá em nada. Só serve para “rastilho”.

Eu só compreendo, só “desculpo!” a atitude dum gestor autoritário em certas situações, porque por vezes o Órgão de Gestão da Escola tem que ser autoritário. Mas mesmo assim, isso só deve suceder, este só se deve impor, depois de se percorrer um longo caminho. Para mim, esse é o último recurso. Olhe, mandar, com tudo o que a palavra significa “mandar”, durante estes anos todos, que eu me lembre, “mandei!” duas vezes, mandei. “Mandei” uma colega, da qual eu sou amigo e “mandei” uma auxiliar de acção educativa. “Mandar”, “mandar!”, porque de resto eu sempre pedi e nunca tive problemas. Na altura em que a pessoa tem que se impor, só o consegue realmente, se até aí já tiver percorrido um longo caminho.

Uma pessoa autoritária só desmotiva todas as colegas, só desmotiva toda a Escola. Bem sei que não podemos agradar a todos, mas quando o gestor tem de tomar posições mais radicais, quando tem que chamar alguém à razão, é importante que o outro perceba porque o fez, que lhe explique o motivo. Não é chegar aqui e mandar em tudo e em todos. Todos nós somos seres humanos, percebemos e queremos aprender. Caso contrário está unicamente a adoptar uma postura autoritária e não é com essa tomada de posição, que nos leva a algum lado.

11. Na sua opinião, esta função deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?

R: Eu acho que todas as pessoas deviam passar por estes órgãos. Todas as pessoas! As pessoas deviam ter o mínimo de conhecimento sobre o que é exercer esta função dirigente. Aí, parte dos problemas das escolas não existiam.

Pelo menos, tanto mais que não seja em segundo plano, isto é colaborando em tarefas que lhe sejam solicitadas, participando activamente e não só como por obrigação. Geralmente, a forma de agir que a maioria dos professores tem é a menos correcta. Isto é, os colegas, como não dominam muito bem a parte administrativa, (embora a lei diga que nós não podemos desconhecer a lei, a verdade é que os professores pensam que aquilo não lhes diz respeito) assim, limitam-se a cumprir. Isto é a ideia que muitos professores têm e só quando passam a exercer este cargo é que percebem porque é que determinada decisão foi tomada. E aí, acabam por compreender certas atitudes nossas. Isto, quando somos obrigados a tomar decisões de acordo com a lei emanada. Só deste modo é que “aceito”, porque muitas das vezes os Coordenadores são incompreendidos, quando não o deveriam ser, mas sim terem o apoio dos colegas.

Mas claro está, o Coordenador de Escola deve incentivar as pessoas a envolverem-se nas coisas. Porque muitas das vezes, as pessoas nem sequer imaginam (quanto mais sabem!) o que se passa deste lado. Só quando mudam de posição, quando passam de professores titulares de turma e aceitam o lugar de gestor escolar é que passam a ver as coisas de outra maneira.

Mas por outro lado, também não concordo com este carácter de obrigatoriedade. Não porque...em primeiro lugar, eu acredito que todas as pessoas são capazes de desenvolver este trabalho. Não está em causa as capacidades de cada um. O que está em causa é o desempenhar convictamente ou não. Quer dizer, se a pessoa não estiver predisposta a, se não gostar, basta dizer “Ah, eu não gosto!”. Aí não vale a pena ser obrigatório. Se a pessoa estiver predisposta a aceitar e a acreditar que é capaz de desenvolver um bom trabalho,

custa muito menos. Não é penalizando, porque o penalizar obriga a pessoa a aceitar um cargo, que depois vai-lhe custar o dobro e não consegue desempenhar como deve ser, porque está revoltada. Por isso é que eu não concordo com a obrigação. Embora eu perceba perfeitamente alguns colegas quando elegem os outros. Por vezes elegem-nos, porque eles criticaram o seu trabalho e aí fazem-no para eles sentirem o que é passar por essa situação. Mas eu não concordo com nada disso. Uma vez que tem que haver alguém, deveria ser a nível voluntário e nunca por eleição.

12. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa?

R: Neste momento, com a história dos Agrupamentos a realidade é que a sua acção ficou muito limitada.

Na verdade, a pessoa que se candidate para ser Coordenador de Estabelecimento de Ensino e seja eleito pelos seus pares tem que ter uma grande ligação e uma total confiança com o Presidente do Conselho Executivo, ou então com os representantes no Órgão de Gestão do referido Agrupamento. Se isso não existir é um mero executor de tarefas e de ordens e mais nada. Não é mais nada! Limita-se a ser a correia de transmissão e a aplicar o que, eventualmente, o Conselho Executivo lhe disser.

Eu penso que, em relação a esta figura nova, isto tem que voltar um bocadinho à figura do que eram os antigos Directores de Escola. Se isso não acontecer, como Escolas do 1º Ciclo, perdem todo o seu significado social e passam a ser uma correia de transmissão dos Conselhos Executivos.

Agora, eu penso que isto tudo depende do professor que ficar no Conselho Executivo como representante do 1º Ciclo. Se este tiver uma relação óptima com os colegas do 1º Ciclo, se tiver um bom entendimento com o Coordenador de Escola, que o ajude e prestigie, lhe dê valor e razão, aí tudo bem. Aí, o Coordenador consegue fazer um trabalho digno. Não digo parecido com o de Director de Escola, porque isto não volta atrás, mas quase com as mesmas

características que o Director de Escola tinha. Se isso não acontecer, se for um Conselho Executivo em que as pessoas não estão minimamente informadas sobre os problemas do 1º Ciclo, se não estiverem receptivos aos problemas que nos afectam... e tem vários o 1º Ciclo, como por exemplo a parte monetária. Quer dizer, se eles não perceberem que nós vivemos do subsídio da Câmara, da Junta, disto e daquilo e que tem que ser orientado e muito bem canalizado, consoante as prioridades estabelecidas para determinada Escola. E mais, se tudo for gerido por um gestor profissional, aí perde-se toda a sua identidade. Aí, não há motivos para o Coordenador candidatar-se, porque penso que não há motivos válidos. Não é por causa de mais vinte ou trinta contos, isso nunca vai resultar em nada. O desgaste é tanto, que não compensa!

Porque depois a pessoa vê os problemas das colegas. Estão constantemente a pedirem-lhe auxílio, a pedirem-lhe soluções e se não tiver da outra parte um grande acompanhamento, uma grande ajuda e até nalgumas situações muita autonomia na resolução de alguns problemas, não vale a pena! Não vale a pena, quanto a mim! Pelo menos para mim não há motivo nenhum, que me motivasse a candidatar-me a Coordenador de Escola. Conhecendo eu a realidade actual, eu nem nisso pensaria. Porque é assim, se eu enquanto Director de Escola consegui furar alguns esquemas burocráticos... e com isso não infringi a Lei, porque entrava em contacto com os vários organismos, ia à Delegação, ia à DREL, ao CAE, tudo isto porque tinha alguma autonomia. Mas, neste momento o Coordenador não precisa de fazer isso, porque tem o Conselho Executivo acima de si.

13. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior?

R: Neste momento é zero, a nível de coordenação. Pelo menos é o que eu tenho visto até agora.

Eu defendo e acredito que o Conselho Executivo deve passar algumas competências ao Coordenador de Escola. Não é com a actual situação dos pedidos

constantes de autorização para isto e para aquilo, que se consegue devolver ao gestor escolar do 1º Ciclo a autonomia que tinha. Neste momento eu não tenho autonomia absolutamente nenhuma. Enquanto que, como Director, tinha alguma autonomia devido ao tipo de relacionamento que tínhamos com as Delegações Escolares. Muitas das coisas eu tratava directamente. Não quer dizer que eu passasse por cima das competências da Delegação Escolar. Até pelo contrário. Não, eu ligava e dizia-lhes que tinha determinado tipo de problema e deles tinha todo o consentimento.

Neste momento, a nível do Agrupamento eu nem posso sugerir determinado tipo de atitude, porque eu sei que é da competência deles gerir todo o 1º ciclo também e aí eu não me posso manifestar. Embora esteja mais próximo a nível físico do Agrupamento, para mim, está mais afastado a nível de resolução de problemas.

14. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar. As rurais ou as urbanas? Porquê?

R: Eu não conheço muito bem as rurais. Agora, as urbanas são mais estimulantes, são mais desafiantes, porque nós lidamos diariamente com uma série de problemas, problemas esses, que são o nosso desafio, a nossa vontade em continuar. É um pouco assim, se nós não os temos, a escola entra numa monotonia, em que os dias nos parecem todos iguais. E aqui, nunca temos um dia igual ao outro. Nunca. É esgotante? É, mas também é um estímulo para nós continuarmos e tentarmos resolver os problemas que surgem diariamente. No fundo sentimo-nos mais úteis. Senão passamos o dia a preencher papéis.

15. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente. Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique.

R: Eu acho, que se tem é muito pouca. Eu ainda há dias em reunião com umas pessoas da DREL uma delas dizia-me que nós não conseguíamos passar

para a opinião pública o trabalho que nós fazemos e, talvez por isso, a nossa imagem estar um bocadinho distorcida. Mas isso é muito difícil, é muito difícil, nós conseguirmos passar para a opinião pública quando os nossos superiores passam exactamente a opinião contrária dessa imagem. E nessa reunião falava-se de uma grande desmotivação que as pessoas que estão neste cargo estão a sentir, porque neste momento não têm imagem.

Para isto muito têm contribuído os órgãos de comunicação social, e não só, que, constantemente, denigrem a imagem do professor, intitulando-o de preguiçoso, que até tem uma série de privilégios, dizem eles, e que não quer é trabalhar.

Portanto, deste modo, como é que nós conseguimos mudar a imagem do gestor? Neste momento estamos a passar uma fase, que desde o tempo do 25 de Abril, eu considero ser aquela em que nós estamos a ser, talvez, mais maltratados. Não há consideração e todos são rotulados de igual modo.

E eu penso que, é envolvendo primeiro os professores, motivando-os, é que se consegue alterar o estado actual das coisas e não desprestigiando-os ou não os reconhecendo como capazes e úteis.

A imagem do gestor para mim, neste momento está o mais baixo possível, é do mais baixo que eu ao longo destes trinta e dois anos de carreira, jamais pude observar.

E.103**1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo?**

R: Eu não sou propriamente uma gestora escolar do 1º Ciclo, porque apenas sou... tenho sido directora da escola onde estou a exercer, na medida em que não estávamos em Agrupamento.

Agora, que motivos...Hum, um pouco porque às vezes mais ninguém quer aceitar o cargo e por ser a mais velha tenho ficado sempre eu. Portanto, tem sido esse o principal motivo. Não é nada de especial, até porque eu julgava que toda a burocracia que está implícita ao cargo não tinha nada a ver comigo. Pronto, sempre entendi que não tinha muito a ver comigo, no entanto as coisas vão-se fazendo. Em parte é isso, é o que me tem levado a estar neste lugar e já estou no cargo à “N” anos, primeiro como Directora e, agora, como Coordenadora de Estabelecimento do 1º Ciclo.

2. Quais os motivos que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional?

R: Eu penso que profissional não, porque não tem nada a ver com a profissão de professora enquanto eu a entendo como professora. Portanto, a minha profissão enquanto professora tem mais a ver com o eu estar directamente com as crianças.

Agora é um cargo que tem que ser exercido, não é, e ...aí se calhar não são questões de ordem profissional, mas mais de ordem pessoal, porque depois implica por exemplo... No meu caso, eu estive sempre em escolas com poucas colegas. As outras colegas eram de mais longe e então eu era a que estava sempre mais próximo, para reuniões, para tratar de outros assuntos, tinha mais tempo disponível. Portanto, é mais uma questão do foro pessoal, disponibilidade pessoal mesmo. Não tem a ver com a parte profissional, porque eu nunca aceitei este

cargo em virtude de ter alguma vontade própria, ou seja porque queria realmente dirigir a escola ou então desenvolver um projecto de escola.

3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas?

R: Nunca me candidatei a cargo nenhum de gestão, porque só este ano é que estamos em Agrupamento. Agora o que eu tenho sido de facto, já sou à muitos anos, é Directora de Escola. Diria há já sensivelmente quinze ou dezasseis anos.

4. Gostou desta experiência? Porquê? Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?

R: Digo-lhe, gostei muito dessa experiência. Penso que foi muito enriquecedora, na medida em que nós acabamos por ter muito contacto com as Autarquias, com outras escolas, com outras instituições, o que nos permite abrir novos horizontes para além da escola, o que eu creio que é um pouco também a função do Director, ou antes seria a função do Director de Escola.

Agora, quanto às funções mais burocráticas que exerci, acho que enquanto era mais nova as exerci sempre, porque acreditava que aquilo trazia algum benefício para a escola. Nunca as concebi como uma obrigação. Não, nunca me importei de exercer essas funções burocráticas, porque pensava sempre no bem que isso iria produzir para a instituição escolar em si, que no fundo são as crianças. A escola não existe sem as crianças.

Enquanto órgão de gestão, acho que as administrativas são importantes, porque é assim, sem uma administração conveniente a escola não funciona.

Agora, pedagogicamente, acho que deviam ser coisas separadas, por uma razão. Embora interligadas, quando se mistura dinheiro com práticas pedagógicas, não estamos a agir da forma mais correcta, porque nós estamos a fazer às vezes uma gestão dos dinheiros, que nunca são suficientes para aquilo que nós gostaríamos de ter pedagogicamente. Ou seja, a forma, os critérios de equidade que nós adaptamos para distribuir essa verba podem não ser os mais justos ou

equilibrados. E isso é uma coisa que sempre me preocupou e atormentou. Porque é assim, nunca são suficientes para as nossas necessidades educativas e depois por vezes surge o receio de estarmos a atribuir mais para um lado, do que para outro.

Eu penso deste modo, porque eu tenho uma experiência atrás de mim...É assim, eu trabalhei numa CERCÍ durante cinco anos, o que para mim foi um trabalho super gratificante, é mesmo o termo. Eu, por norma, sou uma pessoa que me ligo muito aos miúdos, senão não estaria nesta profissão. E o que aconteceu... e por isso abandonei esta instituição ao fim de cinco anos, só porque cheguei à conclusão que ali o que havia... a nossa função ali deixou de ser uma função pedagógica, para ser uma função administrativa, porque nós só funcionávamos em função do dinheiro que havia.

E eu penso que, quando se está no ensino, o importante são as crianças, são as necessidades delas e não me importa a mim, se na Secretaria as coisas estão a funcionar bem ou mal. É bom que elas funcionem bem, não é! Agora não me interessa que no Banco exista “X” dinheiro se eu preciso de determinado material para desenvolver certas capacidades que eu considero serem as mais apropriadas para com uma criança que tenha determinadas características e depois não mo concederem esse dinheiro, para ser empregue noutros fins, que não os pedagógicos. Aí está tudo invertido.

A DREL, como sabe, não disponibiliza nenhuma verba. Agora eu, enquanto Directora, tentei sempre dinamizar a Escola recorrendo muito às empresas, fazendo a dita “pedinchice” que nós passamos a vida a fazer, quer seja a hipermercados ou a outros, que muitas das vezes não nos davam dinheiro, mas nos forneciam autocarros, o que já facilitava a realização de visitas de estudo, que eu gostaria de fazer com as crianças.

Neste sentido, não era a falta de dinheiro o mais preocupante, mas sim a vontade de quem exercia esta função, a vontade de estar lá e saber “mexer os cordelinhos” (perdoem-me a expressão), mas era um pouco isso. Porque quando eu pretendia ir com os meus alunos, por exemplo, ao Jardim Zoológico e eu não tinha dinheiro para poder fazer a visita. Eu sabia de antemão, que contactando

uma empresa “X” ela me facultava os autocarros e então mesmo sem verba, eu podia atingir os fins pedagógicos pretendidos, entende? Agora, se me disser que isto era uma gestão caseira, eu digo-lhe era, mas funcionava e funcionou comigo durante muitos anos e não foi nunca pela falta de dinheiro, que eu deixei de poder dar às crianças aquilo que elas mereciam e a que tinham direito. Eu bem sei, que isto foi uma forma subtil de conseguir recursos financeiros para a parte pedagógica, mas que ao mesmo tempo me incentivava e motivava para desempenhar este cargo. E digo-lhe mais, eu sentia-me de certa forma autónoma, útil, na medida em que conseguia resolver este handicap económico e possibilitar às crianças as mesmas igualdades de oportunidades, que outras teriam. Aliás, nessa época, em que fui Directora, foram estas pequenas coisas, de iniciativa própria, de como tentar resolver problemas económicos e outros, que me motivavam para ser Directora de Escola o, que não acontece agora.

Agora, como Coordenadora, isto não acontece, porque eu sou apenas o canal condutor das verbas entre a Escola e o Agrupamento. Lá, eu recebo as verbas que vêm da Câmara e da Junta de Freguesia (tal como já acontecia anteriormente) encaminho-as para o Agrupamento. A única diferença, agora, é que as verbas não são depositadas na Conta da Escola, mas sim na Conta do Agrupamento. E claro está é o Agrupamento quem faz a gestão dessas verbas, de acordo com as nossas necessidades.

Ora, o que eu posso fazer enquanto Coordenadora é relativo, porque só se reporta à parte que os pais subsidiam, porque suportam a parte do almoço.

No entanto (e porque o Agrupamento tem conhecimento, este, claro está, porque eu sei que nos outros isso não é permitido) eu utilizo uma solução tácita relativamente às Verbas que vêm da Câmara para os almoços. Imagine que uma criança não pode almoçar em determinado dia, porque não teve tempo ou hipótese de avisar. Eu recebo o dinheiro do pai, mas não comunico para a Câmara a ausência da criança. E são esses pequenos excedentes de dinheiros, que fazem o tal bolito, que não é muito, mas que depois quando eu preciso imagine de comprar

tinteiros para a impressora, comunico com o Agrupamento e desse tal montinho o Agrupamento disponibiliza essa verba.

Mas esta realidade acontece neste Agrupamento. Neste aspecto, este Agrupamento funciona bem, porque cada escola do 1º Ciclo tem a sua própria verba e as diferentes verbas não são metidas todas num mesmo saco, são verbas independentes, o que não sucede com a maioria dos outros Agrupamentos, segundo informações que tenho, o que cria muitas das vezes, situações de injustiça, onde o decisor máximo as distribui como bem entende.

5. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? No seu entender elas podem constituir um factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes?

R: Eu penso que são as pedagógicas, enquanto professora. Mas também reconheço e volto a repetir, que sem uma boa administração as coisas, se calhar, não funcionam bem. Sem uma boa administração por trás, talvez não funcione a parte pedagógica tão bem, porque falta sempre a dita “verbazita”.

Agora, para mim, neste momento, a escola continua a ser a essência: os alunos, o estar com eles, conhecer as suas necessidades, continua a ser isso o que prevalece no meu ponto de vista.

6. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? Poderão estas funcionar como uma motivação ou desmotivação para o gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Essas relações têm que ser de muita franqueza, de muita cordialidade, uma vez que acabaram as Delegações Escolares, penso que tem que haver essa franqueza, caso contrário as coisas não funcionam.

Agora, se me perguntar, se alguma vez ao longo destes trinta e dois anos de carreira, a Administração Central me convocou em termos de política educativa, aí respondo-lhe que não.

É que, apesar de estar no final de carreira, penso que, ao olhar para trás, nós temos uma boa contribuição para dar, porque temos todo um passado...e eu vejo uma coisa interessante, é que em termos pedagógicos evolui-se muito pouco.

Agora, quanto à segunda pergunta, eu penso que é assim: desmotivador não, porque se isto fosse desmotivador eu já cá não estava há muito tempo e eu sempre me senti útil, mas sempre! Também sempre manifestei a minha opinião, quando me era possível ou permitido, nem que fosse através do Sindicato ou de outra Instituição, onde eu pudesse participar numa reunião e fizesse chegar lá a minha voz, independentemente daquilo ser lido ou aproveitado.

O Ministério da Educação podia não querer ouvir ou sequer saber da minha opinião, mas eu sempre que pude tentar dar o meu parecer ...aliás, eu estou-me a recordar, (e eu não quero mentir) mas tivemos pelo menos uma vez o chamado dia “D”, em que estivemos durante um dia inteiro em reuniões por alturas da Antiga Reforma Curricular, nos anos 80 e também nos anos 90. Portanto pelo menos dois dias, que eu me recorde, em que fomos chamados e em que depois fizemos uma avaliação dessas reuniões.

Nessa altura gostei muito de participar. Inclusive pediam-nos para nós darmos pareceres. E ainda me lembro perfeitamente de nós termos sido bastante objectivos. Isto é, manifestámo-nos no sentido de dizermos o que gostávamos e o que não gostávamos, porque para analisarmos os papéis, que nos tinham chegado às mãos não era terem-nos sido entregues com tão pouco tempo de antecedência. Pois deviam ter sido mais bem analisados e interpretados, de acordo com a nossa consciência e atendendo ao trabalho que fazíamos no nosso dia-a-dia. Não era chegarmos ali e estarmos a ver as coisas quase na hora, ainda por cima porque percebíamos que uma discussão a nível dos Currículos era para ser feita com mais ponderação, debate e troca de ideias.

7. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê?

R: Considero que é preciso saber-se algumas coisas de legislação para se gerirem bem as coisas.

Este ano eu considero-me uma privilegiada, porque, como Coordenadora de Escola, e pela primeira vez na minha vida, eu tenho uma secretária, tenho tempo para ler o correio que chega diariamente à escola, para falar deles aos meus colegas, de lhes dizer: “Olha temos que ler isto melhor!” porque eu sei o que pode advir duma leitura um pouco apressada.

O que era totalmente diferente da época em que eu era Directora de Escola, porque tinha uma turma e ao fim das cinco horas lectivas é que ía ler as Circulares, que chegavam em catadupa à Escola. O que acontecia é que aquela leitura era tão a correr, tão transversal, tão rápida, para não demorarmos muito tempo. E por vezes sucedia que éramos confrontados com situações em que a Delegação Escolar nos dizia: “Há mas chegou uma Circular à Escola e vocês não leram isso?” compreende. E eu geralmente respondia: “De facto chegou, mas eu nem li bem aquilo!”. Ou seja, eu nem lhe atribuía muita importância, porque também não estava preparada para perceber o significado de determinado documento. Enquanto que, se houvesse essa formação logo no Curso Inicial, até poderia haver professores interessados, ou que gostassem de enveredar por funções de governação. Talvez até nem houvesse tanta dificuldade em encontrar as pessoas certas para desempenharem estas funções, porque o fariam com gosto e não era preciso ser obrigatoriamente exercido mesmo por aqueles que não manifestam grande vontade para tal.

8. Não sendo obrigatória, neste momento, essa formação, considera que deveria sê-la ou não?

R: Considero que deveria ser obrigatório, na medida em que nos outros ciclos de ensino já o é e, portanto, faz-nos falta também a nós termos algum conhecimento sobre essa mesma legislação e sobre a forma mais fácil, se calhar,

para nós, de administrar uma Escola. Portanto, termos mais capacidade, termos mais “bagagem”, que nos facilitasse um pouco a organização da nossa Escola, enquanto órgão de gestão.

9. Quais as características pessoais, que entende como essenciais para o desempenho desta função dirigente?

R: Tem que ser uma pessoa flexível, principalmente flexível, que saiba gerir os conflitos, o que por vezes não é fácil. Que tenha uma visão da Escola e da gestão da Escola, duma forma....Temos no fundo, cumprindo a lei, não saindo dela, mas tendo a flexibilidade suficiente para não “impor” nada aos outros, mas fazer com que os outros percebam que é necessário que este trabalho se faça e que participem nele, claro está. Envolvê-los a todos na participação das actividades e das coisas, que são necessárias fazer, para que de facto seja viável pôr em prática uma gestão como deve ser.

Em termos de relações humanas, aí é muito mais complicado gerir essas relações, porque por vezes agradamos a “Gregos”, mas não agradamos a “Troianos” e é um pouco tentar mediar. Para mim, mediar as situações. Digo mediar e não negociar, porque o negócio implica que eu tenho que dar alguma coisa em troca de. Enquanto mediar não. As partes entendem-se. Tem que se chegar a uma conclusão de entendimento. Ver de que lado é que está a razão. Não importa se está do meu lado, ou se está do lado não sei de quem, para chegarmos a um consenso. No fundo um “mediador”, é tentar ser o mais consensual possível. Penso que o Gestor não pode ser uma pessoa impositiva, é a ideia que eu tenho. Não ser autoritário, “mandão”!

10. Em que medida constitui o estilo de gestor um factor impeditivo ou motivador para um futuro gestor escolar do 1º Ciclo?

R: De facto, para mim, só tem validade o meu estilo, a minha forma de estar e de ser. Até porque a experiência diz-me, e eu já tenho experiência de gestão de

escolas uns longos anos, quinze ou dezasseis, e sempre tenho sido uma pessoa de consensos e nada impositiva, ou impositora de coisas.

Portanto, para mim, o estilo de gestor ideal ou motivador seria sempre o meu e não o estilo de gestor, que vem com muita “bagagem”, mas que “chega”, “impõe”, “manda” e “quer e pode”! Eu penso que nós não podemos viver numa Escola com crianças, onde essas regras sejam todas impostas. Porque se nós não estivermos bem, se nós não nos sentirmos motivados, se nós não nos sentirmos em completo bem-estar, num local agradável, portanto, passamos essa instabilidade para os nossos alunos. Se eu tiver um Gestor, que me aborrece, que me pressiona, que não me incentiva a melhorar, mas que está sempre a pressionar-me em sentido contrário, aquilo que pode acontecer é que eu chego à aula tão aborrecida que isso acaba por reflectir-se na forma de estar com os alunos.

Aquilo que eu veiculo é que o Gestor não tem que ser uma pessoa impositiva. Não é preciso ser-se “mandão” para se poder gerir. Eu penso que se nós tivermos colaboradores à altura, estamos melhor em paridade, em igualdade, do que numa posição de autoritarismo. Só se implica no trabalho quem está metido nele. Isto em relação aos colaboradores. A função do Gestor para mim, seria mais o motivador, o motor de arranque de uma Escola e não o impositor de regras, normas, porque essas, todos nós sabemos que existem e que temos que as cumprir. Assim, gostaria mais de estar a trabalhar com pessoas em situação de paridade, do que com pessoas que me impusessem, ou que eu impusesse outro tipo de relações.

11. Na sua opinião, esta função deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?

R: Não defendo gestores escolares! Não defendo gestores escolares, pronto! Defendo sim, pessoas que tenham vocação para esta função. Porque é assim, nós quando estamos nestes cargos, são cargos de muito aborrecimento, de muito trabalho, de disponibilidade. Não é só o dinheiro que nos motiva, porque eu nunca

recebi mais, por ser Directora de Escola. Nunca tive benesses por isso. E desenganem-se os que vêm à procura disso! Eu costumo dizer “Se fosse pelo dinheiro, há anos que eu não estava aqui”.

Agora, como Coordenadora, a situação é precisamente a mesma, não sinto diferença nenhuma, porque monetariamente não tenho compensação. Como Coordenadora de Escola, a minha função é precisamente a mesma. Fazer chegar, antigamente às Delegações Escolares e agora à Sede do Agrupamento, tudo aquilo que me é pedido. Portanto, antigamente eram as Delegações Escolares. Hoje é a Sede do Agrupamento. O que para mim, pessoalmente, foi um choque, porque eu pensei que quando passássemos para Agrupamento iríamos ter algumas coisas facilitadas. Por exemplo, a nível da Secretaria. Eu achava que a nível da Secretaria o trabalho iria ser muito mais facilitado. No fundo não é, porque eu tenho que fazer aqui o trabalho todo da Escola e depois passá-lo para outras pessoas, que vão ainda trabalhá-lo.

Com as antigas Delegações Escolares, este trabalho não era assim. A ideia que me dá é que não era tão burocrático, pelo menos da experiência que eu tive com a Delegação com que eu trabalhei. Mas, de qualquer maneira, não creio que tivesse tanto trabalho, porque hoje “pressionam-me” no sentido de dizer assim: “Eu quero isto para agora!” “Fizeste isto?” “Fizeste não sei o quê? Então manda-me uma cópia para demonstrar que fizeste”. Isto para mim é impor-me. Se eu estou a dizer, “eu fiz”, “eu mandei”, então é porque...há uma maior imposição hoje, do que havia antigamente. Há maior poder impositivo. Com as Delegações havia mais autonomia, menos controle, mais flexibilidade, pelo menos naquilo que me dizia respeito.

Em relação a haver rotatividade na Escola, penso que sim, que é bom. Terá vantagens, porque pelo menos toda a gente passaria pelo mesmo trabalho. Mas, por outro lado também gera mais conflitos, porque nem toda a gente tem a mesma forma de gerir. Agora, se há um Gestor com determinadas características, que está a realizar um bom trabalho na Escola, mas como tem que haver eleições (e por vezes, só por causa do pessoal docente não ser fixo e por questão de um voto, essa

peessoa não é eleita) aí não concordo nada com a actual legislação. Aí deveria ser um trabalho continuado e não uma interrupção, porque a lei diz que é de três em três anos. Devia-se olhar para o trabalho que está a ser realizado. Por outro lado, também compreendo que há muitas pessoas agarradas ao poder. Também existe essa situação. Por mim, enquanto me sentir bem no lugar em que estou e gostar do que estou a fazer, e desde que outros não me ponham em causa, continuarei neste lugar, senão não estava cá já há anos.

12. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa?

R: Eu penso que são sempre os mesmos motivos. Ou se gosta do que se faz, ou não se gosta. De facto, se me perguntarem se gosto da parte administrativa, não! Embora eu reconheça, que é uma parte importante. Agora, o que é que motivará? Se calhar, para algumas pessoas é a parte monetária, porque os professores são mal pagos, ganham mal. Portanto, se nós podermos auferir mais qualquer coisa, embora o trabalho seja a duplicar ou a triplicar, se calhar alguns professores vão optar por isso. Não tenho dúvidas que seja isso.

13. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior?

R: Embora as funções que eu tinha como Directora, sejam muito idênticas às que hoje tenho como Coordenadora, o meu grau de autonomia alterou-se muito. Hoje temos mais responsabilidade. Quer dizer, estamos um pouco subjugadas às directivas que vêm da Presidente do Conselho Executivo. Aí considero-as inferiores. Hoje temos menos autonomia, do que tínhamos há uns anos atrás.

14. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar.**As rurais ou as urbanas? Porquê?**

R: Mais atractivas, as urbanas. As urbanas terão outros tipos de atractivos: mais condições, melhores formas de chegar a determinados locais, melhores acessibilidades.

Agora, eu quase sempre trabalhei em meios rurais, em meios pobres. E, se calhar dá-me algum “gozo”, um certo prazer, tentar ir procurando por um lado e por outro, tentar obter aquilo que necessito. Se calhar, as pessoas que trabalham num meio urbano têm tudo um pouco à mão, têm as coisas mais facilitadas. As outras, do meio rural estão um pouco mais desprotegidas. Mas, eu penso que a riqueza de toda a ruralidade, e com algum esforço, é tentarmos encontrar coisas boas para se poderem fazer também. Encontramos, às vezes, parceiros, que muito nos ajudam, estimulam e acolhem nos nossos projectos de mãos abertas.

15. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente.**Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique.**

R: Antes do 25 de Abril, a função de Director de Escola (e de Professor Primário também) era muito privilegiada, principalmente nas aldeias do Norte, onde eu trabalhei. As escolas rurais tinham um outro peso bem como certas localidades.

Quando eu comecei a trabalhar com dezanove anos eu era uma miúda, e eu recordo-me que, no Porto, eu era tratada como “A Senhora Professora” e só não me levavam ao colo porque não podiam. Os próprios pais tinham um cuidado extremo connosco.

Após o 25 de Abril essa imagem caiu totalmente. Eu dá-me ideia que se confundiu um pouco o que são valores. Então, deixou de haver respeito pelo professor e também não tínhamos apoio de ninguém. Eu penso que se baralharam os factores todos e deixaram de haver valores aos mais diferentes níveis: pais, sociedade, todos e até a própria Escola, porque deixou de poder transmitir valores, porque não se usava isso, podia-se ser alcunhado de fascista.

Na minha modesta opinião, após o 25 de Abril passámos a ter um pouco de medo, de dizer ao menino “X”, que na sala de aula não se podia usar o boné, por exemplo. E em parte, foi esta a causa maior, porque antigamente o padre, o director e o regedor eram as pessoas mais importantes de uma aldeia ou de uma freguesia. Por arrastamento, estas três figuras simbólicas e representativas da ideologia do tempo do Estado Novo (e mesmo as pessoas, que não concordassem com o regime, mas como não se manifestavam porque como funcionários públicos tinham medo de ser despedidos ou perseguidos), eram conotados como se fossem antigos ditadores do regime.

E.104**1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo?**

R: Eu não fui voluntária! Quando fui eleita Directora de Escola...Portanto, os Directores de Escola eram eleitos por professores no início do ano e nós não podíamos recusar cargos. Portanto, nunca estive na minha meta ser Directora de Escola. Pronto, fui eleita! Aceitei com receio. Tive receio, porque eu acho que as pessoas nesse ano, quando me elegeram, foi porque nos anos anteriores em que eu estive na escola, eu sempre participei nas coisas, sugeria muitas coisas nas reuniões. A própria Directora de Escola...Eu às vezes fazia determinados pedidos, que ela devia fazer, mas que ela nem se lembrava. Eu à noite lembrava-me em casa e fazia aquilo. Tanto que eu, quando elas me elegeram, eu disse que elas me tinham elegido para me “tramar”. Porque como eu tinha feito tanta proposta e tanta coisa e as pessoas pronto!...

Fiquei com um bocado de receio, porque a Escola era muito grande. A Escola já tinha nessa altura, doze turmas e duzentos e setenta e tal alunos, tendo vindo a aumentar até aos duzentos e noventa. Eu achei que iria ser um bocado complicado, porque tinha turma, coisa que sempre aconteceu e tornava-se mais difícil gerir as duas coisas. Mas pronto, felizmente funcionou, funcionou. Nunca tive receio.

Mas também funcionou, porque tivemos uma equipa durante vários anos de trabalho, a qual conseguimos manter através dos projectos e que também deram muito à Escola. Porque não se funciona sozinho. Isso é uma das coisas que as pessoas às vezes não vêem. As pessoas pensam que as escolas funcionam sozinhas. As escolas não conseguem funcionar sozinhas. É preciso que os professores adiram. Eu, antigamente, costumava ouvir falar em cultura de Escola.

Agora se calhar está por aí a pensar, se ainda assim, se não tivesse sido eu, se tivesse sido outra, se tudo teria acontecido com a mesma dinâmica? Sabe que já

tenho pensado muito nisso porque é assim. Eu não sei se fui a principal, mas fui uma das... fui uma das, aí de certeza absoluta. Eu nunca me gosto de colocar como centro. Houve uma altura em que além de cultura de escola, se começou a falar muito de gestão democrática e em liderança forte. Liderança forte! As escolas precisavam disso, e eu achava isso uma “anedota”. Achava, porque as pessoas nunca ninguém queria ser Director de Escola. Porque a pessoa não recebe! A pessoa só tem trabalho! A pessoa tem turma! Portanto, isso implica muitas horas da nossa vida particular. E não há incentivos! O incentivo único que há é a pessoa gostar e dedicar-se! Não havia outro.

Mas eu hoje em dia, ultimamente, eu comecei a perceber que realmente faz falta liderança numa escola, porque se uma escola não tiver liderança...mas esse líder tem que ser nato, tem que ter visão. E eu acho que tenho um bocadinho disso tudo, modéstia à parte. Mas isto é uma reflexão que eu tenho feito desde há dois anos, em que eu pensei fazer o Mestrado em Administração. E uma das teses que eu queria fazer era nesse âmbito. Porque tem que haver alguém, não que obrigue os outros, mas que lhes mostre caminhos. Tem que haver alguém que lhes mostre caminhos, que os faça pensar e não é para todo o ano. A escola vai-se fazendo e as pessoas têm que sentir! Geralmente começa por uma, depois outra e mais outra e as pessoas vão-se envolvendo. Aí, o papel do líder é mostrar aos outros que o trabalho não foi só dele mas de todos. Eu sempre tive um grande defeito, não sei se é “defeito” ou qualidade é que o que eu fiz não é meu, é dos outros. Eu sempre partilhei, sempre mostrei aos outros, sempre dei mostras do trabalho realizado e acho que as pessoas foram criando confiança.

Depois a escola estava em muito más condições, em mau estado físico: o muro estava todo partido, não estava pintada, havia uma rede à volta, que mais parecia estarmos num “galinheiro” e eu nunca deixei de insistir. Fui insistindo, insistindo, insistindo, até que as pessoas começaram a ver o meu interesse e como eu não sou pessoa de desistir e como não estava a pedir para mim... E o que sucedia era que sendo a escola o nosso local de trabalho, onde cada vez mais passamos mais horas lá dentro e aí também tem que ser um lugar aprazível, um

lugar onde a gente se sinta bem. E então há necessidade de bem-estar e eu fui tentando criar esse bem-estar nas pessoas e fui-me envolvendo. Mas mesmo em todos os projectos em que me envolvi primeiro, a nível individual, depois a nível de grupo, a nível de escola, eu fui sempre pedindo às pessoas se queriam. Eu mostrei-lhes sempre os prós e os contras e as pessoas foram caminhando. Daí que, a dada altura, ao fim de dois ou três anos nós estivéssemos todas envolvidas. Por exemplo, no caso do Projecto “Ciência Viva” as pessoas ainda hoje se admiram, porque nós todas nos envolvemos nesse Projecto e fomos a única escola que ainda hoje se mantém. Nós temos Laboratório! Eu tenho Laboratório. Nós devemos ser das únicas escolas do País que tem uma sala de Laboratório todo equipado: tem mobiliário, tem uma pia, tem chuveiro. Pronto, foi um reconhecimento do trabalho que se tinha feito até aí e daí que ele não se possa perder agora e daí fazer-se formação a todos os professores que agora chegam de novo à escola. Mas cá está, é preciso que haja sempre alguém que esteja a despertar as pessoas para.

Houve uma altura, em que eu pensei mesmo que me votassem, em não voltar porque eu fui eleita três vezes directora de escola neste percurso. Três vezes, porque nós tínhamos mandatos de dois anos. Eu, no último, estive mesmo para não aceitar, para não querer mais e não continuar, porque comecei a estar saturada. Era muito trabalho, exigia muito da minha vida pessoal. Os meus filhos cresceram e eu quase que não dei por isso e era porque tinha a ajuda do meu marido. O meu marido trabalhava muito comigo. Mas eu não tenho feito o acompanhamento se calhar mais correcto, não é? Os meus filhos habituaram-se a crescer sozinhos. Eles cresceram como pessoas, mas eu acho que eu nesse aspecto falhei um bocadito. E é uma das coisas que eu ultimamente me tem feito pensar um pouco, porque se eu estava a dar aulas e saía às treze para se fazer as coisas, eu estava muitos dias sem almoçar até às dezasseis e dezassete. Depois vinha para casa, nesses dias, e depois à noite eu tinha que trabalhar porque no outro dia eu tinha que dar aulas. Portanto eu tinha que preparar tudo, porque eu não sei trabalhar sem planificação. Eu tenho que planificar as minhas aulas sempre. Eu posso chegar lá e alterar tudo, mas eu tenho que sentir que tenho alguma

planificação. E esse trabalho que era feito de papelada, de papelada, porque essa parte administrativa tinha que ser feita, eu fazia em casa, percebe? Porque senão eu não tinha tempo. Nos outros dias era só fotocopiar e as auxiliares já sabiam onde estavam os dossiers e ajudavam-me a organizar as coisas, a fazer o Correio. Depois ali era só quase fazer os envelopes e elas fechavam e seguia o Correio e essas coisas todas. Porque eu fui poucas vezes à Delegação ao longo destes anos todos. Geralmente só ia no final de ano porque era mesmo obrigada. Regra geral ia sempre uma auxiliar ou então ia pelo Correio, porque não dava para mim. Eu fiz a Licenciatura durante dois anos, como Directora de Escola, e com turma e nunca faltei.

2. Quais os motivos que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional?

R: Pelos motivos já apontados, claro está que foram os de natureza profissional. Porque se fosse por razões de ordem pessoal, eu nunca teria aceite este cargo.

3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas?

R: Não. Eu só estive em escolas de lugar único e aí nós fazemos de tudo. Eu comecei numa escola de lugar único. Mas ser Directora aí é muito diferente de o ser numa escola maior. É diferente em tudo. Para já a visão que tinha era diferente. Eu estive em escolas de lugar único, no início de carreira, na Serra, em Odemira e dormia na escola. Tinha quatro classes e vinte e cinco alunos. Custou-me imenso! A escola não tinha luz, não tinha água, não tinha persianas. Só havia duas casas ao pé da escola. Essas pessoas puseram cobertores nas janelas. Ajudaram-me, sem me conhecerem, a empilhar carteiras velhas, que faziam de protecção contra assaltantes. Aquilo eram montes isolados e não podíamos ter luz à noite e ninguém lá queria ir. O Presidente da Junta, que era taxista, não queria ir

lá levar-me, porque a estrada não prestava e quem me levava lá era o senhor da moagem.

É assim, para mim foi bom ter estado em escolas de lugar único. Foi muito bom! Não foi pela parte administrativa, porque nessa altura a parte administrativa não me preocupava nada. E nem me preocupava nada, porque se eles não queriam lá levar ninguém, também não chegava lá o Correio, não é? Aquilo era dar aulas. A gente estava lá, as crianças ficavam connosco todo o dia, só que deu-me uma grande capacidade de trabalhar em grupo, perdi o medo, porque eu era muito medrosa, e gostei muito, porque as pessoas tratavam-me muito bem e eu só tinha dezanove anos.

Depois vim para o Monte e os miúdos eram o meu despertador. Os miúdos chegavam a vir de dez quilómetros de distância àquela escola a pé. E então às oito horas já estavam na casa onde eu estava, porque a escola estava isolada. Isto era junto à Serra de Monchique. E eu acho que, foi aí que eu comecei a intervir, porque a escola caía todos os dias um bocadinho. Nós estávamos na sala e caía todos os dias um bocado do tecto e a gente desviava-se. Chovia e a gente desviava-se. Mas os miúdos, para não irem guardar vacas à tarde e para não irem trabalhar para o campo, ficavam comigo. Eu como tinha que lá ficar e como não tinha luz, não tinha água, não tinha nada, ficava com eles. E então fomos modificando a Escola. Fomos transformando o hall de entrada para eles poderem comer, almoçar, porque eles tinham que almoçar lá. Tirámos o estrado nessa altura, porque as escolas ainda tinham estrado, colocámo-lo cá fora, arranjámos aquilo tudo e ali era onde almoçávamos todos. Fomos criando essas condições. E fui começando a intervir junto da Câmara, nessa altura inocentemente. Foi muito inocentemente! Tudo aquilo que eu fiz era na tentativa de melhorar. Mas agora reflectindo ao longo destes anos, eu vejo que foi aí que eu comecei quase o meu percurso, pronto.

Depois desse ano, dessa experiência que eu considere riquíssima, foi sobretudo a falta de condições, ou melhor, as condições miseráveis em que se educava ali, o motor que me levou a interessar-me por questões de gestão. Eu

insisti tanto, tanto, que no final do ano, quando eu saí, a escola foi arranjada. Todos os meses, eu insistia com uma carta para a Autarquia. É que aquilo é escolas tão isoladas, que ninguém dá por elas!

No ano a seguir começou a Educação de Adultos e uma colega veio-me perguntar, se para eu não ir para os montes, não queria ir fazer a Educação de Adultos. A Educação de Adultos, mas a nível de Coordenação e eu disse: “Não sei. Tenho medo! Eu não sei sequer o que isso é”. Mas ela tanto insistiu comigo, que eu acabei por aceitar. Eu aceitei e eu quando aceito não volto com a minha palavra atrás. E aí sim, eu acho que foi um ano de aprendizagem, em termos de coordenação e de gestão de recursos humanos, de tudo um pouco. No final do ano, nós fizemos um balanço desta experiência e só encontrávamos, mas todas, factores positivos e gratificantes. Agora, passados estes anos todos deu para perceber que eu tinha um certo jeito para lidar com pessoas e que as minhas raízes remontam a esse tempo.

4. Gostou desta experiência? Porquê? Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?

R: Eu dizer que não gostei da experiência, não posso dizer que não gostei. Gostei! Gostei, porque me permitiu... eu olho agora para trás e se eu pegar na escola que eu peguei e na escola que eu tenho agora, não tem nada a ver. Não tem nada a ver no aspecto físico. Não tem nada a ver no aspecto pedagógico, embora a escola esteja em mudança, porque a escola só tem três professoras do Quadro e os restantes estão sujeitos à mobilidade anual, mas que eu tenho conseguido captar para aquilo que eu acho, que é a parte pedagógica da escola. O facto de eu ser Vice-Presidente aqui no Agrupamento, eu não consigo deixar a parte pedagógica, nunca! Porque eu acho que é fundamental numa escola e quando eu decidi aceitar este cargo foi só com essa condição.

Eu jamais abdicaria de tantos anos de gestão na minha escola, para agora deitar tudo a perder. Isso nunca!

Além do mais, pessoas como eu encontrei, que só trabalhavam com a sua sala de aula, de porta fechada e que hoje trabalham de porta aberta e partilham, só por isso valeu a pena e voltava a fazer o que fiz hoje.

Mas, na terceira eleição acho que foi nesse ano, quando me propus à eleição. Isto porque ninguém queria e eu disse que não me importava, porque eu estava a ver que foi um ano de mudança, um ano em que começou a haver dois ou três elementos que começaram também a querer liderar a Escola, mas para o lado contrário, e eu pensei...e foi aí que eu percebi o que era uma liderança. Ou eu me propunha para completar aquilo que se tinha iniciado, porque eu pensei sempre em deixar as condições físicas da escola em perfeito estado, outra coisa era a Biblioteca que eu tinha criado há já dez anos. Aí toda a gente participava. Nunca houve ninguém que dissesse não, com actividades que organizávamos em equipa, apetrechada com três mil livros... E aí eu pensei, ou eu me proponho para levar isto a bom termo, e deixo isto em condições, como eu acho que deve ser, ou isto vai tudo por água abaixo. E eu pensar que tudo ia por água abaixo, era uma coisa que me magoava muito. O mesmo receio que eu tenho hoje. Eu olho e vejo ali uma parte da minha vida. Já tenho ali as minhas raízes e estou muito apegada aquela escola. Embora seja um trabalho de equipa, eu identifico-me lá. Eu entro lá e eu estou no meu espaço. Eu entro lá e estou no meu espaço! Eu estou com as pessoas que gostam de mim. Embora não tenha razão nenhuma de queixa aqui.

Agora, se fosse hoje, eu voltava a fazer tudo outra vez de novo. Voltava, porque eu tenho que dar a volta às coisas. Eu não consigo que as coisas vão por água abaixo. Daí que eu ainda não me tenha despegado, porque foi um trabalho que custou muito a conseguir-se, a ser construído. Aqui nesta zona ninguém me conhecia, porque eu vim morar para aqui. Mas eu nunca fui pessoa de ir dizendo “Não!” Se eu queria coisas da Câmara, quando a Câmara me pedia, eu dizia às colegas “Olha é assim, mas se calhar também temos que dar alguma coisa em troca”. E a Câmara foi vendo que nós...Porque as pessoas mal vinha alguma coisa da Câmara a pedirem era logo tudo “Não, não, não!” e eu tive que começar a dizer às pessoas “Não pode ser só não! Então se nós dizemos não a tudo, eles

também têm que dizer não e a escola não progride”. Portanto, olhando para trás, acho que voltava a fazer tudo de novo porque acho que valeu a pena. Acho que aquilo que foi construído valeu a pena e como valeu a pena eu penso que sim. Agora, eu profissionalmente, sinto-me bem. Mas também me sinto bem na minha vida familiar, pessoal, porque o meu marido e os meus filhos sempre me ajudaram. Ainda agora, quando desta última candidatura, eu perguntei-lhes a opinião deles, porque eles sabiam os perigos em que podia incorrer a escola e eles entenderam por bem eu voltar a candidatar-me, quando são eles os mais penalizados com isto, porque eu chego a estar fora de casa doze horas seguidas. Mas eles também sabiam que, se eu não me propusesse, podia cair na eminência de ser nomeada e isso eu não gosto, porque acho que a gente deve ir por vontade própria. Além de que, a escola, também não tem ainda uma lista de pessoal fixo, o que coloca sempre em risco toda a sua gestão e a mim custa-me muito se perder a dinâmica que tem. Portanto, eu só me vou embora, quando for descansada, quando souber que as que cá ficam são como eu, lutadoras e inovadoras.

5. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? No seu entender elas podem constituir um factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes?

R: As pedagógicas. As administrativas... É assim, na função anterior, como Directora de Escola também faziam falta, porque era através delas que se conseguia movimentar as coisas, não é? Porque se não as fizesse... para já, faltas e isso tinha que as fazer. Agora aqui no Agrupamento há uma Secretária. Naquela altura a função da Secretária, nós tínhamos que a fazer toda lá. Isso tinha que ser feito! Nós tínhamos que cumprir prazos. Eu sou pessoa de cumprir prazos e se não cumpria telefonava a dizer porque não podia. Por isso eu também nunca tive medo. Eu nunca tive medo de dizer que não consigo. Desde que a gente saiba explicar o porquê, eu sempre gostei de justificar as coisas.

Agora, foi a parte administrativa que me permitiu negociar com a Câmara determinado número de coisas, os Projectos.... Isso implica uma parte também administrativa porque...Agora é evidente, eu não sei fazer balancetes, eu não sei fazer Contabilidade, mas aí o meu marido sabia fazer, pronto. Por exemplo, o Projecto “Ciência Viva” exigia balancetes e o meu marido fez essa Contabilidade. Até eu ser Directora de Escola, não me recordo de haver o hábito de dar contas da Escola, mas o meu marido fazia-me os balancetes todos os meses. Portanto, eu tenho a Contabilidade toda organizada da Escola e no final do ano eu podia dizer às colegas “gastámos tanto”. “Temos este montante para o ano, vamos começar o ano com este montante!”. E comprámos muita coisa à custa deste montante.

Portanto, neste aspecto a parte administrativa era importante. Mas eu... também sempre me preocupou muito a parte pedagógica. Porque eu acho que os miúdos têm que se sentir bem na escola e...outra coisa, que a escola não fazia era que não deixava entrar os Pais. As pessoas não queriam, e eu achava que como eles também contribuía com muita coisa, também deveriam saber para onde ia essa ajuda.

6. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? Poderão estas funcionar como uma motivação ou desmotivação para o gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Eu nunca me preocupei muito com isso, porque eu acho que é assim.

Eu acho que nós temos uma profissão. Temos que a cumprir. Portanto, ela tem metas, tem objectivos, temos que a cumprir. Como Directora de Escola, eu tinha que respeitar aquilo que me pediam para fazer. Agora é assim. Se não concordava, eu também sempre fui capaz de dizer que não concordava. Por exemplo: com a distribuição de alunos, com a divisão de turmas...com... Nós aqui, quando eu vim para esta escola, pela experiência que tivemos na escola, verificámos que a progressão dos alunos do primeiro ao quarto ano sempre na turma prejudicava os alunos. Os Pais queixavam-se disso. Nós víamos isso. Houve um ano, em que não sabíamos em que ano estavam os alunos que estavam

no quarto ano. Uns estavam a nível do primeiro, outros...aquilo era uma “salgalhada”, que ninguém se entendia. E em noventa e seis, quando eu iniciei o cargo, a primeira coisa que nós fizemos foi dividir os alunos como achávamos que deviam estar, ou seja, nas turmas correspondentes ao ano de escolaridade a que pertenciam. Porque se há pessoas que trabalham com turmas diversificadas, há outras que não trabalham e aí os alunos saem prejudicados, não é? E solicitámos autorização à Direcção Regional. Quando eu fiz isso, toda a gente me chamou “maluca”, que eu estava a ser “doida”, que ninguém me ia autorizar e sei lá mais, o que não me disseram. É evidente, a Delegação não me podia autorizar isso, nunca me autorizou nos mapas. Eu estive sempre à espera e corri o risco, de ter que desfazer tudo aquilo que estava feito na Escola. Mas em Janeiro, no início começou a vir em Janeiro, mas depois nos últimos anos em Novembro, os mapas vinham aprovados. Só, que eu no final do ano tinha que dar contas daquela avaliação e a verdade foi que nós deixámos de ter retenções no terceiro e no quarto ano. Temos uma, e às vezes são alunos que vieram doutras escolas, ou temos zero. Portanto, a retenção é feita no segundo ano, que é onde ela tem que ser feita.

7. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê?

R: Eu acho que não, que tem a ver com a pessoa. Se calhar há pessoas que têm essa formação em administração...eu também não conheço muito bem os conteúdos dessa formação, pronto. Se bem que eu considero que todas as formações são importantes. Às vezes as pessoas dizem que vão aqui e ali e há sempre uma que diz: “Ah, eu já conheço isso!”. Não, há sempre qualquer coisa que se aprende e se não se aprende relembra-se. E eu também acho que uma pessoa quando vai a uma Formação tem tendência em experimentar sempre uma coisa de novo.

Na altura, quando eu comecei... não me fez falta. Agora, dadas as condições actuais, se calhar faz falta. Porque eu vejo que aqui a Presidente do Conselho

Executivo está a fazer uma formação pontual nesta área, e eu vejo que o que ela está a fazer é válido, porque eles estão a dar o contexto actual. Estão a dar “Legislação” e uma outra série de Disciplinas, que eu vejo que faz falta, porque a educação neste momento está em constante evolução. E além do mais porque isso faz falta. Eu já passei por várias Reformas e o que eu hoje penso que não serve para nada, amanhã faz-me falta. Nós temos que estar sempre informados e actualizados. Eu sempre fiz muita formação, mas também sou apologista da formação centrada na escola. Geralmente, a tendência, é fazer-se formação só para mudança de escalão e não porque necessita, que lhe faz falta. E o que acontece é que a pessoa acaba por fazer formação só por fazer, porque por vezes nem gosta do tema. E isso não pode ser.

Eu, a única coisa que receio, quer dizer, pode haver algum perigo num tipo de formação desta se a pessoa for só gestor. Gestor na parte de dinheiros, percebe? Acho que a pessoa tem que ser flexível, tem que ser uma pessoa muito flexível, tem que ser uma pessoa abrangente, tem que ter um campo de visão alargado. Tem que ter noção de tudo um pouco. E também a experiência. A experiência que se vai criando, porque cada ano há coisas que se vai aprendendo, vai vendo que há coisas que funcionam e coisas que não funcionam. Tem é que saber ver que as coisas não funcionam!

8. Não sendo obrigatória, neste momento, essa formação, considera que deveria sê-la ou não?

R: Eu começo a pensar que não faria mal uma formação específica em Administração, até porque a realidade agora é outra.

9. Quais as características pessoais, que entende como essenciais para o desempenho desta função dirigente?

R: Eu acho que uma das condições é saber ouvir, porque nem sempre se pode reagir logo no momento. Por vezes é preciso ouvir ambas as partes. Pronto, ser responsável, tem que ter disponibilidade, muita disponibilidade. Tem que

conhecer bem as pessoas, entender os seus problemas, promover consensos, saber agir na altura certa. Se for preciso agir na altura certa também tem que saber agir! Mas também tem que saber estar ao lado dos professores. Tem que estar ao lado dos alunos mas... também tem que estar ao lado dos professores, porque eu acho que é importante estar ao lado dos professores, de igual para igual, tem que estar!... Tem que ser flexível.

Estas características são essenciais. Tem que ser um bom relações públicas. Eu acho que é fundamental ser um bom relações públicas! Às vezes a gente não tem vontade, mas tem que saber estar, tem que saber separar os papéis, saber receber, como na nossa casa. Se a pessoa vai à nossa casa nós temos que saber receber! A escola é precisamente o mesmo. É a nossa segunda casa. Eu tenho que criar condições para que as pessoas estejam à vontade e que sintam desejo de voltar.

10. Em que medida constitui o estilo de gestor um factor impeditivo ou motivador para um futuro gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Depende do feitio da pessoa, não sei. Mas eu acho que vai condicionar. Eu nunca estive numa escola com alguém com um carácter autoritário, mas não penso que seja muito agradável. Mas ou a pessoa cria vontade para destronar aquela pessoa e aí motiva-o, ou então fica por ali. Eu penso que a figura do gestor, a pessoa que está responsável pela escola, só tem duas razões de ser, ou motiva ou desmotiva, quem está implicado no processo educativo.

Para isso é que existe a oportunidade das pessoas constituírem listas, para destronarem alguém com quem não concordam. Ou porque é demasiado permissivo ou porque é demasiado autoritário. Agora, quem está a trabalhar todos os dias numa escola... e isso viu-se agora com os Agrupamentos, porque havia pessoas que tinham já uma determinada cultura de escola e que perderam, houve outros que mantiveram, mas houve outros que pura e simplesmente desistiram e não lutam.

11. Na sua opinião, esta função deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?

R: Eu dantes era de opinião...aliás ainda há dias eu falava isso com colegas, que devia passar por todos. Mas o passar por todos, só tem uma vantagem. Todos estiveram no lugar, todos sabem o que se passa e vêem as coisas doutra forma. A vantagem que é as pessoas conheceram a realidade, pisaram o terreno. Apesar de também haver o contrário, haver quem já lá esteve e que agora se coloca noutra posição.

Mas eu acho que ainda assim, isso permitia que todas as pessoas sentissem o que é estar à frente de...O que é a pressão, o que é às vezes o não ter tempo, o que é ter chatices, porque isto não é tudo um mar de rosas, as responsabilidades acrescidas, o não dormir com a cabeça descansada, o excesso de trabalho, tudo isso. Por outro lado, tenho um bocado de receio, por causa do tipo de liderança. Porque se a pessoa não tiver capacidade de liderança, porque há aqueles que são líderes por natureza, mas há outros que pensam que têm espírito de líder mas que não o conseguem ser. E se a escola não tiver uma boa liderança a escola vai por água abaixo e perde-se.

Portanto, isto depende muito do contexto, tem que ser visto no contexto, porque eu sei que há escolas em que a direcção da escola era rotativa, todos passavam por lá e essas escolas funcionaram muito bem! Escolas que cresceram, que se desenvolveram e que agora com os Agrupamentos se estão a ressentirem devido ao tipo, ao modelo de gestão que já tinham conquistado. Portanto os Agrupamentos só são bons para escolas que não tivessem liderança e não tivessem dinâmica.

Portanto, mais uma vez lhe digo, tudo depende do contexto, da forma como determinada escola está habituada a viver.

12. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa?

R: Eu acho que neste momento ninguém quer, porque as pessoas sentiram que perderam autoridade e, de certa forma, autonomia. Agora com os Agrupamentos, com toda esta nova legislação, o que se passa é que o Coordenador é considerado simplesmente como o veículo transmissor do Conselho Executivo. E as pessoas estão muito baralhadas, porque ainda não sabem até onde é que podem ir. Ainda ficam muito aflitas, porque chega qualquer coisa à escola e não sabem o que devem ou podem fazer. Não sabem que tipo de decisões podem tomar! Mas a verdade é que elas têm razão, porque tudo depende do tipo de Órgão de Gestão do Agrupamento. Se este lhes dá poder de decisão, se não. Se lhe dá nalgumas matérias, mas noutras não. Está a ver e isso torna-se muito complicado, fazer entender a pessoas que sempre estiveram habituadas a gerir a sua escola e que dum instante para o outro se vêem quase sem certeza alguma, do que podem ou não fazer. Isto é complicado, porque cria situações de incerteza, de desgaste, como se se sentissem na obrigação de ter que prestar contas constantemente.

As pessoas têm que ter a sua autonomia, porque senão sentem-se apertadas e não conseguem trabalhar.

Aqui, neste Agrupamento, as coisas funcionam bem. Tanto que já decidimos que, para o próximo ano, ficaria definido o que o Coordenador pode fazer e não pode fazer. Há coisas em Regulamento, mas se calhar tem que ter mais, porque o Coordenador de Escola acaba por ser a pessoa outra vez do Director de Escola. Só que não faz a parte administrativa e só que não tem a autonomia para poder decidir na hora. Mas há coisas que ele vai poder decidir e nós temos que ver o que é que ele pode e não pode decidir.

Agora eu estou-me a recordar duma outra questão. Eu tive conhecimento de pessoas que fazem oposição ao actual Coordenador, por causa do suplemento em dinheiro, por causa da verba. Portanto, são pessoas que no presente aceitam este lugar por esse motivo, pessoas que em princípio se decidiram por isso. Porque

todo o Coordenador recebe e há Coordenadores, agora que estão dispensados de actividades lectivas, mesmo que as escolas não tenham os tais dezasseis lugares. Mas o Coordenador de Escola até devia estar dispensado, porque o Coordenador de Escola só consegue dar conta de toda a escola, se estiver dispensado. Tanto que há colegas que não gostam muito que sejam as colegas dos Apoios Educativos a exercer esta função, mas era importante até que fosse porque essas pessoas como não têm a preocupação da turma, ficam mais libertas e aí permite-lhes fazer um horário, que dá para trabalhar a escola.

13. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior?

R: Não é menor! Por isso é que tem que ficar consignado entre o Órgão de Gestão do Agrupamento e ele próprio, quais as suas reais funções.

Agora, se o primeiro não quiser, também não lhe podem “impor” porque não está previsto. Isso implica que o Órgão de Gestão tem que passar mais pelas escolas do 1º Ciclo existentes no seu Agrupamento. Embora eu ache que é muito importante que o Órgão de Gestão vá às escolas, porque os professores do 1º Ciclo necessitam sentir que há interesse pelo espaço e também porque as pessoas sentiram muito por um aspecto. As pessoas tinham um director e um sub-director, em horários contrários, um de manhã e outro de tarde. Portanto, a escola estava assegurada todo o dia. Agora a escola tem bocados em que o Coordenador de Escola fica todo o dia e isso é impensável, ou há bocados em que a escola não tem ninguém. Se for lá alguém, nem sempre há lá pessoas para lhes dar uma resposta, enquanto que antigamente havia pessoas das oito às dezoito e trinta. Daí que, às vezes, seja necessário ir lá para colmatar essas falhas e até para sentir o que é que as pessoas.... os seus problemas!

Mas penso que, de uma maneira geral, o grau de autonomia do gestor está mais limitado. A não ser que o Órgão de Gestão faça delegação de competências, o que eu concordo plenamente. Mas de qualquer forma vou-lhe dizer: o Coordenador tem que ter também capacidade de liderança. Tem que ser uma

pessoa que os outros ouçam. Uma pessoa que seja maleável, que seja simpática... tem que saber ouvir, que é muito importante saber ouvir, porque as pessoas às vezes têm necessidade de quem sabe ouvir, as pessoas têm muita necessidade que alguém as ouça.

14. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar.

As rurais ou as urbanas? Porquê?

R: Eu comecei pelas rurais. Daí que, se calhar, o ter medo duma escola urbana. Agora, da minha experiência, as escolas rurais nunca funcionaram como um impeditivo, nunca as considerei pouco atractivas. Pouco acessíveis sim, mas pouco atractivas não. Para mim, elas foram o suporte de toda a formação que eu adquiri para poder ser a gestora que sou hoje. Foram precisamente os constrangimentos, a falta de condições físicas e materiais, que me impeliram, muito inocentemente, para a gestão. Foi nelas, que eu construí os meus alicerces. Daí que, quando aceitei o cargo de direcção nesta escola, uma escola urbana e com outras dimensões, eu tivesse tido algum receio.

15. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente.

Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique.

R: Eu acho que em certos sítios não está a ser respeitado! Não está a ser respeitado! A sensação que eu tenho é que as pessoas perderam um bocadito de respeito pela pessoa que está à frente da escola. Como não têm aquela autonomia...são as transmissoras do que levam daqui e depois as colegas questionam e às vezes nem acreditam.

Agora em termos sociais, as pessoas têm sido um pouco críticas. Este ano até aconteceu uma situação desagradável. Um Encarregado de Educação que disse que a Coordenadora era um papagaio, pronto. Porque queria chegar à escola, como estava habituado, e que lhe resolvessem o seu problema, ali e na hora. Mas como a Coordenadora lhe disse, e muito bem, que não eram essas as ordens que tinha e que tinha que falar, com o Órgão de Gestão primeiro e que depois é que se

pronunciaria. Está a ver! É por esta, e por outras coisas, que eu lhe digo que é um cargo um bocadito, complicado porque as pessoas querem agir na hora, mas se não lhe for dado esse poder, ou delegada essa função, as pessoas têm medo de agir. Daí, eu achar que as pessoas não podem ser desacreditadas. E quando passa para o exterior, neste caso os Pais, esta insegurança, esta falta de autonomia, estamos-lhe, de certa forma, a permitir que eles emitam juízos de valor “errados” acerca da figura do Coordenador de Escola, porque lhes estamos a retirar autoridade para agirem na altura certa, coisa a que estavam habituados.

Por isso é que é essencial, que no início do ano, o Presidente do Executivo estipule o que o Chefe do Estabelecimento de Ensino pode fazer, além das funções que lhe estão designadas por lei. Que lhe diga “Olha, tens autonomia para fazeres isto e isto e aquilo. Podes ir até aqui, ali e além!”. Isto é fundamental, porque senão a imagem do gestor tem tendência a desaparecer, porque depois ninguém lhe dá crédito. As pessoas pensam “O que é que eu vou lá fazer, se a Presidente é que resolve tudo?” E gera-se uma situação desagradável que, segundo eu já tenho ouvido dizer, já acontece em muitas escolas. É que as pessoas ultrapassam o Coordenador de Escola e vão directamente ao Órgão de Gestão do Agrupamento fazer “queixinhas”. Isso é lamentável e temos que ser nós a não permitir que isso aconteça, caso contrário, não serve de nada a história dos Agrupamentos.

E.105**1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo?**

R: Isto não foi uma questão de querer, foi uma questão de eleição, porque havia...tinha que haver sempre um responsável de Escola que fizesse o prosseguimento do processo executório relacionado com a administração: faltas, mapas do leite...Pronto, tinha que haver alguém responsável pela direcção da Escola, pelo atendimento a tudo que fosse exterior à Escola. Portanto, tinha que haver uma pessoa responsável e como são cargos que, normalmente, ninguém quer, então tem que se fazer uma escolha, por votação. Dentro da votação, calhou-me a mim ser a mais votada, mas penso que também foi, porque pertencia ao quadro da Escola. Em princípio eu iria continuar e dentro das pessoas que estavam no Quadro de Escola, este era um cargo que eu nunca tinha tido. Apesar de haver pessoas com mais tempo de serviço e que já tinham passado por este cargo... mas como é um cargo que não é remunerado, é unicamente uma sobrecarga de trabalho que vem para o professor. Porque, além de ter o atendimento dos pais e tudo o mais, ainda é mais o excesso dos aspectos burocráticos e administrativos que tem que arcar. E o que acontece é que as pessoas quando, normalmente, fazem essas votações tentam escolher uma pessoa que seja trabalhadora e responsável, porque também é preciso que seja uma pessoa com uma certa responsabilidade. Porque se este cargo vai para uma pessoa que não tenha uma certa responsabilidade, as coisas entram num marasmo, num vazio, em que anda tudo... Isto é, não se faz, nem se deixa fazer, quando outra pessoa o podia ter feito, mas não se sabia que não estava feito e depois quando as coisas correm mal, caem sobre todas nós.

E pronto foi por isso que votaram...foi por votação, não foi por gosto. Bem me custou aceitar e inconscientemente foi uma repulsa. Mas era assim:

inconscientemente não queria, não queria, não queria, mas conscientemente achava que tinha que contribuir para o bom funcionamento da equipa. Era chegada a altura de fazer também aquela tarefa. Era uma obrigação quase taxativa. Tinha chegado a minha vez, só por isso. E no princípio não estava virada para aquilo de maneira nenhuma, nunca pensaria num cargo destes. Mas, de facto, as outras pessoas já o tinham sido, e como tínhamos um bom ambiente de trabalho, eu sabia que podia contar com a equipa. Embora houvesse outro grupo desconhecido, o dos professores não efectivos e, com esses, a pessoa está sempre duvidosa e ansiosa, mas sabia que tinha também uma boa equipa de trabalho e que me iam ajudar. E de facto ajudaram! Depois, paulatinamente, fui-me mentalizando que eu tinha que fazer esta tarefa. E é a tal coisa: tem que se saber tudo e mais alguma coisa -os dítos e os mexericos- tudo isso tem que se saber, que é para depois catalizar a informação e gerir as situações mais problemáticas que possam surgir. E eu achava que não tinha nada a ver com isso, porque eram coisas que não me diziam respeito. Mas a minha antecessora dizia: “Tem que se saber tudo, tudo, tudo quanto se passa aqui” e eu achava que não. Mas agora, por experiência própria, sinto que isso é necessário, para poder esbater certos conflitos que possam vir a ocorrer. Nestes cargos, os aspectos das relações interpessoais são muito importantes, são para aí oitenta por cento de tudo o resto. Eu costumo dizer que, neste cargo, pior do que não se perceber ou não se saber trabalhar muito bem por exemplo, com computadores, são as más relações pessoais. Porque eu posso não perceber nada de computadores, mas se eu delegar essa função numa colega com mais experiência o problema está resolvido. Agora se eu não estabelecer boas relações com as colegas, aí é que de certeza, em vez de um problema eu tenho mas é dois. O facto de haver uma boa colaboração entre colegas supera qualquer handicap que haja e isso é o mais importante nesta função.

2. Quais os motivos que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional?

R: Foram os motivos de ordem pessoal que mais pesaram. Porque é assim: se outras pessoas já se sacrificaram e conseguimos ter um bom ambiente de trabalho, eu também tenho que fazer um esforço para dar continuidade a esse trabalho e a esse bom ambiente, que se pode estabelecer, passando o cargo por todas. E até porque as pessoas tornam-se mais compreensivas. Fica-se com outra visão da Escola.

3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas?

R: Não, não! Nunca tinha tido experiência alguma. Participava sempre na elaboração dos trabalhos, elaboração de actas, marcação de visitas, essas tarefas que eram distribuídas pelos professores. Nessas sempre participei de bom gosto e sabiam que podiam contar comigo. Agora, estar assim como responsável máximo, isso não. Mas participei sempre em todas as actividades propostas em todas as escolas por que passei e quando era preciso, em substituição da Directora de Escola, como seja ir levar os Mapas à Delegação Escolar. Porque é assim, no 1º Ciclo há aquelas pessoas que geralmente se oferecem para este tipo de trabalhos e eu sempre fui uma das que se ofereciam e, portanto, as Directoras sabiam que podiam contar comigo e pediam-me sempre a mim, para as desempenhar.

4. Gostou desta experiência? Porquê? Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?

R: Quer dizer, não sei se vou continuar se não, mas gostei. Gostei, gostei! Porque eu tive muito contacto com as Autarquias, com outras Instituições e com outras pessoas, que não tinha. E como eu sou um pouco tímida, a pessoa ao princípio tem um pouco de receio, mas no fundo não é nada disso e a pessoa acaba por ficar à vontade. Depois é o trabalho que se desenvolve com as Autarquias, que serve, e muito, para o bem-estar dos alunos e em prol da Escola, o

que nos gratifica sabermos que estamos a contribuir para melhorar o processo educativo dos alunos. De certa forma é isso, é sempre pela causa dos alunos.

Quanto a oferecer-me, eu nunca me ofereço, mas agora há um outro factor: é que entretanto também houve esta mudança para os Agrupamentos. Não é que seja isso que me esteja a condicionar para voltar a candidatar-me, mas é que, de certo modo, embora as exigências a nível da Coordenação sejam diferentes, sinto muito mais segurança. Não é que isto me condicione, antes pelo contrário, só que são realidades distintas. Eu, enquanto Directora contactava com a Delegação para resolver problemas, outras vezes tinha que ser com a DREL. Aqueles contactos formais, por telefone ou por escrito. E, agora, se temos qualquer problema contactamos com a Presidente do Conselho Executivo. Temos um contacto mais directo de ajuda imediata. Dantes contactávamos com a Delegação para resolver problemas e ficava por ali, porque também não tinha poder de decisão, tinha que ir superiormente e, agora, isso não acontece. Se temos qualquer problema contactamos o Conselho Executivo e neste aspecto, as coisas têm fluído melhor.

5. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? No seu entender elas podem constituir um factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes?

R: As pedagógicas são mais aliciantes que as administrativas, porque as pedagógicas são as que vão criar as condições para se poder desenvolver as competências, os saberes e resolver os problemas que surgem no dia-a-dia com os alunos. E aí é o gestor escolar quem estabelece o contacto com as Autarquias e as coisas desenrolam-se muito mais facilmente. Aqui, o gestor funciona como um ponto de equilíbrio, de ligação entre as duas hierarquias e aí o seu papel é crucial e importantíssimo. Agora os aspectos administrativos. Neste momento, já é mais com a Secretaria, porque as coisas estão muito diferentes.

6. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? Poderão estas funcionar como uma motivação ou desmotivação para o gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Eu não tenho nunca sido solicitada pela DREL, nem pelas equipas superiores. Agora, para pessoas que pretendam vir a exercer este cargo, que gostem de o exercer claro está que isso as desmotiva, por sentirem que não são ouvidas pelas instâncias superiores. Acho que isso as desmotiva e muito, porque nós, que já cá andamos há muitos anos já estamos habituadas a isso, mas quem começa agora, por certo que não sente muito valorizada a sua opinião.

Neste momento, com a situação dos Agrupamentos, a realidade também é outra, porque essas relações estabelecem-se directamente com o Conselho Executivo e esse sim, pede-nos muitas vezes a nossa opinião e nesse aspecto, as coisas funcionam bem.

7. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê?

R: Bem, eu acho que não é preciso, porque é um cargo em que toda a gente tem formação de base e possibilidades de aprender, sem ter uma formação específica. A não ser que escolha exercer esta função e quando faz a formação inicial já seja com o intuito de nunca estar com os alunos, mas sim a desempenhar este tipo de trabalho, gestor de uma instituição escolar.

8. Não sendo obrigatória neste momento essa formação, considera que deveria sê-la ou não?

R: Eu acho que não, porque atendendo às funções que tenho que desempenhar, eu penso que um professor responsável as pode exercer.

No entanto, para um professor que pretenda somente esta função, que goste muito, que se sinta motivado e que ponha esta tarefa acima de tudo, nestas

circunstâncias, sim. Aí, considero que será bastante útil essa formação porque a pessoa está muito motivada.

9. Quais as características pessoais, que entende como essenciais, para o desempenho desta função dirigente?

R: Essencialmente capacidade de ouvir todas as partes, ser objectivo perante as situações, ter boas relações, é isso. Todas as decisões tomadas devem ser objectivamente justificadas.

10. Em que medida constitui o estilo de gestor um factor impeditivo ou motivador para um futuro gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Isso influencia e muito! Tem que haver moderação entre o flexível e o autoritário. Tem que haver as duas coisas simultaneamente, porque às vezes as pessoas desentendem-se e se um gestor não ouve ambas as partes, se tiver a “indelicadeza” de optar por uma só versão, isso é o suficiente para se gerar um conflito e não é essa propriamente a sua função. Antes pelo contrário. A sua função é gerir e não gerar o conflito. E nesses momentos é que se tem que ser autoritário e flexível perante as justificações que os envolvidos nos apresentam. Dou-lhe um exemplo: duas colegas do segundo ano dirigem-se a mim e informam-me: “Queremos ir ali abaixo visitar a fábrica, porque está a dar jogos”. E eu respondo “Ah, isso não pode ser”. E a colega responde “Ah, mas não pode ser porquê? Eu vou a pé!” Não pode ser porque não pediste autorização nenhuma e nem está no Plano de Actividades. “Os Pais foram informados? Já mandaste autorização?” Portanto são todas estas situações em que a pessoa tem logo que dizer que não. Depois falamos, explicamos o porquê e a colega acaba por compreender e dar-nos razão porque não estava informada e desconhecia a nova realidade. Mas isto acontece ainda muitas vezes. Mas lá está as tais relações pessoais. Se a pessoa não age na altura certa, para que os outros entendam, é o suficiente para perder todo o seu prestígio, passa então ser alcunhada de “vira-

casacas”, porque resolve o problema de acordo com a cara da colega. Isso não é bom! Só cria situações de conflito e não é essa a função do gestor escolar.

Portanto, tem que ser flexível numas alturas e autoritária noutras, para que haja sempre um equilíbrio e as pessoas sejam justas.

11. Na sua opinião, esta função deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?

R: Eu penso que deveria ser obrigatória para todos os docentes. Todos devem passar por ela, porque têm conhecimento e vivenciam situações que lhes permite compreender melhor o que é este cargo. Tornam-se mais flexíveis e menos exigentes, mais compreensivos, porque têm que tomar decisões, porque têm que tomar conhecimento de situações, que lhes passava ao lado, e é tudo diferente de quando passa pelos outros ou passa por nós. Eu não devia dizer isto, mas as que nunca passaram por este cargo tornam-se mais egoístas, nunca se oferecem para nada. Isso é só para os outros. Enquanto que quem por cá passa torna-se mais...prestáveis e criam menos problemas. Eu, na minha escola tenho, neste momento, a sorte de ter colegas que já passaram todas por este cargo e não imagina a diferença que é. Somos uma equipa muito coesa, uma equipa de cinco estrelas.

12. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa?

R: É o facto de não terem alunos. Estão saturados e têm dificuldade em estar com os alunos e então é uma maneira de descansarem. Estou a falar naqueles que se oferecem.

Os meus motivos...talvez para algumas pessoas seja o factor dinheiro, para mim nunca seria, para mim não é. Até porque eu não recebo mais por auferir este cargo. Tenho o meu ordenado base e não recebo mais nada. A minha escola tem doze lugares e recebo precisamente o mesmo de quando exercia funções de

Directora. No meu Agrupamento, e noutro do concelho, nós não recebemos nada. Portanto como vê eu continuei no cargo por uma questão de coerência pessoal e profissional, não era por dinheiro. Eu nunca, nem que ganhasse mais duzentos contos, eu iria para este cargo. Enquanto que há pessoas que eu sei que vão por esse motivo. Pelo menos é o que elas dizem, porque cá para mim elas vão mas é porque gostam do cargo e isso é o argumento. Acho eu! Isso é o que eu sinto! É verdade!... São pessoas que gostam do poder e do status. Porque às vezes perguntam-me porque é que eu estou lá se não recebo e eu respondo “Eu não estou lá por dinheiro, eu por dinheiro não ia para lá!”

É assim, eu oferecer-me não me oferecia, mas votaram-me e eu também não tive argumentos. Talvez se fosse noutra altura da vida teria dito que não. Não e pronto! Porque uma pessoa tem a sua vida familiar e eu não seria capaz de abdicar dela em prol unicamente desta causa. Isso não! Mas naquela altura eu não tinha argumentos. E eu também achava que tinha obrigação de contribuir para o bom ambiente que estávamos a usufruir.

Eu vejo as coisas do seguinte modo. Atendendo às actuais funções do Coordenador de Estabelecimento este é um pouco um estilo “apaga fogos” e isso é muito penalizador. Por isso é que eu acho que este cargo deveria também ser retribuído, ter uma compensação. Porque é assim: antes quando éramos Directoras, um dos benefícios porque muita gente ia para esse cargo era, nomeadamente, por escolha de horário. Porque por motivos pessoais convinha-lhe aquele horário. Também não desgostavam da posição, muito provavelmente, mas mais por escolha de horário, além do outro benefício que era não fazer relatório quando era da mudança de escalão. Para essas pessoas, isso era assim uma recompensa, um reconhecimento! Agora da maneira como as coisas estão é precisamente esse reconhecimento que é importante. Não é a questão monetária. É o reconhecimento. É o reconhecimento, porque a pessoa sente a auto estima mais elevada. Porque senão muitas das vezes pensa “Mas porque é que eu estou a fazer isto? Mas afinal qual é o meu papel?” porque sente que ninguém lhe presta

atenção. Porque depois, se isso não se verificar a pessoa desmotiva-se. Para quê tanto esforço? Não vale a pena!

13. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior?

R: Tinha mais autonomia! Tomava decisões! Decisões...Eu acho que o Conselho Escolar tinha mais poder. Tinha mais poder. Por exemplo, ia à Escola um vendedor de livros fazer publicidade e nós em Conselho de Docentes, se entendêssemos que não era negativo, que não ia prejudicar, recebíamos os livros. E agora temos que pedir autorização ao Conselho Executivo. Por um lado tínhamos mais autonomia. Mas por outro lado também não é mau, porque muitas vezes estávamos a infringir leis e a criar confusão para o nosso lado escusadamente. Havia menos informação e agora com os Agrupamentos não.

Eu para mim, é melhor agora. É melhor agora! Sinto-me mais segura, sem dúvida. Porque eu sei que há um óptimo relacionamento com Conselho Executivo. Há diálogo, há conversa, há justificação. Dizem-nos se estamos a fazer bem, ou não e o bom senso...e acima de tudo, o bom senso predomina. Nós temos boas relações, harmoniosas. E isso dá-nos outra visibilidade, porque, geralmente, vêm ao encontro da nossa opinião e isso é óptimo, porque a pessoa não fica tão condicionada. Nós vemos que nos dão autonomia para decidir e não nos sentimos pressionadas.

Quer dizer, a pessoa sabe que não recebe por exercer este cargo, mas as relações pessoais são boas e eu sinto-me bem. É diferente. Sinto-me reconhecida. E também porque sei que temos um Órgão de Gestão que, se for preciso, vai à escola resolver qualquer situação. A nossa Presidente conhece as escolas todas do 1º Ciclo. Vai às escolas e conhece tudo o que lá se passa. E desloca-se de uma hora para a outra, se for preciso. E isso faz-nos sentir bastante apoiadas e incentiva-nos a continuar. Nós sentimos que o nosso trabalho não é em vão.

14. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar. As rurais ou as urbanas? Porquê?

R: Considero mais as urbanas, porque têm mais pessoas, pode-se trabalhar mais em equipa, podem-se fazer grupos e tem mais instrumentos de trabalho e mais recursos, do que as que estão isoladas, claro.

Eu sinto isso, porque o nosso Agrupamento tem escolas rurais e urbanas dispersas por três freguesias. A maior de todas é composta por escolas rurais, que apesar de ter sempre os problemas todos resolvidos, tem as maiores carências. Por isso considero as urbanas mais atractivas, porque têm mais instrumentos e mais equipamento humano e materiais porque há mais facilidades de deslocação e acho que o trabalho em grupo, que aí se pode desenvolver....Não há como o trabalho em grupo. Desde que as pessoas se entendam é muito mais eficiente. Enquanto que nas rurais esse défice é muito sentido, porque a pessoa está praticamente só com os alunos. A pessoa quase que não vê as colegas! Depois a nível de equipamento mesmo que peça às Autarquias é muito mais difícil conseguirem, porque vai sempre tudo para onde há maior número de alunos. Mas se formos analisar eram essas que precisavam de mais apoio e equipamento.

Eu, pessoalmente, sempre preferi aquelas de mais fácil acesso de transporte e depois por exemplo...neste momento, e refiro-me agora à freguesia do nosso Agrupamento que já lhe falei, no nosso caso, como as escolas se encontram situadas longe umas das outras, as Coordenadoras de Escola mesmo que queiram programar actividades em conjunto umas com as outras torna-se difícil, porque não têm meio de transporte para levar as crianças. Ou seja, são escolas que se situam na mesma freguesia, mas que não podem fazer trabalho em conjunto porque não têm acessos fáceis para se deslocarem de uma para a outra. O que faz com que essas Coordenadoras encontrem muito limitada a sua função, por não terem apoios ou ajudas de ninguém. Têm que centrar o seu trabalho na gestão diária da escola. Acaba por estar sempre tudo resolvido, porque está muito condicionada.

15. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente. Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique.

R: Quanto a mim é valorizada e desvalorizada. É desvalorizada, porque, actualmente, a própria imagem da escola do 1º Ciclo é constantemente criticada, alvo de boatos e culpada por certas coisas, sendo obrigada a resolver todas as situações. Mas também é valorizada porque quando há qualquer coisa, basta falar no Director, no Coordenador de Escola para as coisas se modificarem. O nome ainda é atendido e aí o prestígio continua o mesmo. Os Pais conhecem-me e sabem que quando têm que resolver alguma coisa vão ter com a Coordenadora. E os alunos também sabem e têm respeito. Assim, nas questões de prestígio, ainda continua na mesma. Alguns Pais também sabem, principalmente os da Associação de Pais também sabem, que o Coordenador de Escola além de coordenar a escola ainda tem a responsabilidade de fazer a coordenação com o Conselho Executivo. Agora, os outros, a grande maioria ainda vêm a Coordenadora como a Directora de antigamente.

Mas noutras situações é mais um bode expiatório. Um “bode expiatório”, ou seja, há um problema vamo-nos queixar à Directora e a Directora, que resolva! Vamo-nos queixar à Directora e a Directora tem que fazer qualquer coisa. Olhe aqui há tempos chegou-me aqui um Pai a fazer-me queixa numa situação passada com o seu filho e então dirigiu-se a mim assim: “Olhe, venho cá fazer queixa do professor tal!” “Isto não pode acontecer, ou resolve a situação ou vamos ao Ministério e manda-se embora a professora!” É assim, por um lado ainda é uma figura relevante, mítica, “ela resolve”. Mas por outro lado, já que não faz nada, os pais têm que resolver. Portanto é um bode expiatório. É as duas coisas!

E.106

1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Eu nunca quis ser Directora de Escola do 1º Ciclo. Fui, porque as minhas colegas me escolheram. Portanto, isto foi há cerca de doze anos atrás. A colega que estava na direcção da escola estava cansada e tinha motivos que a levavam a não poder continuar. Então, as colegas juntaram-se, organizaram-se e eu só soube que iriam votar em mim, na véspera. E soube, particularmente, por uma colega que me disse. Eu não queria, porque tinha os meus filhos muito pequenos, mas...quer dizer, também foi um desafio! Pronto, no dia seguinte quando chegámos ao Conselho Escolar para se fazer a eleição, as pessoas votaram todas em mim e eu acabei por aceitar. Eu não tinha grande hipótese de fuga, de maneira que fiquei e acabei por aceitar.

2. Quais os motivos que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional?

R: Neste caso foram os de ordem profissional, porque se eu atendesse aos de ordem pessoal, não tinha ficado.

3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas?

R: Não. Nunca tinha sido Directora de Escola. Tinha sido Subdirectora desta escola também, em anos anteriores, com outra colega, mas não tem nada a ver. Eu trabalhava em horário contrário ao da Directora. A Directora estava de manhã e eu de tarde. Houve uma altura em que ela esteve dispensada da actividade docente e, nessa altura, como posteriormente, eu substituí-a. Pronto, eu atendia os Pais, se fosse preciso fazer matrículas fazia, era esse tipo de coisas. Sempre que ela não estava e se houvesse alguma situação imprevista, eu tentava resolver as coisas. Se

eu conseguisse ou pudesse resolver ali o assunto, mas ela tinha sempre conhecimento de tudo. Agora se fosse necessário contactar a Delegação, eu também o fazia e, numa fase já posterior, com a DREL.

4. Gostou desta experiência? Porquê? Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?

R: Gostei! Porque acho que adquiri maturidade. Aprendi se calhar, a conviver melhor com os outros e aprendi coisas que não sabia! Em termos da gestão da escola, em termos das relações humanas, em termos de...Acho que me valorizei profissionalmente e também pessoalmente.

Agora, se me perguntasse se eu alguma vez me senti reconhecida pelo trabalho realizado? Nem por isso. Nem por isso. Isso é o pior, é o reverso da medalha porque nós “esfalfamo-nos” e depois chegamos a uma determinada altura e acabamos por reconhecer, que a nível de Instituições superiores, o trabalho que nós realizámos não foi valorizado. Ou se foi valorizado não foi demonstrado de forma alguma o reconhecimento desse esforço.

É assim. Como eu não me candidatei, não sei se o faria, precisamente porque não se vê nunca o reconhecimento do nosso trabalho.

5. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? No seu entender elas podem constituir um factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes?

R: Ai, as pedagógicas sem dúvida. Porque é assim: eu penso que o Coordenador de Escola tem que estar sempre “em cima do acontecimento”. Tem que saber tudo o que se passa. Tem que dinamizar o Projecto Educativo e tem que dinamizar o Plano Anual de Actividades. Portanto se o Coordenador de Escola for uma pessoa que não tenha esse tipo de preocupações, as coisas morrem, porque as equipas não funcionam. Por mais equipas que hajam tem que existir sempre alguém, neste caso o Coordenador de Escola, que incentiva, que motiva, que

reúne, que chama as pessoas, que pergunta como é que as coisas estão a correr, o que é que já fizeram, como é que vai ser. Portanto se o Coordenador de Escola não tiver essa preocupação, as coisas não funcionam e os Projectos não avançam e a escola torna-se uma escola sem projectos, uma escola rotineira. Portanto eu penso que as questões pedagógicas são as mais importantes.

As administrativas... Mas isso é um mal necessário. Têm que ser feitas. A escola não funciona se nós não fizermos as actividades administrativas. É preciso formar turmas, é preciso definir todo um conjunto de regras e de direitos e de deveres que professores, funcionários e alunos têm. Portanto, as administrativas têm que funcionar forçosamente e também têm que passar pelo Director de Escola e o Director de Escola tem que ser uma pessoa também muito empenhada nas tarefas administrativas. Porque é preciso fazer mapas, é preciso fazer turmas, é preciso saber quem são as crianças e isto, já estamos outra vez a tocar no aspecto pedagógico. É preciso saber que crianças é que têm apoio educativo e depois é preciso fazer toda uma ligação com os superiores hierárquicos, não é? Portanto e muitas das vezes é através das tarefas administrativas que isso se faz, porque quando é preciso algum documento a quem é que pedem? Ao Director de Escola, ao Coordenador de Escola, portanto são um mal necessário.

E depois é assim...É mais fácil delegar funções nas tarefas pedagógicas do que nas administrativas. Enquanto que nas tarefas pedagógicas se pode formar equipas de trabalho. Sei lá: uma equipa responsável pelo sector de recursos, outra pelo Jornal, outra pelos Ateliers, que é isso que motiva as pessoas. Nas tarefas administrativas tem que ser a Coordenadora de Escola, ela a fazê-las, embora possa pedir ajuda “preciso de ti para me ajudares a fazer este mapa” ou “preciso de ti para me ajudares a resolver esta questão”. Mas tem que passar por ela principalmente, porque ela é que vai responder perante, neste caso, actualmente pela Presidente do Conselho Executivo.

As administrativas têm que passar forçosamente pela Coordenadora e é mais difícil distribuir essas actividades administrativas. Hoje em dia não é tanto, mas antes de haver o Coordenador de Escola era um trabalho de Secretaria

praticamente. Aqui se fazia tudo. Aqui se geriam as verbas, se geriam as verbas, portanto era a Directora de Escola que tratava disso tudo. Portanto era assim. A Câmara atribuía uma verba, que era o fundo de maneiio. A Junta atribuía outra verba, que era para o expediente e limpeza. O expediente e limpeza era para os produtos de limpeza e telefone, mas não chegava, porque a escola é grande e os materiais são bastantes. A verba que a Câmara dava, na altura em que eu era Directora de Escola, dava essa verba que era o fundo de maneiio, dava um apoio para a manutenção da fotocopiadora e dava uma verba também para as visitas de estudo. E portanto, as verbas eram geridas do seguinte modo. A verba das visitas de estudo era para as visitas de estudo e muitas vezes não chegava, evidente! A fotocopiadora era para a fotocopiadora e o fundo de maneiio era para tudo aquilo que era preciso. Para tudo o que era preciso! E tínhamos também o suplemento alimentar.

Isto tudo para dizer que as tarefas administrativas tinham sempre que ser supervisionadas pela Directora de Escola. E, nessa altura, a Directora de Escola era mandatária do Conselho Escolar. Agora não é assim, mas antigamente era assim. O Conselho Escolar deliberava e a Directora tinha que executar. É evidente que a Directora tinha poderes que não os exercia. A lei atribuía-lhe determinados poderes, mas sei lá por uma questão sei lá... de feitio, falando por mim, eu consultava sempre as colegas sobre aquilo que se deveria fazer. Que materiais é que se deveriam comprar e até porque eu achava que era muito mais transparente dizer, não é? E no final do ano apresentar as contas do telefone, de tudo e o Conselho Escolar tinha conhecimento disso tudo.

Portanto, estas questões eram geridas pela Directora de Escola, enquanto que as pedagógicas não e são estas que envolvem a escola toda. As administrativas não envolvem a escola toda.

6. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? Poderão estas funcionar como uma motivação ou desmotivação para o gestor escolar do 1º Ciclo?

R: É assim. Em termos de Delegação Escolar havia sempre diálogo, porque nós funcionávamos com a Delegação Escolar, eram os nossos superiores hierárquicos. Era à Delegação Escolar que nós tínhamos que “prestar contas”. E portanto, as relações eram boas. Eram muito boas com a Delegação Escolar. Muito boas! Qualquer problema que nós tivéssemos tinha sempre o apoio da Delegação. Para ajudar a resolver, para vir à escola, para informar, para interceder até, se fosse preciso. Quando era a altura da constituição de turmas nós fazíamos a constituição de turmas, mas por vezes era complicado porque tínhamos que justificar tudo muito bem, porque é que aquele menino estava naquela turma, porque é que o outro estava na outra. E a Delegação apoiava-nos sempre, porque achava que nós é que estávamos no terreno e que, portanto, nós é que conhecíamos as crianças, os alunos, o meio e portanto não havia ninguém melhor do que nós para poder fazer a constituição das turmas. E então, normalmente, dava sempre parecer positivo. Depois ia para a DREL e em geral aprovava. Muitas vezes telefonava, passados dois ou três meses depois das aulas terem começado, a querer saber porque é que tínhamos feito aquela turma daquela maneira e da outra, que razões nos teriam levado a fazer assim, embora estivesse justificado. Mas acabavam sempre por nos dar razão e nunca nos desmancharam turmas. Nunca puseram qualquer problema!

Quando a escola integrou o TEIP, as relações com a DREL e com o CAE também foram boas. Fazíamos imensas reuniões e houve sempre uma postura no sentido de esclarecer, de ajudar, de levar o trabalho para a frente. Portanto foram sempre boas! Não tenho razão. Nessa altura não. Embora, claro está, houvesse situações em que nos sentíamos desmotivadas e desmoralizadas, porque muitas vezes não conseguíamos aquilo que queríamos. Por exemplo, uma das nossas reivindicações era a constituição das turmas, a fixação do corpo docente e isso, mais ou menos, nós conseguíamos. Nós conseguíamos porque a escola era de

intervenção prioritária, ainda antes de ser TEIP e nós, com as nossas justificações todas, conseguíamos que o corpo docente se mantivesse. E foi graças a isso, que o corpo docente se manteve que esta escola criou uma dinâmica diferente de trabalho. Esta escola tinha problemas muito graves de comportamento e, durante anos, através da união entre todas, conseguiu-se superar este problema. Principalmente em termos de comportamento! Então, nós começamos a investir noutra tipo de actividades: Projectos, Semanas Culturais, Ateliers, porque era uma forma de chamar estes miúdos à escola. Miúdos muito desinteressados e que andavam já por outros caminhos. E quando integrámos o TEIP, aí nós sentimo-nos, porque havia já todo um trabalho realizado anteriormente e não nos deram o valor devido. Acho que não ligaram às nossas experiências, a nível da DREL. Acho que fomos assim... um bocadinho abandonadas. Não que alguma vez nos tivessem...quer dizer face aos resultados que a escola já tinha, acho que não nos foi dado o devido valor. Nunca reconheceram, nunca houve um reconhecimento pelo trabalho que desenvolvíamos. Embora fossemos às reuniões e nos dissessem “Sim senhor, estão a fazer um bom trabalho”, mas era só de boca. Na prática, nunca ninguém reconheceu o nosso esforço.

7. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê?

R: Há anos atrás acho que sim, que era importante! Porque nós éramos eleitas Directora de Escola, caíamos na administração da escola e não tínhamos formação. A nossa formação inicial não contemplava a Administração Escolar! E portanto havia muitas coisas que não sabíamos fazer, que nós tivemos que aprender. E aprendemos à nossa custa. Com a Delegação, com colegas mais velhas que já tinham sido Directoras de Escola e a quem nós telefonámos quando tínhamos um problema. Portanto fomos aprendendo por carolice, à nossa custa, porque em Administração Escolar não tínhamos qualquer formação.

Por isso, eu considero que nessa época era mais importante que no presente momento. Se calhar sim, porque tendo em conta que agora não dependemos da

Delegação mas sim do Órgão de Gestão do Agrupamento e como o Agrupamento tem serviço de Secretaria, tem funcionários de Secretaria...Embora ainda façamos à mesma as matrículas, mas nós fazíamos muito trabalho, que era trabalho de Secretaria. Claro que não fazíamos folhas de vencimento, isso não fazíamos, era a Delegação Escolar que fazia. Mas fazíamos os ofícios, as faltas, as férias, os atestados médicos, portanto todo esse trabalho passava pela Directora de Escola. A Directora de Escola acabava por ter mais funções administrativas, do que pedagógicas e só tinha pedagógicas porque queria! Porque achava que são mais importantes que as administrativas e que se não estivesse à frente das pedagógicas, a escola não teria a dinâmica que é necessário que tivesse.

8. Não sendo obrigatória neste momento essa formação, considera que deveria sê-la ou não?

R: Pelos motivos atrás referidos, não considero ser necessária esta formação específica no momento actual.

9. Quais as características pessoais, que entende como essenciais para o desempenho desta função dirigente?

R: Ai, ter uma boa relação pessoal com todas as pessoas. Acho que isso é fundamental. Se calhar, a primeira...e ter espírito de iniciativa, espírito de colaboração, espírito de sacrifício...e bastante! Essencialmente são esses. Portanto um bom relacionamento com todas as pessoas. O factor humano!... É essencial.

10. Em que medida constitui o estilo de gestor um factor impeditivo ou motivador para um futuro gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Da minha experiência, eu penso que não gerou factor impeditivo o estilo de gestor, eu penso que não, não.

Não, por acaso...Aliás, aconteceu-me, mas foi há muitos anos atrás quando eu comecei a trabalhar, em que a Directora era uma pessoa muito autoritária. A escola situava-se num meio que não era bem rural, já era considerado um meio

urbano, perto da Nazaré. Bem era rural e não era, era semiurbano e, de facto, a Directora de Escola era uma pessoa bastante autoritária. E nós, coitadas, quando lá chegávamos, como não íamos a contar encontrar uma pessoa tão autoritária....e sentíamos-nos um bocado desmotivadas. Sim, sim, isso chegou a acontecer. Mas foi só nessa altura. Nesta situação sim, reconheço que pode funcionar como um factor impeditivo. Pode, pode, isso pode. Portanto chegarmos a uma escola e encontrarmos uma pessoa que tudo o que ela diz tem que ser cumprido à risca e que quando as pessoas dizem não, aquilo é factor de confusão e de “ralhetes” e de discursos, eu penso que sim, eu penso que sim.

Agora, nesta escola, e eu já trabalho aqui há vinte anos, já vi por aqui passar algumas directoras e nunca achei que houvesse autoritarismo.

11. Na sua opinião, esta função deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?

R: É assim. Eu tenho duas opiniões acerca disso.

Relativamente à primeira parte da pergunta, tenho duas respostas. Por um lado, penso que deveria ser obrigatório todos por lá passarem, para terem conhecimento do que se faz, do quanto difícil é. Porque é muito difícil! Não é fácil. Não é uma tarefa fácil! Porque nós não estamos a lidar com papéis. Estamos a lidar com pessoas. Cada uma com o seu feitio, com a sua maneira de estar, com a sua maneira de ser e portanto, acho que sim, que deveria ser obrigatório todos passarem por lá, para aprenderem um pouco e para darem mais valor a quem lá está.

Por outro lado, acho que nem todas as pessoas têm perfil para desempenhar esse cargo. Porque tem-se de saber ouvir toda a gente e tem-se de ter uma atitude, muitas vezes, de imparcialidade. O que às vezes não é fácil, porque nós temos tendência, em dar a nossa opinião.

Tenho estas duas opiniões. Por um lado acho que sim, para as pessoas saberem dar valor à colega que está à frente. Muitas vezes, a colega que está neste

cargo prejudica a sua própria família e prejudica-se a si própria. Por outro lado, acho que não, porque nem todas as pessoas têm perfil para este lugar. Agora, se a pessoa tem perfil para o cargo e está a fazer um bom trabalho, deve manter-se. Mas atenção, só até que ela queira, porque nós não temos o direito de obrigar ninguém a ficar. E como não temos o direito de obrigar ninguém a ficar temos que estar conscientes de que mais cedo ou mais tarde essa pessoa vai sair. E temos que estar preparados até para escolher outra, ou para perceber que, de facto, a pessoa já deu o seu melhor e que, a partir dali, se calhar tem que parar.

Agora, para quem goste, e nós até temos aqui colegas na escola, que fizeram formação na área da Administração Escolar, para essas não seria de descurar a tal carreira em gestão escolar. Aí claro, claro!

12. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa?

R: nenhuns! Olhe muito sinceramente nenhuns. Para já se me vai falar do dinheiro, penso que é tão pouco que não compensa para nada. Penso eu, que eu nem sei bem quanto é. Mas penso que não dá para o desgaste psicológico e físico que a pessoa tem.

Agora, para algumas pessoas talvez seja o status, ou o prestígio social, que pensam que têm. Mas eu, pessoalmente, nunca, nunca vi isso como uma subida, como um status, como valorização perante o meio. Nunca vi isso. Isso para mim não, não me identifico com isso. De maneira nenhuma, de forma nenhuma.

Portanto, neste momento para fazer parte da coordenação da escola, só por uma questão de boa vontade. Mas também tendo já muita experiência do cargo. Só estas razões. Uma pessoa que conheça bem a escola e que esteja disposta a trabalhar com outras pessoas. Que tenha realmente boa vontade e que não tenha coragem para dizer que não. Porque de resto, outros motivos... outros motivos, acho que não existem. É só de facto essa questão, porque eu penso que não devemos deixar cair as coisas. Acho que a escola tem que funcionar e porque não podemos deixar estas coisas em mãos alheias. Cá está porque há pessoas que não

são indicadas. Portanto, tem que se ter perfil, tem que se ter um “estofa” muito grande e uma capacidade muito grande de “engolir sapos” no seu dia-a-dia. Ser firme dentro da própria escola, mas ter capacidade para ouvir aquilo que não lhe agrada, sem criar conflitos, sem criar atritos, promovendo consensos. E não é fácil, não é fácil, é muito difícil, porque não se agrada a toda a gente. Nem toda a gente aceita as nossas decisões, a nossa maneira de ver as coisas e portanto corremos sempre riscos. É um cargo difícil ser Coordenador de Escola.

13. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior?

R: Eu penso que havia maior autonomia. Porque nós tínhamos um problema, ligávamos para a Delegação e a Delegação dizia assim “A lei é esta e vocês façam, desde que não vão contra a lei”. E portanto, nós é que geríamos. Nós geríamos as verbas. Nós geríamos os recursos humanos, nós geríamos tudo. Nós fazíamos o trabalho todo e tomávamos decisões. As decisões eram tomadas no Conselho Escolar. Todas as decisões eram tomadas pelo Conselho Escolar. O Conselho Escolar era soberano.

E agora não. Agora, nós não tomamos decisões. Nós não podemos tomar decisões, porque não temos autonomia para as tomar. Porque há um Conselho Executivo, há um Conselho Pedagógico e as decisões vêm de cima. E, portanto, nós temos que as acatar, independentemente de concordarmos com elas ou não, independentemente de podermos dizer que não concordamos e apresentarmos os nossos motivos. Mas temos que as acatar. Temos que as cumprir.

14. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar. As rurais ou as urbanas? Porquê?

R: É assim. Eu não tenho experiência de escolas rurais, porque o tempo que eu trabalhei nas escolas rurais foi muito pouquinho e a recordação, que ainda hoje guardo, era a de uma escola velha, metida no meio de pinhais, com uma estrada de terra batida; só tinha pessoas idosas, porque os mais velhos tinham emigrado. Era

uma aldeia onde ainda punham o mato no chão para os animais passarem e eu queria lá ficar e não tinha casa onde dormir. Aquilo era uma escolinha sozinha, isolada, com um único professor. O transporte que havia era o do autocarro, que levava os alunos de manhã para o Ciclo e regressava com os alunos à noite. O quartinho era minúsculo, casa de banho não tinha. Tinha um curral onde nós fazíamos os despejos. Agora veja, com estas condições quem é que queria lá ficar. Os colegas dos 2º e 3º Ciclos não tinham estes problemas porque as suas escolas eram nas cidades, enquanto as escolas do 1º Ciclo eram muito rurais, mesmo metidas, às vezes, no meio da Serra. Eu sentia-me muito isolada. Não tinha meio de transporte, nem ninguém com quem falar.

Aqui estou já praticamente há vinte anos e portanto, a minha experiência é mais em escolas urbanas. Mas penso que as urbanas são mais atractivas, porque nos fazem correr riscos. Fazem-nos correr riscos e os riscos levam-nos a procurar outros desafios. A procurar reagir doutra forma e isso como pessoas também nos valoriza e crescemos como pessoas. Porque numa escola de características urbanas é diferente de outra de características rurais, tanto em termos do número de alunos, como em termos de mobilidade. Portanto, eu penso que as urbanas trazem mais problemas com elas, mas isso também nos cria outros desafios. Nas escolas rurais, as crianças são mais dóceis, acaba por ser mais aquele “rambramb”, uma gestão mais caseira, em que não há grandes mudanças. Isto é a minha fraca experiência, dos poucos anos nessas escolas. Daí, que eu tenha sentido um impacto muito grande quando vim para esta escola. Eu e algumas colegas que ainda cá estamos somos um pouco as “mães” desta escola. Não ajudámos a construir em termos de construção/ edifício, mas foi graças a nós, que esta escola foi construída. Portanto, nós sentimo-nos um pouco “mães” desta escola.

15. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente.**Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique.**

R: É assim, perante os Pais, se calhar a imagem é a mesma. Ser Coordenador de Escola ou ser Directora de Escola, se calhar para os Pais é a mesma coisa. Mas nós sabemos que é diferente! A Coordenadora de Escola hoje em dia segue as orientações que vêm do Agrupamento. O Director de Escola não! Todas as decisões eram tomadas na escola em Conselho Escolar, em que o Director de Escola era o presidente do Conselho Escolar e era reconhecido pelos Pais.

Neste momento, penso que sim, sim. Os Pais reconhecem a figura do Coordenador de Escola. Mas penso que também tem muito a ver com a forma como o Coordenador lida com eles, e a forma como trabalha com os Pais, porque eles têm respeito pela pessoa, têm, têm. Ainda vêm junto da pessoa e conversam e se tiverem problemas vêm e pedem ajuda.

E.107**1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo?**

R: Não foi o querer, foi o ser eleita. As vezes que fui Directora e agora Coordenadora, foi por eleição. Foi sempre pelas minhas colegas, em Conselho Escolar, que agora é Conselho de Docentes. E também porque talvez tenham visto que é uma coisa que eu gosto de fazer. Primeiro, muito contrariada, porque não fazia ideia do que era, mas quando comecei a entrar nesta dinâmica é uma coisa que eu gosto e que me dá prazer fazer. A vários níveis, ao nível das relações humanas, lutar pela escola, lutar pelos alunos. Mas principalmente lutar por tudo, por tudo, conseguir tudo o que possa pelas crianças.

2. Quais os motivos que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional?

R: Os de natureza profissional, só! Unicamente, porque pessoal, não me ia ajudar, ou se quiser favorecer, em nada. Agora até temos aquele subsídiozinho, que pronto nos alimenta, mas pronto, nunca foi por isso, nunca foi por aí. Como Directora, que fui durante bastante anos, não tínhamos isso, não é? Agora só há dois anos é que estamos em Agrupamento.

Portanto razões de ordem pessoal, não! Não foi por aí. Foi mesmo só de ordem profissional, só!

3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas?

R: Nunca foi por candidatura, foi por eleição. Mas...eu já tenho doze anos de gestão de escolas do 1º Ciclo como Directora e estou há dois anos como Coordenadora.

4. Gostou desta experiência? Porquê? Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?

R: Tem sido uma experiência muito boa. Gosto! Gosto e é difícil passar “a pasta”, porque nós ganhamos um amor a tudo isto. Pelo menos eu! A tudo isto e é isso que me faz lutar muito por conseguirmos algo. Cada vez temos menos, mas cada vez eu luto mais para conseguir tudo o que seja preciso para a escola, tudo o que seja necessário para a escola, tudo o que venha a melhorar o ambiente escolar, a comunidade escolar. Tudo isso me dá muito prazer fazer.

Agora também lhe digo, tenho sentido sempre um grande reconhecimento da maioria das colegas pelo trabalho que tenho vindo a fazer. Tenho sentido! Porque elas conhecem o meu trabalho e colaboram muito. Nesta escola tenho uma equipa boa para trabalhar comigo. Apoiam-me muito e claro está, isso ainda mais me motiva par continuar porque força de vontade é coisa que não me falta.

Gostei. Pelos motivos que já referi. Portanto, por tudo de bom que isto traz. Traz, não para mim, porque para mim traz muito desgaste físico, mas para os alunos, principalmente. Obviamente que, em termos pessoais, também me sinto gratificada. Em termos de auto estima por exemplo, porque eu estando bem com o meu trabalho, eu estou bem pessoalmente. Sinto-me bem. Sinto-me realizada! Também a minha vida particular permite-me ficar muitas horas na escola.

Sim propunha-me, propunha-me novamente. Porque acho que já fiz muito por esta escola e quero continuar a fazer. E não quero que ela perca nada daquilo que eu consegui fazer!

5. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? No seu entender elas podem constituir um factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes?

R: As duas. Pedagógicas, porque foi para isso que eu tirei o Curso, porque sempre gostei. Se fosse hoje não trocava de curso tiraria à mesma este. Gosto de estar com as crianças. Sinto-me bem com elas. Gosto de as ver crescer. Toda essa

parte pedagógica. As administrativas, porque isso mesmo vai completar a parte pedagógica, não é? Porque vai ajudar com que as crianças consigam crescer cada vez melhor.

Portanto, a função do gestor aqui... na parte administrativa... eu vou procurar que o ambiente escolar esteja sempre ao nível daquilo que as crianças precisam e se sintam felizes e também toda a comunidade escolar.

Não, não, não vejo nenhum motivo impeditivo, em qualquer uma delas, porque é assim: eu gosto de estar aqui no terreno, de desenvolver trabalho e não haveria para mim nada que me impedisse de querer exercer esta função. Eu antes de estar aqui fui Directora em escolas mais pequenas. Não me assustou e foi um trabalho até fácil de fazer. Quando há quatro anos assumi a direcção desta escola, uma escola bastante maior, assustei-me um bocado. Precisamente, por nunca ter trabalhado numa escola com a dinâmica como esta tem. As colegas, que estavam comigo, ajudaram-me imenso e a partir desse ano nunca mais me importei. Até cheguei a dizer que não me importava e não me importo de ficar, apesar da dificuldade em gerir a escola e leccionar ao mesmo tempo, porque eu tenho uma turma. Isso é que torna tudo um pouco mais difícil. Porque esta escola não se pode ver como uma escola com menos de dezasseis lugares, porque eu trabalho em articulação com o Pré-Escolar, como se fosse uma escola única, com o ATL e com a Cantina, porque esta tem fabrico próprio. Eu tenho trinta e quatro adultos a meu cargo e daí não se poder ver esta escola como tendo menos lugares, do que aqueles que a lei estipula.

6. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? Poderão estas funcionar como uma motivação ou desmotivação para o gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Dantes as nossas relações eram feitas directamente com a Delegação Escolar e nessa altura era a Delegação Escolar que tratava de tudo directamente com a DREL. Nós não! Eu por exemplo podia ter uma dúvida qualquer pessoalmente e ligar directamente para a DREL. Nada me impedia, que ligasse

para a DREL e tirar uma dúvida. Agora tratar de assuntos da Escola com a DREL não! Era através da Delegação Escolar. As nossas relações com a DREL eram distantes e formais. Não havia qualquer laço de ligação ou de afectividade. Não, não, nunca. As únicas informações que me lembro de me terem pedido, directamente, eram informações relativas a alunos, que se encontravam desaparecidos e que não sabiam da situação da criança. Aí é que eles nos pediam directamente e nós enviávamos a informação.

Agora mais com o Conselho Executivo do Agrupamento. Nós aqui nunca chegamos à DREL. Portanto é através do Conselho Executivo que as coisas são resolvidas e nunca directamente com a DREL.

7. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê?

R: Não, para mim não. Alguém que comece agora e que não tenha muita experiência, não sei se não seria útil, mas penso que não. Nós agora não necessitamos assim tanto, porque nós não podemos praticamente fazer nada, não é? Nós unicamente estamos aqui como uma “condutora”. Não podemos decidir como fazíamos como Directora. Há muita coisa que nós decidíamos e assumíamos em como o fazíamos. Não tínhamos problemas com isso. Agora não, não podemos assumir nada. Não podemos decidir nada. Não podemos pedir nada, por exemplo nem pensar em fazer telefonemas para a DREL, não podemos ser nós a fazer isso tem que ser através do Conselho Executivo.

Enquanto Directora também não senti muita necessidade, porque era assim. Havia sempre alguém que me deixava a “pasta” e que me ia explicando e como é uma coisa que eu gosto, nunca tive assim grandes problemas em perceber toda a questão da gestão de uma escola.

8. Não sendo obrigatória neste momento essa formação, considera que deveria sê-la ou não?

R: Se o Coordenador de uma escola tivesse mais poder de decisão, aí sim. Aí, se calhar seria bom ter alguma formação, não é? Agora nós pouco temos. Nós tentamos fazer aquilo que já fazíamos como directoras...eu às vezes até me esqueço do que não posso fazer, que já não me é permitido fazer. Já não posso ligar para certos sítios e pedir isto ou pedir aquilo para as crianças. Preciso de comprar material e não posso, porque tem que ser através do Agrupamento. Nós pouco nos podemos movimentar e isso condiciona muito e desmotiva. Há alturas em que desmotiva muito. Desmotiva, porque já não é a mesma coisa. Enquanto que eu podia decidir as coisas no momento, coisas que aparecem de repente e que até podem ser muito boas para a Escola e é naquela altura que têm que ser decididas, às vezes temos que adiar dias e dias e começamos a desmotivar, não é?

Mesmo as questões pedagógicas têm que ir a Pedagógico. Mas aí há uma maior abertura, porque essas questões têm sido sempre aprovadas e não temos tido grande problema e nesse aspecto todo o Projecto iniciado anteriormente não foi rejeitado.

9. Quais as características pessoais, que entende como essenciais para o desempenho desta função dirigente?

R: Eu acho que qualquer pessoa pode desempenhar esta função. Primeiro é o gostar. É a entrega que nós temos que dar. A minha vida por exemplo, permite que eu esteja aqui das oito às oito, apesar de eu ter consciência, que nem todos podem fazer o mesmo. Há sempre que fazer!

À parte disto...lutar...gosto muito e principalmente quando vejo...sei lá, eu gosto de enfrentar o proibido. Não o “proibido” proibido, mas o tentar superar tudo, superar-me a mim própria. Eu gosto de lutar por tudo. Essencialmente é a luta para me sentir bem e o desafio também.

Mas também tem que ser uma pessoa dinâmica, flexível, promotora de consensos e humana ao mesmo tempo e muito humana, senão não dá. Perceber

muito bem os seus problemas. Eu gosto de sentir que as pessoas acreditam em mim, que gostam de mim, que sabem que podem contar comigo, pronto!

10. Em que medida constitui o estilo de gestor um factor impeditivo ou motivador para um futuro gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Não! A pessoa sabe como é que é e aí não se vai identificar com uma pessoa que, para ela, é negativa. A pessoa até, se calhar, vai tentar mostrar o que é e provar, que nem tudo tem que ser austero e impositivo e que pode ser muito diferente dessas pessoas. E talvez o facto de se ter reprimido, se ter fechado e não ter participado, agora o impelem para mostrar do que é capaz de fazer e do muito que tem para dar. Aí não condiciona a pessoa.

11. Na sua opinião, esta função deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?

R: Eu sei que há pessoas que não têm perfil para este cargo. Elas próprias o reconhecem e de facto isso é verdade, não têm mesmo. Mas que deviam todas passar por este cargo, deviam.

Não por mim, porque nunca tive ninguém que me dissesse que não gostava do meu trabalho, mas porque existem pessoas que criticam as pessoas que passam por este cargo e não lhes sabem dar o valor devido. Eu conheço muitas situações injustas, em que só os que criticam deveriam passar por este lugar. Alguns deviam passar! Porque alguns defendem-se com o facto de não terem perfil e por mais controverso que seja, são esses mesmos que por vezes criticam os que desempenham esse cargo. Só quem passa por este lugar reconhece melhor tudo o que envolve a gestão de uma escola e tem uma visão mais abrangente, não só da escola, como até da própria política educativa. Enquanto que os colegas que nunca por cá passaram estão confinados à sua sala, a esse espaço e não têm nunca a visão global que nós temos de uma Escola. E depois como as coisas aparecem feitas, tudo aparece feito, há colegas que nem se apercebem da escola na sua

totalidade. Uma carreira em gestão escolar, para mim não. Primeiro, teria que ter a parte pedagógica porque, senão, não poderia começar, isso não!

12. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa?

R: Só os que eu tenho relatado e que me têm levado a estar aqui, na função que tenho. É o gostar! Principalmente é o gostar porque outros incentivos nós não temos.

13. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior?

R: No momento presente não temos nenhuma, porque nos tiraram. Como Coordenadora não tenho autonomia! Nós não temos autonomia nenhuma. Daí me sentir mal. Mal, porque já estive no outro papel e sei ver a diferença que há entre a função de Directora e de Coordenadora. Como Directora eu podia decidir, eu podia avançar para a frente, quando as coisas surgem, e agora não posso, não posso decidir! Unicamente estou aqui como uma “intermediária” entre Conselho Executivo e a Escola, mas não posso decidir. Posso pedir, posso dar algumas ideias, mas estou sujeita a que me digam que não, a que não sejam aceites. Agora, se nos dessem só um pouco mais de autonomia, as coisas podiam modificar-se completamente. Bastava só darem um pouco mais de autonomia a quem está a coordenar uma escola. Bastava isso pelo menos, um bocadinho de poder de decisão, para as coisas que surgem e que são às vezes muito necessárias e que não temos, porque na altura não podemos decidir.

14. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar. As rurais ou as urbanas? Porquê?

R: Eu já trabalhei nas duas. Na rural, se calhar, o gestor tem uma luta muito maior, porque é um ambiente mais pobre e tudo o que envolve a Escola também não facilita muito na aquisição de recursos para a própria Escola. E eu, como

passei por muitas escolas rurais, fazia-me muita impressão aquelas crianças não terem o mesmo acesso às coisas que as que vivem nas cidades podem desfrutar. E aí o desafio e a luta do gestor é muito maior. Eu estive vinte e três anos a trabalhar em escolas rurais, porque quis, e nunca tive como impeditivos a distância, ou a deslocação, porque isso para mim nunca me impediu de estar à frente dessas escolas e de fazer alguma coisa por elas.

Nas urbanas temos sempre tudo à mão, apesar de acharmos sempre pouco o que a escola tem e tentarmos sempre ter muito mais. Eu penso sempre que as escolas têm muito pouco e muito menos as rurais.

Nas escolas rurais, o gestor escolar possui uma imagem muito diferente do das cidades. Vêm ainda o Director como o Prior. Era o Prior e eu. Havia um casamento na terra e eu nem sequer conhecia a noiva, mas tinha convite e o bolinho do casamento, que era para o Senhor Prior e para a Senhora Professora. Eu ainda trabalhei nesse tempo. A Directora era uma imagem muito prestigiada e valorizada. Muito, muito. E estimada. Quando vim para a cidade senti uma grande diferença. É muito diferente ser Director num meio rural e num meio urbano. Eu sinto saudades desse tempo, acredita? Tinha mais autonomia e sentia-me mais realizada. Eu estive oito anos como Directora numa Escola rural, porque quis, e só saí, porque se nesse ano não concorresse para mais perto de casa, estava na eminência de perder esse lugar durante ainda um certo período de tempo e aí tive que optar. Ou lá, por muitos anos ainda e eu já começava a sentir o peso da idade, ou vinha para a minha área de residência definitivamente.

15. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente.

Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique.

R: Como é que descrevo? Pouca imagem tem! Acho que não temos imagem! Aos olhos dos Pais ainda temos alguma, mas já não tanta, porque desde que eles souberam que estão muito perto do Conselho Executivo há, muitas vezes, que nem sequer aqui vêm, porque vão directamente ao Conselho Executivo. Isso já tem acontecido.

Enquanto era Delegação Escolar e DREL, aí vinham à Escola e tentavam tratar com respeito e só se nós não conseguíssemos resolver o assunto é que eles se dirigiam a outro lado. Agora não, há muita coisa em que passam por cima de nós e vão directamente ao Conselho Executivo.

Eu até tenho um bom relacionamento com o Órgão de Gestão, quer dizer, pelo menos ouvem-me. Ouvem-me e não tenho nada contra este, porque em situações como esta, tenho sido sempre chamada por este, para saberem da minha veracidade dos factos e aí tenho tido algum poder de decisão dado por eles. Não sinto que me estejam a ultrapassar, nem a decidirem sem me ouvirem primeiro. Isso nunca! Os Pais já sabem que deixámos de ter o nome de Directora e que passámos a ter o nome de Coordenadora e como estão muito perto da Sede do Agrupamento decidem ir lá sempre, que entendem.

E.108**1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo?**

R: A primeira experiência como Directora aconteceu a meio dum ano lectivo, por motivo de substituição de uma Directora que, por motivos de saúde, teve que abandonar o cargo. E também porque não se identificava com a tarefa, teve que ser eleita nova Directora. Eu, como estava na situação de professora de apoio, e por um lado estava mais liberta, achei que pelo lado humano talvez pudesse ser eu que tomasse conta da situação. Não, que eu não gostasse do cargo! Gostava da parte burocrática, naquele tempo. Eram outros tempos e nessa altura eu gostava do cargo, porque a nossa relação com a Delegação era outra, existia. Era um trabalho de parceria. A gestão da escola era um trabalho de parceria, na verdade. Uma dúvida, qualquer problema que surgisse eles eram o nosso suporte, de facto! Ajudavam-nos! Não nos tiravam a responsabilidade, melhor, a autonomia. Porque era uma responsabilidade gerir uma escola e eles davam-nos total autonomia para gerirmos a escola. Uma autonomia, mas que em nada ia contra as leis em vigor.

Hoje em dia...e como eu continuei, a diferença como Coordenadora é total. É total! E isso choca um pouco. Agora, para se tomar uma simples decisão tem que se informar sempre o Conselho Executivo. Pode parecer exagerado eu dizer isto, mas eu sinto-me quase uma “palhacinha” no meio disto tudo! É o “pauzinho mandado”. Tenho que pedir autorização para tudo. Estão-me sempre a recordar para eu não tomar qualquer decisão sem informar primeiro. Eu não estou a dizer, com isto, que a culpa é do Órgão de Gestão do Agrupamento, não! Porque eu também sei que eles seguem as orientações que vêm de cima, porque eles também não podem tomar decisões nenhuma sem autorização superior. Isto foi um dominó de desautorizações, um dominó do tirar algum poder de decisão ao Coordenador de Escola. A burocratização é de tal ordem, que um simples vidro

partido na minha escola, significa que eu tenho que participar ao “A”, o “A” vai participar ao “B” e entretanto o vidro partiu-se e acabou por ferir uma criança. Isto não faz sentido nenhum! Só quem não conheça a realidade do 1º Ciclo é que poderia ter decidido implementar um modelo deste tipo. O problema não é a burocratização dos papéis, que nós estamos habituados a ver. O problema é a burocratização das atitudes, a demora que tudo isto gera.

Eu que até gostava de exercer as funções de Directora de Escola, hoje em dia, digo-lhe que é muito difícil ser gestora, devido a todas as limitações que me impuseram. À partida limitaram-me o campo de acção!

2. Quais os motivos que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional?

R: Foram os de natureza profissional. Sem qualquer dúvida! Nada, nada! Nem sequer me passou pela minha cabeça vir a ocupar este cargo. Eu era uma professora que desempenhava as minhas funções docentes e só por força das circunstâncias eu aceitei o cargo. Quando surgiu aquela situação, e como a antiga Directora já tinha estado naquele cargo oito anos, seria uma grande sobrecarga para a colega e aí eu disponibilizei-me. E como é um cargo que é obrigatório, porque senão somos sancionadas a nível da avaliação do desempenho, e que requer alguma disponibilidade, eu ofereci-me. Porque é assim: esta disponibilidade implica também uma disponibilidade em termos de vida pessoal, uma vez que tudo quanto era reuniões com a Câmara, e não só, eram sempre marcadas fora do nosso horário, quase sempre à noite e depois de já ter passado oito ou nove horas na escola, a leccionar, a atender Pais e a resolver todas as outras situações que surgissem. E deste modo sim, implicava muito da nossa parte pessoal.

3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas?

R: Só um ano, mas foi no início da minha carreira, naquela situação em que nós éramos obrigadas, por estarmos em escolas de lugar único. Aí fazíamos de tudo. Mas também foi uma experiência muito boa, porque a Delegação era de uma forma tal, que igual a essa, eu só vim encontrar aqui neste concelho. Felizmente eu tive sempre a sorte de passar por boas Delegações, o Delegado e restantes membros, que bastava eu ter uma dúvida para, imediatamente, ela ser explicada ali. Não posso dizer outra coisa. A experiência aqui com a Delegação foi muito boa. Era uma Delegação espectacular, que reconhecia e valorizava muito o nosso trabalho. Muito, muito, muito! Aliás é essa a ideia que ficou, o saudosismo, a cumplicidade. Mas não era uma cumplicidade para tapar a falta de profissionalismo. Era uma cumplicidade em prol de algo. E porquê isso? Porque nós, por vezes, nos sentimos abandonados. E era um órgão superior que nos motivava para continuar. Porque a DREL não nos chamava para nada, não nos pedia opinião, não tínhamos que opinar sobre nada. Ninguém nos ouvia. Mas agora, com os Conselhos Executivos as coisas passam-se de pior forma. Nós somos um zero para eles. Nós, que já não éramos escutadas ou ouvidas, presentemente só temos que ouvir, atender, obedecer, cumprir!

Acredita-se que eu tenho vergonha de dizer que sou Coordenadora da Escola? Os Pais ainda associam à antiga imagem do Director de Escola, mas dado às coisas que vão acontecendo, às notícias que se vão ouvindo essa própria imagem é atenuada e quebrada, porque os Pais já vão sabendo que nós não podemos fazer o que fazíamos, que não temos poder para tal. Mas a nível dos outros professores, nossos parceiros, passa-se o mesmo, porque não nos reconhecem poder de decisão. Nós não podemos decidir nada. Nós somos apenas um mero representante, um porta-voz da escola. É uma figura sem grande prestígio, quando de facto estamos à frente de uma escola que nada tem a ver com o estarmos à frente dum grupo disciplinar por exemplo. No entanto, nem o factor monetário que dantes tínhamos de nada vale, isto é, dignifica e compensa por todo

este esforço, disponibilidade e dedicação. O que eu vejo é que não há um reconhecimento do trabalho.

4. Gostou desta experiência? Porquê? Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?

R: Eu gostei, não vou dizer que não gostei. Gostei e gosto. Tenho que pôr isto no tempo e no espaço. Gostei no início. Agora isto já é um trabalho que tem que ser feito, que alguém tem que fazer, mas que a dinâmica é totalmente diferente de quando eu era Directora. Humanamente tinha que ser eu, mas isto é só trabalho burocrático, mais nada. Aliás se vir as funções do Coordenador de escola, que são só quatro, mas muito vagas....e depois você não pode falar com os parceiros sociais, em termos de parceiros sociais, você não pode tomar decisões nenhuma e eles próprios tem conhecimento disso. Neste momento eu não posso enviar um ofício para a Câmara a pedir o que quer que seja, sem passar primeiro pelo Executivo. E a Câmara, que está a par da nova situação, ela própria não aceita esse mesmo ofício, que nós tantas vezes lhe mandávamos e que ela atendia de bom agrado. Tudo isto desmotiva. Até o próprio Conselho de Docentes já não é o mesmo órgão que era. É triste, é triste, desmotivador e a pessoa só obrigada é que vai exercer as funções de Coordenadora e nem os cem euros, nem esses compensam. Porque a verdade é que o que move as pessoas a aceitar um cargo de chefia é todo um conjunto de factores como a realização pessoal e outros, porque com esta remuneração nem se pode falar de incentivo algum. Você é uma figura, nem é uma figura é uma figurinha da escola. Em tempos, a mesma Câmara que nos via com bons olhos, agora nem isso acontece. Agora a tal “pedinchice” que nós tanto fizemos às empresas, para arranjar uns dinheirinhos extras, nem pensar nisso. Nós não estamos autorizados a fazê-la e é pena, porque a gestão ia-se fazendo com outra motivação e gosto, e que agora estamos proibidas de a fazer.

Eu, quando decidi aceitar o cargo de Coordenadora, foi um pouco pela curiosidade, por querer saber como as coisas seriam com o novo modelo de gestão. Mas passado este tempo todo, não vejo em que é que esta experiência me

tenha realizado profissionalmente, antes pelo contrário. Isto não é nada de especial, porque tudo é tratado por via hierárquica, tanto que eu para o ano já não estou a pensar continuar, porque me estou a começar a sentir desmoralizada com tudo isto. Em termos pedagógicos então, cada vez mais me sinto frustrada por não poder fazer nada do que fazíamos, porque tudo vai a Pedagógico para ser aprovado, tudo segue por fax, ofício e mais outro ofício... De modo que, às vezes, eu me sinto como estando a trabalhar numa empresa e isso assusta-me um pouco. Tenho mesmo receio aonde isto possa ir parar.

Eu, neste momento, não tenho motivos nenhuns que me levem a continuar no cargo, a não ser que houvesse a possibilidade de retornar à figura que outrora existiu, do relacionamento com os nossos parceiros sociais. Mais nada! Eu não pedia mais nada. Nós não queremos tirar o protagonismo a ninguém, refiro-me à figura do Presidente do Conselho Executivo, porque nós sempre fomos auto-suficientes, sempre fizemos todo o trabalho de Secretaria que passou para a Secretaria do Agrupamento. Geríamos e arranjavamos verbas e conseguíamos ter Projectos, que eram geradores de uma dinâmica de escola, que quem cá trabalhava, trabalhava com outro gosto. Neste novo modelo de gestão foi retirado todo o poder ao Coordenador de estabelecimento, para ser dado ao Presidente do Conselho Executivo. Foi transferido, não houve uma partilha. E convenhamos, para alguns destes membros isso foi um presente valiosíssimo, porque só assim se compreende como é que alguns destes tenham comportamentos de autênticos tiranos. Já nada interessa a não ser mandar. Tudo o resto se perdeu. Então, em alguns Agrupamentos vive-se um clima de desmotivação total. Esqueceram-se que nós somos colegas, os mesmos que eles não respeitam, nem dão valor.

5. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? No seu entender elas podem constituir um factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes?

R: Eu considero serem as pedagógicas, só que no momento actual nós estamos cada vez mais consignados à parte administrativa.

Você é obrigado a deixar de parte um pouco a parte pedagógica e só se ligar à administrativa. E aí já faz todo o sentido o aparecimento da figura do Coordenador de Docentes, porque esse é que é responsável pela parte pedagógica. Eu penso que os legisladores deste modelo de gestão pensaram em tudo, pois eles até conseguiram prever estas duas situações. Ou seja, o Coordenador de Escola volta a ser a figura dos papéis, o Director de Escola do Antigo Regime. A parte pedagógica é com o Coordenador de Docentes. Nós não podemos interferir muito; quanto muito podemos apresentar sugestões. Mas, e uma vez que temos um Coordenador de Docentes, é a ele que compete fazer propostas. Por exemplo, a quem é que compete verificar se o Plano de Actividades está a ser executado? Ao Coordenador de Docentes. Mas como ele não está aqui na escola, de certa forma ele remete esta tarefa para mim. Mas eu não tenho competência legal para o fazer, porque a minha função principal aqui, e neste momento, é a segurança da escola. É essa competência máxima que me concederam, além daquelas quatro consignadas em lei, que eu ainda não percebi muito bem quais são. Eu faço ofícios para a Sede do Agrupamento a pedir isto e aquilo, ou mando faxes. E aqui volto ao mesmo: então qual é o nosso papel? Mesmo as funções administrativas não são as mesmas. Nós não fazemos matrículas, nós não processamos transferências, nós não aceitamos transferências, só nos é comunicado se o aluno vem transferido e mais nada, porque esse trabalho é todo feito com a Secretaria do Agrupamento.

Por isso, as actividades pedagógicas que eram tão motivantes para o gestor, neste momento até essas nós perdemos, porque passaram para o Coordenador de

Docentes, e as administrativas, para mim menos motivantes são as que estão a ter maior peso e que nós temos que desenvolver no nosso dia-a-dia.

Eu penso que estas funções deveriam ser revistas, caso contrário, esta função passa a ser cumprida só por obrigação.

6. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? Poderão estas funcionar como uma motivação ou desmotivação para o gestor escolar do 1º Ciclo?

R: O Agrupamento começou, inicialmente, por nos aceitar, mas sem perceber muito bem toda a nossa dinâmica de funcionamento e aí foi muito difícil, muito difícil.

Depois gradualmente foi seguindo o ritmo normal, ou seja, é o estritamente necessário. A relação é do estritamente necessário. Perante os Pais não nos tira algum poder, ou melhor, não nos desautoriza, não, isso não. Penso que já perceberam que isso não resulta, porque os Pais, quando perceberam a nova realidade passaram, por tudo e por nada, a ir fazer “queixinhas” ao Conselho Executivo e ultrapassavam-nos. E aí, nesse aspecto, e talvez porque para eles também não era agradável a toda a hora terem lá os Pais a baterem-lhe à porta, penso que ressaltou o bom senso. O Órgão de Gestão também não gostou desta postura dos Pais e passou a dizer-lhes que esses assuntos eram para serem tratados com o Coordenador, porque ele é que era o responsável pela escola. Neste aspecto, o Conselho Executivo não toma partido dos Pais, não toma e é precisamente essa postura que faz com que os Pais ainda nos reconheçam.

7. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê?

R: Não, porque o papel do gestor é tão passivo, que não requer qualquer...é um mero executor de ordens. Dantes sim, no papel de Director, que era muito mais activo, achava importante essa formação específica. E até quando surgiram esses tais Cursos complementares na área da gestão e da administração escolares,

aí sim era importante. Era importante, porque o curso que seguia todas as mudanças que se avizinhavam era importante. Estarmos mais por dentro de toda a legislação, porque tínhamos um papel muito mais activo.

Hoje em dia não. Não vejo, porque nós temos quem faça todo o trabalho por nós, quem pense, quem mande e nós executamos. E isto custa um pouco, porque eu vejo pessoas que estiveram anos e anos na gestão das escolas do 1º Ciclo e que perderam toda a vontade por continuar devido, a todas estas novas transformações e que viram ao longo do tempo um perder constante de... até do seu próprio prestígio.

Agora, quem quisesse enveredar por uma carreira em gestão deveria ter essa formação necessariamente.

8. Não sendo obrigatória neste momento essa formação, considera que deveria sê-la ou não?

R: É assim e esquecendo o momento actual, eu considero que é sempre importante haver formação. Até mesmo essa formação em Administração ser contemplada já na formação inicial. É muito importante. E quem sente muito com isso são os professores recém formados, que chegam ao Agrupamento e não sabem muito bem o que podem ou não fazer. Muitas das vezes fazem tudo e mais alguma coisa para agradarem a todos, porque não sabem quais os seus direitos, nem as suas limitações.

E sinto que os nossos colegas novos passam um bocado. Enquanto que se eles tivessem melhor poder de argumentação, soubessem quais as competências deste ou daquele órgão, tivessem tido essa formação específica na sua formação inicial, talvez depois não tivessem tanta dificuldade em saber a quem se deveriam dirigir para tratar deste ou daquele assunto.

9. Quais as características pessoais, que entende como essenciais, para o desempenho desta função dirigente?

R: Para mim a tolerância, a firmeza são factores importantes, apesar de poderem parecer contraditórias. Quando digo firmeza não me estou a referir ao caso de uma ditadora, tentar não usurpar o poder, estilo, “eu é que mando, não!” A firmeza é saber, em certas situações de indecisão, decidir rapidamente, pois por vezes, mais vale uma má decisão do que não decidir nada. Ouvirmos. Entrar no consenso. Ser um bom ouvinte. Ser um mediador.

É importante ouvir as pessoas, mas também ter em conta a sua experiência. Não se pode impor. Quando a pessoa já dá tantas das suas horas à escola, não levarmos isso em conta, estamos a fazer o mesmo que outros nos fazem a nós e que tanto recriminamos.

Em certas situações é primordial ser-se flexível para não criar um mau clima. É um pouco utilizar o bom senso, porque é difícil termos uma atitude assertiva, apesar de nós sempre tentarmos ser coerentes. Aplicar sempre uma componente primordialmente humana, em qualquer atitude que tenhamos. É um pouco colocar-se no lugar do outro.

10. Em que medida constitui o estilo de gestor um factor impeditivo ou motivador para um futuro gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Não é muito agradável conviver com um estilo autoritário. Até porque, hoje em dia, as pessoas também já não estão naquele procedimento de dizer “sim senhor” a tudo, o que eu concordo. Uma coisa são tarefas que têm que ser cumpridas para bem dos alunos e outra coisa é uma pessoa abusar do seu poder para mandar em tudo e todos.

Não acredito que um estilo autoritário traga grandes vantagens para o processo educativo dos alunos e nem tão pouco acredito, que ele pudesse dar bons resultados, porque ninguém o aceitaria e aí estaria sozinho, estaria isolado.

11. Na sua opinião, esta função deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?

R: Eu aí tenho duas maneiras de ver. Quando, no início do ano, se realiza o processo de eleição da Coordenadora já vai havendo candidatos, porque se recorre aquela visão de que se tu foste o ano passado, calha-me agora a mim.

Mas isto não significa que se ofereçam, não. Até porque nunca ninguém está interessado em ser Coordenador. Só que, como é obrigatório, tenta-se ali remediar as coisas. Agora quem consegue desviar-se, aproveita ao máximo da sua situação nunca se oferecendo. E o que sucede é que estas pessoas aproveitam para arranjar logo certas desculpas, para não poderem desempenhar este cargo, porque sabem que à partida não vão ser eleitas. Aqui é que eu partilho da outra opinião, de que todos deveriam passar por este cargo. Desta forma acabava-se com certos mitos, com a perspectiva de que o Coordenador não faz nada e ainda recebe. Para esses colegas fazia-lhes bem verem como é ingrato da parte deles criticarem o nosso papel.

12. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa?

R: Em primeiro lugar, o medo da falta de competência para exercer o cargo. Quer dizer, a falta de acreditar em si próprio, o receio do desconhecido. As pessoas argumentam logo que não têm perfil, que não têm jeito e que não querem ser Coordenadores.

Contudo, ainda assim muitas das vezes, as pessoas ainda referem “ainda se fosse como antigamente!” Lá está, ainda se fosse como antigamente em que a intervenção era muito maior, ainda as coisas iriam sendo contornadas. Agora na situação actual, em que você faz o “papel sombra”, ninguém se interessa pelo cargo.

Mas não esquecer nunca, que primeiro, é preciso gostar-se do que faz e, na conjuntura actual, muito sinceramente não vejo motivos nenhuns que levem as

peças a quererem aceitar o cargo e nem o próprio gosto por uma gestão de escola ou pela direcção de escola, nem isso! Porque essa figura do Director de escola, o papel de dirigir uma escola, praticamente não existe já. Você está aqui para representar a escola.

13. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior?

R: Como? Grau zero! Você pensa que estou a brincar, mas é verdade. Não temos autonomia nenhuma. Eu nem sei é como é que ainda temos autonomia para atender o telefone.

14. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar. As rurais ou as urbanas? Porquê?

R: A zona urbana. Mas digo zona urbana problemática, porque isso é que é o desafio. Isso é que é desafiante. Agora a rural é totalmente diferente. Tudo é mais calmo.

Mas, para quem gosta de gerir as nossas escolas, para quem gosta desta função na verdade, gerir uma escola em que não há uma grande possibilidade de resolver problemas sente-se pouco realizado profissionalmente. Porque no seu entender, não está a ter um papel muito activo, um papel de ajuda, de poder contribuir para fazer crescer aquele tipo de escolas. Porque lá nunca acontece nada de novo, de problemático. Para mim, um meio mais difícil é mais desafiante, porque envolve todos nas decisões a tomar. E aí o espírito de grupo vive-se muito mais intensamente. Além de que a pessoa se sente realizada, porque se empenha e trabalha para que as coisas tenham um bom rumo e de certo modo o trabalho do gestor é reconhecido.

15. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente.**Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique.**

R: Eu não vou dizer que, hoje em dia, já não haja uma falta de reconhecimento total por esta figura, só que não tem um reconhecimento igual ao que tinha anteriormente. Isso não.

Isto em relação aos Pais. Eles ainda têm algum respeito. Mas é mesmo só isso. Porque, como nós bem sabemos, também há situações em que esse respeito já foi quebrado e os Pais dirigem-se directamente ao Órgão de Gestão do Agrupamento, sem se preocuparem sequer em falar primeiramente com o Coordenador da escola dos seus filhos

E.109**1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo?**

R: Portanto, foi um bocadinho a causa pública, o trabalho público, porque não havia da minha parte ambições pessoais de ser Directora e era necessário alguém desempenhar esse cargo. E eu, numa perspectiva de que o cargo seria rotativo e passaria por todos os elementos, disponibilizei-me para também pertencer a essa roda. Foi assim, o trabalho para todos a custo zero. Foi nomeadamente...era necessário e tinha que haver um gestor na Escola.

Ao princípio as pessoas não estavam...não aderem muito, porque em termos de responsabilidade e em termos de acréscimo de trabalho... e eu sabendo de tudo isso disponibilizei-me, disponibilizei-me, pronto. Não no sentido de que alguma vez me passasse pela cabeça, que fizesse parte dos meus projectos de conduta profissional. Aí não tinha, porque eu até estava no trabalho que eu gosto de fazer e com o qual me identifico. Nunca me passou isso pela cabeça. Mesmo em termos de causa pública é preciso que todos o façam e que a gente se disponibilize. Portanto, eu disponibilizei-me! Achei que era agora...agora desta vez pertencia-me a mim e portanto decidi dar a minha contribuição.

2. Quais os motivos que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional?

R: Sobretudo os de natureza profissional, porque em termos de ordem pessoal, ser gestor, nestas condições, em que se era no 1º Ciclo...Se calhar não era, não era nada proveitoso, não dava reconhecimento, não nos dava o tal gozo profissional. Era um trabalho que tinha que se fazer. Alguém tinha que o fazer. Era preciso fazer-se e de forma que como eu sempre encarei os cargos não como definitivos, nem vitalícios, entende?

Mas, todos nós que estamos empenhados na educação, devemos disponibilizar um bocado para as coisas evoluírem, para se modificarem...e foi nesse sentido... porque no 1º Ciclo ser gestor era um trabalho muito isolado, muito solitário, em que a pessoa quase que o fazia porque...era um acréscimo de trabalho brutal, porque não havia serviços administrativos, não havia nada e portanto o Director fazia todo esse trabalho. Era um trabalho muito extenso, que se fazia...não era que ele fosse difícil, mas requeria tempo e disponibilidade e a pessoa tinha que estar disponível para o fazer. E as pessoas, como às vezes não têm essa experiência, pensam que é tudo fácil e nem imaginam as solicitações que um gestor escolar estava sujeito. Porque às outras colegas nem lhes passava pela cabeça o trabalho a desenvolver e depois, também, como o Director, o trabalho do Director, como cada pessoa o desenvolvia num ano depois...

Só quando eu recebi este cargo pude constatar no estado, na “bagunçada” em que estava organizado, em termos administrativos. E como eu não sei funcionar assim, também mais me foi exigido: organizar dossiers, organizar... portanto. Não que eu tenha uma formação em administração, porque não tenho, mas porque senti uma certa necessidade em fazer uma certa arrumação nas coisas...em termos de organização de dossiers, para que nós, quando quiséssemos alguma coisa, soubéssemos onde estava. No sentido de, as coisas estarem minimamente organizadas, porque estava tudo enfiado dentro dos dossiers de uma forma anárquica. De modo que eu senti necessidade de arrumar tudo por temas, porque senão eu depois não conseguia funcionar e o tempo que depois se economizava a procurar as coisas também era menor, quando me solicitavam. Eu passei o primeiro ano, quase a tentar arrumar dossiers, porque eu não fui disponibilizada da componente lectiva. Eu tinha componente lectiva e a partir dessa componente é que eu exercia as funções de gestora. Isto tornou-se um trabalho um bocado árduo e muito exigente, porque eu também pus como objectivo fazer um certo e determinado tipo de trabalho, até mesmo em dinâmicas de Escola. Porque depois disso também passava para os alunos e para mim. Esta escola estava a precisar de outra dinâmica.

3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas?

R: Não! Quer dizer, foi há trinta e um anos atrás é que tinha sido Directora de Escola. Era muito ingénua, muito inexperiente. A escola só tinha três lugares. Eu só tinha que preencher uns mapas e a Delegação Escolar até me deu os parabéns. Era uma escola rural. Não tínhamos verbas para nada. Os Pais eram quem tratava da higiene da escola. E já aí desenvolvíamos um trabalho de equipa, porque eu era a que estava mais perto da escola, a uma distância de cinquenta quilómetros da minha residência. As minhas colegas eram de mais longe, do Alentejo e estavam completamente desenraizadas. Tinham que viver na aldeia e só iam a casa ao fim de semana. Eu era a única, que tinha contacto com a Delegação Escolar, porque ía de carro com a minha irmã e uma colega, que iam para Formigais.

4. Gostou desta experiência? Porquê? Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?

R: Quer dizer, foi suficiente, pois durou ainda dezasseis anos. Mas considero que foi um trabalho muito solitário e toda a minha vida pessoal quase não existia. Eu vivia quase em função da Escola. Eu também aceitei porque as minhas filhas já eram crescidas.

Gostei da experiência, mas, se fosse hoje, teria que incutir-lhe outra forma de funcionamento para voltar a candidatar-me. Porque para mim o trabalho em equipa é fundamental. Não vejo o trabalho de um gestor como uma figura onipotente, que está lá em cima, autoritária e que tem a noção da verdade suprema, que conhece tudo, que sabe de tudo. Eu não! Eu aprendo todos os dias e aprendo com todos e no trabalho de equipa é que está o ganho.

Na altura em que fui Directora, a Subdirectora não auxiliava nada. Então serviço administrativo... Argumentava sempre que tinha uma turma, como se eu também não tivesse, não é? Dizia sempre que não estava disponível e que tinha muito trabalho para fazer. Ela só era parceira na altura de assinar os cheques e era

só esse o único trabalho que ela fazia. Numa segunda hipótese, num outro mandato, eu teria que ter uma equipa que eu escolhesse, ou pessoas que se identificassem minimamente comigo. E não pessoas como na primeira experiência, em que não houve colaboração e em que ela inviabilizou sempre qualquer tipo de projecto ou trabalho de equipa, que eu propusesse. Até que a colega se demitiu do cargo. E depois são este tipo de pessoas que são convidadas a pertencer à Comissão Executiva e que continuam a inviabilizar todos os projectos que existiam desde o meu mandato. Daqui a pouco esta escola está parada, sem dinâmica de grupo, porque ela indefere, sempre, todos os Projectos que nós apresentamos em Conselho Pedagógico. E são estas pessoas desinteressadas e não empenhadas, que ocupam esses lugares, só porque o factor monetário as atrai.

5. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? No seu entender elas podem constituir um factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes?

R: Eu penso que o gestor, como funciona agora, tem o serviço administrativo salvaguardado porque outros o fazem por ele.

Agora o gestor do 1º Ciclo deveria preocupar-se essencialmente, com o pedagógico. E é isso que eu não vejo, é esse o meu desalento! A minha frustração! E é também esta a minha preocupação com o funcionamento deste Agrupamento. Ainda outro dia, alguém me dizia: “Ah, mas o nosso Presidente é um óptimo gestor! Eu tenho aprendido muito com ele”. E eu disse-lhe: “Ah é um óptimo gestor. Eu pensava que ele era professor!” O mesmo senhor, que nem quer ouvir falar de Projectos, nem de dinâmicas educativas e que nem visita as escolas do 1º Ciclo do Agrupamento.

Esta escola perdeu muito com a constituição do Agrupamento!... Era uma escola activa, em que as pessoas participavam em Projectos, que estavam empenhadas em Acções e agora está morta, não temos nada. E é, precisamente, a

falta dessas acções pedagógicas que nós desenvolvíamos e que, agora, não nos é permitido fazer, que constitui um factor desmotivador, para quem goste de ser professor ou gestor do 1º Ciclo. Nós gostamos de dar uma resposta qualitativa aos nossos alunos. Os nossos alunos não são números, são pessoas! E aí, o Coordenador tem um papel fundamental, porque pode traçar as linhas, ser um líder, conseguir levar os outros... a equipa... Vejo muito o gestor como um líder, mas líder interventivo, que possa falar da sua experiência como professor. Um líder pedagógico...que não se esqueça do trabalho como professor.

Por isso é que eu não vejo este cargo a ser desempenhado por gestores profissionais. Pessoas que vêm para fazer carreira. Estes cargos não podem perpetuar-se no tempo! As pessoas têm que vir ser professores, depois levarem umas “lufadas” de escola e de meninos, para quando estiverem nesses cargos não se esquecerem dos nossos problemas do dia-a-dia, da nossa experiência profissional e do que nos faz falta. Quando ainda assim, vemos estes casos, em que eles se esquecem completamente da sua missão ali.

6. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? Poderão estas funcionar como uma motivação ou desmotivação para o gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Era institucional. Era uma relação do tipo institucional. Em termos administrativos, eles davam as orientações e nós cumpríamos. Pontualmente podíamos discordar de alguma coisa, mas era em termos do Conselho Escolar que essas coisas eram discutidas e tomadas as posições. Ou dizíamos que não concordávamos e apontávamos outro caminho, ou cumpríamos aquilo que era emanado, que era exigido.

Eu, quando fui Directora, engoli muitos sapos; houve muita coisa que eu tive que fazer, com a qual eu não concordava. Mas como o Conselho Escolar, o órgão decisório da Escola, o que fosse deliberado era que tinha que se fazer, mesmo que não concordasse com determinadas decisões. Portanto, os sapos a que

eu me referia eram essas deliberações tomadas em Conselho Escolar e as ordens emanadas pelo Ministério da Educação.

Eu não penso que este tipo de relações com o ME funcione como um factor constrangedor, porque eu penso que a escola ainda não é autónoma completamente para poder decidir de forma plena. Nós precisamos sempre de alguém para a subsidiar. Por isso, estas regras, algumas directrizes e orientações que vêm do Ministério da Educação. Mas, por outro lado, eu também penso que nesta altura, nós professores, se calhar também não estamos preparados para desenvolver de uma forma autónoma, por exemplo, em termos de organização de uma Escola. Porque não houve preparação prévia, pela falta de formação, pela desmotivação reinante e desinteresse geral. Porque eu penso que em termos de formação inicial, as escolas não formam as pessoas nesse sentido, ainda não dão essa formação, para que as pessoas possam ver essas questões com outros olhos. O que eu vejo é que, cada vez mais, as pessoas são formadas para receberem directrizes, orientações, do que a tomarem iniciativas por elas próprias. Isto é o que vejo com as colegas mais novas, pois estão sempre à espera que lhes digam como é que se fazem as coisas. Hoje chegam à Escola para cumprirem o Currículo, fazer o horário e sair. Falta-lhes dinâmica, para fazerem as coisas e irem em frente.

Mas eu penso que isto também tem muito a ver com a gestão. A gestão é isso que está a pedir aos professores. Que eles sejam tipo operários, que entrem àquela hora, saiam, àquela e quando vão embora, já não têm mais nada a ver com a Escola! A experiência que eu tenho neste momento, é que a gestão não quer que os professores pensem muito, a juntá-los uns com os outros. Podem pensar muito e depois isso pode causar problemas ao nível da gestão. Aqui, no nosso caso, isso é nítido, é real. Nós fazemos parte de um Agrupamento pequeníssimo e nós nunca nos conhecemos, nunca houve uma única possibilidade dos professores do Agrupamento se juntarem para conviver. O 1º Ciclo não conhece o 2º Ciclo e não se consegue fazer listas porque as pessoas não se conhecem. Isto é uma forma de um processo democrático ser antidemocrático, não é?

7. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê?

R: A nível da função de Directora, antes de haver os Agrupamentos, e eu falo a nível da minha experiência pessoal, acho que não era muito relevante. A pessoa tinha era que ser organizada, ter bom senso e ser ponderada, mas isso fazia já parte da formação de cada um. Agora, a nível de Agrupamento, as coisas já funcionam de outra forma. Já é muita gente e já tem que haver uma organização que se vá perpetuando, para que o outro que venha a seguir consiga identificar e perceber das coisas. Já não é uma coisinha tão simples. As coisas têm que estar mesmo organizadas de outra forma e, para aí, eu penso que já tem que haver uma pessoa com formação ou com experiência. Apesar de que, segundo as funções que o Dec.Lei 115-A /98 determina, não é preciso formação nenhuma, não é? Neste momento, esta questão não é importante, porque para ser uma pessoa que operacionaliza na sua escola, as directrizes do Órgão de Gestão, não é preciso ter muitos cursos.

8. Não sendo obrigatória, neste momento, essa formação, considera que deveria sê-la ou não?

R: Penso que não, atendendo às funções que tem agora. Agora, se isto desse a volta e o Director tivesse um papel igual ao que tinha antigamente, no sentido de todos os professores da escola formarem um só órgão, aí sim! Na minha opinião isso é que estava correcto, é que era democrático...e em termos do plano de escola, o Projecto Educativo ser elaborado por todos, de acordo com as características da escola. Aí o Coordenador de Escola seria o líder, no sentido de operacionalizar as decisões do Conselho de Docentes, ser uma pessoa que estivesse mais disponível. Assim, teríamos uma escola em que os professores se identificavam com ela, porque sentiam que eram coisas que estavam a ser propostas e decididas por eles e em que eles participavam, porque eram importantes para aquela escola.

A experiência que eu tenho como Directora desta escola é que as pessoas participavam e fartavam-se de trabalhar. Fartavam-se de trabalhar porque tínhamos muitos Projectos e o Director de Escola também trabalhava muito, apesar deste também ter outras funções, pois era a pessoa que estava a coordenar. Eu digo coordenar, não digo mandar, porque há muita gente que confunde coordenar com mandar e para mim são coisas diferentes. Eu gosto muito pouco de ser mandada e reajo muito mal a essas pressões, porque eu sou uma pessoa responsável.

Agora, claro está, que a escola tem que ter uma verba para poder desenvolver os seus Projectos. Isso é essencial e básico, o que não acontece neste momento em que se vive num marasmo, em que nem sabemos que verba é atribuída à escola. Ninguém nos diz e não tem sido à falta de nós não solicitarmos essa informação.

9. Quais as características pessoais, que entende como essenciais para o desempenho desta função dirigente?

R: Para mim, o essencial é ter uma grande formação pedagógica. Ser uma pessoa que tenha mostrado provas de bom desempenho e dado o seu testemunho a nível da participação e da forma como desenvolve, participa e apoia Projectos que tenham a ver com a dinamização das práticas escolares.

Agora, a parte administrativa, eu penso que isso vem por acréscimo.

Mas, principalmente, um bom profissional da educação. Quanto melhor ele for em termos pedagógicos, quanto mais inovador, criativo, interveniente e actualizado estiver, melhor será como gestor. Aí teremos um melhor gestor, porque ele é, acima de tudo, um condutor de pessoas, o tal líder com uma grande formação em termos pedagógicos. E não uma pessoa que tem uma grande formação administrativa, porque isso adquire-se com o tempo, isto ao nível de uma escola pequena. Também reconheço, que se for uma escola grande, aí já terá que ter uma outra preparação, apesar de aí as Secretarias já serem uma boa ajuda.

Quanto a mim, um bom professor que consiga ter uma boa relação com os alunos, que tenha a tal formação pedagógica, também será capaz de proporcionar um bom clima de relações humanas, porque também vai ter uma boa relação com os adultos, o que facilita bastante o trabalho de um gestor. Nomeadamente se exercer funções numa escola de grandes dimensões, onde interagem um elevado número de professores.

10. Em que medida constitui o estilo de gestor um factor impeditivo ou motivador para um futuro gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Certamente que um estilo clássico de gestor, um pouco autoritário, inibe a pessoa e não é aliciante para nada. Uma pessoa fechada, uma pessoa “quadrada”, aí, que modelo poderá ser para os outros? Como é que poderá cativar os outros para o desenvolvimento daquela função? Penso que isso não, nunca!

Agora, se fizer essa mesma função de forma cordial, de modo concordata, concordata com os colegas, pedindo a opinião aos outros, ao invés de impor, naquele sentido de que eu sou quem manda, o superior hierárquico que tem poder para fazer o que quiser e a quem os outros só têm que obedecer, isso não resulta em nada. As pessoas dão-se ao respeito no seu dia-a-dia, pelas suas práticas e não pelo poder que elas pensam que o cargo lhes atribui.

11. Na sua opinião, esta função deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?

R: Eu tenho muito receio das formações, das carreiras em gestão escolar, porque depois as pessoas viram-se muito para aquele lado, em termos de gestão e deixam o pedagógico. Eu acho que o que os nossos gestores precisam, essencialmente, é de ter uma grande formação em pedagogia, em práticas pedagógicas. Pessoas que têm uma grande experiência pedagógica, para depois, quando vão para esses cargos, saberem como as coisas se fazem porque estão por dentro das situações.

12. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa?

R: As condições mudaram e eu o que actualmente vejo, é que em primeiro lugar as pessoas pensam neste lugar pelo que recebem, pelo suplemento que lhes é concedido, porque este lugar já é pago.

De acordo com esta nova conjuntura, se fosse eu nunca aceitaria, nem que recebesse dinheiro ou não, porque eu não sou o porta-voz de coisas com as quais eu não concordo e depois vi-las impingir aos meus colegas...eu nunca seria capaz de o fazer.

13. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior?

R: Neste momento, o 1º Ciclo não tem direito a nada. Não tem nada em termos de autonomia. Alguma coisa que tinha com os Conselhos Escolares perdeu completamente tudo. E até o paradoxo!... Nós neste Agrupamento temos o Coordenador de Escola, mas tentámos introduzir o Coordenador de Docentes, para ter representatividade no Conselho Pedagógico, só que não nos foi permitido.

Nós não fomos recebidos como parte integrante deste Agrupamento e como tal, não nos é permitido nada. Quer dizer, nós estamos dentro do Agrupamento, mas não temos tanto direito às coisas, quanto os do 2º e 3º Ciclos têm!... Porque o Coordenador de Docentes, segundo a lei, teria que ser gratificado e como o Presidente do Executivo pretendia o crédito global de horas só para os outros níveis, nós não tínhamos direito a nada. Mas, como entretanto, a DREL deu orientações no sentido de alterar isto, ele entretanto refez as suas contas e então o crédito global de horas já dava para pagar ao Coordenador do 1º Ciclo. Mais ainda, como a DREL também mandou pôr no Regulamento Interno a designação de Coordenador de Conselho de Docentes, ao invés de “Representante” como constava no Regulamento Interno, agora para o próximo ano lectivo, o Coordenador de Docentes também vai ao Pedagógico.

Então, se há um Coordenador de Conselho de Docentes tem que haver um Conselho de Docentes, mas não há! O Conselho de Docentes que nós temos é superintendido pelo Coordenador de Escola. E enquanto que o Coordenador de Escola tem funções administrativas, o Coordenador de Docentes tem funções pedagógicas. Mas isto acontece porque no Regulamento Interno a designação que consta é a de “Representante” e este não tem nenhuma figura administrativa.

14. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar.

As rurais ou as urbanas? Porquê?

R: Olhe, depende também do gestor! Mas quanto a mim identifico-me mais com as rurais. Em primeiro lugar porque eu gosto, porque as solicitações que se põem em termos de Projectos a desenvolver são mais gratificantes para mim.

Agora, se for um gestor mais identificado com a parte administrativa dá-lhe mais prazer uma escola urbana. Penso que é pelo prestígio social, pelo reconhecimento que as pessoas pensam que têm, ainda que o não tenham de verdade. Apesar de que eu penso que é uma fantasia na cabeça dessas pessoas, que têm uma série de privilégios e regalias e uma postura, mas que depois de facto, não lhe é reconhecido pela sociedade.

Eu penso que, hoje em dia, a sociedade não os valoriza, que é mais da parte de quem deseja esse cargo, que vive esse sonho. E, geralmente, são essas pessoas que foram pessoas que tinham mau relacionamento com as colegas e que nunca participavam em nada.

15. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente.

Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique.

R: Agora? Já está mais do que visto, que não existe, é o porta-voz das deliberações de cima. A pouca autonomia que nós tínhamos, isso diluiu-se tudo e hoje somos “cordeirinhos”, que cumprimos ordens e de cabeça baixa, porque se tentamos levantar a cabeça caímos na “Lista Negra”.

Assim, não se faz educação! Mas é com esta gente que não percebe nada disto, que está a dar as suas orientações. E é este sistema de ensino que está a ser desenvolvido, a ser promovido, por um tipo de pessoas que se calhar não são as mais capazes. Pessoas que não discutem, que não ouvem, que não vêm à escola e em quem durante anos as colegas nunca as consideraram responsáveis para ocuparem aquele lugar.

E.110**1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo?**

R: Ora bem é assim: nunca foi intenção minha ser Directora de Escola, nunca foi essa a minha intenção. Portanto, quando tirei o Magistério Primário, isto já foi há trinta anos atrás, o meu gosto era trabalhar com crianças, era dar aulas.

Isto aconteceu assim...eu, no início, estive na província, em escolas de três ou quatro lugares, onde a gestão era completamente diferente daquilo que é a gestão de uma escola com nove ou dez turmas. Quando nós estamos na gestão duma escola pequena, quase que nem damos por ela. Eu quase que nem dava pela gestão da escola. Ela acontecia naturalmente. A nossa principal preocupação é dar aulas e a gestão surge naturalmente, porque o próprio trabalho com as crianças vai puxando por nós para gerir a escola. A parte administrativa ia surgindo à medida que me iam pedindo. Dos serviços centrais vão-nos pedindo este mapa, outro mapa, vão dizendo que temos que os fazer assim, que temos que fazer doutra maneira e as coisas vão-se fazendo naturalmente.

O mesmo não se passa com as escolas grandes. Quando vim para esta escola grande, a minha função foi sempre a de tentar ajudar naquilo que eu podia, uma forma de dar o meu contributo e...um dia surge a oportunidade de eu ser Directora desta escola. Não, nunca me passou mesmo pela cabeça ser Directora desta escola! Eu gostava realmente era de trabalhar com os meninos. A minha preocupação era formá-los o melhor possível e não somente ensinar-lhes o “Bê-Á-Bá”. Pronto, era isso que me interessava. Mas um dia achei que esta escola precisava de alguma mudança! Todos os dias aconteciam as mesmas coisas. Um ano era igual ao outro. As nossas práticas pedagógicas eram todas viradas para dentro da sala de aula e eu achei que era altura, se calhar, de dar um contributo diferente à minha escola. E achei, que ainda que o Director nessa altura não tivesse grande poder, porque era mais um elemento do Conselho Escolar, ainda

que presidisse este órgão, mas tinha por exemplo, “força”, como tem agora o Presidente do Conselho Executivo. Achei que se fosse Directora de Escola, talvez conseguisse levar as pessoas a fazer aquilo que eu queria e que não conseguia como uma simples professora. Na altura, achei que poderia fazer com que a minha escola fosse mais activa, mais dinâmica. Eu entendia que a escola precisava de espaços novos, precisava de uma Biblioteca e era uma luta que eu vinha tentando, mas eu via que havia pouco empenho para se conseguir esse objectivo. E, realmente, foi na tentativa de fazer qualquer coisa de melhor, de fazer uma mudança na minha escola, que me fez pensar duas vezes. Eu pretendia mudar toda a dinâmica da escola. Tinha vontade de tentar novas experiências, de enfrentar novos desafios, enfim de mudar a escola onde trabalhava.

2. Quais os motivos que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional?

R: Os de natureza profissional, tal como já lhe respondi, porque ao Director de Escola era atribuída a responsabilidade pedagógica e administrativa, além da turma, se a escola não tivesse mais de dezasseis lugares. Como não tinha qualquer compensação económica extra e o horário de trinta e cinco horas também não ajudava a aceitar o cargo, era natural que não houvesse grande motivação, a não ser a vontade de enfrentarmos novos desafios. É isso que nos leva a pensar duas vezes.

3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas?

R: Sim, nas escolas pequeninas, nas escolas de lugar único, mas que não tinham nada a ver com a gestão desta escola. Portanto, essa experiência quase que não me serviu para nada, porque era quase como se estivéssemos a gerir a nossa própria casa. A gestão era feita de uma forma tão natural, que eu quase não dava por ela.

Por isso senti, senti muitas dúvidas, a todos os níveis. Muitas vezes sentia-me insegura, pensava se estava a tomar a melhor decisão...Mas como eu sempre fui uma pessoa de decisões rápidas...e eu considero que quem está neste lugar não pode pensar muito, porque tem que decidir. É um pouco aquele slogan “Mais vale uma má decisão do que não decidir nada!” Mas não pode haver lugar para este tipo de pensamentos, nós temos é que avançar.

Mas, pronto. Eu também tinha uma equipa que me apoiava, uma equipa que me apoiava completamente, completamente! Quando eu fui para a direcção da escola tinha doze turmas e vinte professores e eu sempre senti as minhas colegas sempre ao meu lado, sempre ao meu lado. E isso é muito importante, porque nem que em algumas situações tenhamos alguma insegurança, há sempre o apoio de retaguarda.

4. Gostou desta experiência? Porquê? Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?

R: Gostei, gostei porque é assim. Nunca me passou pela cabeça vir a assumir a direcção desta escola, até porque as directoras que aqui tinham estado eram do estilo “eu quero”, “eu posso”, “eu mando”. E eu nunca aceitei muito bem essa postura e às vezes fazia-lhes alguma frente.

Eu achava que gerir uma escola não pode ser com pessoas que pensam que a sua opinião é a mais importante. E pronto, gostei realmente, porque neste aspecto a escola só ganhou com isso, porque deu uma volta de cento e oitenta graus. A escola passou de uma posição, para outra completamente diferente. Foi o gosto, a satisfação de ver a escola totalmente diferente, que me realizou em pleno. Porque eu hoje olho para trás e aquilo que eu vejo faz-me sentir completamente realizada. Eu pude contribuir para a tal mudança que efectivamente, e finalmente, aconteceu. Porque quem vem para a direcção da escola a pensar na parte económica, à partida está completamente derrotado. Aliás, nessa altura não havia sequer a compensação da parte económica. E ainda tínhamos outra situação. Em escolas

grandes, a função de Directora não dava direito à dispensa da componente lectiva, senão só a partir de dezasseis lugares.

Voltava, pelas razões que eu lhe apresentei, pois é com enorme orgulho que eu hoje vou à minha escola e poder observar o antes e o depois faz-me sentir completamente realizada. Voltava, porque queria dar continuidade ao trabalho iniciado por mim.

Hoje, melhor do que nunca, eu percebo, que aqueles receios que nós por vezes temos para não querermos aceitar este lugar não tem sentido algum. Nós só depois de lá estarmos é que nós próprios verificamos se temos perfil, porque às vezes há pessoas que não têm perfil, apesar de possuírem boas competências para ensinarem. Há um conjunto de factores, mas o principal, será gostar muito da escola, gostar de dar aulas, conhecer a escola muito bem. Isso é muito importante. Não concebo uma pessoa que chega à escola hoje e amanhã seja Director. Não se ajusta, tem que haver alguma coisa que nos ligue à escola, que aliás foi o que me fez querer governar a escola, tentar alterar as coisas, porque eu já estava muito ligada à escola. Eu só posso querer mudar uma coisa, se a conhecer muito bem, não concorda?

5. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? No seu entender elas podem constituir um factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes?

R: As pedagógicas, sem dúvida. As administrativas são importantes, mas qualquer um faz. Uma pessoa, que seja minimamente organizada, que tenha um bocadinho de interesse, é capaz de fazer essa tarefa. A parte administrativa vai-se fazendo.

As pedagógicas talvez não. As pedagógicas...já temos que pensar um bocadinho mais, pensar em termos de Projectos para a própria escola. No sentido de tentar puxar as pessoas, motivá-las, incentivar as pessoas, de forma que elas façam aquilo que nós achamos que é bom para a escola. E as pessoas acabam por

fazer e por se sentirem úteis, porque colaboraram para um bom Projecto, porque vêem os frutos do seu esforço, do seu empenho, do seu trabalho. E isso motiva qualquer gestor, porque observa que não foi em vão o empenho que teve em querer que todos se envolvessem num Projecto, que considerava ser necessário e útil para aquela escola. Aí sente-se não só motivado, como também com vontade para continuar e prolongar o seu período de gestão na escola. É um pouco isso, é nós darmos às pessoas uma força tal, uma subtilidade.

6. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? Poderão estas funcionar como uma motivação ou desmotivação para o gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Nós, a nível do 1º Ciclo eram, se calhar, demasiado formais. Nós estávamos directamente ligados com a Delegação Escolar. A Delegação Escolar aqui do nosso concelho era óptima, era óptima, tinha uns elementos espectaculares. E aí sim, nós estávamos a tratar com pessoas do 1º Ciclo. Eram professoras, que já tinham passado pelas nossas escolas e com as quais era muito fácil trabalhar e havia um relacionamento quase, que pessoal.

Com a DREL não. Nós para chegarmos directamente à DREL era muito complicado, para nos fazermos ouvir. Eu lembro-me que quando queria qualquer coisa da DREL, tinha que me deslocar lá, porque eu não conseguia tratar dos assuntos pelo telefone. Eu não conseguia! Eu tentava e punha no papel e ia e vinha e falava e enquanto não fosse lá não se resolvia o problema. Eram mesmo demasiado formais. Enquanto que com os Agrupamentos a realidade alterou-se muito. Dantes eu sabia quem era a pessoa que eu deveria contactar para me resolver o meu assunto. Só que não o resolvia talvez porque havia demasiada burocracia. Agora as coisas estão muito mais acessíveis, muito mais! E este apoio é essencial. Nós sabermos que não estamos sozinhos e sentirmos que temos do lado de lá alguém com quem nós podemos contactar, alguém que nos informe, quando nos sentimos impotentes. Essa ajuda pode funcionar como uma motivação para continuarmos, isso sim.

7. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê?

R: Completamente, completamente, porque para nós sermos um bom gestor temos, primeiro que tudo, gostar das pessoas e daquilo que fazemos. Temos que gostar de dar aulas, de estar com as crianças, ter a tal prática pedagógica, para que depois, conjuntamente com o que se aprendeu no curso, saber aliar a Teoria à Prática. Porque eu penso que uma pessoa que terminou um curso em Administração Escolar, e que não tenha alguma prática pedagógica, acaba por ter muito mais dificuldade em cumprir as suas funções.

8. Não sendo obrigatória neste momento essa formação, considera que deveria sê-la ou não?

R: Eu acho importante a formação específica, mas é mais importante a prática, no momento presente. Isto é, atendendo às funções actuais, o gestor necessita muito mais de ter alguma prática pedagógica, do que propriamente só o curso em Administração Escolar. Pronto é uma mais valia, mas não acho absolutamente necessário para o momento actual. Não me parece que seja indispensável.

9. Quais as características pessoais, que entende como essenciais para o desempenho desta função dirigente?

R: A pessoa tem que ter alguma firmeza. Tem que conhecer muito bem o espaço em que está a trabalhar. Deve conhecer muito bem a população com quem está a trabalhar e depois tem que ser uma pessoa que tem que ter decisões rápidas e firmeza nas decisões, não hesitar.

A pessoa tem que ter ainda facilidade em relacionar-se com os pares, tem que ter facilidade em relacionar-se com as pessoas com quem trabalha, saber ouvir, saber escutar...Até talvez, um bocadinho de humildade. Isto é, nós sabermos descer ao lugar de cada um, sabermo-nos por no seu lugar, compreender os seus problemas. Era aqui que falhava a gestão anterior, porque chegava e dizia:

” é para se fazer” e não se punha no lugar dos outros, não sabia se era possível fazer-se, passando por cima de tudo e de todos.

10. Em que medida constitui o estilo de gestor um factor impeditivo ou motivador para um futuro gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Portanto, há as duas faces. Há a face daqueles que não concordando com o estilo do gestor acabam por obedecer. Mesmo que não concordem com ele, mas que, apesar de tudo, continuam nessa posição.

E há aqueles que, como eu, que não concordando, se dispõem a mostrar a nós próprios que somos capazes de fazer melhor e de dar a volta à questão. Aí é a motivação intrínseca que leva a agir. Não para mostrarmos aos outros, mas para mostrarmos a nós próprios, como se de um desafio se tratasse, entende? Há um desafio, que eu ponho a mim própria, o de tentar fazer qualquer coisa diferente, tentar novas experiências, enveredar por outro caminho.

Eu, por exemplo, já estava há muitos anos naquela escola e sabia que, atendendo às minhas características pessoais e conhecendo como conhecia as outras pessoas, não iria ter problemas. Quanto a isso eu nunca tive dúvidas. Nunca me preocupei com a questão do relacionamento com as pessoas, porque eu sabia que era capaz de liderar, de motivar as pessoas a trabalharem comigo.

11. Na sua opinião, esta função deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?

R: É assim. Há as várias vertentes. Eu penso que se fosse um lugar por onde toda a gente passasse e chegasse ali uma pessoa, que fosse mais dinâmica, que tivesse mais jeito, aí deveria ser bem aceite e ficar naquele lugar.

Mas por outro lado, eu penso que não, porque nem todas as pessoas se identificam com aquele cargo. Porque, por vezes, são pessoas competentíssimas, muito organizadas, muito perfeitas, mas que depois em termos da relação humana falham completamente. Nem todas as pessoas têm perfil para ocupar esse cargo.

Nem sempre as pessoas mais competentes, e que mais conhecimentos têm, são as que conseguem realizar os melhores trabalhos de gestão. O relacionamento com os outros, o poder de argumentação, a rapidez de decisão e, essencialmente, o gosto em trabalhar com crianças, o gosto em dar aulas, são alguns dos factores que me parecem importantes. Daí, eu também não concordo que a gestão das escolas seja entregue a gestores, que não tenham passado primeiro pela docência.

12. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa?

R: Só realmente a tal questão de quem está na escola há muito tempo e tentar porque...o Coordenador agora tem outras funções. Se o Director tinha pouco poder, o Coordenador ainda tem menos. O Coordenador agora é a pessoa que faz a passagem do Executivo para os professores todos. Se até aqui o Director tinha pouco poder de decisão, o Coordenador agora praticamente não tem nenhum, porque o Coordenador de Escola não decide. Passa a informação, filtra a informação e tenta passá-la às colegas.

13. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior?

R: Acho que o Coordenador do 1º Ciclo tem ainda menos autonomia, porque está dependente do Conselho Executivo e aí depende do Órgão de Gestão.

No nosso Agrupamento não sentimos tanto essa falta de autonomia, porque o Órgão de Gestão se preocupa com o 1º Ciclo. Mas também sei, e tenho conhecimento, de outros Agrupamentos em que as coisas não correm tão bem. Aí, o papel do Coordenador é ingrato, diria mesmo pouco motivador. Aí as coisas não funcionam, as pessoas não negociam, porque não foram bem aceites.

14. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar. As rurais ou as urbanas? Porquê?

R: Eu já estive nas duas. Cada uma delas no seu lugar.

Eu gostei muito de trabalhar na província, porque se faz um tipo de trabalho completamente diferente. Era óptimo!

Mas é assim, nós aqui temos acesso a outras coisas e até talvez me sinta mais realizada por isso. No entanto, não sei dizer se gosto mais de uma do que de outra. Gostei das duas mas... em cada uma delas há reconhecimento, só que é de modo diferente.

15. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente.

Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique.

R: As pessoas conhecem sempre a pessoa que está na gestão da escola, conhecem. Agora, aquela figura imponente, prestigiada, do antigamente, não, não! O gestor agora está mais próximo dos professores, dos pais, dos alunos, da comunidade.

Eu penso que esta relação se foi conquistando, gradualmente, aqui e nos outros sítios. Nós aqui temos uma óptima relação com as Autarquias, com a Câmara e com a Junta de Freguesia. Quando precisamos de qualquer coisa, sabemos que podemos contar sempre com eles. Eles reconhecem o trabalho do gestor do 1º Ciclo e apoiam-no, onde este ainda continua a ser uma figura de destaque. Agora, não se pode comparar com a figura do Presidente do Conselho Executivo, isso não.

Mas, na minha opinião, se o Coordenador de Escola não tiver, em termos futuros, a autonomia que o Presidente do Conselho Executivo tem, muito dificilmente ele terá uma outra imagem.

E.111**1. Que motivos o levaram a querer exercer o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo?**

R: Ao longo da minha profissão, o motivo fundamental foi, essencialmente o da chegada à escola, ou seja, o de ser uma das primeiras pessoas a chegar às escolas. Assim, e porque algumas das escolas eram de único titular, eu era forçosamente obrigada a assumir a sua direcção. Noutras situações, em que as escolas eram de maior dimensão, acontecia que eu era o único professor efectivo e quando os colegas chegavam à escola designavam-me de imediato a mim. Portanto... como vê, não tive grandes opções de escolha quanto ao facto de querer ser ou não gestora. Na maior parte das vezes, como eu já estava na escola e tinha que resolver problemas, acabava por tomar a decisão de iniciar a gestão dos assuntos da escola.

Deste modo, considero que quase na totalidade das situações, esta foi uma medida necessária e durante alguns anos assim aconteceu. Só na parte final da minha etapa profissional como gestora, porque houve pelo menos duas ou três vezes que interrompi esta função, é que tive oportunidade de a retomar porque quis, por vontade própria, por sentir que poderia ajudar a resolver na escola algumas situações. E porque tomei consciência da sua necessidade face ao percurso que tive. Nesta altura já foi uma motivação profissional que determinou o meu regresso.

2. Quais os factores que tiveram maior preferência nesta decisão, os de ordem pessoal ou de natureza profissional?

R: Nos primeiros anos de directora, isto é, inicialmente, eu não fui directora porque quis, por querer ser directora. Não, isso não. O que acontecia é que os professores que desempenhavam essa função iam-se embora e eu como professora mais velha, muito naturalmente, o cargo acabava por recair em mim. Assim,

recordo mais anos da minha profissão a exercer como directora do que como professora, talvez uns dezasseis anos, pelo menos.

Mais recentemente, e após ter efectivado nesta escola da minha preferência e também porque é aqui que resido, é que houve todo um conjunto de situações próprias do contexto profissional, que me conduziram à decisão de permanecer neste cargo. A pessoa cria raízes, envolve-se e, quando já por si, se tem cá dentro o bichinho (o que foi o que sucedeu no meu caso)... Olhe, acabei por querer fazer crescer esta escola, porque me sentia disponível para o fazer (já não tinha grandes situações familiares dependentes unicamente de mim, porque como compreende, quando isso acontece e os filhos são muito pequenos torna-se complicado desempenhar esta função com apreço) e porque pretendia colaborar nesse objectivo. Concretamente, tratava-se de fazer crescer um espaço novo, pois como esta escola tinha sido criada nessa altura e se situava num bairro com características específicas, onde era preciso responder às necessidades concretas desta população, eu lancei-me de alma e coração. E olhe que não estou arrependida. Atenção! Quando digo isto, não entenda que tenha sido o reconhecimento a nível social, no seio desta comunidade, que me levaram a este desejo. Não! Nunca pelo reconhecimento social, mas sempre pela necessidade de responder aos problemas duma população em termos sócio educativos. As pessoas manifestavam necessidade de, para além do dia lectivo, terem um espaço onde os seus filhos pudessem permanecer até à chegada dos pais dos empregos. E como a escola possuía todas as condições para satisfazer as suas necessidades, eu, conjuntamente com outros professores, desencadeámos todos os mecanismos para responder a estas exigências sociais e conseguimos, apesar de alguns obstáculos.

Eu própria me sentia bastante motivada pelo facto de trabalhar nesta escola há já algum tempo. Pelo facto de conhecer o espaço e o meio, pela relação que desenvolvi com as pessoas, com o meio envolvente e também pelo facto de sentir que o conjunto de professores, na altura, também partilhavam da mesma intenção, do mesmo gosto, do mesmo prazer de fazer crescer a escola.

3. Quando se candidatou já tinha experiência anterior em governação de escolas?

R: Essa experiência foi adquirida praticamente desde o 1º ano de trabalho e essa actividade foi desenvolvida praticamente, e sobretudo, em escolas unitárias onde o professor era, em simultâneo, responsável pela escola. E, possivelmente, muitas das vezes, não com a designação de director. Mas ele tinha que responder às necessidades e, ao longo do tempo, essa experiência foi sendo acumulada, foi sendo actualizada, foi sendo dirigida, de acordo com as orientações vindas do Ministério, isto em termos burocráticos. Agora, em termos pedagógicos, só em determinada época houve alguma evolução e estou a recordar-me concretamente do PIPS (Programa Interministerial para o Sucesso Educativo). Esse programa tinha a ver com a nova Reforma de 1986/87, em que tudo se desencadeou de uma nova forma. Isto é, os professores tiveram que se adaptar às novas orientações pedagógicas e aí foram impelidos para uma modalidade de formação espontânea e gratuita. Nessa altura não se sabia o que eram os créditos. As pessoas faziam formação, porque sentiam que tinham que fazer, para se sentirem actualizados e poderem acompanhar as novas orientações.

A partir daí, tudo isto foi criando um suporte e um alicerce em que os cargos e as funções se iam desenrolando acompanhados por outros suportes centrados antes nas Delegações Escolares.

Contudo, convém recordar que, o cargo de Director de Escola sempre foi desempenhado em tempo não lectivo. Era ao final do dia lectivo, que o Director destinava o tempo que fosse necessário para responder à parte burocrática. Havia sempre um esforço para que, durante o tempo lectivo, não houvesse uma quebra no desempenho da actividade. Só quando era mesmo de todo confrontada com questões de resposta imediata, colocada por uma Autarquia ou por outra Entidade é que poderia haver uma interferência no trabalho lectivo, pois, como lhe disse, esta actividade dirigente era desempenhada sempre no final do dia lectivo o que implicava muitas das vezes a saída da escola às 18 horas, 19 horas, 20 horas ou até mesmo 21 horas.

Mas acredite que eu sentia, como único reconhecimento por todo este esforço, o facto da escola estar organizada, o que fazia com que houvesse segurança, estabilidade e equilíbrio. Aspectos que depois eram passados para os alunos. Estes, por sua vez, transmitiam isso mesmo para os Encarregados de Educação e, de alguma forma, esse reconhecimento pelo trabalho que eu vinha a desenvolver nesta escola, foi apreciado e valorizado, o que me incentivou sempre a continuar o meu percurso de direcção da escola.

4. Gostou dessa experiência? Porquê? Se fosse hoje voltava a candidatar-se? Porquê?

R: Sim. Como já lhe tinha dito, foram os largos anos de experiência resultantes do desempenho desta função que me ajudaram a que hoje eu possa afirmar que me sinto completamente realizada. Nesse sentido, sim.

Acima de tudo foi o prazer, foi poder ver o resultado dum esforço enorme e de extrema dedicação a esta escola, no sentido de ter conseguido responder às necessidades da comunidade até à presente data.

Quando há bem pouco tempo essa tarefa de direcção cessou, só o fiz, porque decidi dar outra orientação à minha vida profissional. Igualmente no sentido de ajudar a crescer outros espaços da escola, como sejam as Bibliotecas, uma vez, que não era possível conciliar a tarefa de Coordenadora de Estabelecimento, com a tarefa de Responsável pela Biblioteca.

Agora, quando me pergunta se me voltaria a candidatar... Nesta minha fase final de carreira já não tenho esse objectivo em mente. Mas pergunta-me você: “e porque não, quando este cargo até oferece compensações financeiras, com a legislação actual?” E eu respondo-lhe: “Não. Jamais alguma vez me preocupou o aspecto monetário. Aliás jamais coloquei essa hipótese como principal motivo para desempenhar este cargo”.

5. Quais as funções que o gestor escolar desenvolve, que considera mais motivantes. As pedagógicas ou as administrativas? No seu entender elas podem constituir ou factor motivador, ou não, para quem pretenda exercer funções dirigentes?

R: Todas as funções administrativas eram sempre de carácter obrigatório, ou seja, como resposta a necessidades administrativas.

No meu entender, todas as tarefas que eu considerei sempre mais motivadoras eram as pedagógicas, porque me davam mais prazer, mais gozo, porque estavam directamente ligadas com os alunos. No presente momento, penso que só poderá constituir um factor motivador ou atraente, para quem pretenda ser gestor, se a pessoa tiver orientado a sua formação profissional no sentido de se especializar nessa área. Talvez isso corresponda a uma satisfação pessoal, que lhe permita aplicar o conhecimento que adquiriu.

Apesar de que eu considero que uma parte completa a outra. Mas, para mim, a componente pedagógica é mais atraente, enquanto que a componente administrativa é uma componente de resposta, de resolução imediata.

6. Como caracteriza as relações que o gestor escolar estabelece com a Administração Central? Elas poderão funcionar como uma motivação ou desmotivação para este?

R: Atendendo ao momento que atravessamos, de adaptação aos Agrupamentos, nesta altura ainda não é possível ter uma ideia bem definida sobre o que daí poderá resultar.

Enquanto que eu, como directora, estabelecia relações de proximidade e de resolução aos problemas que surgissem na escola, com as Delegações Escolares, e por isso sentia-me apoiada, o que facilitava a minha função, neste momento o que se sente é uma certa...ainda...ainda se sente uma certa distância entre o Coordenador de Escola e o Presidente do Conselho Executivo, onde o Coordenador de Escola do 1º Ciclo não passa de um mero executor de instruções,

de tarefas. Acredito... que mais tarde, esta figura, com um conhecimento mais profundo sobre a nossa realidade (se este tiver essa preocupação) esta situação possa vira modificar-se. Mas, de momento, as únicas relações que se estabelecem são relações de dependência... e nem por isso, não são mesmo nada motivadoras para quem pretenda desempenhar esta função.

7. Considera pertinente uma formação específica em Administração Escolar para o desempenho desta função? Porquê?

R: Eu considero que é importante haver um conhecimento específico nesta área, mas nunca um conhecimento isolado. Esse conhecimento só poderá ser devidamente aplicado quando associado a um conhecimento pedagógico, em contexto real, nunca de forma independente da realidade educativa.

Um bom gestor só poderá sê-lo na totalidade, se reunir também uma componente pedagógica adequada. Se conhecer o seu nível de ensino muito bem, as realidades, os contextos, as necessidades, as formas de funcionamento e daí, depois, resolver os problemas com o conhecimento que adquiriu na formação especializada, mas repito, nunca de forma separada, isolada. Não concebo que alguém, que não tenha competência pedagógica, consiga desempenhar e valorizar a sua função administrativa escolar.

8. E, no seu entender, não sendo obrigatória neste momento essa formação deveria sê-la ou não?

R: A minha visão é a seguinte. O gestor escolar do 1º Ciclo acima de tudo é um professor, mas com uma competência específica quando desempenha cargos dirigentes. (Tal como o médico que é médico de clínica geral e que só depois se especializa em determinada área).

Contudo, entendo que nos Cursos Iniciais já deveria haver esta formação específica, para que depois quem a quisesse exercer já estar a par desta actividade. Isto permitiria que qualquer professor, ao longo do seu percurso profissional, pudesse tomar a decisão de optar pelo exercício desta função, se esta se

coadunasse com a sua forma de pensar ou de estar perante a sua profissão. No momento que considerasse certo e, paralelamente, fazê-lo de forma consciente e com sólido conhecimento.

Neste sentido, acredito que muitas das situações que observamos nas nossas escolas, quanto ao facto dos professores não gostarem de desempenhar esta função deixariam de existir. Quando constantemente ouço como desculpa o desconhecimento da legislação, ou outras desculpas para não participarem na gestão das escolas, isso deve-se ao desconhecimento efectivo das tarefas inerentes a esta função e a desculpa do “não saber” é a desculpa para não estar presente, para não se oferecer para esta função.

Talvez deste modo se resolvesse este problema de forma natural e espontânea.

9. Quais as características pessoais, que considera essenciais para o desempenho da função de gestor escolar do 1º Ciclo?

R: Acima de tudo ser uma pessoa assertiva, coerente, sensível (quanto baste), colocar-se no lugar do outro. Estar disponível (em termos interiores) para ouvir; estar disponível para resolver uma situação, ser solidário e ter o tal conhecimento. Eu julgo que se a pessoa conseguir reunir estes aspectos é um elemento que pode ser válido e candidatar-se ao cargo plenamente, porque são factores que o levam à aceitação e a ser reconhecido com o perfil ideal para o cargo.

10. Em que medida constitui o estilo de gestor ser um factor impeditivo ou motivador para a governação das escolas do 1º Ciclo?

R: Eu penso que deverá ter um estilo nem demasiado permissivo, nem demasiado autoritário. O ideal seria o meio-termo. Uma pessoa que soubesse ser firme na tomada de decisões e/ou condescendente face à análise e à reflexão, porque cada caso é um caso. E que soubesse olhar para as situações sem

considerar tudo num único prisma, numa única via de resolução, ter mais caminhos abertos e tentar encontrar a resposta mais adequada ao momento.

Mas, acima de tudo, ser firme e tentar que os outros acreditem que determinada atitude foi tomada sempre na perspectiva da melhor resolução para aquele momento e não nunca numa atitude de imposição.

Eu nunca vi um estilo autoritário conseguir afirmar-se durante muito tempo. Não é por aí que conseguem algo de vantajoso, porque as pessoas não vivem dissociadas; as pessoas são seres humanos e há um conjunto de factores e de circunstâncias que fazem com que as coisas funcionem. As coisas nunca funcionam de forma rígida e as pessoas são distintas umas das outras. E só se houver momentos de cruzamento é que as situações se podem resolver, melhorar e a partir daí dirigir para outras novas situações e encontrar novas respostas.

11. Na sua opinião, esta função deveria ser obrigatória para todos os docentes ou só tarefa de alguns? Quais? Defende uma carreira em gestão escolar?

R: Na minha opinião, eu sinto que um docente que não passa por esta função, não sabe avaliar, nem por vezes sente a necessidade de estar disponível para colaborar nos assuntos relacionados com as resoluções da escola. Por outro lado, sinto que também esta função deve ser realmente desempenhada só por docentes com perfil para tal. Essa função seria então uma função facilitada, havendo da parte dos outros o conhecimento da exigência e da necessidade de colaboração da tal disponibilidade e participação. Aí seria fundamental a estabilidade do corpo docente. Aliás, para o crescimento de uma Escola é fundamental a estabilidade do corpo docente. Esta Escola é o exemplo disso, pois passou por tal. Esta Escola iniciou com quatro professores, que permaneceram ao longo de muitos anos e foram esses quatro professores que fizeram crescê-la. Foram esses quatro professores que, em conjunto, sentiram a necessidade da criação e da expansão, em termos de actividades de tempos livres, em termos de criação de refeitório e inclusivamente de criação de Jardim-de-infância. Só assim,

nós conseguimos esse objectivo. A partir do momento em que a Escola cresceu, claro que esse crescimento deu origem ao aparecimento de novos lugares na Escola. Foram surgindo docentes novos, que encontraram lugares criados e que, desconhecendo todo o percurso anterior, apenas cumpriram a sua função de docentes, não sentindo necessidade de participar na gestão e na continuidade do crescimento da Escola.

Para mim, que já cá está estou há muitos anos, vejo isto com algum sofrimento, porque a pessoa sente-se, em certa medida, frustrada, por perceber que a Escola poderia continuar a crescer e, face a essa alteração, novos problemas surgem que limitam esse crescimento e que alteram até a dinâmica da Escola até aí conquistada.

Em relação à carreira de gestão escolar, o que eu sinto é que sem uma prática pedagógica como suporte... não há gestor que consiga conduzir os destinos de uma Escola sem esse conhecimento. Trata-a como uma empresa e não consegue viver as realidades e corresponder à satisfação das realidades, porque lhe falta a componente mais importante, que é a componente pedagógica e a componente do conhecimento da realidade escolar deste Ciclo de ensino.

12. Na conjuntura actual, quais os verdadeiros motivos que podem motivar para o exercício desta tarefa?

R: Neste momento, nenhuns, porque se sente que na escola do 1º Ciclo o papel do Coordenador não tem qualquer outra função senão o de mero cumpridor de instruções, de tarefas, nada mais. Poderá mudar, mas no momento presente não há qualquer desafio que estimule, ou que possa vir a estimular um futuro gestor do 1º Ciclo.

É Coordenador porque tem que ser; porque é preciso que seja alguém e porque na escola se calhar, é o que está em melhores condições de o ser face à antiguidade, ao seu tempo de serviço na escola. E são estes os critérios que têm sido levados em linha de conta para a sua eleição. E não como alguém, que quer

ser um verdadeiro Coordenador de Escola, porque o seu papel é aliciante e porque é preciso responder às necessidades de um Projecto de Escola.

13. Como definiria o grau de autonomia do gestor escolar no presente quadro legislativo comparativamente com o anterior?

R: Neste momento a relação de dependência do Coordenador de Escola face ao Órgão de Gestão do Agrupamento é total, enquanto que os antigos directores de escola não estavam tão condicionados.

Por exemplo, em termos administrativos, não é mais do que mero executor de orientações. Em termos pedagógicos, todas as orientações têm que ser apresentadas e aprovadas consoante os critérios e o parecer do Conselho Pedagógico. E se nesse Conselho Pedagógico não houver sensibilidade para a nossa realidade, muitas actividades enriquecedoras para os alunos que se poderiam desenvolver são pura e simplesmente anuladas, indeferidas e o pedido não é concedido.

O que eu constato, e falo pela minha experiência, é que o Coordenador ainda não está a ser ouvido o suficiente e o que se passa é que vivemos uma situação de descontentamento, na expectativa de possíveis melhorias (digo eu). E é este facto que nós observamos constantemente. O Coordenador de Escola é desacreditado pelo Órgão de Gestão, o que faz com que as pessoas se questionem: “Então para quê?” Não vale a pena lutar contra moinhos de vento. Não temos poder suficiente, nem conseguimos. Sentimo-nos impotentes e o cansaço às vezes instala-se e o descontentamento surge e o desânimo acontece, mas sempre numa atitude de não acreditar...e volta a questão “Será que?”...No meu ponto de vista algo poderia mudar, se a legislação permitisse ao Coordenador um desempenho mais autónomo e mais poder de decisão, maior autonomia.

Na antiga relação que havia entre a Delegação Escolar, a Direcção Regional, o Centro de Área Educativa e o Director de Escola do 1º Ciclo, eram dados a este poderes, desde que respeitasse a legislação em vigor, para tomarem decisões ou resoluções que considerassem pertinentes, à excepção das de carácter

económico, porque a Escola nunca teve autonomia económica. Portanto de qualquer maneira, em termos económicos, o 1º Ciclo não sente ainda grandes benefícios, na medida em que a gestão dos recursos financeiros dependem dos recursos, que a própria Escola apresenta.

14. Quais as escolas que considera mais atractivas para o gestor escolar. As rurais ou as urbanas? Porquê?

R: Esta questão transporta-me para dois planos. Antes da realidade actual, em que as escolas foram constituídas em Agrupamento e as escolas rurais antes de integradas no Agrupamento. O que eu sentia era que ser gestor numa Escola rural era muito mais enriquecedor. Isto porque o gestor tinha oportunidade e mais facilidade de, juntamente com a comunidade, criar laços de ligação e fazer sentir a Escola pertença da comunidade e a comunidade pertença da Escola.

Portanto, foi essa realidade que eu vivi durante muitos anos e em que desempenhei tarefas como Directora de Escola em meios rurais. Senti uma ligação muito forte à comunidade e uma ajuda muito maior. Qualquer problema era sentido por ambas as partes e eram encontradas soluções e respostas e havia uma satisfação de ambas as partes.

Neste contexto, sinto que a grandeza, sinto que o facto de ser um Agrupamento, faz com que haja um distanciamento entre os meios. As decisões são tomadas a nível central e pouco resta ao meio rural em termos de resposta, em termos de decisão. Portanto, considerando o aspecto anterior, pois certamente que ser gestor, num meio rural, seria a minha preferência, dada a possibilidade de mobilização, de interacção e de satisfação...do bem dos alunos, no fundo. Porque seria uma gestão mais rica, uma gestão onde a solidariedade se faria sentir de forma diferente, onde as pessoas se sentiriam implicadas e onde não haveria o sentimento de deixar a resolução para os outros. “Eles que resolvam! Eles que encontrem as soluções.” No meio rural isso ultrapassa-se completamente e todos eram agentes na resolução do problema.

Quanto ao factor distância ou isolamento deste tipo de escolas, isso foi coisa que eu nunca senti, porque nessa altura, ou por sorte, não sei, as Delegações a que estava ligada estabeleciam a “ponte”, preocupavam-se com os vários aspectos da vida de um professor e estavam sempre ao dispor. Havia uma proximidade e o professor sentia-se em família. Agora não, o professor sente-se um elemento estranho, completamente estranho, onde muitas das vezes, nem há tempo para ser ouvido nos seus problemas e nos seus anseios e necessidades. Neste momento, para se chegar ao Presidente, não é no momento da necessidade. Há que aguardar porque está ocupado, está a resolver outros assuntos e as decisões daqui, desta Escola ficam adiadas, resultando daí problemas, desgaste, onde os alunos são sempre os principais prejudicados.

15. Como descreve a imagem do gestor escolar do 1º Ciclo actualmente. Igual à da anterior legislação ou diferente? Especifique.

R: Presentemente, não se pode considerar que haja um gestor escolar no 1º Ciclo, porque não tem autonomia para tal.

Segundo as recentes orientações ele perdeu completamente a autonomia que o antigo Director de Escola tinha, porque depende na totalidade do gestor do Agrupamento para proceder até à aquisição de papel higiénico. Inclusivamente, qualquer informação que tenha que ser prestada aos Encarregados de Educação tem que passar pela aprovação do Órgão Superior. Numa situação de resolução imediata, esta dependência dificulta imenso a vivência no 1º Ciclo, porque se for uma urgência, a urgência tem que esperar, porque a decisão e a resposta dependem igualmente da velocidade com que o gestor entenda ou não dar ao assunto. E é esta perda de autonomia que trava a motivação ao futuro gestor.

Por isso, surgem situações em que a pessoa se vê obrigada a desempenhar a função de Coordenador, pois esta é-lhe quase imposta. Senão vejamos, face a uma análise da realidade, do corpo docente da escola, o olhar das colegas recai geralmente sobre aquela que dentro das características pessoais que possui, da

disponibilidade que apresenta e da experiência (ou não) que possa ter tido em cargos de direcção é considerada a Coordenadora que melhor representa a escola. E a professora por sua vez, como não pode negar-se, acaba por aceitar de acordo com o seu sentido profissional e a sua própria consciência.

Portanto, as relações que o Coordenador de Escola do 1º Ciclo estabelece com o gestor do Agrupamento são relações muito distantes. Talvez, precisamente, pelo facto da constituição dos Agrupamentos verticais ser uma realidade ainda muito recente que, quero acreditar, não tiveram ainda tempo de conhecer a nossa realidade, que lhes foi imposta uma realidade não desejada.

Enquanto a nossa realidade não for aceite, e reconhecida, e tudo isto tem muito a ver com uma mudança de filosofia, não creio que os futuros candidatos a este cargo se sintam motivados. Até pelo passado, que tem sido o seu calcanhar de Aquiles, porque nunca foi considerado e também porque não tem grande interesse em ser reconhecido pelos outros níveis de ensino.

Tudo isto remonta ao tempo do Estado Novo. Tudo isto tem a ver com a formação inicial, em que para se ser professor do 1º Ciclo bastava apenas um determinado nível académico, o 5º Ano e a escola de formação era o Magistério; depois prolongou-se para o 7º Ano, que depois passou para o 12º Ano. Depois o Magistério cresceu de dois para três anos, mas continuou a ser o Magistério; aí o professor passou a ser considerado como um nível médio, enquanto os outros graus de ensino já eram do quadro superior. Por último, surgem as licenciaturas e nem com estas isso terminou essa imagem que nos tem acompanhado do passado. É o passado, que nos acompanha, são essas imagens que se construíram e que nos definem em termos sociais e das quais não nos desligam. O que faz com que para um professor do 1º Ciclo seja muito difícil sentir-se num plano de igualdade com um professor de outro grau superior de ensino. Por muita competência que ele tenha vai levar ainda algum tempo a ser reconhecido.

Tudo isto tem a ver com o prestígio social, com a imagem que tem estado sempre associada ao professor do 1º Ciclo, como estando sempre num plano abaixo dos outros.

Mas digo-lhe ainda mais, enquanto a nível superior não for mudada a filosofia agora reinante, as linhas de orientação quanto aos Coordenadores de Escola do 1º Ciclo, penso que será muito difícil este voltar a gozar de uma imagem que teve antigamente e retomar a autonomia, que dantes tinha. Logicamente que me refiro também às suas novas funções, conforme estão descritas na actual legislação.

Porque convenhamos, neste momento todo o poder reside na Escola Sede do Agrupamento. Poder esse que lhe foi atribuído pelo Ministério e, enquanto não se elaborar uma outra estrutura, eu irei mantendo esta minha posição céptica, porque neste momento ninguém conhece o Coordenador do Estabelecimento de Ensino, a verdade é esta.

ANEXO V

Categorização das Entrevistas

E.101

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
CATEGORIA: FACTORES MOTIVADORES	
Subcategoria: O Trabalho em Si	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “E foi precisamente nos meios mais ricos que aprendi a gostar de gestão.” (E.101.4) • “Na altura não percebi que era isso que se estava a passar, mas o facto de eu ver os meninos ricos terem tudo e os mais pobres nem comida para a escola poderem trazer, começou-me a despertar para os problemas de ordem social, numa perspectiva de os tentar solucionar.” (E.101.5) • “Eu, ao ver a situação daquelas crianças, que nos chegavam à escola, de manhã cheios de fome, por vezes sem sequer terem jantado no dia anterior, que nos chegavam a desmaiar, comecei a pensar numa maneira de resolver este problema.” (E.101.8) • “Muito longe de querer dar nas vistas, era a vontade de mudar situações de carência material e emocional, próprias destas crianças.” (E.101.23) • “Só com muita dedicação, esforço e boa vontade e tudo em troca de nada, a não ser, o bem-estar dos alunos.” (E.101.56) • “Era esta a nossa função, lutarmos por aquela escola.” (E.101.61) • “...os principais motivos para mim, foi eu querer mudar a escola e o meio e já aqui estou há vinte anos nesta função.” (E.101.78) • “Foram os motivos profissionais sem dúvida alguma.” (E.101.79) • “Também foram muitos anos...e não é em vão que uma pessoa fica tantos anos com a direcção de uma escola.” (E.101.138) • “...foi essencialmente o facto de querer ajudar estas crianças, que me levaram a aceitar este cargo.” (E.101.80) • “Gostei.” (E.101.82) • “...foi uma experiência que me enriqueceu moralmente, socialmente, como pessoa, como colega.” (E.101.83) • “Agora, se fosse mais nova, continuaria com um enorme gosto, vontade e dedicação que sempre tive para com estas crianças.” (E.101.84) • “...quando se gosta verdadeiramente do que se faz, 	<p>Aprendeu a gostar de gestão nos meios mais ricos</p> <p>O facto de eles terem tudo fê-la despertar para os problemas sociais</p> <p>Tentou resolver a situação daquelas crianças</p> <p>Tinha vontade de mudar a situação</p> <p>Necessita haver muita dedicação</p> <p>A sua função era lutar pela escola</p> <p>Queria mudar a escola e o meio</p> <p>Motivos profissionais</p> <p>Por isso ficou tantos anos com a direcção da escola</p> <p>Aceitou o cargo porque queria ajudar as crianças</p> <p>Gostou do cargo</p> <p>Porque a enriqueceu moralmente e socialmente</p> <p>Se fosse mais nova continuaria</p> <p>Quando se gosta do que se faz é difícil</p>

<p>muito dificilmente queremos abdicar do que nos dá gosto e prazer fazer na nossa vida profissional.” (E.101.86)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Até que, quando dei conta, eu já estava tão embrenhada e gostava bastante do trabalho em si, que não me conseguia desligar desta escola.” (E.101.140) • “Logo de início, peguei-me muito a este bairro e depois à medida que o tempo ia passando e eu ia vendo resultados do meu trabalho, mais vontade eu tinha em continuar.” (E.101.139) • “...eu sentia-me muito motivada e depois já era a mistura da profissão com o gosto pela gestão.” (E.101.242) • “Era um desafio constante e cada ano que passava eu ambicionava sempre mais qualquer coisa.” (E.101.144) • “As pedagógicas, sempre! Porque eu só me identifico com elas.” (E.101.88) • “A minha função principal como gestora são as crianças. Logo só se compreende que eu desenvolva ou promova todo o tipo de funções pedagógicas, de forma a contribuir para o seu sucesso educativo e formação integral.” (E.101.89) • “A que me agradava era eu resolver problemas inerentes às crianças e trazer Projectos para a escola.” (E.101.95) • “...eu tive a felicidade de ter uma família que compreendeu, que pouco senti a minha falta em casa e que sempre me apoiou e incentivou a continuar com a minha função. Talvez porque também vissem que eu necessitava e gostava daquilo que fazia.” (E.101.153) • “Há coisas que são natas nas pessoas. Quando eu, há vinte e seis anos atrás, tirei o meu curso, ia-se por paixão. Por gosto, por paixão.” (E.101.169) • “Talvez porque eu tivesse perfil para isso e porque ainda hoje tenho.” (E.101.243) • “...uma pessoa que tenha perfil para... e mais nada, porque não há nada mais a aliciar.” (E.101.202) • “Só uma pessoa com perfil, gosto e acreditar naquilo que está a realizar, porque de resto não há mais nenhuma recompensa.” (E.101.203) • “...de resto não há mais nenhuma recompensa. Com as nossas escolas...nós nem dinheiro temos para papel, nós somos uma profissão que paga para trabalhar.” (E.101.204) • “Há alguma motivação perante isto, a não ser o gosto por gerir um estabelecimento.” (E.101.205) 	<p>abdicar do cargo</p> <p>Não se conseguia desligar da escola</p> <p>Tinha vontade em continuar</p> <p>Gostava da gestão</p> <p>Era um desafio constante</p> <p>Identifica-se com as pedagógicas</p> <p>Como gestora só se compreende que desenvolva as funções pedagógicas</p> <p>Gostava de trazer Projectos para a escola</p> <p>A família sempre a apoiou para continuar com a sua função</p> <p>Veio por paixão</p> <p>Talvez porque tivesse perfil</p> <p>Só uma pessoa que tenha perfil</p> <p>Com perfil porque não há mais nenhuma recompensa</p> <p>Não há mais nenhuma recompensa</p> <p>A única motivação é o gosto por gerir um estabelecimento</p>
Subcategoria: Realização Pessoal	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...a única coisa que nos enriquecia era o conhecimento que adquiríamos com este tipo de comunidade, muito 	<p>Sentia-se bem a ajudar aquela comunidade</p>

<p>pobre económica e culturalmente. Nós sentíamo-nos bem a ajudá-los. Só isso.” (E.101.59)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Para mim não é o facto de ter recebido a medalha que me gratificou, mas sim, todo o trabalho que eu desenvolvi nesta escola e se possível, que ele sirva de exemplo para outras escolas deste país.” (E.101.63) • ” Uma coisa que me gratifica imenso, foi eu ter conseguido mudar esta escola e o seu próprio meio.” (E.101.64) • ” Sabe, foram muitos anos de dádiva a esta escola, mas também não me arrependo de nada.” (E.101.85) • ” Misturaram-se as duas vertentes, a pedagógica e a social e era isso que me motivava e realizava pessoal e profissionalmente.” (E.101.143) • ” E sem eu dar por isso, paralelamente ao trabalho pedagógico, havia ali uma mistura de trabalho social.” (E.101.142) 	<p>O trabalho que desenvolvi na escola gratificou-a</p> <p>Gratificou-a ter conseguido mudar ta escola e o meio</p> <p>Não se arrepende de nada</p> <p>Misturaram-se as duas vertentes</p> <p>Além do trabalho pedagógico havia a mistura de trabalho social</p>
Subcategoria: Reconhecimento	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...aos poucos começámos a ser respeitadas pela sociedade envolvente, porque nós pedíamos para as crianças, sem estarmos à espera de qualquer tipo de reconhecimento.” (E.101.60) • “...e então esta população começou a respeitar-nos.” (E.101.74) • “Apesar de, há pouco tempo, o meu trabalho ter sido reconhecido a nível local e regional, ao ponto de me terem atribuído uma medalha de mérito, que eu não estava à espera.” (E.101.62) • “Mas também eu só depois ter sabido, que este reconhecimento também veio das minhas colegas, as quais sabiam de tudo isto e colaboraram neste evento, sem nunca eu me ter apercebido de nada e até a nível da DREL.” (E.101.65) 	<p>Começaram a ser respeitadas pela sociedade envolvente</p> <p>A população respeitava-as</p> <p>O seu trabalho foi sido reconhecido ao nível local e regional</p> <p>Mas também veio das colegas e da DREL</p>
Subcategoria: Contexto organizacional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...acredito que, quem goste de gestão, tanto se vê realizada numa escola rural como numa urbana.” (E.101.229) • ”...quando a pessoa está determinada em fazer um bom trabalho, fá-lo, independentemente do local onde exerce a sua função.” (E.101.231) • ” Têm características totalmente diferentes.” (E.101.221) 	<p>Ambas realizam</p> <p>O local não impede o exercício da função</p> <p>Têm características diferentes</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “ A única diferença são os distintos problemas que as caracterizam. Ou seja, o tipo de população envolvente.” (E.101.230) • “ Eu nunca trabalhei em escolas rurais. Trabalhei sempre só, em escolas urbanas.” (E.101.222) • “ Esta escola é uma mistura entre o rural e o urbano e há que ter bom senso, porque isto requer um equilíbrio.” (E.101.223) • “...para mim, não vejo impeditivo algum em gerir uma escola deste âmbito, porque tem funcionado como um desafio e motivação constantes.” (E.101.228) • “ Por um lado, temos que saber gerir pensando na parte urbana.” (E.101.224) • “ A parte urbana é a parte dos problemas actuais da marginalidade, próprios dos bairros periféricos das grandes cidades.” (E.101.226) • “ Por outro lado, na parte rural.” (E.101.225) • “...a parte rural era a parte mais social, com problemas mais do foro económico e cultural.” (E.101.227) • “...porque hoje em dia, até já nem se pode falar tanto de acessibilidades, porque as vias de comunicação encontram-se muito mais melhoradas, do que há vinte anos atrás.” (E.101.232) • “...e com esta vontade actual em fechar as escolas do 1º Ciclo com menos de dez crianças, isso ainda menos vai começar a influir na decisão de quem queira ser Coordenador de estabelecimento.” (E.101.233) 	<p>O que as distingue são os tipos de problemas</p> <p>Só trabalhou em escolas urbanas</p> <p>A escola é uma mistura entre o rural e o urbano</p> <p>Não vê impeditivos em gerir aquela escola</p> <p>Tem que saber gerir a parte urbana</p> <p>A parte urbana é a parte dos problemas actuais da marginalidade</p> <p>Tem que saber gerir a parte rural</p> <p>A parte rural era a parte mais económica e cultural</p> <p>As vias de comunicação encontram-se muito mais melhoradas</p> <p>Com o encerramento das escolas ainda mais fácil os acessos se tornam</p>
Subcategoria: Estabilidade docente	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Ao mesmo tempo, que eu iniciei nesta escola, iniciaram igualmente outras três colegas, que me têm acompanhado até hoje.” (E.101.7) • “ Claro está que isto resultava e eu conseguia utilizar este tipo de estratégia para gerir o grupo, porque o nosso corpo docente era bastante estável e eu já as conhecia a todas muito bem e sabia como havia de influenciá-las e levá-las a fazer o que eu considerava ser útil para a escola.” (E.101.33) 	<p>As colegas têm permanecido até hoje</p> <p>Como o corpo docente era bastante estável sabia como influenciá-las</p>
Subcategoria: Relações com a Delegação Escolar	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “... para mim, a Delegação nunca funcionou como impeditivo algum. Antes pelo contrário.” (E.101.128) • “A Delegação também nos ajudou sempre.” (E.101.47) • “...porque as pessoas nos ajudavam e facilitavam a 	<p>A Delegação nunca funcionou como impeditivo</p> <p>A Delegação sempre ajudou</p> <p>A Delegação facilitava</p>

<p>vida.” (E.101.100)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...com o seu saber, informava-nos o melhor que sabia.” (E.101.48) • “...com a sua boa vontade.” (E.101.49) • “...sempre muito apoiada com as colegas da Delegação e através das colegas da Delegação eu consegui chegar à DREL.” (E.101.50) • “...porque há apoio.” (E.101.99) • “Tem que haver sempre boa relação entre Director, agora Coordenador de Escola, com estes órgãos.” (E.101.96) • “Eu acho que, é fundamental, haver essa boa relação.” (E.101.103) • “...muitas vezes, essa relação foi crescendo e foi criando raízes à mesa.” (E.101.104) • “Fizemos muitos almoços e jantares com os elementos da Delegação e os problemas eram ali resolvidos e discutidos e encontradas as melhores soluções para a escola.” (E.101.105) • “Muitos, muitos, muitos e quando assim deixar de ser é mau, é muito mau.” (E.101.106) • “...eu falo da minha experiência de vinte anos com a Delegação Escolar e um de Coordenadora.” (E.101.97) • “Se houver uma boa relação entre o Director, como no meu caso com a antiga Delegação, há coisas que se vão desenvolver muito mais rapidamente.” (E.101.98) • “Enquanto que, quando essa relação não é das melhores, o trabalho do Director tornava-se mais difícil, porque ele é que tinha que resolver tudo sozinho.” (E.101.101) • “Comigo isso nunca aconteceu! Até porque as pessoas da Delegação sabiam de tudo o que se passava nesta escola.” (E.101.102) • “...as colegas que estavam na Delegação eram nossas colegas, que tiveram a vivência das escolas e trabalhar com crianças do 1º Ciclo.” (E.101.130) • “...o que não tem nada a ver com o procedimento de um professor do 2º Ciclo, porque tem um relacionamento muito maternal com as crianças, aproxima-se deles e tenta compreender os seus problemas, o que as colegas da Delegação também tinham.” (E.101.131) 	<p>Informava o melhor que sabia</p> <p>Tinha boa vontade</p> <p>Sempre apoiou</p> <p>Há apoio</p> <p>Tem que haver sempre boa relação</p> <p>É fundamental haver boa relação</p> <p>Essa relação foi crescendo</p> <p>Os problemas eram resolvidos à mesa</p> <p>Quando assim deixar de ser é mau</p> <p>De acordo com a sua experiência de vinte anos</p> <p>Havendo boa relação tudo se resolve mais rapidamente</p> <p>É mais difícil quando não há boa relação</p> <p>Isso nunca lhe aconteceu</p> <p>As colegas da Delegação eram colegas do 1º Ciclo</p> <p>Têm um relacionamento maternal com as crianças</p>
<p>Subcategoria: Trabalho em equipa</p>	
<p style="text-align: center;">Unidades de registo</p>	<p style="text-align: center;">Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “Depois começámos a ficar muito, muito unidas e aí começámos a formar uma verdadeira equipa, do estilo quando havia uma formação se uma queria ir, ou íamos todas ou não ia nenhuma.” (E.101.25) • “Mas também tive a sorte de terem sido colocadas nesta 	<p>Começaram a formar uma verdadeira equipa</p> <p>Formavam uma verdadeira equipa</p>

<p>escola mais três colegas, no mesmo ano que eu aqui fui colocada e as quatro temos formado uma verdadeira equipa e família, pois já não passamos umas sem as outras.” (E101.145)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “No fundo éramos uma equipa e conhecíamos-nos todas muito bem.” (E101.34) • “Uma coisa que havia era sempre uma grande transparência, quer dizer...ou melhor, um trabalho de equipa.” (E101.71) • “ ...eu era a Directora, mas aquilo era uma gestão partilhada por todas nós. Por todas nós! Para o bem e para o mal.” (E101.72) • “Ali, eu nunca tive a ideia de procurar os louros para a minha pessoa. Muitas vezes as pessoas diziam “Ah, mas estás aqui porque tu lutaste, porque tu fizeste!” (E101.147) • “ ...e eu dizia “Não, não foi porque eu fiz, foi porque nós... É um trabalho de equipa!”. E as colegas perceberam que isso era muito benéfico para a escola.” (E101.148) • “Em alturas que nos sentíamos bastante cansadas era essa amizade, eram esses laços de amizade que criámos, que nos fazia buscar forças umas nas outras para continuarmos a lutar e a fazer algo de proveitoso por estas crianças.” (E101.146) • “Era um grande esforço, que dependia de todas nós e ao qual nos propúnhamos porque queríamos que a nossa escola tivesse sempre tudo, mais e melhor.” (E101.53) • “ ...chegou a haver anos, em que andávamos tão cansadas, que dizíamos “este ano não vamos fazer isto.” (E101.29) • “Uma colega tinha um problema com um pai. Todas nós aparecíamos em conjunto para resolver esse problema! Tudo lá estava, naquele dia e aquela hora.” (E101.73)) • “Na DREL já sabiam. Às vezes comunicavam-nos que ia haver uma formação nesta ou naquela área, mas só havia duas vagas e de imediato eu dizia “Então esqueçam, ou vão as oito ou não vai ninguém.” (E101.26) • “E depois começámos com uma dinâmica, que até as colegas que chegavam de novo achavam muito interessante.” (E101.27) • “Nós planificávamos com muito tempo de antecedência.” (E101.28) • “Nisto e não só...e quase sem nos apercebermos as crianças estavam mais tempo na escola, queriam participar nisto e naquilo.” (E101.35) • “ ...e os Pais começaram a vir à escola. Os Pais, os avós, os vizinhos e os amigos. Esse foi, sem dúvida, o nosso grande trunfo.” (E101.36) • “Chegámos a ter Festas de Natal em que fizemos um Presépio ao vivo, todo feito com pessoas, crianças e 	<p>No fundo eram uma equipa</p> <p>Havia um trabalho de equipa</p> <p>Era uma gestão partilhada por todas</p> <p>Nunca procurou os louros para ela</p> <p>O trabalho em equipa era benéfico para a escola</p> <p>Quando se sentiam bastante cansadas iam buscar forças umas nas outras</p> <p>Era um grande esforço para todas</p> <p>Chegou a haver anos em que andavam muito cansadas</p> <p>Se uma colega tinha um problema apareciam todas</p> <p>Até na DREL já sabiam</p> <p>Tinham uma dinâmica própria</p> <p>Planificavam com muito tempo de antecedência</p> <p>As crianças estavam mais tempo na escola</p> <p>Os Pais começaram a ir à escola</p> <p>Os Natais passaram a ser um sonho naquela escola</p>
---	---

<p>animais e a maior parte dos nossos alunos, o único Natal que eles tinham era na escola. E então os Natais passaram a ser um sonho nesta escola.” (E101.37)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Mais, conseguimos que outras escolas fizessem um trabalho idêntico ao nosso.” (E101.42) • “Eu não, <u>nós</u> com a bendita lei do Mecenato, fomos a primeira escola no concelho a comprar uma fotocopiadora, que na altura já nos custou setecentos contos. Foi muito dinheiro! Nós tínhamos tudo.” (E101.43) • “...só muito recentemente, é que se fala da escola com ligação ao meio e nós, há já vinte anos atrás, que começámos este trabalho.” (E101.66) • “Isto para nós não era novidade, porque nós sempre trabalhámos desta maneira.” (E101.67) 	<p>Conseguiram que outras escolas fizessem um trabalho idêntico</p> <p>Tinham dinheiro para tudo</p> <p>Sempre fizeram a ligação ao meio</p> <p>Sempre trabalharam daquela maneira</p>
Subcategoria: Relações com a DREL	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Em relação à DREL, é assim: eu nunca tive problemas com a DREL!” (E101.133) • “Eram umas pessoas muito acessíveis.” (E101.134) • “...e tínhamos um tipo de relação muito aberta.” (E101.135) • “Informavam-nos sempre que necessário.” (E101.136) • “Eu sempre que tinha problemas ia directamente à Praça de Alvalade e sempre me ajudaram em tudo.” (E101.137) • “...e toda a gente sabia, como é que a escola da “Vila” funcionava, quer à margem da lei, em questões de dinheiro, quer quanto ao próprio tipo de funcionamento e dinâmica da escola.” (E101.51) 	<p>Nunca teve problemas com a DREL</p> <p>Eram muito acessíveis</p> <p>Tinham uma relação muito aberta</p> <p>Informavam sempre que necessário</p> <p>Sempre ajudaram em tudo</p> <p>Sabiam como é que a escola da “Vila” funcionava</p>
CATEGORIA: FACTORES HIGIÉNICOS	
Subcategoria: Salário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “E isto não tem nada a ver com o vencimento. Não tem a ver com o vencimento. Todas nós tínhamos uma vida boa, sem problemas de maior.” (E.101.58) • “Isto como são cargos que não nos trazem remuneração rigorosamente nenhuma.” (E.101.183) 	<p>Não tem a ver com o vencimento</p> <p>São cargos que não trazem remuneração nenhuma</p>

Subcategoria: Horário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...o qual exigia horas de todas nós e sem olharmos aos dias de semana úteis." (E.101.52) • "...ainda assim, seria um pouco difícil os Coordenadores conseguirem gerir as escolas, como nós o fazíamos, porque é muito difícil viver a escola vinte e quatro horas." (E.101.55) • " Também tivemos aqui colegas, que diziam que o horário delas não era aquele e aí nós só tínhamos que respeitar, porque ninguém era obrigado a disponibilizar do tempo, que nós disponibilizávamos." (E.101.57) • "...eu passei aqui muitas horas e dias da minha vida, ao ponto de eu quase unicamente ir a minha casa para dormir." (E.101.141) • "Tem que haver uma grande disponibilidade de tempo." (E.101.151) • "Eu estive dois anos dispensada de turma e dezoito com turma e nesses dezoito anos eu tive a felicidade de ter uma família que compreendeu." (E.101.152) • "o tempo era sempre pouco. E eu dava por mim a entrar às oito para dar aulas, mas também era normal eu sair às sete ou oito horas da tarde." (E.101.154) • "Eu saía à uma hora para almoçar na escola e por lá ficava. E à tarde, quando terminavam as aulas, também era normal eu ficar para resolver os problemas administrativos a troco de nada. Para mim tudo isso era normal." (E.101.155) • "...é impensável, é impensável um professor coordenar a escola e dar aulas ao mesmo tempo." (E.101.165) 	<p>O cargo exigia muitas horas</p> <p>É difícil viver a escola vinte e quatro horas</p> <p>Havia colegas que só faziam o seu horário</p> <p>Passou muitas horas da sua vida na escola</p> <p>Tem que se ter uma grande disponibilidade de tempo</p> <p>A família compreendeu sempre</p> <p>O tempo era sempre pouco</p> <p>Ficava depois das aulas terminarem</p> <p>É impensável um professor coordenar a escola e dar aulas ao mesmo tempo</p>
Subcategoria: Estilo do Gestor	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "Como a escola tinha uma cozinha muito boa, mas estava sem funcionar, decidi ir ter com o Vereador da Câmara, a quem eu já tinha falado desta situação, para tentar pôr a cozinha em funcionamento. Ele pediu-me a opinião, se havia condições de pôr a cozinha a funcionar, e eu disse-lhe que sim, para assim, pelo menos uma vez por dia, podermos dar uma alimentação quente àquelas crianças." (E101.8) • "A iniciativa era sempre da minha parte. Eu ia ter com os Parceiros e falava com eles. E de facto, a Câmara dava-nos um apoio enorme e tinha uma sensibilidade enorme para os problemas da educação, muito particularmente o Presidente da Câmara de então." (E101.11) 	<p>Decidiu ir ter com o Vereador da Câmara para resolver a situação</p> <p>Ia ter com os parceiros e falava com eles</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “Para mim, era o coração que me levava para a frente. De modo que, as pessoas, que sabiam o que isso era, começaram a observar a minha maneira de gerir a escola.” (E101.22) • “E foi assim que as coisas começaram.” (E101.12) • “...os outros Parceiros ouviam-me, acreditavam em mim e davam-me credibilidade.” (E101.16) • “Aí começaram-me a ver de outra maneira e a apoiarem-me totalmente.” (E101.17) • “E foi assim, que começaram os Projectos, na escola, com outros Parceiros: com a Caritas, o Centro Regional e a Câmara, principalmente esses três.” (E101.10) • “Durante vários anos trabalhámos com as Caritas, que colaboraram com o projecto “Solidariedade Vila”, com o Centro Regional de Segurança Social e a Câmara, este como principal parceiro.” (E101.40) • “Depois, gradualmente, apareceram outros Parceiros: a Polícia de Segurança Pública, a Junta de Freguesia, a parte social da Câmara.” (E101.41) • “E olhe que, há já vinte anos atrás, cheguei a receber donativos enormes das entidades locais. Eu, sem saber o que estava a fazer, comecei a pôr em prática a lei do mecenato.” (E101.21) • “Nós conseguíamos envolver as empresas. Pedíamos-lhes e não lhes dávamos nada em troca, a não ser os Postais de Natal feitos pelos alunos. Eu lembro-me de, há vinte anos atrás, a Mitsubishi nos ter dado cinquenta contos, o que era uma fortuna.” (E101.45) • “Ao princípio as colegas não me apoiaram a cem por cento, porque nunca tinham visto ninguém à frente de uma escola com capacidade para tentar resolver problemas tão complexos como eram aqueles, que haviam naquele bairro.” (E101.13) • “Nessa altura, até tive um bocado de dificuldade em impor a minha maneira de pensar e algumas colegas chegaram a interpretar mal a minha maneira de gerir a escola, naquele sentido de que eu o que pretendia era protagonismo.” (E101.14) • “Mas, à medida que o tempo foi passando, elas começaram a ver em mim um grande poder de liderança e que era impossível ser o protagonismo que me movia, mas sim a causa eram aqueles alunos.” (E101.15) • “Até, porque eu tenho um certo perfil de liderança que, sem os outros se aperceberem, tomam-me como líder e eu torno-me líder sem o sentido de liderar.” (E101.187) • “...e vão atrás de mim, porque eu consigo influenciá-los e sem dar por isso, eles vão por arrastamento, atrás de mim.” (E101.188) • “E então era assim. Eu tinha uma ideia, uma proposta para fazer isto ou aquilo, e depois conseguia levá-las, envolvê-las a realizar isso comigo.” (E101.18) • “...e quando elas se apercebiavam, cada uma delas, para não mostrarem que não eram capazes, já me tinham todas 	<p>As pessoas começaram a observar a sua maneira de gerir a escola</p> <p>Foi assim que as coisas começaram Os outros Parceiros acreditavam nela Apoiavam-na</p> <p>Começaram os Projectos com outros Parceiros</p> <p>Trabalharam com as Caritas, Centro Regional de Segurança Social e a Câmara</p> <p>Apareceram outros Parceiros</p> <p>Recebeu enormes donativos das entidades locais</p> <p>Conseguiram envolver as empresas</p> <p>As colegas nunca tinham visto ninguém com capacidade para resolver problemas tão complexos como ela</p> <p>Teve dificuldade em impor a sua maneira de pensar a algumas colegas</p> <p>Com o tempo começaram a ver nela um grande poder de liderança</p> <p>Tem um certo perfil de liderança</p> <p>Consegue influenciar os outros</p> <p>Conseguia envolver as colegas</p>
---	--

<p>dito que sim e depois não podiam voltar com a palavra atrás.” (E101.31)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Até porque, se isso acontecesse, eu imediatamente lhes dizia, que isso já não podia ser, porque eu já me tinha comprometido com as pessoas, que a actividade se iria realizar.” (E101.32) • “Por exemplo, eu tinha conseguido um donativo desta ou daquela empresa ou loja comercial. Quando isso sucedia eu não guardava esse dinheiro para o gastar somente com a minha turma. Comunicava às minhas colegas que tinha recebido determinada quantia em dinheiro e perguntava-lhes o que deveríamos fazer com o dinheiro.” (E101.19) • “...quanto à gestão do dinheiro, uma coisa que eu sempre tive “nunca nada naquela escola foi só meu”. Eu sentava-me à mesa com as colegas e dizia: ” Temos X”, o que é que vamos fazer com isto?” (E101.46) • “Aí elas viam que o meu objectivo não era eu destacar-me, colher os louvores, mas que a minha preocupação eram as necessidades dos alunos.” (E101.20) • “...tanto que eu nunca chamei a comunicação social para verem o que se estava a passar naquela escola.” (E101.24) • “Depois, outra preocupação que eu tive, foi dar trabalho às pessoas do bairro.” (E101.38) • “Era uma forma dos Pais, em vez de criticarem, verem o trabalho que nós lá tínhamos.” (E101.39) • “Nós, com o dinheiro que a Câmara nos dava e que eu geria com muito sentido de responsabilidade, pois tinha que atender às necessidades principais da escola.” (E101.44) • “...talvez a minha capacidade de luta e espírito determinado.” (E101.87) • “...o gestor tem que ligar sim à parte da papelada, mas cada vez mais tem que trabalhar com a sensibilidade e com o coração.” (E101.173) • “Acima de tudo, tem que ser sensível e ajudar as colegas que têm problemas.” (E101.176) • “...as crianças chegam à escola com uma quantidade de problemas pessoais e sociais, que se o gestor não estiver desperto para essas questões facilmente verá desmoronar o seu reinado.” (E101.174) • “Tem que saber ouvir as crianças, as colegas, os seus problemas.” (E101.175) • “...tem que as apoiar, ajudar a superar certos dias de trabalho e fazer-lhe ver o lado positivo da sua vida pessoal ou profissional.” (E101.177) • “Tem que ser humana.” (E101.178) • “...ter maleabilidade suficiente para saber gerir os conflitos emocionais e sociais de toda a gente que trabalhe para a verdadeira relação escola-meio.” (E101.179) • “Mas também tem que ser firme nas decisões e não 	<p>Mesmo que quisessem já não podiam voltar com a palavra atrás</p> <p>Mesmo que isso acontecesse dizia-lhes que já não podia ser</p> <p>Perguntava às colegas a opinião</p> <p>Perguntava às colegas o que deviam fazer com o dinheiro</p> <p>Assim viam que não queria protagonismo algum</p> <p>Nunca chamou a comunicação social</p> <p>Preocupou-se em dar trabalho às pessoas</p> <p>Era uma forma de os Pais não criticarem</p> <p>Geria o dinheiro da Câmara com muito sentido de responsabilidade</p> <p>Escolheram-na pela sua capacidade de luta</p> <p>O gestor tem que ter sensibilidade</p> <p>Tem que ser sensível</p> <p>O gestor tem que estar desperto para os problemas pessoais e sociais</p> <p>Tem que saber ouvir</p> <p>Tem que apoiar as colegas</p> <p>Tem que ser humana</p> <p>Ter maleabilidade para saber gerir os</p>
--	--

<p>permitir falhas dentro do local de trabalho.” (E101.180)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...porque acima de tudo é sempre a imagem das falhas que passa para o exterior e nunca o lado positivo. De modo que eu tentei sempre nunca deixar transparecer as nossas falhas e penso que isso é muito importante.” (E101.181) • “Tem que haver uma harmonia entre a maleabilidade e a determinação do gestor.” (E101.182) • “Um líder nato! Atendendo às minhas características tenho tendência para liderar grupos, para liderar multidões.” (E101.189) • “Eu falo por mim, porque isso para mim nunca constituiu qualquer obstáculo.” (E.101.186) • “...eu, como não sou uma pessoa facilmente influenciável, penso que uma pessoa determinada nem pensa nisso.” (E.101.185) • “Não, porque as pessoas têm a sua personalidade.” (E.101.184) • “Quando eu cheguei a esta escola, vi um meio com uma aversão enorme ao professorado, às colegas.” (E.101.6) 	<p>conflitos emocionais e sociais</p> <p>Tem que ser firme nas decisões</p> <p>Nunca deve deixar transparecer falhas</p> <p>Tem que ter harmonia entre a maleabilidade e a determinação</p> <p>Um líder nato</p> <p>O estilo do gestor não a influencia</p> <p>Para ela isso não constituiu qualquer obstáculo</p> <p>Não porque as pessoas têm a sua personalidade</p> <p>As pessoas não gostavam do gestor</p>
Subcategoria: Falta de autonomia	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Não tem autonomia absolutamente nenhuma.” (E.101.206) • “...se agora tivéssemos mais autonomia, ou por outra, a autonomia que eu tinha antes deste modelo dos Agrupamentos ter sido implementado.” (E.101.54) • “Aqui é que não há mesmo nada a fazer. A partir do momento em que não há autonomia financeira, como é que pode haver outra autonomia?” (E.101.207) • “Neste momento, um gestor escolar pode, simplesmente, fazer uma gestão do funcionamento pedagógico da escola.” (E.101.243) • “Não pode ser tão abrangente quanto nós éramos, porque nós abrangíamos tudo.” (E.101.244) 	<p>Não tem autonomia</p> <p>Deviam ter mais autonomia</p> <p>Não há mesmo nada a fazer</p> <p>O gestor escolar só pode fazer a gestão pedagógica da escola</p> <p>Não pode ser tão abrangente quanto era o Director de Escola</p>
Subcategoria: Política administrativa/Carácter de obrigatoriedade	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Inicialmente não houve motivos nenhuns. Eu não quis.” (E.101.1) • “Fui eleita pelas colegas.” (E.101.2) • “Inicialmente fui eleita.” (E.101.75) • “...candidatar-me não, porque eu nunca me candidatei. Fui sempre eleita pelas minhas colegas.” (E.101.81) • “Talvez a proximidade da casa, porque eu estive vinte 	<p>Não houve motivos nenhuns</p> <p>Foi eleita pelas colegas</p> <p>Foi eleita</p> <p>Foi sempre eleita pelas colegas</p> <p>Talvez pela proximidade de casa</p>

<p>anos a gerir a escola, mas também morava há vinte anos no bairro. Conhecia muito bem o bairro e conhecia toda a problemática que o caracterizava tão bem.” (E.101.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...foi a minha maneira de ser, que fez com que as colegas acreditassem em mim.” (E.101.76) • “...a aceitação por parte das colegas, que viam em mim uma pessoa determinada em ajudar a escola a crescer e a melhorar.” (E.101.77) • “...a meu ver, este cargo só deve ser desempenhado por pessoas que tenham perfil de liderança, só.” (E.101.198) • ” Pessoas que tenham perfil para gerir, para investigar, de investir o seu tempo, de contrário não.” (E.101.199) • ” Discordo totalmente!” (E.101.190) • “Discordo totalmente porque é um cargo que vai ser sempre desempenhado sem alma, sem coração, é o deixa andar.” (E.101.191) • “...deixa andar a passar o tempo e para o ano vem outra, ou daqui a dois anos vem outra e portanto isso nunca vem a dar bom resultado. Isto tudo porque a pessoa não pode recusar.” (E.101.192) • ” Nem é para a pessoa que vê naquilo uma obrigação.” (E.101.194) • “Isto só prejudica a escola, porque a pessoa é votada, mas como não pode recusar e não tem perfil para o cargo, todos saem a perder com tudo isto.” (E.101.193) • “...e nem é para a escola, que não evolui, não se desenvolve criando-se um ambiente de saturação para ambas as partes.” (E.101.195) • “Não acredito que seja agradável o convívio nesta escola, porque de facto não há clima, há sim um marasmo e um deixa andar, que perpassa para as crianças.” (E.101.196) • “...e por vezes até surgem situações de conflito, que poderiam ser evitadas (pelo desleixo a que a escola está votada). A escola perde vida, toda a dinâmica e as crianças sabem muito bem quem coordena a escola, perfeitamente.” (E.101.197) • “Hoje não se vai por paixão. Hoje, grande parte das professoras que chegam aqui ao 1º Ciclo, são professores de Educação Física, de Educação Visual e Tecnológica. Tudo menos professores do 1º Ciclo.” (E.101.170) • ”...e vêm, porque não conseguem entrar onde querem, no seu grupo de ensino. E o que acontece é que os seus procedimentos não são os mais pedagogicamente adequados para este nível de ensino.” (E.101.171) • “...agora imaginemos um Coordenador desses nesta escola, sem o mínimo de sensibilidade para os problemas do 1º Ciclo! A escola virava uma empresa.” (E.101.172) • ”...carreira em gestão escolar....Acho que sim. Partindo do princípio que quem vai para essa carreira é pelo gosto em ser gestor, acho que sim, que cada vez mais se deveria caminhar para aí.” (E.101.200) •” Portanto, o professor dar as aulas e a escola ter o seu 	<p>Foi a sua maneira de ser</p> <p>A aceitação por parte das colegas</p> <p>Este cargo só deve ser desempenhado por pessoas com perfil de líder</p> <p>Pessoas com perfil para gerir</p> <p>Discorda totalmente</p> <p>Porque que vai ser sempre desempenhado sem alma</p> <p>È o deixa andar</p> <p>É uma obrigação para a pessoa</p> <p>Isto só prejudica a escola</p> <p>A escola não evolui</p> <p>Não é agradável o convívio numa escola destas</p> <p>A escola perde toda a dinâmica</p> <p>Hoje não se vai por paixão</p> <p>Vêm porque não conseguem entrar no seu grupo de ensino</p> <p>Imagine-se um Coordenador destes sem o mínimo de sensibilidade para os problemas do 1º Ciclo</p> <p>Concorda com uma carreira em gestão escolar</p> <p>O gestor seria eleito pelos colegas</p>
---	--

gestor escolar sujeito a um concurso e igualmente eleito pelos colegas.” (E.101.201)	
Subcategoria: Política administrativa/Formação em Administração Educacional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Para o cargo de Directora que eu desenvolvi, penso que não.” (E.101.149) • “De modo que eu nunca senti necessidade de grande formação, nunca...nem nos Mapas. Eu penso que foi algo natural. Bem, no nosso Curso, na minha formação inicial, nós tivemos muita legislação escolar.” (E.101.156) • “Tem que haver isso sim, uma grande sensibilidade para tudo o que envolve a escola, a sua gestão.” (E.101.150) • “...quando se tem prazer, quando se tem gosto em desempenhar, lá está se surge alguma dificuldade perguntamos, naquela altura à Delegação e as coisas resolviam-se.” (E.101.157) • “Como eu tinha sempre tudo muito bem organizado, tudo muito bem arquivado, se alguém da inspecção, ou outro organismo, nos pedisse alguma coisa, nós já sabíamos onde se encontrava. Eu nunca tive um gabinete e todas as colegas sabiam onde estavam os papéis e nunca, por nunca ser, dificultaram esse trabalho de carolice.” (E.101.158) • ” Neste momento, para desempenhar este papel, acho que sim.” (E.101.164) • “...neste momento, atendendo aos problemas que a escola tem, a pessoa que fique à frente desta escola deve ter essa formação.” E.101.166) • “...porque precisa ter conhecimentos de legislação, para saber resolver e levar junto do Conselho Executivo os problemas aqui existentes.” (E.101.167) • “Mas também saber propor, saber apelar pela nossa realidade e interpor-se junto do Conselho Executivo sempre que considere necessário, porque sabe de antemão, pela formação que possui, até onde o pode fazer.” (E.101.168) 	<p>Não era necessária formação</p> <p>Nunca sentiu necessidade de formação</p> <p>Bastava haver uma grande sensibilidade</p> <p>Bastava ter gosto</p> <p>Tinha sempre tudo muito bem organizado</p> <p>Neste momento deve ter formação</p> <p>A pessoa que fique à frente duma escola deve ter essa formação</p> <p>Porque precisa ter conhecimentos de legislação</p> <p>Mas também saber interpor-se junto do Conselho Executivo sempre que considere necessário</p>
Subcategoria: Relações com o Conselho Executivo	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Com o Executivo foi muito complicado.” (E.101.107) • “...senti o mundo desabar e refiro-me a tudo.” (E.101.108) • ” Foi um choque completo.” (E.101.118) • “Primeiro, porque não conheciam nada da nossa 	<p>Com o Executivo foi muito complicado</p> <p>Sentiu o mundo desabar</p> <p>Foi um choque completo</p> <p>Primeiro porque não conheciam nada</p>

<p>realidade do 1º Ciclo e nem se preocuparam em conhecer.” (E.101.109)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ”...as colegas do 2º Ciclo não têm essa preocupação. Não é por mal, mas a verdade é que não têm.” (E.101.132) • ”...a impressão que eu tenho é que nunca chegarão a querer perceber da nossa situação.” (E.101.129) • ”Chegavam aqui, diziam que se tinha que fazer desta e daquela maneira e que a lei era para se cumprir.” (E.101.110) • ” Além de não nos respeitarem.” (E.101.119) • ”Depois tentaram impor o poder delas e esse clima continuou até agora e sente-se quase como direi... medo.” (E.101.125) • ”Nós passámos a ser encarados como seres inferiores.” (E.101.114) • ”...que nada sabíamos, com pouca formação e que precisávamos de aprender com eles.” (E.101.115) • ”...ainda queriam que nós apreendêssemos com eles.” (E.101.120) • ” Eles, porque já estavam há muitos anos habituados a gerir escolas, é que sabiam.” (E.101.116) • ”...eu no meu caso, com vinte anos de gestão de escolas do 1º Ciclo, agora é que iria aprender a gerir a escola.” (E.101.117) • ” A Presidente do Conselho Executivo pensou que era tudo muito fácil e que os nossos problemas se resolviam da maneira a que estavam habituadas, com papéis para tudo e com toda a burocracia do 2º Ciclo.” (E.101.121) • ” Ela, dentro do seu pedestal, lá de cima, pensava que iria orientar tudo. Não ia orientar nada, porque ela não percebia nada do nosso nível de ensino.” (E.101.123) • ”...até finalmente a senhora perceber a situação foi um bocadinho complicado.” (E.101.127) • ”Só que depressa chegou à conclusão que não, que não era por esse meio que iria conseguir gerir a nossa escola e aí percebeu que eu era um elemento fundamental ali.” (E.101.122) • ”...inicialmente, ainda me deram liberdade de acção, porque precisavam de mim.” (E.101.124) • ” Queriam tudo a horas e a tempo, mas a gasolina era à minha conta para lá ir entregar a papelada.” (E.101.160) • ” A grande diferença é que enquanto com a Delegação eu fazia o mesmo trabalho, só que ninguém me impunha, ali impunham-me!” (E.101.161) 	<p>da realidade do 1º Ciclo</p> <p>As colegas do 2º Ciclo não têm essa preocupação</p> <p>Talvez nem nunca cheguem a perceber</p> <p>Chegavam e diziam que a lei era para se cumprir</p> <p>Não os respeitavam</p> <p>Tentaram impor o seu poder</p> <p>Passaram a ser encarados como seres inferiores</p> <p>Com pouca formação</p> <p>Queriam que apreendêssemos com eles</p> <p>Ele é que sabiam</p> <p>Agora teria que aprender a gerir a escola</p> <p>A Presidente do Conselho Executivo pensou que era tudo muito fácil</p> <p>Ela pensava que iria orientar tudo</p> <p>Percebeu que era complicado</p> <p>Depressa chegou à conclusão que não era capaz</p> <p>Deram-lhe liberdade de acção porque precisavam dela</p> <p>Queriam tudo a horas</p> <p>Impunham-lhe o trabalho</p>
Subcategoria: Estatuto profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...posso-lhe assegurar que não é reconhecido. Não é reconhecido. Ninguém lhe presta atenção.” (E.101.237) 	<p>Não é reconhecido</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “...como Coordenador não.” (E.101.245) • “...neste momento, só o facto de se encontrar limitado na sua acção não possibilita que seja reconhecido.” (E.101.236) • “Não, porque está tão condicionado, que quase nem pode demonstrar que existe e que pode muito bem ser capaz de ser responsável pela sua escola e de a fazer crescer.” (E.101.246) • “...o contrasenso reside no facto de ele ter que Coordenar, mas não poder gerir.” (E.101.247) • “...ele agora é menos gestor do que nós éramos, porque está muito subjugado.” (E.101.248) • “E cá estou eu a relatar-me à minha experiência. Eu fui falada, muito mesmo.” (E.101.238) • “E a prova que fui falada é que eu fui a única mulher condecorada, depois do 25 de Abril, na Câmara Municipal deste concelho.” (E.101.239) • “...eu fui “medalhada” como Directora de Escola e pelo trabalho social, paralelamente ao pedagógico desenvolvido nesta escola.” (E.101.240) • “Houve a verdadeira relação escola-meio. Eu não estou a auto elogiar-me.” (E.101.241) • “...como Director de Escola sim, éramos respeitados.” (E.101.244) 	<p>Como Coordenador não Não consegue ser reconhecido</p> <p>Está tão condicionado que nem pode demonstrar que existe</p> <p>Tem que Coordenar mas não pode gerir</p> <p>Está muito subjugado Foi muito falada</p> <p>Foi condecorada</p> <p>Foi “medalhada” pelo seu trabalho</p> <p>Não se está a auto elogiar</p> <p>O Director de Escola era respeitado</p>
Subcategoria: Modelo de gestão	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...mas receio, que com os Agrupamentos, muito deste trabalho seja perdido.” (E.101.68) • “Aliás, o meu grande receio é que tudo isto se perca.” (E.101.70) • “...principalmente, se o Órgão de Gestão não estiver receptivo a esta maneira de conceber a gestão da escola com o meio envolvente.” (E.101.69) • “E olhe que eu, conjuntamente com os elementos da Delegação, participei em muitas reuniões por causa da constituição dos Agrupamentos e anteriormente por causa da implementação da autonomia, isto em 1996/97. Só que nunca supus que as coisas viessem a tomar este rumo.” (E.101.111) • “Tudo o que eu tinha ouvido, discutido e analisado, e até decidido aderir ao agrupamento vertical, por nossa própria iniciativa e livre vontade, não passou tudo de uma ilusão.” (E.101.112) • “Nada disto se concretizou.” (E.101.113) • “Sabe, foi um processo muito repentino, apesar de que eu sei de Agrupamentos, que funcionaram muito bem logo desde o início, porque houve a humildade dos Presidentes do Conselho Executivo falarem com as Directoras de Escola.” (E.101.126) 	<p>Receia que com os Agrupamentos este trabalho se perca O seu receio é que tudo isto se perca</p> <p>O órgão de gestão deve ser receptivo a esta maneira de gerir</p> <p>Nunca supôs que as coisas viessem a tomar este rumo</p> <p>Tudo não passou de uma ilusão</p> <p>Nada se concretizou</p> <p>Foi um processo muito repentino</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “Quando passei a exercer a função de Coordenadora, a única e derradeira coisa que se alterou foi que eu tinha que dar contas ao Agrupamento.” (E.101.159) • “...da verba que pertence ao 1º Ciclo..., porque nunca mais houve dinheiro para mandar arranjar as máquinas fotocopadoras, nunca mais houve dinheiro para toner, o que nós conseguíamos com os nossos Projectos. Tudo isso acabou.” (E.101.162) • “Se eu geri esta escola durante vinte anos e sempre tive dinheiro para comprar tudo o que precisasse. Então como é que agora não há dinheiro para nada?” (E.101.213) • “Não sei explicar esta situação, não sei! É porque as verbas ficam estagnadas num local e não se podem mover e depois quando se vão mover perdem-se as oportunidades de.” (E.101.217) • “É porque se vão tapar outros buracos, porque como se está em autonomia não se chega a saber para onde é que o dinheiro desta escola foi utilizado, porque nos dizem logo, que isto agora é um Agrupamento de Escolas e esse dinheiro serve para outros fins e nós não temos nunca direito a ter dinheiro para nada?” (E.101.218) • “Eu não estou a dizer, que tenham ficado com o dinheiro. O que talvez suceda é que a burocracia deles deve desviar esse dinheiro para outros fins.” (E.101.214) • “...e a gestão que eu aqui fiz durante anos, uma gestão caseira, que sempre deu para atender a todas as prioridades que surgissem e nunca nada aqui faltou.” (E.101.215) • “Eu sei que, hoje em dia, a gestão caseira está ultrapassada, mas era a gestão que dava dinheiro e que resolvia problemas.” (E.101.219) • “Tapávamos os buracos à medida que ia surgindo o dinheiro e este acabava por sobrar. A escola deu-se ao luxo de fazer um alpendre.” (E.101.216) • “...e agora não se resolve nada.” (E.101.220) • “Aqui, por exemplo com a perda de toda a autonomia financeira toda a parte pedagógica ruiu porque não nos dão dinheiro para nada.” (E.101.212) • “...até os Parceiros sociais se foram desvinculando desta escola. Os Projectos foram abolidos totalmente!” (E.101.163) • “Pode haver autonomia só com algumas decisões, mas mínimas, porque senão corre o risco do Conselho Executivo lhe dizer “quem é que lhe deu ordem para isso?” e a pessoa não pode arriscar nesse tipo de decisões.” (E.101.208) • “...porque pode ser penalizada na avaliação ou até mesmo um processo disciplinar.” (E.101.209) • “Neste momento, esse órgão tem toda a liberdade para o fazer e as pessoas têm medo e não arriscam. Preferem obedecer copiosamente a confrontarem-se com o Órgão de Gestão.” (E.101.210) • “...porque sabem que ele é que dá as ordens e tem todo 	<p>Como Coordenadora tinha que dar contas ao Agrupamento</p> <p>Nunca mais houve dinheiro</p> <p>Não sabe porque não há dinheiro para nada</p> <p>Não sabe explicar a situação</p> <p>Não se sabe onde o dinheiro da escola é utilizado</p> <p>Se calhar foi desviado para outros fins</p> <p>Com a gestão caseira nunca nada faltou</p> <p>A gestão caseira dava dinheiro e resolvia os problemas</p> <p>O dinheiro sobrava</p> <p>Agora não se resolve nada</p> <p>A parte pedagógica ruiu</p> <p>Os Projectos foram abolidos</p> <p>O Coordenador não se pode arriscar a tomar decisões</p> <p>Pode ser penalizado</p> <p>As pessoas têm medo</p> <p>Porque sabem que ele é que tem o</p>
---	--

<p>o poder para decidir.” (E.101.211)</p> <ul style="list-style-type: none">• “A parte administrativa para mim, só tinha razão de ser, quer dizer, era necessária, porque uma conduzia à outra.” (E.101.90)• ” Fi-lo durante vinte anos e nunca tive problemas alguns, mas essa parte era a que menos me agradava.” (E.101.94)• “O que me levava a desempenhar funções administrativas, era o factor pedagógico.” (E.101.92)• ” Tudo para conseguir alcançar os fins pedagógicos, porque eu não tinha nada a ver com papéis, com burocracia.” (E.101.93)	<p>poder para decidir</p> <p>A parte administrativa era necessária</p> <p>Era a que menos me agradava</p> <p>Desempenhava essas funções pelo factor pedagógico</p> <p>Tudo para conseguir alcançar os fins pedagógicos</p>
---	--

E. 102

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
CATEGORIA: FACTORES MOTIVADORES	
Subcategoria: O Trabalho em si	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...quando fiquei foi mais por... vamos lá a ver o que posso fazer por esta escola.” (E.102.5) • “Primeiro, porque acreditava que conseguia modificar algum funcionamento menos correcto.” (E.102.6) • “...quando eu decidi assumir o governo da escola o meu principal objectivo era modificar o clima de relações humanas existente.” (E.102.9) • “Depois de lá estar sim, aí é que as coisas se alteraram.” (E.102.23) • “...só depois de lá estar é que as coisas se alteraram muito.” (E.102.44) • “E depois, sabe como é. A pessoa começa a acreditar num conjunto de funcionamento com o qual se identifica e que acredita que consegue modificar alguma coisa.” (E.102.46) • “Mas como não se consegue logo ver tudo alterado no primeiro mandato e porque continua a acreditar, que vai conseguir modificar o seu projecto de escola, segue para o segundo mandato.” (E.102.47) • “Como no segundo ainda não conseguia realizar tudo o que ambicionava para aquela escola, inicia o terceiro mandato e a pessoa vai continuando a acreditar, que ainda consegue modificar algo mais.” (E.102.48) • “...e foi nesta expectativa que fiquei durante os tais treze ou catorze anos, já nem sei bem.” (E.102.49) • “Nós, como sabe, quando estamos interessados propomo-nos ao cargo.” (E.102.50) • “Eu, felizmente, até agora, pelo menos em todas as eleições que entrei consegui ganhar e tem sido esta a principal razão, portanto, motivos de natureza profissional, que me levaram... já depois de ter exercido funções governativas claro está, a querer decidir ser Director de Escola do 1º Ciclo.” (E.102.52) 	<p>Pensou que poderia fazer algo pela escola</p> <p>Acreditava que conseguia modificar o funcionamento da escola</p> <p>O seu objectivo era modificar o clima de relações humanas</p> <p>Depois de iniciar o cargo começou a gostar</p> <p>Depois de lá estar as coisas alteraram-se muito</p> <p>Acreditava que iria modificar algo</p> <p>Seguiu para o segundo mandato com a mesma convicção</p> <p>Iniciou o terceiro mandato com a mesma ambição</p> <p>Ficou catorze anos nesta expectativa</p> <p>Os interessados propõem-se ao cargo</p> <p>Os motivos de natureza profissional levaram-no a querer ser Director</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “Sim, gostei bastante desta experiência.” (E.102.54) • “Também me perguntou, se fosse hoje, se voltaria a candidatar-me, não foi? Sim, voltava, não me arrependo de nada do que fiz até agora.” (E.102.63) • “Mais motivantes são as pedagógicas.” (E.102.70) • “Mas, em primeiro lugar e fundamentalmente, estar motivada” (E.102.94) • “...tenha muita vontade.” (E.102.107) 	<p>Gostou bastante da experiência</p> <p>Voltaria a candidatar-se</p> <p>As pedagógicas são as mais motivantes</p> <p>Primeiro tem que se estar motivada</p> <p>Ter muita vontade</p>
Subcategoria: Realização profissional e pessoal	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Assim, havia uma harmonia geral. Era este clima humano, esta capacidade de ouvir os outros, de os saber escutar, que mais me aliciavam e me satisfaziam do ponto de vista profissional e pessoal.” (E.102.21) • “Eu penso que foi isso que restou, tanto a nível de pais, como com as colegas, pessoal não docente, com as Instituições, com a Câmara. Foi esta a parte mais enriquecedora da minha função governativa.” (E.102.59) • “...é bastante reconfortante e compensador a pessoa ter um percurso profissional de vários anos na gestão das escolas, como eu tive e fazer uma avaliação de quando começou e como terminou.” (E.102.61) • “...fico de consciência tranquila de que tentei fazer o meu melhor e a verdade é que me sinto bem e com a noção do dever cumprido.” (E.102.62) • “No fundo sentimo-nos mais úteis. Senão passamos o dia a preencher papéis.” (E.102.174) 	<p>O clima humano existente satisfazia-o profissionalmente</p> <p>Esta foi a parte mais enriquecedora</p> <p>É compensador ver o seu percurso profissional</p> <p>Sente-se bem</p> <p>Sente-se útil</p>
Subcategoria: Reconhecimento	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Sempre colhi junto das pessoas uma boa aceitação, que me ajudava a continuar a acreditar, que poderia melhorar o ambiente daquela Escola.” (E.102.45) 	<p>Era bem aceite</p>

Subcategoria: Autonomia profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “É uma sensação um bocadinho estranha quando se entra numa escola e se tem autonomia e aqui era tratado tudo.” (E.102.28) • “Nós tínhamos aqui Secretaria e agora temos um telefone e uma fotocopiadora.” (E.102.30) • “Eu resolvia a maior parte das coisas telefonicamente e quando era preciso escrevia-se e as coisas andavam.” (E.102.34) • “Enquanto que eu, como Director de Escola, resolvia parte dos problemas directamente com a Administração Central.” (E.102.36) • “...eu enquanto Director de Escola consegui furar alguns esquemas burocráticos... e com isso não infringi a Lei, porque entrava em contacto com os vários organismos, ia à Delegação, ia à DREL, ao CAE, tudo isto porque tinha alguma autonomia.” (E.102.160) • “...como Director, tinha alguma autonomia.” (E.102.166) • “Muitas das coisas eu tratava directamente. Não quer dizer que eu passasse por cima das competências da Delegação Escolar.” (E.102.167) 	<p>Tinha autonomia</p> <p>Havia uma Secretaria na escola</p> <p>Ele próprio resolvia os assuntos</p> <p>Tratava dos assuntos directamente com a Administração Central</p> <p>O Director tinha alguma autonomia</p> <p>Tinha alguma autonomia</p> <p>Tratava dos assuntos directamente com a DREL</p>
Subcategoria: Relações interpessoais	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...o que mais me motivou sempre foram, em primeiro lugar, as relações humanas.” (E.102.55) • “As relações humanas foi o que de melhor ficou e a verdade é que é enorme a quantidade de amizades que eu fiz e dessas amizades ficaram elos muito grandes até hoje.” (E.102.56) • “Além do ambiente que se criou na escola, que era totalmente diferente no final do meu percurso daquele que existia quando eu iniciei aqui as minhas funções.” (E.102.60) • “...eu penso que a parte humana é bastante importante nas escolas, porque isto é uma família, maior do que a nossa, mas não deixa de ser uma família.” (E.102.65) 	<p>O que mais o motivou foram as relações humanas</p> <p>Fez muitas amizades</p> <p>O ambiente modificou-se totalmente</p> <p>A parte humana é bastante importante</p>

Subcategoria: Relações com a Delegação Escolar	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Quanto às Delegações eu nunca achei que era um elo de travagem do processo ou de burocracia. Até pelo contrário!” (E.102.85) • “Eu volto a dizer. Eu só tenho a dizer bem a nível do funcionamento da Delegação.” (E.102.90) • “Eu sempre lidei muito bem com todas as pessoas da Delegação.” E.102.86) • “Sempre me puseram à vontade e sempre facilitaram na gestão da escola.” (E.102.87) • “Era uma relação de entreajuda.” (E.102.88) • “...encorajadora do trabalho do gestor.” (E.102.89) • “Eu senti que tinha sempre ali pessoas, que estavam ao nosso lado.” (E.102.91) • “Quando havia qualquer problema elas ajudavam e mesmo sem problemas estavam para facilitar a vida e para funcionamento das coisas e não para entrar.” (E.102.92) 	<p>Nunca considerou as Delegações burocráticas</p> <p>Só pode dizer bem do funcionamento da Delegação</p> <p>Sempre lidou bem com a Delegação</p> <p>Facilitavam a gestão da escola</p> <p>Era uma relação de entreajuda</p> <p>Sempre o apoiaram</p> <p>Facilitavam a vida do gestor</p>
Subcategoria: Relações com a DREL	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu não gosto muito do contacto formal. Eu penso que é dos vários contactos pessoais que se resolvem as situações. E neste aspecto sempre foi a minha postura com a Administração Central.” (E.102.82) • “Inclusivamente, em relação aos contactos com a Administração Central, pois passou-se muito para além do contacto meramente formal.” (E.102.57) • “Em muitas situações até me foi dado o número de telefone particular e nós resolvíamos e tentávamos resolver as coisas com o mínimo de formalidade possível apesar de alguma ter que haver.” (E.102.58) • “Sempre que eu entendesse que me devia lá dirigir, eu ia e falava com as pessoas. Só saía de lá quando resolvesse o meu problema, porque era para isso que lá tinha ido. Nunca me dei mal com esta minha atitude.” (E.102.83) • “Mas sabe, já são muitos anos neste lugar. Ao fim destes anos todos acabamos até por fazer grandes amizades. De modo que, para mim, nunca funcionou como um factor desmotivador, 	<p>Não gosta do contacto formal</p> <p>Os contactos com a Administração Central passaram além do formal</p> <p>As situações eram resolvidas com o mínimo de formalidade</p> <p>Dirigia-se à DREL para resolver os problemas</p> <p>Estas nunca funcionaram como factor desmotivador</p>

mas acredito que para algumas pessoas funcione.” (E.102.84)	
Subcategoria: Contexto organizacional/Escolas urbanas	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu não conheço muito bem as rurais.” (E.102.170) • “...as urbanas são mais estimulantes, são mais desafiantes.” (E.102.171) • “...porque nós lidamos diariamente com uma série de problemas, problemas esses, que são o nosso desafio, a nossa vontade em continuar.” (E.102.172) • “...É um pouco assim, se nós não os temos, a escola entra numa monotonia, em que os dias nos parecem todos iguais. E aqui, nunca temos um dia igual ao outro. Nunca. É esgotante? É, mas também é um estímulo para nós continuarmos e tentarmos resolver os problemas que surgem diariamente.” (E.102.173) 	<p>Não conheço bem as escolas rurais</p> <p>As urbanas são mais desafiantes</p> <p>Os problemas são o nosso desafio</p> <p>A resolução de problemas é um estímulo para continuar</p>
CATEGORIA: FACTORES HIGIÉNICOS	
Subcategoria: Política administrativa/Carácter de obrigatoriedade	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Quando eu fui para a gestão do 1º Ciclo não fui de livre vontade.” (E.102.1) • “Eu fui quase um bocadinho obrigado. Isto foi-me sugerido.” (E.102.2) • “...em segundo lugar foi como eu já disse, um bocadinho empurrado.” (E.102.7) • “...quando comecei foi a força das circunstâncias que determinaram a minha decisão e não outros quaisquer factores.” (E.102.43) • “Inicialmente eu recusei. Pronto, não quis.” (E.102.3) • “Até me aperceber do ponto da situação, o que decorreu durante dois ou três anos e só depois é que me decidí a aceitar.” (E.102.4) • “...não tive grandes motivações para ir para aquele cargo.” (E.102.22) • “...quando aceitei o cargo de Coordenador já foi por outros motivos. Em primeiro fui um bocadinho induzido a...porque já tinha vários 	<p>Não foi de livre vontade</p> <p>Foi quase obrigado</p> <p>Foi um bocadinho empurrado</p> <p>Foi por força das circunstâncias</p> <p>Inicialmente recusou</p> <p>Só depois é que decidiu aceitar</p> <p>Não estava motivado para o cargo</p> <p>Aceitou o cargo de Coordenador por outros motivos</p>

<p>anos e seria a pessoa que eventualmente estivesse em melhores condições de assumir a gestão.” (E.102.24)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...foram estes os motivos que agora me levaram a aceitar este cargo. As pessoas terem entendido que eu era a pessoa indicada.” (E.102.40) • “...tanto que não houve eleição, porque foi de opinião unânime não ser necessário recorrer à votação, porque todos iriam votar em mim.” (E.102.41) • “...fui nomeado por ser uma forma mais fácil de simplificar o processo.” (E.102.42) • “...mas estamos sempre sujeitos à eleição e aí podemos ou não ser votados em número suficiente de votos.” (E.102.51) • “...eu não estou a sentir grandes incentivos para continuar.” (E.102.79) • “Não vale a pena, quanto a mim! Pelo menos para mim não há motivo nenhum, que me motivasse a candidatar-me a Coordenador de Escola. Conhecendo eu a realidade actual, eu nem nisso pensaria.” (E.102.159) • “Eu acho que todas as pessoas deviam passar por estes órgãos.” (E.102.130) • “Todas as pessoas!” (E.102.131) • “As pessoas deviam ter o mínimo de conhecimento sobre o que é exercer esta função dirigente.” (E.102.132) • “...só quando passam a exercer este cargo é que percebem porque é que determinada decisão foi tomada. E aí, acabam por compreender certas atitudes nossas.” (E.102.136) • “Aí, parte dos problemas das escolas não existiam.” (E.102.133) • “Pelo menos, tanto mais que não seja em segundo plano, isto é colaborando em tarefas que lhe sejam solicitadas, participando activamente e não só como por obrigação.” (E.102.134) • “...a forma de agir que a maioria dos professores tem é a menos correcta. Isto é, os colegas, como não dominam muito bem a parte administrativa, (embora a lei diga que nós não podemos desconhecer a lei, a verdade é que os professores pensam que aquilo não lhes diz respeito) assim, limitam-se a cumprir. Isto é a ideia que muitos professores têm.” (E.102.135) • “...muitas das vezes os Coordenadores são incompreendidos, quando não o deveriam ser, mas sim terem o apoio dos colegas.” (E.102.137) 	<p>Entenderam ser a pessoa indicada</p> <p>Não houve eleição</p> <p>Foi nomeado</p> <p>Estão sujeitos à eleição</p> <p>Não tem incentivos para continuar</p> <p>Todos deviam passar pelo cargo</p> <p>Todas as pessoas</p> <p>As pessoas devem ter conhecimento da função dirigente</p> <p>Só passando pelo cargo percebem porque foram tomadas certas atitudes</p> <p>Deixava de haver problemas</p> <p>Deviam ao menos participar</p> <p>Os professores pensam que aquela função não lhes diz respeito</p> <p>Os Coordenadores são incompreendidos</p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • “...muitas das vezes, as pessoas nem sequer imaginam (quanto mais sabem!) o que se passa deste lado. Só quando mudam de posição, quando passam de professores titulares de turma e aceitam o lugar de gestor escolar é que passam a ver as coisas de outra maneira.” (E.102.139) • “Mas por outro lado, também não concordo com este carácter de obrigatoriedade.” (E.102.140) • “ Não porque...em primeiro lugar, eu acredito que todas as pessoas são capazes de desenvolver este trabalho.” (E.102.141) • “Não está em causa as capacidades de cada um. O que está em causa é o desempenhar convictamente ou não. Quer dizer, se a pessoa não estiver predisposta a, se não gostar, basta dizer “Ah, eu não gosto!” sem saber o que é, sem nunca ter experimentado, aí não vale a pena ser obrigatório.” (E.102.142) • “Se a pessoa estiver predisposta a aceitar e a acreditar que é capaz de desenvolver um bom trabalho, custa muito menos.” (E.102.143) • “Não é penalizando, porque o penalizar obriga a pessoa a aceitar um cargo, que depois vai-lhe custar o dobro e não consegue desempenhar como deve ser, porque está revoltada. Por isso é que eu não concordo com a obrigação.” (E.102.144) • “Uma vez que tem que haver alguém, deveria ser a nível voluntário e nunca por eleição.” (E.102.145) 	<p>Só quando passam pelo lugar ficam com outra visão</p> <p>Não concorda com o carácter de obrigatoriedade</p> <p>Não porque acredita que todos são capazes</p> <p>Tem que se gostar porque senão não vale a pena</p> <p>A pessoa tem que estar predisposta a aceitar</p> <p>Não concorda com a obrigação</p> <p>O cargo deveria ser a nível voluntário</p>
Subcategoria: Política administrativa/Formação em Administração Educacional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...tinha uma noção de como é que as coisas se organizavam, como por exemplo, a nível da legislação, aí já dominava uma parte. Agora, só depois de estar à frente desta escola é que tive que aprender mais coisas...tive que estudar e estar mais atento a tudo.” (E.102.53) • “...a pessoa que se queira candidatar deve ter o mínimo dos mínimos de formação ou de experiência.” (E.102.93) • “...alguma formação específica nesta área ajudasse mais as pessoas a interessarem-se pelo cargo.” (E.102.98) • “Eu não considero que deva ser obrigatória, só por uma simples razão, nós temos a parte 	<p>Teve que estudar</p> <p>O candidato tem que ter formação ou experiência</p> <p>A formação específica pode gerar interesse pelo cargo</p> <p>Não considera que deva ser obrigatório ter formação específica</p>

<p>pedagógica.” (E.102.99)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Agora, quem pretender e gostar deste cargo deve fazer formação específica.” (E.102.100) 	<p>Quem gosta do cargo deve ter formação</p>
<p>Subcategoria: Modelo de gestão</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “...agora como Coordenador foi uma mudança muito grande.” (E.102.25) • “Isto não é a mesma coisa.” (E.102.26) • “Isto foi regressar...o que eu senti ao regressar a esta escola foi voltar para trás cerca de sete anos ou oito, ou seja voltar à função de Director de Escola com funções ainda mais limitadas.” (E.102.27) • “Isto cria outro tipo de problemas, muito mais demoras.” (E.102.32) • “Desmotiva um bocadinho mas não só, originou mais burocracia ainda, porque demora mais tempo a resolver os problemas.” (E.102.33) • “Agora, vamos lá a ver o que vai acontecer daqui para a frente. Neste momento estou muito apreensivo porque não sei o que vai acontecer.” (E.102.38) • “...até mesmo no simples contacto com Pais, ou com outras pessoas que vêm à escola, eu tive que cingir-me a outro tipo de relações coincidentes com as minhas novas funções.” (E.102.67) • “Agora tudo é feito através do Órgão de Gestão do Agrupamento.” (E.102.68) • “Não se consegue fazer um grande trabalho porque eu substituí professores e todo o restante trabalho.” (E.102.81) • “Eu penso que, em relação a esta figura nova, isto tem que voltar um bocadinho à figura do que eram os antigos Directores de Escola.” (E.102.150) • “Se isso não acontecer, como Escolas do 1º Ciclo, perdem todo o seu significado social e passam a ser uma correia de transmissão dos Conselhos Executivos.” (E.102.151) • “Eu defendo e acredito que o Conselho Executivo deve passar algumas competências ao Coordenador de Escola.” (E.102.163) • “Neste momento, a nível do Agrupamento eu nem posso sugerir determinado tipo de atitude, porque eu sei que é da competência deles gerir todo o 1º ciclo também e aí eu não me posso manifestar.” (E.102.168) • “Mas é assim, também não podemos descurar 	<p>Como Coordenador foi uma grande mudança</p> <p>Isto não é a mesma coisa</p> <p>Foi voltar à função de Director mas mais limitada</p> <p>Existem outro tipo de problemas</p> <p>Não só desmotiva como criou mais burocracia</p> <p>Está preocupado com o que possa acontecer</p> <p>Teve que cingir-se a outro tipo de relações</p> <p>Tudo é feito através do órgão de gestão do Agrupamento</p> <p>Substituí professores e gere a escola</p> <p>Isto tem que voltar à figura dos antigos Directores</p> <p>Senão passam a ser a correia de transmissão dos Conselhos Executivos</p> <p>O Conselho Executivo deve passar algumas competências ao Coordenador</p> <p>Não pode sugerir nada</p> <p>A parte administrativa tem que se cumprir</p>

<p>a outra e como a outra, a parte administrativa tem prazos, tem calendarizações, nós temos que os cumprir.” (E.102.71)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...sou uma pessoa que não considero estas funções motivadoras.” (E.102.73) • “...por vezes, a parte pedagógica fica um bocadinho prejudicada em relação à outra, por causa da tal disponibilidade.” (E.102.72) • “Agora a nível de coordenação, neste momento não existe praticamente nada.” (E.102.75) • “...estamos nesta fase de indefinição, em que não nos é permitido, ainda, grandes opções pedagógicas. Ou seja, aquele trabalho de planificação de início do ano, que já tinha sido preparado no final do ano lectivo anterior é o que vigora.” (E.102.76) • “...mas mais nada tem sido possível fazer, porque não temos Pedagógico. Esse trabalho anterior agora parou.” (E.102.77) • “Parou, porque isso depois carece por exemplo da aprovação do Pedagógico e de orientações precisas, que neste momento não há.” (E.102.78) 	<p>Não considera motivadoras as funções administrativas</p> <p>A parte pedagógica fica prejudicada</p> <p>O Coordenador não está a ter funções pedagógicas</p> <p>Não lhe é permitido desenvolver funções pedagógicas</p> <p>O trabalho pedagógico parou</p> <p>Não há Pedagógico</p>
Subcategoria: Falta de autonomia	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...agora estarmos totalmente dependentes da Sede do Agrupamento.” (E.102.29) • “...agora temos um telefone e uma fotocopiadora.” (E.102.31) • “Foi andar para trás sete anos.” (E.102.35) • “...neste momento não o posso fazer. Não o devo fazer nem o posso fazer, porque quem tem que resolver os problemas é a Sede do Agrupamento.” (E.102.37) • “Agora, nas funções de Coordenador, sinto-me muito limitado.” (E.102.66) • “...sinto-me mais limitado. Não sei se isto se passa com outros colegas, mas eu sinto-me assim.” (E.102.69) • “É certo que me falta pouco tempo para me aposentar, mas no tempo que me resta gostaria de ser mais útil do que sou e não o posso ser, porque estou limitado.” (E.102.80) • “Neste momento, com a história dos Agrupamentos a realidade é que a sua acção ficou muito limitada.” (E.102.146) • “Se isso não existir é um mero executor de tarefas e de ordens e mais nada.” (E.102.148) • “Não é mais nada! Limita-se a ser a correia de 	<p>Estão dependentes da Sede do Agrupamento</p> <p>Agora têm um telefone e uma fotocopiadora</p> <p>Voltaram à sete anos atrás</p> <p>Quem resolve os problemas é a Sede do Agrupamento</p> <p>Sente-se muito limitado</p> <p>Sente-se mais limitado</p> <p>Está muito limitado</p> <p>A sua acção ficou muito limitada</p> <p>É um mero executor de tarefas</p> <p>Limita-se a fazer o que Conselho Executivo lhe</p>

<p>transmissão e a aplicar o que, eventualmente, o Conselho Executivo lhe disser.” (E.102.149)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque depois a pessoa vê os problemas das colegas. Estão constantemente a pedirem-lhe auxílio, a pedirem-lhe soluções e se não tiver da outra parte um grande acompanhamento, uma grande ajuda e até nalgumas situações muita autonomia na resolução de alguns problemas, não vale a pena.” (E.102.158) • “...neste momento o Coordenador não precisa de fazer isso, porque tem o Conselho Executivo acima de si.” (E.102.161) • “Neste momento é zero, a nível de coordenação. Pelo menos é o que eu tenho visto até agora.” (E.102.162) • “Neste momento eu não tenho autonomia absolutamente nenhuma.” (E.102.165) • “Não é com a actual situação dos pedidos constantes de autorização para isto e para aquilo, que se consegue devolver ao gestor escolar do 1º Ciclo a autonomia que tinha.” (E.102.164) 	<p>diz</p> <p>Se não tiver mais autonomia desinteressa-se</p> <p>O Coordenador tem o Conselho Executivo acima de si</p> <p>O Coordenador não tem autonomia</p> <p>Não tem nenhuma autonomia</p> <p>Assim não se consegue devolver ao gestor escolar do 1º Ciclo a autonomia que tinha</p>
<p>Subcategoria: Relações com o Conselho Executivo</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “...eu trato tudo directamente com o Conselho Executivo.” (E.102.39) • “...a pessoa que se candidate para ser Coordenador de Estabelecimento de Ensino e seja eleito pelos seus pares tem que ter uma grande ligação e uma total confiança com o Presidente do Conselho Executivo, ou então com os representantes no Órgão de Gestão do referido Agrupamento.” (E.102.147) • “...isto tudo depende do professor que ficar no Conselho Executivo como representante do 1º Ciclo. Se este tiver uma relação óptima com os colegas do 1º Ciclo, se tiver um bom entendimento com o Coordenador de Escola, que o ajude e prestigie, lhe dê valor e razão, aí tudo bem.” (E.102.152) • “Aí, o Coordenador consegue fazer um trabalho digno.” (E.102.153) • “Não digo parecido com o de Director de Escola, porque isto não volta atrás, mas quase com as mesmas características que o Director de Escola tinha.” (E.102.154) • “Se isso não acontecer, se for um Conselho Executivo em que as pessoas não estão minimamente informadas sobre os problemas 	<p>Tudo é tratado directamente com o Executivo</p> <p>O Coordenador tem que ter a confiança do Presidente do Conselho Executivo</p> <p>O representante do 1º Ciclo tem que ajudar o Coordenador</p> <p>Só assim o Coordenador consegue fazer um trabalho digno</p> <p>Quase parecido com o do Director de Escola</p> <p>O Conselho Executivo deve estar informado sobre os problemas do 1º Ciclo</p>

<p>do 1º Ciclo, se não estiverem receptivos aos problemas que nos afectam.” (E.102.155)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Aí, não há motivos para o Coordenador candidatar-se, porque penso que não há motivos válidos.” (E.102.156) • “Embora esteja mais próximo a nível físico do Agrupamento, para mim, está mais afastado a nível de resolução de problemas.” (E.102.169) 	<p>Não há motivos para o Coordenador candidatar-se</p> <p>O Agrupamento só está mais próximo a nível físico</p>
Subcategoria: Salário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...eu estive uns oito ou nove anos como Director de Escola em que não recebi qualquer vencimento extra.” (E.102.95) • “...como havia muito mais necessidade de nos deslocarmos do que agora, de estabelecer contactos telefónicos e outro tipo de contactos, eu muitas das vezes deslocava-me por minha conta própria e pagava tudo da minha algibeira.” (E.102.96) • “Neste momento as coisas mudaram. O Coordenador recebe gratificação, mas nem por isso há mais candidatos interessados.” (E.102.97) • “Não é por causa de mais vinte ou trinta contos, isso nunca vai resultar em nada. O desgaste é tanto, que não compensa!” (E.102.157) 	<p>Como Director não recebeu qualquer vencimento extra</p> <p>Pagava as deslocações do seu ordenado</p> <p>O Coordenador recebe gratificação</p> <p>Não vale a pena por causa de mais vinte ou trinta contos</p>
Subcategoria: Horário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...o que implicava um maior dispêndio de horas na escola.” (E.102.20) 	<p>Grande dispêndio de horas na escola</p>
Subcategoria: Estilo do gestor	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Uma pessoa autoritária só desmotiva todas as colegas, só desmotiva toda a Escola.” (E.102.125) • “Um estilo autoritário, só por si, não dá em nada. Só serve para “rastilho”. (E.102.120) • “...não é com essa tomada de posição, que nos leva a algum lado.” (E.102.129) • “Não é chegar aqui e mandar em tudo e em todos.” (E.102.127) 	<p>A pessoa autoritária só desmotiva</p> <p>O estilo autoritário não dá em nada</p> <p>Não leva a lado nenhum</p> <p>Não pode chegar e mandar em todos</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “Todos nós somos seres humanos, percebemos e queremos aprender. Caso contrário está unicamente a adoptar uma postura autoritária.” (E.102.128) • “Não é com legislação.” (E.102.115) • “...não é recorrendo à legislação para tudo e para nada.” (E.102.116) • “...não é por aí que as coisas vão.” (E.102.117) • “Antes pelo contrário, assim só se arranjam mais problemas atrás de problemas.” (E.102.118) • “...este só se deve impor, depois de se percorrer um longo caminho. Para mim, esse é o último recurso.” (E.102.123) • “ Olhe, mandar, com tudo o que a palavra significa “mandar”, durante estes anos todos, que eu me lembre, “mandei!” duas vezes, mandei.” (E.102.124) • “Eu só compreendo, só “desculpo!” a atitude dum gestor autoritário em certas situações.” (E.102.121) • “...por vezes o Órgão de Gestão da Escola tem que ser autoritário.” (E.102.122) • “...quando o gestor tem de tomar posições mais radicais, quando tem que chamar alguém à razão, é importante que o outro perceba porque o fez, que lhe explique o motivo.” (E.102.126) • “Quando eu cheguei a esta escola o relacionamento entre pessoas era muito difícil, devido ao tipo de gestão, que aqui havia.” (E.102.8) • “...procurei sempre promover um relacionamento interpessoal o mais próximo possível.” (E.102.10) • “...numa perspectiva mais de cooperação e entreajuda do que, numa perspectiva do que “manda”. (E.102.13) • “Em primeiro lugar, a pessoa gostar de relações humanas.” (E.102.101) • “ Para mim, o principal são as relações humanas.” (E.102.108) • “Quanto a mim, o principal são as relações humanas. É um bocadinho nós conhecer as pessoas.” (E.102.119) • “...consiga estabelecer boas relações humanas, eu penso que é o principal.” (E.102.109) • “Para mim isto é essencial. O factor humano acima de tudo.” (E.102.102) • “...o Director se quer que as coisas funcionem tem que conhecer minimamente cada pessoa.” (E.102.110) 	<p>Senão está a adoptar uma postura autoritária</p> <p>Não deve cingir-se só à legislação</p> <p>Não deve recorrer só à legislação</p> <p>Assim não consegue nada</p> <p>Assim só se arranjam mais problemas</p> <p>O gestor só se deve impor em último recurso</p> <p>Só mandou duas vezes</p> <p>Um gestor só pode ser autoritário em certas situações</p> <p>Às vezes o gestor tem que ser autoritário</p> <p>Tem que explicar o motivo</p> <p>O relacionamento era muito difícil</p> <p>Procurou promover um relacionamento interpessoal o mais próximo possível</p> <p>Baseado na cooperação</p> <p>A pessoa tem que gostar de relações humanas</p> <p>O principal é as relações humanas</p> <p>O principal é as relações humanas</p> <p>O principal é estabelecer boas relações humanas</p> <p>O factor humano é essencial</p> <p>Tem que conhecer as pessoas</p>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • “...tentar perceber e conhecer as pessoas, os seus problemas.” (E.102.12) • “...tem que tentar ajudar na resolução dos problemas das pessoas.” (E.102.114) • “...acreditava que seria capaz, talvez mais pelas minhas características pessoais, do que por outra coisa, visto que sou uma pessoa calma e que gosta pouco de conflitos.” (E.102.14) • “...a pessoa tem que ser muito calma.” (E.102.103) • “...não pode ser muito impulsivo.” (E.102.111) • “...o Coordenador de Escola deve incentivar as pessoas a envolverem-se nas coisas.” (E.102.138) • “...envolvê-las no nosso Projecto de Escola.” (E.102.16) • “Eu tentava sempre levar as pessoas a acreditarem em mim.” (E.102.15) • “...eu acho que, com esta minha atitude, de certo modo, eu conseguia pôr as pessoas à vontade e elas confiavam em mim.” (E.102.18) • “Eu sempre tive um princípio, quando, no início do ano lectivo, os professores chegavam à Escola e se apresentavam, a primeira coisa que eu lhes dizia era “Se precisar de alguma coisa, venha ter comigo em primeiro lugar” e depois dava-lhes o meu contacto telefónico e elucidava-as mais ou menos, do funcionamento da Escola.” (E.102.17) • “E era este ambiente, que me permitia a mim, e a elas, negociar sempre que um de nós precisasse.” (E.102.19) • “Eu lembro-me perfeitamente que, quando era Director de Escola, eu dava muitas vezes a volta pela Escola. Muitas vezes, ou pelo menos, sei lá, de quinze em quinze dias eu passava pelas turmas, contactava com as colegas, via o que estava a acontecer.” (E.102.64) • “...sempre numa base de diálogo.” (E.102.11) • “...tolerante.” (E.102.104) • “...ter aceitação a nível da comunidade.” (E.102.105) • “...se a pessoa for uma pessoa que dê.” (E.102.106) • “...tem que ouvir.” (E.102.112) • “...tem que estar disponível.” (E.102.113) • “...tudo depende da pessoa que se candidata. Há pessoas que até gostam mais dessa parte do que da outra.” (E.102.74) 	<p>Conhecer as pessoas</p> <p>Ajudar na resolução dos seus problemas</p> <p>Acreditava que seria capaz</p> <p>Tem que ser muito calma</p> <p>Não pode ser muito impulsivo</p> <p>O Coordenador deve incentivar as pessoas</p> <p>Envolvê-las no Projecto de Escola</p> <p>Tentava que as pessoas acreditassem nele</p> <p>As pessoas confiavam nele</p> <p>Recebia as docentes de modo informal</p> <p>Este tipo de relações permitia negociar</p> <p>Quando era Director ia visitar as colegas à sala</p> <p>Numa base de diálogo</p> <p>Ser tolerante</p> <p>Ter aceitação</p> <p>Ser dedicado</p> <p>Tem que ouvir</p> <p>Estar disponível</p> <p>Há pessoas que gostam mais de exercer as funções administrativas</p>
--	---

Subcategoria: Estatuto profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho, que se tem é muito pouca.” (E.102.175) • “Eu ainda há dias em reunião com umas pessoas da DREL uma delas dizia-me que nós não conseguíamos passar para a opinião pública o trabalho que nós fazemos, e talvez por isso, a nossa imagem estar um bocadinho distorcida.” (E.102.176) • “Mas isso é muito difícil, é muito difícil, nós conseguirmos passar para a opinião pública quando os nossos superiores passam exactamente a opinião contrária dessa imagem.” (E.102.177) • “...nessa reunião falava-se de uma grande desmotivação que as pessoas que estão neste cargo estão a sentir, porque neste momento não têm imagem.” (E.102.178) • “Para isto muito têm contribuído os órgãos de comunicação social, e não só, que, constantemente, denigrem a imagem do professor, intitulado-o de preguiçoso, que até tem uma série de privilégios, dizem eles, e que não quer é trabalhar.” (E.102.179) • “...deste modo, como é que nós conseguimos mudar a imagem do gestor?” (E.102.180) • “...estamos a passar uma fase, que desde o tempo do 25 de Abril, eu considero ser aquela em que nós estamos a ser, talvez, mais maltratados. Não há consideração e todos são rotulados de igual modo.” (E.102.181) • “...eu penso que, é envolvendo primeiro os professores, motivando-os, é que se consegue alterar o estado actual das coisas.” (E.102.182) • “...e não desprestigiando-os ou não os reconhecendo como capazes e úteis.” (E.102.183) • “A imagem do gestor para mim, neste momento está o mais baixo possível.” (E.102.184) • “...é do mais baixo que eu ao longo destes trinta e dois anos de carreira, jamais pude observar.” (E.102.185) 	<p>O gestor tem muito pouca imagem</p> <p>A opinião pública tem distorcido a sua imagem</p> <p>Os superiores passam uma opinião contrária da sua imagem</p> <p>Há uma grande desmotivação porque não têm imagem</p> <p>Os órgãos de comunicação social muito têm contribuído para isso</p> <p>Assim é difícil mudar a imagem do gestor</p> <p>Não há consideração pelo gestor</p> <p>Só motivando o gestor isto se altera</p> <p>Não é desprestigiando-o</p> <p>A imagem do gestor está o mais baixo possível</p> <p>Com trinta e dois anos de carreira é do mais baixo que já pude observar</p>

E. 103

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
CATEGORIA: FACTORES MOTIVADORES	
Subcategoria: O Trabalho em si	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Eu penso que são sempre os mesmos motivos. Ou se gosta do que se faz, ou não se gosta.” (E.103.70) • ” Digo-lhe, gostei muito dessa experiência. Penso que foi muito enriquecedora, na medida em que nós acabamos por ter muito contacto com as Autarquias, com outras escolas, com outras instituições, o que nos permite abrir novos horizontes para além da escola.” (E.103.8) • ”...o que eu creio que é um pouco também a função do Director, ou antes seria a função do Director de Escola.” (E.103.9) • ” Não é nada de especial, até porque eu julgava que toda a burocracia que está implícita ao cargo não tinha nada a ver comigo. Pronto, sempre entendi que não tinha muito a ver comigo, no entanto as coisas vão-se fazendo.” (E.103.2) • ” Eu penso que são as pedagógicas, enquanto professora.” (E.103.27) • ” Por mim, enquanto me sentir bem no lugar em que estou e gostar do que estou a fazer, e desde que outros não me ponham em causa, continuarei neste lugar, senão não estava cá já há anos.” (E.103.69) 	<p>O motivo principal é gostar do que se faz</p> <p>Foi uma experiência enriquecedora pelo contacto com outras instituições</p> <p>Era esta a função do Director de Escola</p> <p>Não é nada de especial</p> <p>As funções pedagógicas são as mais motivantes</p> <p>Desde que goste do que faz continuará no lugar</p>
Subcategoria: O salário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Agora, o que é que motivará? Se calhar, para algumas pessoas é a parte monetária, porque os professores são mal pagos, ganham mal. Portanto, se nós podermos auferir mais qualquer coisa.” (E.103.72) • ”...se calhar alguns professores vão optar por isso. Não tenho dúvidas que seja isso.” (E.103.74) 	<p>Para algumas pessoas o salário é motivante</p> <p>Alguns professores optam pelo cargo por causa do salário</p>

Subcategoria: Horário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " Este ano, eu considero-me uma privilegiada, porque como Coordenadora de Escola, e pela primeira vez na minha vida, eu tenho uma secretária, tenho tempo para ler o correio que chega diariamente à escola, para falar dele aos meus colegas." (E.103.36) 	Tempo para ler o Correio e informar as colegas
Subcategoria: Autonomia profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " Eu bem sei, que isto foi uma forma subtil de conseguir recursos financeiros para a parte pedagógica, mas que ao mesmo tempo me incentivava e motivava para desempenhar este cargo." (E.103.21) • " E digo-lhe mais, eu sentia-me de certa forma autónoma, útil, na medida em que conseguia resolver este handicap económico e possibilitar às crianças as mesmas igualdades de oportunidades, que outras teriam." (E.103.22) • "...nessa época, em que fui Directora, foram estas pequenas coisas, de iniciativa própria, de como tentar resolver problemas económicos e outros, que me motivavam para ser Directora de Escola o, que não acontece agora." (E.103.23) 	<p>A autonomia que tinha para conseguir verbas motivava para desempenhar o cargo</p> <p>Sentia-se de certa forma autónoma e útil</p> <p>A autonomia que tinha motivava para continuar</p>
Subcategoria: Contexto organizacional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...eu quase sempre trabalhei em meios rurais, em meios pobres. E, se calhar dá-me algum "gozo", um certo prazer, tentar obter aquilo que necessito." (E.103.79) • " As outras, do meio rural estão um pouco mais desprotegidas. Mas, eu penso que a riqueza de toda a ruralidade, e com algum esforço, é tentarmos encontrar coisas boas para se poderem fazer também. Encontramos, às vezes, parceiros, que muito nos ajudam, estimulam e acolhem nos nossos projectos de mãos abertas." (E.103.81) • "...as pessoas que trabalham num meio urbano têm tudo um pouco à mão, têm as coisas mais facilitadas." (E.103.80) • " Mais atractivas, as urbanas. As urbanas 	<p>Dá-lhe mais prazer trabalhar nas rurais</p> <p>O trabalho com os parceiros estimula</p> <p>No meio urbano há mais facilidades</p> <p>As urbanas são mais atractivas</p>

terão outros tipos de atractivos: mais condições, melhores formas de chegar a determinados locais, melhores acessibilidades.” (E.103.78)	
CATEGORIA: FACTORES HIGIÉNICOS	
Subcategoria: Política administrativa/Carácter de obrigatoriedade	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...que motivos...Hum, um pouco porque às vezes mais ninguém quer aceitar o cargo e por ser a mais velha tenho ficado sempre eu. Portanto tem sido esse, o principal motivo.” (E.103.1) • ”...é um cargo que tem que ser exercido” (E.103.4) • ” Eu penso que profissional não, porque não tem nada a ver com a profissão de professora enquanto eu a entendo como professora. Portanto, a minha profissão enquanto professora tem mais a ver com o eu estar directamente com as crianças.” (E.103.3) • ”...aí se calhar não são questões de ordem profissional, mas mais de ordem pessoal, porque depois implica por exemplo... No meu caso, eu estive sempre em escolas com poucas colegas. As outras colegas eram de mais longe e então eu era a que estava sempre mais próximo.” (E.103.5) • ”...tinha mais tempo disponível. Portanto, é mais uma questão do foro pessoal, disponibilidade pessoal mesmo. Não tem a ver com a parte profissional, porque eu nunca aceitei este cargo em virtude de ter alguma vontade própria, ou seja porque queria realmente dirigir a escola ou então desenvolver um projecto de escola.” (E.103.6) • ” Nunca me candidatei a cargo nenhum de gestão.” (E.103.7) • ” Não defendo gestores escolares! Não defendo gestores escolares, pronto! Defendo sim, pessoas que tenham vocação para esta função.” (E.103.56) • ” Em relação a haver rotatividade na Escola, penso que sim, que é bom. Terá vantagens, porque pelo menos toda a gente passaria pelo mesmo trabalho.” (E.103.64) • ”...por outro lado também gera mais conflitos, porque nem toda a gente tem a mesma forma de gerir.” (E.103.65) 	<p>Ninguém quer aceitar o cargo</p> <p>É um cargo obrigatório</p> <p>Os motivos de ordem profissional não tiveram grande peso</p> <p>Razões de ordem pessoal: proximidade da escola</p> <p>Não aceitou o cargo por vontade própria mas por razões do foro pessoal</p> <p>Nunca se propôs ao cargo</p> <p>Não defende gestores escolares</p> <p>Deve haver rotatividade para todos passarem pelo cargo</p> <p>Mas também não é solução por causa do estilo do gestor</p>

<ul style="list-style-type: none"> • ” Agora, se há um Gestor com determinadas características, que está a realizar um bom trabalho na Escola, mas como tem que haver eleições.” (E.103.66) • ”...por vezes, só por causa do pessoal docente não ser fixo e por questão de um voto, essa pessoa não é eleita) aí não concordo nada com a actual legislação. Aí deveria ser um trabalho continuado e não uma interrupção, porque a lei diz que é de três em três anos.” (E.103.67) • ” Por outro lado, também compreendo que há muitas pessoas agarradas ao poder. Também existe essa situação.” (E.103.68) 	<p>Se o gestor está a realizar um bom trabalho deve continuar</p> <p>Aí não concorda com a actual legislação</p> <p>Compreende que há pessoas agarradas ao poder</p>
Subcategoria: Política administrativa/Formação em Administração Educacional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Considero que deveria ser obrigatório.” (E.103.40) • ”...na medida em que nos outros ciclos de ensino já o é e, portanto, faz-nos falta também a nós termos algum conhecimento sobre essa mesma legislação e sobre a forma mais fácil, se calhar, para nós, de administrar uma Escola. Portanto, termos mais capacidade, termos mais “bagagem”, que nos facilitasse um pouco a organização da nossa Escola, enquanto órgão de gestão.” (E.103.41) • ” Considero que é preciso saber-se algumas coisas de legislação para se gerirem bem as coisas.” (E.103.35) • ”...eu nem lhe atribuía muita importância, porque também não estava preparada para perceber o significado de determinado documento. Enquanto que, se houvesse essa formação logo no Curso Inicial, até poderia haver professores interessados, ou que gostassem de enveredar por funções de governação.” (E.103.38) • ”Talvez até nem houvesse tanta dificuldade em encontrar as pessoas certas para desempenharem estas funções, porque o fariam com gosto e não era preciso ser obrigatoriamente exercido mesmo por aqueles que não manifestam grande vontade para tal.” (E.103.39) 	<p>Deveria ser obrigatório</p> <p>Para o cargo de Presidente do Agrupamento já é obrigatório haver formação específica</p> <p>Necessidade de conhecer legislação</p> <p>Deveria haver formação específica no Curso Inicial</p> <p>Deixaria de haver dificuldade em encontrar candidatos para o cargo</p>

Subcategoria: Estilo de gestor	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...o Gestor não pode ser uma pessoa impositiva, é a ideia que eu tenho. Não ser autoritário, "mandão." (E.103.47) • " Aquilo que eu veiculo é que o Gestor não tem que ser uma pessoa impositiva. Não é preciso ser-se "mandão" para se poder gerir." (E.103.52) • " Eu penso que nós não podemos viver numa Escola com crianças, onde essas regras sejam todas impostas. Porque se nós não estivermos bem, se nós não nos sentirmos motivados, se nós não nos sentirmos em completo bem-estar, num local agradável, portanto, passamos essa instabilidade para os nossos alunos." (E.103.50) • " Se eu tiver um Gestor, que me aborrece, que me pressiona, que não me incentiva a melhorar, mas que está sempre a pressionar-me em sentido contrário, aquilo que pode acontecer é que eu chego à aula tão aborrecida que isso acaba por reflectir-se na forma de estar com os alunos." (E.103.51) • "...para mim, o estilo de gestor ideal ou motivador seria sempre o meu e não o estilo de gestor, que vem com muita "bagagem", mas que "chega", "impõe", "manda" e "quer e pode." (E.103.49) • "...para mim, só tem validade o meu estilo, a minha forma de estar e de ser. Até porque a experiência diz-me, e eu já tenho experiência de gestão de escolas uns longos anos, quinze ou dezasseis, e sempre tenho sido uma pessoa de consensos e nada impositiva, ou impositora de coisas." (E.103.48) • " Eu penso que se nós tivermos colaboradores à altura, estamos melhor em paridade, em igualdade, do que numa posição de autoritarismo. Só se implica no trabalho quem está metido nele." (E.103.53) • " A função do Gestor para mim, seria mais o motivador, o motor de arranque de uma Escola e não o impositor de regras, normas, porque essas, todos nós sabemos que existem e que temos que as cumprir." (E.103.54) • "...gostaria mais de estar a trabalhar com pessoas em situação de paridade, do que com pessoas que me impusessem, ou que eu impusesse outro tipo de relações." (E.103.55) • "...eu, enquanto Directora, tentei sempre 	<p>O Gestor não pode ser uma pessoa impositiva</p> <p>O Gestor não deve ser uma pessoa impositiva</p> <p>O estilo autoritário desmotiva as pessoas</p> <p>O estilo autoritário pressiona e não incentiva</p> <p>O seu estilo é o ideal e não o estilo impositor</p> <p>Uma pessoa de consensos e não impositiva</p> <p>Devemos estar numa situação de paridade e não de autoritarismo</p> <p>O gestor deve ser motivador e não impositor</p> <p>Prefere trabalhar com pessoas em situação de paridade</p>

<p>dinamizar a Escola recorrendo muito às empresas, fazendo a dita “pedinchice” que nós passamos a vida a fazer, quer seja a hipermercados ou a outros, que muitas das vezes não nos davam dinheiro, mas nos forneciam autocarros, o que já facilitava a realização de visitas de estudo, que eu gostaria de fazer com as crianças.” (E.103.18)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ”...não era a falta de dinheiro o mais preocupante, mas sim a vontade de quem exercia esta função, a vontade de estar lá e saber “mexer os cordelinhos”. Era um pouco isso porque quando eu pretendia ir com os meus alunos, por exemplo, ao Jardim Zoológico e eu não tinha dinheiro para poder fazer a visita. Eu sabia de antemão, que contactando uma empresa “X” ela me facultava os autocarros e então mesmo sem verba, eu podia atingir os fins pedagógicos.” (E.103.19) • ” Agora, se me disser que isto era uma gestão caseira, eu digo-lhe era, mas funcionava e funcionou comigo durante muitos anos e não foi nunca pela falta de dinheiro, que eu deixei de poder dar às crianças aquilo que elas mereciam e a que tinham direito.” (E.103.20) • ” Mas também reconheço e volto a repetir, que sem uma boa administração as coisas, se calhar, não funcionam bem. Sem uma boa administração por trás, talvez não funcione a parte pedagógica tão bem, porque falta sempre a dita “verbazita”.” (E.103.28) • ” Tem que ser uma pessoa flexível, principalmente flexível, que saiba gerir os conflitos, o que por vezes não é fácil.” (E.103.42) • ”Que tenha uma visão da Escola e da gestão da Escola, numa forma...Temos no fundo, cumprindo a lei, não saindo dela, mas tendo a flexibilidade suficiente para não impor nada aos outros.” (E.103.43) • ” ...fazer com que os outros percebam que é necessário que este trabalho se faça e que participem nele, claro está. Envolvê-los a todos na participação das actividades e das coisas, que são necessárias fazer.” (E.103.44) • ” Em termos de relações humanas, aí é muito mais complicado gerir essas relações porque por vezes agradamos a “Gregos”, mas não agradamos a “Troianos” e é um pouco tentar mediar.” (E.103.45) • ”...mediar as situações. Digo mediar e não negociar, porque o negócio implica que eu tenho que dar alguma coisa em troca de. 	<p>Estabeleceu contactos com empresas para conseguir verbas</p> <p>A falta de dinheiro era superada através dos contactos para conseguir atingir os fins pedagógicos</p> <p>A gestão caseira serviu para atingir os fins pedagógicos</p> <p>Sem uma boa administração a parte pedagógica não funciona</p> <p>Ser flexível e saber gerir conflitos</p> <p>Ter visão</p> <p>Fazer perceber aos outros que devem participar</p> <p>Deve-se tentar mediar</p> <p>Mediar e não negociar</p>
---	--

<p>Enquanto mediar não. As partes entendem-se. Tem que se chegar a uma conclusão de entendimento. Ver de que lado é que está a razão.” (E.103.46)</p>	
<p>Subcategoria: Modelo de gestão</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ”...quanto às funções mais burocráticas que exerci, acho que enquanto era mais nova as exerci sempre, porque acreditava que aquilo trazia algum benefício para a escola.” (E.103.10) • ” Nunca as concebi como uma obrigação. Não, nunca me importei de exercer essas funções burocráticas, porque pensava sempre no bem que isso iria produzir para a instituição escolar em si, que no fundo são as crianças.” (E.103.11) • ” De facto, se me perguntarem se gosto da parte administrativa, não! Embora eu reconheça, que é uma parte importante.” (E.103.71) • ” Enquanto órgão de gestão, acho que as administrativas são importantes, porque é assim, sem uma administração conveniente a escola não funciona.” (E.103.12) • ” Agora, pedagogicamente, acho que deviam ser coisas separadas, por uma razão. Embora interligadas, quando se mistura dinheiro com práticas pedagógicas, não estamos a agir da forma mais correcta, porque nós estamos a fazer às vezes uma gestão dos dinheiros, que nunca são suficientes para aquilo que nós gostaríamos de ter pedagogicamente.” (E.103.13) • ” Ou seja, a forma, os critérios de equidade que nós adaptamos para distribuir essa verba podem não ser os mais justos ou equilibrados.” (E.103.14) • ” E isso é uma coisa que sempre me preocupou e atormentou. Porque é assim, nunca são suficientes para as nossas necessidades educativas e depois por vezes surge o receio de estarmos a atribuir mais para um lado, do que para outro.” (E.103.15) • ”...não me interessa que no Banco exista “X” dinheiro se eu preciso de determinado material para desenvolver certas capacidades que eu considero serem as mais apropriadas para com uma criança que tenha determinadas características e depois não mo concederem 	<p>As funções administrativas trazem benefícios à escola</p> <p>Nunca as concebeu como obrigação porque beneficiam a escola</p> <p>Não gosta da parte administrativa embora saiba que é uma parte importante</p> <p>As funções administrativas são importantes</p> <p>As funções pedagógicas estão interligadas com as administrativas</p> <p>Necessidade de critérios de equidade na gestão financeira</p> <p>Preocupação quanto ao critério de equidade</p> <p>A verba deve ser utilizada nas necessidades educativas</p>

<p>esse dinheiro, para ser empregue noutros fins, que não os pedagógicos. Aí está tudo invertido.” (E.103.16)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” A DREL, como sabe, não disponibiliza nenhuma verba.” (E.103.17) • ”...é o Agrupamento quem faz a gestão dessas verbas, de acordo com as nossas necessidades.” (E.103.25) • ”...este Agrupamento funciona bem porque cada escola do 1º Ciclo tem a sua própria verba e as diferentes verbas não são metidas todas num mesmo saco, são verbas independentes, o que não sucede com a maioria dos outros Agrupamentos, segundo informações que tenho, o que cria muitas das vezes, situações de injustiça, onde o decisor máximo as distribui como bem entende.” (E.103.26) • ” Como Coordenadora de Escola, a minha função é precisamente a mesma. Fazer chegar, antigamente às Delegações Escolares e agora à Sede do Agrupamento, tudo aquilo que me é pedido. Portanto, antigamente eram as Delegações Escolares. Hoje é a Sede do Agrupamento.” (E.103.60) 	<p>A DREL não dá verba nenhuma</p> <p>O Agrupamento faz a gestão das verbas</p> <p>O Agrupamento funciona bem porque cada escola tem a sua própria verba</p> <p>A Coordenadora tem que prestar contas ao Agrupamento e dantes era à Delegação</p>
<p>Subcategoria: Relações com os superiores hierárquicos</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ”...se me perguntar, se alguma vez ao longo destes trinta e dois anos de carreira, a Administração Central me convocou em termos de política educativa, aí respondo-lhe que não.” (E.103.30) • ” É que, apesar de estar no final de carreira, penso que, ao olhar para trás, nós temos uma boa contribuição para dar, porque temos todo um passado.” (E.103.31) • ”...desmotivador não, porque se isto fosse desmotivador, eu já cá não estava há muito tempo e eu sempre me senti útil, mas sempre. Também sempre manifestei a minha opinião, quando me era possível ou permitido.” (E.103.32) • ” O Ministério da Educação podia não querer ouvir ou sequer saber da minha opinião, mas eu sempre que pude tentar dar o meu parecer ...aliás, eu estou-me a recordar (e eu não quero mentir) mas tivemos pelo menos uma vez o chamado dia “D”, em que estivemos durante um dia inteiro em reuniões por alturas da Antiga Reforma Curricular, nos anos 80 e 	<p>A Administração Central nunca lhe pediu a opinião</p> <p>A experiência de uma carreira profissional poderia contribuir para melhorar a educação</p> <p>As relações com os superiores nunca constituíram factor desmotivador</p> <p>O Ministério da Educação não pedia opinião</p>

<p>também nos anos 90.” (E.103.33)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Nessa altura gostei muito de participar. Inclusive pediam-nos para nós darmos pareceres. E ainda me lembro perfeitamente de nós termos sido bastante objectivos. Isto é, manifestámo-nos no sentido de dizermos o que gostávamos e o que não gostávamos.” (E.103.34) • ” Essas relações têm que ser de muita franqueza, de muita cordialidade, uma vez que acabaram as Delegações Escolares, penso que tem que haver essa franqueza, caso contrário as coisas não funcionam.” (E.103.29) • ”...hoje pressionam-me no sentido de dizer assim: “Eu quero isto para agora!” “Fizeste isto?” “Fizeste não sei o quê? Então manda-me uma cópia para demonstrar que fizeste”. Isto para mim é impor-me. Se eu estou a dizer, “eu fiz”, “eu mandei”, então é porque...há uma maior imposição hoje, do que havia antigamente. Há maior poder impositivo.” (E.103.62) • ” Com as antigas Delegações Escolares, este trabalho não era assim. A ideia que me dá é que não era tão burocrático, pelo menos da experiência que eu tive com a Delegação com que eu trabalhei.” (E.103.61) • ” Com as Delegações havia mais autonomia, menos controle, mais flexibilidade, pelo menos naquilo que me dizia respeito.” (E.103.63) 	<p>Na fase da Reforma Curricular pediram a opinião</p> <p>Relações de franqueza e cordialidade</p> <p>Com os Agrupamentos há maior poder impositivo</p> <p>Com as Delegações Escolares o trabalho não era tão burocrático</p> <p>Com as Delegações havia mais autonomia</p>
<p>Subcategoria: Falta de autonomia</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” Agora, como Coordenadora, isto não acontece, porque eu sou apenas o canal condutor das verbas entre a Escola e o Agrupamento. Lá, eu recebo as verbas que vêm da Câmara e da Junta de Freguesia, tal como já acontecia anteriormente e encaminho-as para o Agrupamento.” (E.103.24) • ” Embora as funções que eu tinha como Directora, sejam muito idênticas às que hoje tenho como Coordenadora, o meu grau de autonomia alterou-se muito.” (E.103.75) • ” Hoje temos menos autonomia, do que tínhamos há uns anos atrás.” (E.103.77) • ” Hoje temos mais responsabilidade. Quer dizer, estamos um pouco subjugadas às directivas que vêm da Presidente do Conselho Executivo.” (E.103.76) 	<p>É o canal condutor das verbas entre a Escola e o Agrupamento</p> <p>O grau de autonomia alterou-se muito</p> <p>Hoje temos menos autonomia</p> <p>Estão subjugadas às directivas da Presidente do Conselho Executivo</p>

Subcategoria: Horário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...era totalmente diferente da época em que eu era Directora de Escola, porque tinha uma turma e ao fim das cinco horas lectivas é que ia ler as Circulares, que chegavam em catadupa à Escola. O que acontecia é que aquela leitura era tão a correr, tão transversal, tão rápida, para não demorarmos muito tempo." (E.103.37) • "...nós quando estamos nestes cargos, são cargos de muito aborrecimento, de muito trabalho, de disponibilidade." (E.103.57) • "...embora o trabalho seja a duplicar ou a triplicar." (E.103.73) 	<p>Dificuldade em leccionar e gerir ao mesmo tempo</p> <p>Cargo de muito trabalho e disponibilidade</p> <p>O trabalho é a triplicar</p>
Subcategoria: Salário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " Não é só o dinheiro que nos motiva, porque eu nunca recebi mais, por ser Directora de Escola. Nunca tive benesses por isso. E desenganem-se os que vêm à procura disso! Eu costumo dizer "Se fosse pelo dinheiro, há anos que eu não estava aqui"." (E.103.58) • " Agora, como Coordenadora, a situação é precisamente a mesma, não sinto diferença nenhuma, porque monetariamente não tenho compensação." (E.103.59) 	<p>O dinheiro não motiva</p> <p>Como Coordenadora não tem compensação</p>
Subcategoria: Estatuto profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " Antes do 25 de Abril, a função de Director de Escola (e de Professor Primário também) era muito privilegiada, principalmente nas aldeias do Norte, onde eu trabalhei." (E.103.82) • " As escolas rurais tinham um outro peso bem como certas localidades. (E.103.83) • " Após o 25 de Abril essa imagem caiu totalmente. Eu dá-me ideia, que se confundiu um pouco o que são valores. Então, deixou de haver respeito pelo professor e também não tínhamos apoio de ninguém. (E.103.84) • " Eu penso que se baralharam os factores todos e deixaram de haver valores aos mais diferentes níveis: pais, sociedade, todos e até a 	<p>A função do Director era muito privilegiada</p> <p>As escolas rurais promoviam essa imagem</p> <p>Com o 25 de Abril essa imagem caiu totalmente</p> <p>Deixaram de haver valores</p>

<p>própria Escola, porque deixou de poder transmitir valores, porque não se usava isso, podia-se ser alcunhado de fascista.” (E.103.85)</p> <ul style="list-style-type: none">• ” Na minha modesta opinião, após o 25 de Abril passámos a ter um pouco de medo, de dizer ao menino “X”, que na sala de aula não se podia usar o boné, por exemplo.” (E.103.86)• ” E em parte, foi esta a causa maior, porque antigamente o padre, o director e o regedor eram as pessoas mais importantes de uma aldeia ou de uma freguesia.” (E.103.87)• ” Por arrastamento, estas três figuras simbólicas e representativas da ideologia do tempo do Estado Novo (e mesmo as pessoas, que não concordassem com o regime, mas como não se manifestavam porque como funcionários públicos tinham medo de ser despedidos ou perseguidos) eram conotados como se fossem antigos ditadores do regime.” (E.103.88)	<p>Passou-se a ter medo de ser alcunhado de ditador</p> <p>Este foi o principal motivo de alteração do estatuto profissional do gestor</p> <p>O gestor tinha medo de ser despedido ou conotado como figura do Antigo Regime</p>
--	---

E.104

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
CATEGORIA: FACTORES MOTIVADORES	
Subcategoria: O Trabalho em Si	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “ Eu dizer que não gostei da experiência, não posso dizer que não gostei. Gostei!” (E.104.40) • “ Pelos motivos já apontados, claro está que foram os de natureza profissional. Porque se fosse por razões de ordem pessoal, eu nunca teria aceite este cargo.” (E.104.27) • “...na terceira eleição acho que foi nesse ano, quando me propus à eleição. Isto porque ninguém queria e eu disse que não me importava.” (E.104.44) • “E aí eu pensei, ou eu me proponho para levar isto a bom termo, e deixo isto em condições, como eu acho que deve ser, ou isto vai tudo por água abaixo.” (E.104.48) • “Eu jamais abdicaria de tantos anos de gestão na minha escola, para agora deitar tudo a perder. Isso nunca.” (E.104.43) • “E eu pensar que tudo ia por água abaixo, era uma coisa que me magoava muito. O mesmo receio que eu tenho hoje. Eu olho e vejo ali uma parte da minha vida. Já tenho ali as minhas raízes.” (E.104.49) • “...foi um ano de mudança, um ano em que começou a haver dois ou três elementos que começaram também a querer liderar a Escola, mas para o lado contrário, e eu pensei.” (E.104.45) • “Ou eu me propunha para completar aquilo que se tinha iniciado.” (E.104.47) • “...só me vou embora, quando for descansada, quando souber que as que cá ficam são como eu, lutadoras e inovadoras.” (E.104.58) • “...felizmente funcionou, funcionou.” (E.104.5) • “E não há incentivos! O incentivo único que há é a pessoa gostar e dedicar-se! Não havia outro.” (E.104.12) • “...eu olho agora para trás e se eu pegar na escola que eu peguei e na escola que eu tenho agora, não tem nada a ver. Não tem nada a ver no aspecto físico. Não tem nada a ver no 	<p>Gostou de exercer a função de gestora</p> <p>Os motivos de natureza profissional levaram-na a aceitar o cargo</p> <p>No terceiro mandato propôs-se</p> <p>Propôs-se com receio de mudança no tipo de gestor seguinte</p> <p>Não podia deitar tudo a perder</p> <p>Não queria deixar destruir o seu projecto de trabalho</p> <p>Receou pelo tipo de gestor seguinte</p> <p>Decidiu continuar com o seu trabalho</p> <p>Só se retira do cargo quando houver alguém como ela que a possa substituir</p> <p>Tudo funcionou bem</p> <p>O gestor tem que gostar do que faz porque não há incentivos</p> <p>A escola está totalmente diferente</p>

<p>aspecto pedagógico.” (E.104.41)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Daí que eu ainda não me tenha despedido, porque foi um trabalho que custou muito a conseguir-se, a ser construído.” (E.104.52) • “...olhando para trás, acho que voltava a fazer tudo de novo porque acho que valeu a pena. Acho que aquilo que foi construído valeu a pena e como valeu a pena eu penso que sim.” (E.104.53) • “...se fosse hoje, eu voltava a fazer tudo outra vez de novo. Voltava, porque eu tenho que dar a volta às coisas. Eu não consigo que as coisas vão por água abaixo.” (E.104.51) • “As pedagógicas.” (E.104.59) • “...mas, eu também sempre me preocupou muito a parte pedagógica. Porque eu acho que os miúdos têm que se sentir bem na escola.” (E.104.67) 	<p>Não se retirou ainda porque foi um trabalho que custou a ser construído</p> <p>Voltava a fazer tudo igual</p> <p>Voltava a fazer tudo igual</p> <p>As funções pedagógicas são as mais motivantes</p> <p>Preocupação com a parte pedagógica</p>
Subcategoria: Participação	
<p style="text-align: center;">Unidades de registo</p>	<p style="text-align: center;">Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “...quando me elegeram, foi porque nos anos anteriores em que eu estive na escola, eu sempre participei nas coisas, sugeria muitas coisas nas reuniões.” (E.104.3) • “As pessoas pensam que as escolas funcionam sozinhas. As escolas não conseguem funcionar sozinhas. É preciso que os professores adiram.” (E.104.7) 	<p>Sempre participou em actividades</p> <p>As escolas não conseguem funcionar sozinhas</p>
Subcategoria: Estabilidade docente	
<p style="text-align: center;">Unidades de registo</p>	<p style="text-align: center;">Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “Mas também funcionou, porque tivemos uma equipa durante vários anos de trabalho, a qual conseguimos manter através dos projectos e que também deram muito à Escola. Porque não se funciona sozinho.” (E.104.6) 	<p>Funcionou porque tiveram uma equipa durante vários anos de trabalho</p>
Subcategoria: Horário	
<p style="text-align: center;">Unidades de registo</p>	<p style="text-align: center;">Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “...há Coordenadores, agora, que estão dispensados de actividades lectivas, mesmo que as escolas não tenham os tais dezasseis lugares.” (E.104.114) • “Mas o Coordenador de Escola até devia 	<p>Há Coordenadores dispensados da componente lectiva</p> <p>O Coordenador deve estar sempre dispensado</p>

<p>estar dispensado, porque o Coordenador de Escola só consegue dar conta de toda a escola, se estiver dispensado.” (E.104.115)</p>	<p>da componente lectiva</p>
<p>Subcategoria: Realização profissional e pessoal</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu entro lá e eu estou no meu espaço. Eu entro lá e estou no meu espaço! Eu estou com as pessoas que gostam de mim.” (E.104.50) • “Agora, eu profissionalmente, sinto-me bem. Mas também me sinto bem na minha vida familiar, pessoal, porque o meu marido e os meus filhos sempre me ajudaram.” (E.104.54) • “...quando desta última candidatura, eu perguntei-lhes a opinião deles, porque eles sabiam os perigos em que podia incorrer a escola e eles entenderam por bem eu voltar a candidatar-me.” (E.104.55) • “...eles também sabiam que, se eu não me propusesse, podia cair na eminência de ser nomeada e isso eu não gosto, porque acho que a gente deve ir por vontade própria.” (E.104.56) 	<p>As pessoas gostam dela</p> <p>Sinto-me bem profissional e pessoalmente</p> <p>A sua família aconselhou-a a recandidatar-se</p> <p>Eles sabiam que podia ser nomeada</p>
<p>Subcategoria: Salário</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<p>• “Eu tive conhecimento de pessoas que fazem oposição ao actual Coordenador, por causa do suplemento em dinheiro, por causa da verba. Portanto, são pessoas que no presente aceitam este lugar por esse motivo, pessoas que em princípio se decidiram por isso. Porque todo o Coordenador recebe.” (E.104.113)</p>	<p>Há pessoas interessadas no cargo pelo suplemento remuneratório</p>
<p>Subcategoria: Contexto organizacional/Escolas rurais</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” Eu comecei numa escola de lugar único. Mas ser Directora aí é muito diferente de o ser numa escola maior. É diferente em tudo.” (E.104.28) • “...da minha experiência, as escolas rurais nunca funcionaram como um impeditivo, nunca as considere pouco atractivas. Pouco acessíveis sim, mas pouco atractivas não.” (E.104.122) • ”...para mim foi bom ter estado em escolas de 	<p>É diferente a gestão duma escola rural duma escola urbana</p> <p>Nunca considerou as escolas rurais pouco atractivas</p> <p>Gostou de ter estado em escolas rurais</p>

<p>lugar único. Foi muito bom.” (E.104.29)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ”Aquilo era dar aulas. A gente estava lá, as crianças ficavam connosco todo o dia só, que deu-me uma grande capacidade de trabalhar em grupo.” (E.104.30) • ”...gostei muito, porque as pessoas tratavam-me muito bem.” (E.104.31) • “Depois vim para “Entradas” e os miúdos eram o meu despertador. Os miúdos chegavam a vir de dez quilómetros de distância àquela escola a pé. E então às oito horas já estavam na casa onde eu estava, porque a escola estava isolada. Isto era junto à Serra de Monchique. E eu acho que foi aí que eu comecei a intervir, porque a escola caía todos os dias um bocadinho.” (E.104.32) • “E fui começando a intervir junto da Câmara, nessa altura inocentemente. Foi muito inocentemente! Tudo aquilo que eu fiz era na tentativa de melhorar.” (E.104.33) • “Mas agora reflectindo ao longo destes anos, eu vejo que foi aí que eu comecei quase o meu percurso.” (E.104.34) • “Depois desse ano, dessa experiência que eu considere riquíssima, foi sobretudo a falta de condições, ou melhor, as condições miseráveis em que se educava ali, o motor que me levou a interessar-me por questões de gestão.” (E.104.35) • “Foram precisamente os constrangimentos, a falta de condições físicas e materiais, que me impeliram, muito inocentemente, para a gestão.” (E.104.124) • “É que aquilo são escolas tão isoladas, que ninguém dá por elas.” (E.104.36) • “No ano a seguir começou a Educação de Adultos e uma colega veio-me perguntar, se eu não ir para os montes, não queria ir fazer a Educação de Adultos. A Educação de Adultos, mas a nível de Coordenação e eu disse: “Não sei. Tenho medo! Eu não sei sequer o que isso é”. Mas ela tanto insistiu comigo, que eu acabei por aceitar.” (E.104.37) • “E aí sim, eu acho que foi um ano de aprendizagem, em termos de coordenação e de gestão de recursos humanos, de tudo um pouco.” (E.104.38) • “Agora, passados estes anos todos deu para perceber que eu tinha um certo jeito para lidar com pessoas e que as minhas raízes remontam a esse tempo.” (E.104.39) • “Foi nelas, que eu construí os meus alicerces. Daí que, quando aceitei o cargo de direcção 	<p>Aprendeu a trabalhar em grupo</p> <p>Gostou do relacionamento com as pessoas</p> <p>Foi nas escolas rurais que aprendeu a intervir</p> <p>Aprendeu a intervir na tentativa de melhorar a escola</p> <p>Foi nas escolas rurais que iniciou o seu percurso de gestora</p> <p>A falta de condições levou-a a interessar pela gestão escolar</p> <p>A falta de condições levou-a a interessar pela gestão escolar</p> <p>São escolas isoladas</p> <p>Iniciou a Coordenação na Educação de Adultos</p> <p>Foi uma experiência boa em termos de coordenação e de gestão de recursos humanos</p> <p>Esta experiência constituiu as suas raízes</p> <p>Construiu os seus alicerces nas escolas rurais</p>
---	--

<p>nesta escola, uma escola urbana e com outras dimensões, eu tivesse tido algum receio.” (E.104.125)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Eu comecei pelas rurais. Daí que, se calhar, o ter medo duma escola urbana.” (E.104.121) • “Para mim, elas foram o suporte de toda a formação que eu adquiri para poder ser a gestora que sou hoje.” (E.104.123) 	<p>Iniciou o seu percurso em escolas rurais</p> <p>As escolas rurais foram o suporte de toda a sua formação em gestão</p>
CATEGORIA: FACTORES HIGIÉNICOS	
Subcategoria: Horário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu achei que iria ser um bocado complicado, porque tinha turma, coisa que sempre aconteceu e tornava-se mais difícil gerir as duas coisas.” (E.104.4) • “A pessoa só tem trabalho! A pessoa tem turma! Portanto, isso implica muitas horas da nossa vida particular.” (E.104.11) • “...fui eleita três vezes Directora de Escola neste percurso, três vezes, porque nós tínhamos mandatos de dois anos. Eu, no último, estive mesmo para não aceitar, para não querer mais e não continuar, porque comecei a estar saturada.” (E.104.23) • “Era muito trabalho, exigia muito da minha vida pessoal. Os meus filhos cresceram e eu quase que não dei por isso e era porque tinha a ajuda do meu marido. O meu marido trabalhava muito comigo.” (E.104.24) • “Depois vinha para casa, nesses dias, e depois à noite eu tinha que trabalhar porque no outro dia eu tinha que dar aulas. Portanto eu tinha que preparar tudo, porque eu não sei trabalhar sem planificação.” (E.104.25) • “E esse trabalho que era feito de papelada, de papelada, porque essa parte administrativa tinha que ser feita, eu fazia em casa, percebe? Porque senão eu não tinha tempo.” (E.104.26) • “...o que é às vezes o não ter tempo, o que é ter chatices, porque isto não é tudo um mar de rosas, as responsabilidades acrescidas, o não dormir com a cabeça descansada, o excesso de trabalho.” (E.104.99) 	<p>Era difícil gerir e ter turma</p> <p>Cargo que implica muitas horas de trabalho</p> <p>No último mandato já estava cansada</p> <p>Cargo que prejudica a vida pessoal</p> <p>À noite trabalhava em casa</p> <p>A parte administrativa era feita em casa</p> <p>Excesso de trabalho</p>

Subcategoria: Salário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...nunca ninguém queria ser Director de Escola. Porque a pessoa não recebe!” (E.104.10) 	O Director não recebia
Subcategoria: Política Administrativa/Carácter de obrigatoriedade	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu não fui voluntária! Quando fui eleita Directora de Escola...Portanto, os Directores de Escola eram eleitos por professores no início do ano e nós não podíamos recusar cargos.” (E.104.1) • “...nunca estive na minha meta ser Directora de Escola. Pronto, fui eleita.” (E.104.2) • “Para isso é que existe a oportunidade das pessoas constituírem listas, para destronarem alguém com quem não concordam.” (E.104.95) • “Eu dantes era de opinião...aliás ainda há dias eu falava isso com colegas, que devia passar por todos.” (E.104.96) • “Mas o passar por todos, só tem uma vantagem. Todos estiveram no lugar, todos sabem o que se passa e vêem as coisas doutra forma. A vantagem que é as pessoas conheceram a realidade, pisaram o terreno. Apesar de também haver o contrário, haver quem já lá esteve e que agora se coloca noutra posição.” (E.104.97) • “...eu acho que ainda assim, isso permitia que todas as pessoas sentissem o que é estar à frente de...O que é a pressão.” (E.104.98) • “Por outro lado, tenho um bocado de receio, por causa do tipo de liderança. Porque se a pessoa não tiver capacidade de liderança, porque há aqueles que são líderes por natureza, mas há outros que pensam que têm espírito de líder mas que não o conseguem ser.” (E.104.100) • “...isto depende muito do contexto, tem que ser visto no contexto, porque eu sei que há escolas em que a direcção da escola era rotativa, todos passavam por lá e essas escolas funcionaram muito bem.” (E.104.102) • “...tudo depende do contexto, da forma como determinada escola está habituada a viver.” 	<p>Não se ofereceu para o cargo</p> <p>Eleição</p> <p>Eleição</p> <p>Possibilidade de haver listas</p> <p>Concordava com a legislação actual</p> <p>Todos conhecem esta função e vêem as coisas de modo diferente</p> <p>Permitia o conhecimento total desta função</p> <p>Desvantagem principal: o tipo de liderança</p> <p>Também depende do contexto organizacional</p> <p>Tudo depende do contexto organizacional</p>

(E.104.104)	
Subcategoria: Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que não, que tem a ver com a pessoa.” (E.104.74) • “Se calhar há pessoas que têm essa formação em administração...eu também não conheço muito bem os conteúdos dessa formação, pronto. Se bem que eu considero que todas as formações são importantes.” (E.104.75) • “Na altura, quando eu comecei... não me fez falta.” (E.104.76) • “Eu começo a pensar que não faria mal uma formação específica em Administração, até porque a realidade agora é outra.” (E.104.83) • “Agora, dadas as condições actuais, se calhar faz falta. Porque eu vejo que aqui a Presidente do Conselho Executivo está a fazer uma formação pontual nesta área, e eu vejo que o que ela está a fazer é válido, porque eles estão a dar o contexto actual.” (E.104.77) • “Estão a dar “Legislação” e uma outra série de Disciplinas, que eu vejo que faz falta porque a educação neste momento está em constante evolução.” (E.104.78) • “Nós temos que estar sempre informados e actualizados. Eu sempre fiz muita formação, mas também sou apologista da formação centrada na escola.” (E.104.79) • “Eu, a única coisa que receio, quer dizer, pode haver algum perigo num tipo de formação desta se a pessoa for só gestor. Gestor na parte de dinheiros, percebe?” (E.104.80) 	<p>A necessidade de formação específica depende do tipo de gestor</p> <p>Pode haver gestores com formação específica</p> <p>Não precisou de formação específica em administração</p> <p>Actualmente concorda com a formação específica em Administração</p> <p>Actualmente faz falta</p> <p>A formação específica faz falta porque a educação está em constante evolução</p> <p>A formação deve ser centrada na escola</p> <p>O perigo desta formação específica pode ser o de formar gestores técnicos</p>
Subcategoria: Modelo de Gestão	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...os Agrupamentos só são bons para escolas que não tivessem liderança e não tivessem dinâmica.” (E.104.103) • “Agora com os Agrupamentos, com toda esta nova legislação, o que se passa é que o Coordenador é considerado simplesmente como o veículo transmissor do Conselho Executivo. E as pessoas estão muito baralhadas, porque ainda não sabem até onde é que podem ir.” 	<p>O modelo actual de gestão só beneficia as escolas que não tinham já uma certa dinâmica</p> <p>O Coordenador é considerado o veículo transmissor do Conselho Executivo</p>

<p>(E.104.106)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Ainda ficam muito aflitas, porque chega qualquer coisa à escola e não sabem o que devem ou podem fazer. Não sabem que tipo de decisões podem tomar.” (E.104.107) • “Mas a verdade é que elas têm razão, porque tudo depende do tipo de Órgão de Gestão do Agrupamento. Se este lhes dá poder de decisão, se não.” (E.104.108) • “Isto é complicado, porque cria situações de incerteza, de desgaste, como se se sentissem na obrigação de ter que prestar contas constantemente.” (E.104.109) • “...se o primeiro não quiser, também não lhe podem impor, porque não está previsto.” (E.104.117) • “...porque lhes estamos a retirar autoridade para agirem na altura certa, coisa a que estavam habituados.” (E.104.132) • “...é essencial, que no início do ano, o Presidente do Executivo estipule o que o Chefe do Estabelecimento de Ensino pode fazer, além das funções que lhe estão designadas por lei. Que lhe diga “Olha, tens autonomia para fazeres isto e isto e aquilo.” (E.104.133) • “...na função anterior, como Directora de Escola também faziam falta, porque era através delas que se conseguia movimentar as coisas, não é.” (E.104.60) • “...foi a parte administrativa que me permitiu negociar com a Câmara determinado número de coisas, os Projectos.... Isso implica uma parte também administrativa.” (E.104.63) • “...neste aspecto a parte administrativa era importante.” (E.104.66) • “Agora aqui no Agrupamento há uma Secretária.” (E.104.61) • “Naquela altura a função da Secretária, nós tínhamos que a fazer toda lá. Isso tinha que ser feito! Nós tínhamos que cumprir prazos.” (E.104.62) • “Houve uma altura em que além de cultura de escola, se começou a falar muito de gestão democrática e em liderança forte. Liderança forte! As escolas precisavam disso e eu achava isso uma “anedota.” (E.104.9) • “E se a escola não tiver uma boa liderança a escola vai por água abaixo e perde-se.” (E.104.101) • “Mas eu hoje em dia, ultimamente, eu comecei a perceber que realmente faz falta liderança numa escola, porque se uma escola não tiver liderança.” (E.104.13) 	<p>O gestor não sabe bem o que pode ou não fazer</p> <p>Tudo depende se o órgão de gestão lhe dá poder de decisão ou não</p> <p>Como consequência criam-se situações de incerteza e de desgaste</p> <p>O órgão de gestão não é obrigado a dar poder de decisão ao gestor</p> <p>O gestor não pode agir na altura certa</p> <p>É essencial que no início do ano o Presidente do Executivo atribua ao Coordenador outras funções não estipuladas na lei</p> <p>As funções administrativas permitiam atingir os fins pedagógicos</p> <p>A parte administrativa permitia negociar com a Câmara</p> <p>A parte administrativa era importante</p> <p>No Agrupamento há uma Secretária</p> <p>A Directora fazia a função da Secretária</p> <p>Discordava quanto à necessidade de liderança forte</p> <p>Concorda quanto à necessidade de liderança numa escola</p> <p>Faz falta haver liderança na escola</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • “...e foi aí que eu percebi o que era uma liderança.” (E.104.46) 	Percebeu o que era a liderança
Subcategoria: Estatuto profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “ Eu acho que em certos sítios não está a ser respeitado! Não está a ser respeitado.” (E.104.126) • “...as pessoas perderam um bocadito de respeito pela pessoa que está à frente da escola.” (E.104.127) • “Como não têm aquela autonomia...são as transmissoras do que levam daqui e depois as colegas questionam e às vezes nem acreditam.” (E.104.128) • “...em termos sociais, as pessoas têm sido um pouco críticas.” (E.104.129) • “...as pessoas não podem ser desacreditadas. E quando passa para o exterior, neste caso os Pais, esta insegurança, esta falta de autonomia, estamos-lhe, de certa forma, a permitir que eles emitam juízos de valor “errados” acerca da figura do Coordenador de Escola.” (E.104.131) • “Isto é fundamental, porque senão a imagem do gestor tem tendência a desaparecer, porque depois ninguém lhe dá crédito.” (E.104.134) • “As pessoas pensam “O que é que eu vou lá fazer, se a Presidente é que resolve tudo?” E gera-se uma situação desagradável.” (E.104.135) • “...eu já tenho ouvido dizer, já acontece em muitas escolas. É que as pessoas ultrapassam o Coordenador de Escola e vão directamente ao Órgão de Gestão do Agrupamento fazer “queixinhas”.” (E.104.136) • “Isso é lamentável e temos que ser nós a não permitir que isso aconteça, caso contrário, não serve de nada a história dos Agrupamentos.” (E.104.137) 	<p>O gestor não é respeitado</p> <p>As pessoas não têm respeito pelo Coordenador de Escola</p> <p>Não têm a autonomia que tinham</p> <p>São transmissoras de informação</p> <p>As pessoas criticam o Coordenador de Escola</p> <p>O gestor escolar não pode ser desacreditado</p> <p>Senão a imagem do gestor tem tendência a desaparecer</p> <p>As pessoas passam por cima do Coordenador de Escola</p> <p>As pessoas ultrapassam o Coordenador de Escola e vão directamente ao órgão de gestão do Agrupamento</p> <p>A manter-se o actual modelo não vale a pena haver Agrupamentos</p>
Subcategoria: Falta de autonomia	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que neste momento ninguém quer, porque as pessoas sentiram que perderam autoridade e, de certa forma, autonomia.” (E.104.105) • “As pessoas têm que ter a sua autonomia, 	<p>As pessoas não querem ser gestores porque perderam autonomia</p> <p>As pessoas necessitam de autonomia</p>

<p>porque senão sentem-se apertadas e não conseguem trabalhar.” (E.104.110)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não é menor! Por isso é que tem que ficar consignado entre o Órgão de Gestão do Agrupamento e ele próprio, quais as suas reais funções.” (E.104.116) • “...penso, que de uma maneira geral, o grau de autonomia do gestor está mais limitado.” (E.104.118) • “...é um cargo um bocadito complicado, porque as pessoas querem agir na hora, mas se não lhe for dado esse poder, ou delegada essa função, as pessoas têm medo de agir.” (E.104.130) 	<p>O grau de autonomia do gestor é menor</p> <p>O grau de autonomia do gestor é menor</p> <p>A falta de autonomia não permite decidir na altura certa</p>
<p>Subcategoria: Estilo de gestor</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu nunca estive numa escola com alguém com um carácter autoritário, mas não penso que seja muito agradável.” (E.104.92) • “...ou a pessoa cria vontade para destronar aquela pessoa e aí motiva-o, ou então fica por ali.” (E.104.93) • “Eu penso que a figura do gestor, a pessoa que está responsável pela escola, só tem duas razões de ser, ou motiva ou desmotiva, quem está implicado no processo educativo.” (E.104.94) • “Depende do feitio da pessoa, não sei. Mas eu acho que vai condicionar.” (E.104.91) • “Mas de qualquer forma vou-lhe dizer: o Coordenador tem que ter também capacidade de liderança.” (E.104.119) • “...ainda assim, se não tivesse sido eu, se tivesse sido outra, se tudo teria acontecido com a mesma dinâmica? Sabe que já tenho pensado muito nisso porque é assim. Eu não sei se fui a principal, mas fui uma das... fui uma das, aí de certeza absoluta. Eu nunca me gosto de colocar como centro.” (E.104.8) • “...mas esse líder tem que ser nato, tem que ter visão. E eu acho que tenho um bocadinho disso tudo, modéstia à parte.” (E.104.14) • “Porque tem que haver alguém, não que obrigue os outros, mas que lhe mostre caminhos. Tem que haver alguém que lhes mostre caminhos, que os faça pensar e não é para todo o ano.” (E.104.15) • “Geralmente começa por uma, depois outra e 	<p>Um gestor de estilo autoritário não é agradável</p> <p>Tanto pode motivar como desmotivar um futuro gestor</p> <p>O estilo de gestor pode motivar ou desmotivar</p> <p>O estilo do gestor pode condicionar o futuro gestor</p> <p>O Coordenador tem que ter capacidade de liderança</p> <p>Não se considera a principal responsável pela dinâmica da sua escola</p> <p>Tipo de líder: nato e com visão</p> <p>O líder mostra caminhos</p> <p>O líder envolve as pessoas</p>

<p>mais outra e as pessoas vão-se envolvendo. Aí, o papel do líder é mostrar aos outros que o trabalho não foi só dele mas de todos.”</p> <p>(E.104.16)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Eu sempre partilhei, sempre mostrei aos outros, sempre dei mostras do trabalho realizado e acho que as pessoas foram criando confiança.” (E.104.17) • “Fui insistindo, insistindo, insistindo, até que as pessoas começaram a ver o meu interesse e como eu não sou pessoa de desistir e como não estava a pedir para mim.” (E.104.18) • “...sendo a escola, o nosso local de trabalho onde cada vez mais passamos mais horas lá dentro e aí também tem que ser um lugar aprazível, um lugar onde a gente se sintam bem. E então há necessidade de bem-estar.” (E.104.19) • “...e, eu fui tentando criar esse bem-estar nas pessoas e fui-me envolvendo. Mas mesmo em todos os projectos em que me envolvi primeiro, a nível individual, depois a nível de grupo, a nível de escola, eu fui sempre pedindo às pessoas se queriam.” (E.104.20) • “Eu mostrei-lhes sempre os prós e os contras e as pessoas foram caminhando. Daí que, a dada altura, ao fim de dois ou três anos nós estivéssemos todas envolvidas.” (E.104.21) • “Mas cá está, é preciso que haja sempre alguém que esteja a despertar as pessoas para.” (E.104.22) • “Até eu ser Directora de Escola, não me recordo de haver o hábito de dar contas da Escola.” (E.104.64) • “...e no final do ano, eu podia dizer às colegas “gastámos tanto”. “Temos este montante para o ano, vamos começar o ano com este montante!”. E comprámos muita coisa à custa deste montante.” (E.104.65) • “Estas características são essenciais.” (E.104.88) • “Acho que a pessoa tem que ser flexível, tem que ser uma pessoa muito flexível, tem que ser uma pessoa abrangente, tem que ter um campo de visão alargado. Tem que ter noção de tudo um pouco.” (E.104.81) • “Tem que ser uma pessoa, que os outros ouçam. Uma pessoa que seja maleável, que seja simpática... tem que saber ouvir, que é muito importante saber ouvir, porque as pessoas às vezes têm necessidade de quem sabe ouvir, as pessoas têm muita necessidade que alguém as ouça.” (E.104.120) • “E também a experiência. A experiência que 	<p>O líder partilha</p> <p>As pessoas perceberam que estava interessada em ajudar</p> <p>Na escola deve haver bem-estar</p> <p>O líder deve tentar criar um clima de bem-estar</p> <p>Mostrou-lhes sempre várias hipóteses de escolha</p> <p>O líder desperta as pessoas</p> <p>Não se prestava contas</p> <p>Hábito de mostrar as contas da escola</p> <p>Características essenciais do líder</p> <p>Flexível e com visão</p> <p>Tem que saber ouvir, simpática e flexível</p> <p>Precisa ter experiência profissional</p>
--	---

<p>se vai criando porque cada ano há coisas que se vai aprendendo, vai vendo que há coisas que funcionam e coisas que não funcionam.</p> <p>(E.104.82)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “ Eu acho que uma das condições é saber ouvir porque nem sempre se pode reagir logo no momento. Por vezes é preciso ouvir ambas as partes.” (E.104.84) • “...ser responsável, tem que ter disponibilidade, muita disponibilidade. Tem que conhecer bem as pessoas, entender os seus problemas, promover consensos, saber agir na altura certa. Se for preciso agir na altura certa também tem que saber agir.” (E.104.85) • “...também tem que saber estar ao lado dos professores. Tem que estar ao lado dos alunos mas... também tem que estar ao lado dos professores, porque eu acho que é importante estar ao lado dos professores, de igual para igual, tem que estar.” (E.104.86) • “Tem que ser flexível.” (E.104.87) • “Tem que ser um bom relações públicas. Eu acho que é fundamental ser um bom relações públicas! Às vezes a gente não tem vontade, mas tem que saber estar, tem que saber separar os papéis, saber receber, como na nossa casa.” (E.104.89) • “Eu tenho que criar condições para que as pessoas estejam à vontade e que sintam desejo de voltar.” (E.104.90) 	<p>Saber ouvir</p> <p>Ouve ambas as partes</p> <p>Responsável, ter disponibilidade, conhecer bem as pessoas</p> <p>Estar do lado dos professores</p> <p>Flexível</p> <p>Tem que ser um bom relações públicas</p> <p>Tem que criar condições para que as pessoas se sintam bem e voltem</p>
Subcategoria: Mobilidade docente	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...a escola só tem três professoras do Quadro e os restantes estão sujeitos à mobilidade anual.” (E.104.42) • “...a escola, também não tem ainda uma lista de pessoal fixo, o que coloca sempre em risco toda a sua gestão e a mim custa-me muito se perder a dinâmica que tem.” (E.104.57) 	<p>A escola está sujeita à mobilidade anual dos docentes</p> <p>A mobilidade docente coloca em perigo a gestão da escola</p>
Subcategoria: Relações com os órgãos hierárquicos	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu nunca me preocupei muito com isso, porque eu acho que é assim. Eu acho que nós temos uma profissão. Temos 	<p>Nunca se preocupou com o tipo de relações que se tem que estabelecer com os órgãos hierárquicos</p>

<p>que a cumprir. Portanto, ela tem metas, tem objectivos, temos que a cumprir.” (E.104.68)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Como Directora de Escola, eu tinha que respeitar aquilo que me pediam para fazer. Agora é assim. Se não concordava, eu também sempre fui capaz de dizer que não concordava.” (E.104.69) • “...em noventa e seis, quando eu iniciei o cargo, a primeira coisa que nós fizemos foi dividir os alunos como achávamos que deviam estar, ou seja, nas turmas correspondentes ao ano de escolaridade a que pertenciam.” (E.104.70) • “...solicitámos autorização à Direcção Regional. Quando eu fiz isso, toda a gente me chamou “maluca”, que eu estava a ser “doida”, que ninguém me ia autorizar e sei lá mais, o que não me disseram.” (E.104.71) • “É evidente, a Delegação não me podia autorizar isso, nunca me autorizou nos mapas.” (E.104.72) • “Eu estive sempre à espera e corri o risco, de ter que desfazer tudo aquilo que estava feito na Escola. Mas em Janeiro, no início começou a vir em Janeiro, mas depois nos últimos anos em Novembro, os mapas vinham aprovados. Só, que eu no final do ano tinha que dar contas daquela avaliação.” (E.104.73) • “Aqui, neste Agrupamento, as coisas funcionam bem. Tanto que já decidimos que, para o próximo ano, ficaria definido o que o Coordenador pode fazer e não pode fazer.” (E.104.111) • “...o Coordenador de Escola acaba por ser a pessoa outra vez do Director de Escola. Só que não faz a parte administrativa e só que não tem a autonomia para poder decidir na hora. Mas há coisas que ele vai poder decidir e nós temos que ver o que é que ele pode e não pode decidir.” (E.104.112) 	<p>Sempre respeitou ordens superiores</p> <p>Sempre falou quando não concordava</p> <p>Em noventa e seis dividiu os alunos como entendia ser o mais correcto</p> <p>Solicitou autorização à Direcção Regional</p> <p>A Delegação não tinha poder para a autorizar</p> <p>A Direcção Regional aprovou a sua decisão</p> <p>O Agrupamento já decidiu quais as funções do Coordenador para o próximo ano</p> <p>O Coordenador de Escola acaba por ser a figura do Director de Escola</p>
--	---

E. 105

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
CATEGORIA: FACTORES MOTIVADORES	
Subcategoria: O trabalho em si	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...não sei se vou continuar se não, mas gostei. Gostei, gostei!" (E.105.29) • " Porque eu tive muito contacto com as Autarquias, com outras Instituições e com outras pessoas." (E.105.30) • " Depois é o trabalho que se desenvolve com as Autarquias, que serve, e muito, para o bem-estar dos alunos e em prol da Escola." (E.105.31) • " As pedagógicas são mais aliciantes que as administrativas." (E.105.39) • "...porque as pedagógicas são as que vão criar as condições para se poder desenvolver as competências, os saberes e resolver os problemas que surgem no dia-a-dia com os alunos." (E.105.40) 	<p>Gostou de ser gestora</p> <p>Teve contacto com as Autarquias e outras Instituições</p> <p>O trabalho com as Autarquias beneficia os alunos</p> <p>As funções pedagógicas são mais aliciantes</p> <p>As pedagógicas criam as condições para se desenvolverem as competências</p>
Subcategoria: Realização	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...o que nos gratifica sabermos que estamos a contribuir para melhorar o processo educativo dos alunos. De certa forma é isso, é sempre pela causa dos alunos." (E.105.32) 	<p>É gratificante contribuir para melhorar o processo educativo dos alunos</p>
Subcategoria: Participação	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " Participava sempre na elaboração dos trabalhos, elaboração de actas, marcação de visitas, essas tarefas que eram distribuídas pelos professores. Nessas sempre participei de bom gosto e sabiam que podiam contar comigo." (E.105.26) • "...participei sempre em todas as actividades propostas em todas as escolas por que passei e quando era preciso, em substituição da Directora de Escola." (E.105.27) 	<p>Participava com gosto em todas as tarefas</p> <p>Participou sempre em todas as actividades propostas</p>

<ul style="list-style-type: none"> • "...no 1º Ciclo há aquelas pessoas que geralmente se oferecem para este tipo de trabalhos e eu sempre fui uma das que se ofereciam e, portanto, as Directoras sabiam que podiam contar comigo e pediam-me sempre a mim, para as desempenhar." (E.105.28) 	Oferecia-se sempre e as Directoras sabiam disso
Subcategoria: Reconhecimento	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "É o reconhecimento. (E.105.90) • "É o reconhecimento, porque a pessoa sente a auto estima mais elevada." (E.105.91) • "Nós sentimos que o nosso trabalho não é em vão." (E.105.107) • "...as relações pessoais são boas e eu sinto-me bem. É diferente. Sinto-me reconhecida." (E.105.105) • "Para essas pessoas, isso era assim uma recompensa, um reconhecimento." (E.105.87) • "Agora da maneira como as coisas estão é precisamente esse reconhecimento que é importante. É o reconhecimento." (E.105.88) 	<ul style="list-style-type: none"> É bom ser-se reconhecido O reconhecimento eleva a auto estima O trabalho não é em vão Sente-se reconhecida As pessoas eram reconhecidas O reconhecimento é importante
Subcategoria: Autonomia profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "Tinha mais autonomia! Tomava decisões! Decisões... Eu acho que o Conselho Escolar tinha mais poder. Tinha mais poder." (E.105.95) • "Por um lado tínhamos mais autonomia." (E.105.97) 	<ul style="list-style-type: none"> Tinha mais autonomia Tinham mais autonomia
Subcategoria: Salário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...talvez para algumas pessoas seja o factor dinheiro." (E.105.74) • "Por isso é que eu acho que este cargo deveria também ser retribuído, ter uma compensação." (E.105.84) 	<ul style="list-style-type: none"> Para alguns o dinheiro é importante O cargo devia ser retribuído
Subcategoria: Prestígio social	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...cá para mim, elas vão mas é porque gostam do cargo e isso é o argumento. Acho eu! 	Há pessoas que gostam do cargo pelo prestígio

Isso é o que eu sinto! É verdade. São pessoas que gostam do poder e do status” (E.105.78)	
Subcategoria: Relações com o Conselho Executivo	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...agora, se temos qualquer problema contactamos com a Presidente do Conselho Executivo. Temos um contacto mais directo de ajuda imediata.” (E.105.36) • ”...agora, isso não acontece. Se temos qualquer problema contactamos o Conselho Executivo e neste aspecto, as coisas têm fluído melhor.” (E.105.38) • ” Neste momento, com a situação dos Agrupamentos, a realidade também é outra, porque essas relações estabelecem-se directamente com o Conselho Executivo e esse sim, pede-nos muitas vezes a nossa opinião e nesse aspecto, as coisas funcionam bem.” (E.105.46) • ” Para mim é melhor agora. É melhor agora! Sinto-me mais segura, sem dúvida.” (E.105.99) • ” E também porque sei que temos um Órgão de Gestão que, se for preciso, vai à escola resolver qualquer situação. A nossa Presidente conhece as escolas todas do 1º Ciclo. Vai às escolas e conhece tudo o que lá se passa. E desloca-se de uma hora para a outra, se for preciso. E isso faz-nos sentir bastante apoiadas e incentiva-nos a continuar.” (E.105.106) • ”...há um óptimo relacionamento com o Conselho Executivo.” (E.105.100) • ” Nós temos boas relações, harmoniosas. E isso dá-nos outra visibilidade, porque geralmente, vêm ao encontro da nossa opinião e isso é óptimo, porque a pessoa não fica tão condicionada.” (E.105.102) • ” Há diálogo, há conversa, há justificação. Dizem-nos se estamos a fazer bem, ou não e o bom senso...e acima de tudo, o bom senso predomina.” (E.105.101) • ” Nós vemos que nos dão autonomia para decidir e não nos sentimos pressionadas.” (E.105.103) 	<p>Contacto directo com a Presidente do Conselho Executivo</p> <p>Contactam com o Conselho Executivo</p> <p>Estabelecem relações directas com o Conselho Executivo</p> <p>Pedem a opinião</p> <p>É melhor agora</p> <p>A Presidenta vai às escolas do 1º Ciclo e incentiva para continuar</p> <p>O relacionamento é óptimo</p> <p>Têm boas relações</p> <p>Há diálogo</p> <p>Dão-lhes autonomia para decidir</p>

Subcategoria: Contexto organizacional/Escolas urbanas	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Considero mais as urbanas.” (E.105.108) • ”...porque têm mais pessoas, pode-se trabalhar mais em equipa, podem-se fazer grupos e tem mais instrumentos de trabalho e mais recursos, do que as que estão isoladas.” (E.105.109) • ”...acho que o trabalho em grupo, que aí se pode desenvolver....Não há como o trabalho em grupo. Desde que as pessoas se entendam é muito mais eficiente.” (E.105.113) • ”...considero as urbanas mais atractivas, porque têm mais instrumentos e mais equipamento humano e materiais.” (E.105.111) • ”...porque há mais facilidades de deslocação.” (E.105.112) • ” Eu, pessoalmente, sempre preferi aquelas de mais fácil acesso de transporte.” (E.105.116) 	<p>Gosta mais das urbanas</p> <p>Pode-se trabalhar em equipa</p> <p>O trabalho em grupo é muito mais eficiente</p> <p>As urbanas têm mais materiais</p> <p>Há mais facilidade de deslocação</p> <p>Prefere as urbanas pela facilidade de acesso</p>
Subcategoria: Relações interpessoais	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Nestes cargos, os aspectos das relações interpessoais são muito importantes: são para aí oitenta por cento de tudo o resto.” (E.105.20) • ” ...ter boas relações, é isso.” (E.105.56) • ” Mas lá está as tais relações pessoais.” (E.105.63) • ” Eu costumo dizer que, neste cargo, pior do que não se perceber ou não se saber trabalhar muito bem por exemplo, com computadores, são as más relações pessoais. Porque eu posso não perceber nada de computadores, mas se eu delegar essa função numa colega com mais experiência o problema está resolvido.” (E.105.21) • ”...se eu não estabelecer boas relações com as colegas, aí é que de certeza, em vez de um problema eu tenho mas é dois. O facto de haver uma boa colaboração entre colegas supera qualquer handicap que haja e isso é o mais importante nesta função.” (E.105.22) 	<p>As relações interpessoais são muito importantes</p> <p>Tem que se ter boas relações</p> <p>As relações pessoais são importantes</p> <p>Não pode haver más relações pessoais</p> <p>Se não se estabelecer boas relações surgem problemas</p>

CATEGORIA: FACTORES HIGIÉNICOS	
Subcategoria: Política administrativa/Carácter de obrigatoriedade	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Isto não foi uma questão de querer, foi uma questão de eleição porque havia...tinha que haver sempre um responsável de Escola.” (E.105.1) • ” E pronto foi por isso que votaram...foi por votação, não foi por gosto.” (E.105.10) • ” Quanto a oferecer-me, eu nunca me ofereço.” (E.105.33) • ”...eu oferecer-me não me oferecia.” (E.105.80) • ”...tinha que haver alguém responsável pela direcção da Escola, pelo atendimento a tudo que fosse exterior à Escola. Portanto, tinha que haver uma pessoa responsável.” (E.105.2) • ”...como são cargos que, normalmente, ninguém quer, então tem que se fazer uma escolha, por votação. Dentro da votação, calhou-me a mim ser a mais votada, mas penso que também foi, porque pertencia ao quadro da Escola.” (E.105.3) • ”...mas votaram-me e eu também não tive argumentos. Talvez se fosse noutra altura da vida teria dito que não. Não e pronto! Porque uma pessoa tem a sua vida familiar e eu não seria capaz de abdicar dela em prol unicamente desta causa. Isso não.” (E.105.81) • ”...dentro das pessoas que estavam no Quadro de Escola, este era um cargo que eu nunca tinha tido.” (E.105.4) • ” Era uma obrigação quase taxativa. Tinha chegado a minha vez, só por isso.” (E.105.13) • ”...conscientemente achava que tinha que contribuir para o bom funcionamento da equipa. Era chegada a altura de fazer também aquela tarefa.” (E.105.12) • ” Mas naquela altura eu não tinha argumentos. E eu também achava, que tinha obrigação de contribuir para o bom ambiente que estávamos a usufruir.” (E.105.82) • ” Foram os motivos de ordem pessoal que mais pesaram. Porque é assim: se outras pessoas já se sacrificaram e conseguimos ter um bom ambiente de trabalho, eu também tenho que fazer um esforço para dar continuidade a esse trabalho e a esse bom ambiente.” 	<p>Não foi por querer</p> <p>Foi por votação</p> <p>Nunca se ofereceu</p> <p>Não se ofereceu</p> <p>Tinha que haver um responsável pela Escola</p> <p>É um cargo que nunca ninguém quer</p> <p>Votaram-na</p> <p>Nunca tinha tido aquele cargo</p> <p>Era uma obrigação</p> <p>Era chegada a sua vez</p> <p>Também tinha obrigação de cumprir a função</p> <p>Os motivos de ordem pessoal tiveram maior peso na decisão</p>

<p>(E.105.23)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Bem me custou aceitar e inconscientemente foi uma repulsa. Mas era assim: conscientemente não queria, não queria, não queria.” (E.105.11) • ”...no princípio não estava virada para aquilo de maneira nenhuma, nunca pensaria num cargo destes.” (E.105.14) • ” Depois, paulatinamente, fui-me mentalizando que eu tinha que fazer esta tarefa.” (E.105.17) • ” Mas, de facto, as outras pessoas já tinham sido, e como tínhamos um bom ambiente de trabalho, eu sabia que podia contar com a equipa.” (E.105.15) • ”...mas sabia que tinha também uma boa equipa de trabalho e que me iam ajudar. E de facto ajudaram!” (E.105.16) • ”...eu continuei no cargo por uma questão de coerência pessoal e profissional.” (E.105.76) • ”...passando o cargo por todas.” (E.105.24) • ” Eu penso que deveria ser obrigatória para todos os docentes. Todos devem passar por ela.” (E.105.66) • ”...porque as pessoas tornam-se mais compreensivas. Fica-se com outra visão da Escola. (E.105.25) • ”...porque têm conhecimento e vivenciam situações que lhes permite compreender melhor o que é este cargo.” (E.105.67) • ” Tornam-se mais flexíveis e menos exigentes, mais compreensivos, porque têm que tomar decisões, porque têm que tomar conhecimento de situações, que lhes passava ao lado, e é tudo diferente de quando passa pelos outros ou passa por nós.” (E.105.68) • ” Eu não devia dizer isto, mas as que nunca passaram por este cargo tornam-se mais egoístas, nunca se oferecem para nada. Isso é só para os outros.” (E.105.69) • ” Enquanto que quem por cá passa torna-se mais...prestáveis e criam menos problemas.” (E.105.70) • ” Eu, na minha escola tenho, neste momento, a sorte de ter colegas que já passaram todas por este cargo e não imagina a diferença que é. Somos uma equipa muito coesa, uma equipa de cinco estrelas.” (E.105.71) • ” É o facto de não terem alunos. Estão saturados e têm dificuldade em estar com os alunos e então é uma maneira de descansarem.” (E.105.72) • ” Estou a falar naqueles que se oferecem.” 	<p>Não queria aceitar o cargo</p> <p>Nunca tinha pensado naquele cargo</p> <p>Habitou-se à ideia</p> <p>Sabia que podia contar com a equipa</p> <p>Sabia que tinha uma boa equipa de trabalho</p> <p>Continuou no cargo por coerência</p> <p>O cargo deve passar por todos</p> <p>Deve ser obrigatório a todos os docentes</p> <p>Fica-se com outra visão da Escola</p> <p>Compreendem melhor o que é o cargo</p> <p>Tornam-se mais compreensivos</p> <p>Quem não passa pelo cargo nunca se oferece para nada</p> <p>Quem passa pelo cargo torna-se mais prestável</p> <p>Na escola já todas passaram pelo cargo</p> <p>Há pessoas que querem o cargo para estarem dispensados da componente lectiva</p> <p>São os que se oferecem</p>
--	--

<p>(E.105.73)</p> <ul style="list-style-type: none"> • "...antes, quando éramos Directoras, um dos benefícios porque muita gente ia para esse cargo era, nomeadamente, por escolha de horário. Porque por motivos pessoais convinha-lhe aquele horário." (E.105.85) • "Também não desgostavam da posição, muito provavelmente, mas mais por escolha de horário, além do outro benefício que era não fazer relatório quando era da mudança de escalão." (E.105.86) 	<p>Queriam o cargo pela escolha de horário</p> <p>Pela escolha de horário e porque não necessitavam fazer relatório para mudar de escalão</p>
Subcategoria: Política administrativa/Formação em Administração Educacional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...eu acho que não é preciso." (E.105.47) • "Eu acho que não." (E.105.50) • "...porque é um cargo em que toda a gente tem formação de base e possibilidades de aprender, sem ter uma formação específica." (E.105.48) • "...porque atendendo às funções que tenho que desempenhar, eu penso que um professor responsável as pode exercer." (E.105.51) • "A não ser que escolha exercer esta função e quando faz a formação inicial já seja com o intuito de nunca estar com os alunos, mas sim a desempenhar este tipo de trabalho, gestor de uma instituição escolar." (E.105.49) • "...para um professor que pretenda somente esta função, que goste muito, que se sinta motivado e que ponha esta tarefa acima de tudo, nestas circunstâncias, sim." (E.105.52) • "Aí, considero que será bastante útil essa formação porque a pessoa está muito motivada." (E.105.53) 	<p>Não considera necessário ter formação</p> <p>Não considera necessário</p> <p>Todos podem exercer o cargo</p> <p>Atendendo às funções basta ser responsável</p> <p>Só para quem pretenda exercer esta função</p> <p>Um professor que pretenda somente exercer esta função</p> <p>Aí seria bastante útil essa formação</p>
Subcategoria: Salário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "Não é a questão monetária." (E.105.89) • "...é um cargo que não é remunerado." (E.105.5) • "...a pessoa sabe que não recebe por exercer este cargo." (E.105.104) • "...para mim nunca seria, para mim não é. Até porque eu não recebo mais por auferir este cargo. Tenho o meu ordenado base e não recebo mais nada. A minha escola tem doze lugares e recebo precisamente o mesmo de quando 	<p>A questão monetária não interessa</p> <p>O cargo não é remunerado</p> <p>Não se recebe por exercer o cargo</p> <p>Nunca aceitaria o cargo por dinheiro</p>

<p>exercia funções de Directora. No meu Agrupamento, e noutra do concelho, nós não recebemos nada.” (E.105.75)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ”...não era por dinheiro. Eu nunca, nem que ganhasse mais duzentos contos, eu iria para este cargo. Enquanto que há pessoas que eu sei que vão por esse motivo. Pelo menos é o que elas dizem.” (E.105.77) • ”...às vezes perguntam-me porque é que eu estou lá se não recebo e eu respondo “Eu não estou lá por dinheiro, eu por dinheiro não ia para lá.” (E.105.79) 	<p>Nem que ganhasse mais duzentos contos</p> <p>Por dinheiro não aceitaria o cargo</p>
Subcategoria: Horário	
<p style="text-align: center;">Unidades de registo</p>	<p style="text-align: center;">Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ”...é unicamente uma sobrecarga de trabalho que vem para o professor. Porque, além de ter o atendimento dos pais e tudo o mais, ainda é mais o excesso dos aspectos burocráticos e administrativos que tem que arcar.” (E.105.6) 	<p>É uma sobrecarga de trabalho</p>
Subcategoria: Modelo de gestão	
<p style="text-align: center;">Unidades de registo</p>	<p style="text-align: center;">Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ”...entretanto também houve esta mudança para os Agrupamentos. Não é que seja isso que me esteja a condicionar para voltar a candidatar-me, mas é que, de certo modo, embora as exigências a nível da Coordenação sejam diferentes, sinto muito mais segurança.” (E.105.34) • ”...por outro lado também não é mau, porque muitas vezes estávamos a infringir leis e a criar confusão para o nosso lado escusadamente. Havia menos informação e agora com os Agrupamentos não.” (E.105.98) • ” Agora os aspectos administrativos. Neste momento já é mais com a Secretaria porque as coisas estão muito diferentes.” (E.105.43) • ”...é o gestor escolar quem estabelece o contacto com as Autarquias e as coisas desenrolam-se muito mais facilmente.” (E.105.41) • ”...o gestor funciona como um ponto de equilíbrio, de ligação entre as duas hierarquias e aí o seu papel é crucial e importantíssimo.” (E.105.42) • ” Atendendo às actuais funções do Coordenador de Estabelecimento este é um 	<p>Com os Agrupamentos sente mais segurança</p> <p>Havia menos informação e agora não</p> <p>Os aspectos administrativos são com a Secretaria</p> <p>O gestor escolar estabelece o contacto com as Autarquias</p> <p>O gestor funciona como o ponto de ligação entre as duas hierarquias</p> <p>Actualmente o Coordenador é um estilo “apaga fogos”</p>

pouco um estilo “apaga fogos” e isso é muito penalizador.” (E.105.83)	
Subcategoria: Relações com a Delegação Escolar	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Eu, enquanto Directora contactava com a Delegação para resolver problemas, outras vezes tinha que ser com a DREL, aqueles contactos formais, por telefone ou por escrito.” (E.105.35) • ” Dantes contactávamos com a Delegação para resolver problemas e ficava por ali porque também não tinha poder de decisão tinha que ir superiormente.” (E.105.37) 	<p>Relações formais</p> <p>A Delegação não tinha poder de decisão</p>
Subcategoria: Falta de reconhecimento	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Porque senão muitas das vezes pensa “Mas porque é que eu estou a fazer isto? Mas afinal qual é o meu papel?” porque sente que ninguém lhe presta atenção.” (E.105.92) • ” Porque depois, se isso não se verificar a pessoa desmotiva-se.” (E.105.93) • ” Para quê tanto esforço? Não vale a pena.” (E.105.94) 	<p>Ninguém lhe presta atenção</p> <p>A pessoa desmotiva-se</p> <p>Não vale a pena tanto esforço</p>
Subcategoria: Falta de autonomia	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” E agora temos que pedir autorização ao Conselho Executivo.” (E.105.96) 	Têm que pedir autorização ao Conselho Executivo
Subcategoria: Relações com a DREL	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Eu não tenho nunca sido solicitada pela DREL, nem pelas equipas superiores. Agora, para pessoas que pretendam vir a exercer este cargo, que gostem de o exercer claro está que isso as desmotiva, por sentirem que não são ouvidas pelas instâncias superiores.” (E.105.44) • ” Acho que isso as desmotiva e muito, porque nós, que já cá andamos há muitos anos já estamos habituadas a isso, mas quem começa agora, por certo que não sente muito valorizada a sua opinião.” (E.105.45) 	<p>Nunca foi solicitada pela DREL</p> <p>Isso desmotiva</p> <p>Isso desmotiva um futuro gestor escolar</p>

Subcategoria: Estilo do gestor	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...as pessoas quando, normalmente, fazem essas votações tentam escolher uma pessoa que seja trabalhadora e responsável." (E.105.7) • "...é preciso que seja uma pessoa com uma certa responsabilidade. Porque se este cargo vai para uma pessoa que não tenha uma certa responsabilidade, as coisas entram num marasmo, num vazio, em que anda tudo." (E.105.8) • "...isto é, não se faz, nem se deixa fazer, quando outra pessoa o podia ter feito, mas não se sabia que não estava feito e depois quando as coisas correm mal, caem sobre todas nós." (E.105.9) • "E é a tal coisa: tem que se saber tudo e mais alguma coisa - os ditos e os mexericos - tudo isso tem que se saber, que é para depois catalizar a informação e gerir as situações mais problemáticas que possam surgir." (E.105.18) • "E eu achava que não tinha nada a ver com isso, porque eram coisas que não me diziam respeito. Mas a minha antecessora dizia: "Tem que se saber tudo, tudo, tudo quanto se passa aqui" e eu achava que não. Mas agora, por experiência própria, sinto que isso é necessário, para poder esbater certos conflitos que possam vir a ocorrer." (E.105.19) • "...capacidade de ouvir todas as partes." (E.105.54) • "...ser objectivo perante as situações." (E.105.55) • "Todas as decisões tomadas devem ser objectivamente justificadas." (E.105.57) • "Isso influencia e muito." (E.105.58) • "Tem que haver moderação entre o flexível e o autoritário. Tem que haver as duas coisas simultaneamente, porque às vezes as pessoas desentendem-se e se um gestor não ouve ambas as partes, se tiver a "indelicadeza" de optar por uma só versão, isso é o suficiente para se gerar um conflito." (E.105.59) • "...tem que ser flexível numas alturas e autoritária noutras, para que haja sempre um equilíbrio e as pessoas sejam justas." (E.105.65) • "...e não é essa propriamente a sua função. Antes pelo contrário. A sua função é gerir e não gerar o conflito." (E.105.60) • "E nesses momentos é que se tem que ser 	<p>Escolhem uma pessoa que seja trabalhadora e responsável</p> <p>Se não for responsável entra-se num marasmo</p> <p>Não se faz nem se deixa fazer</p> <p>O gestor tem que saber tudo o que se passa</p> <p>È necessário saber tudo para evitar conflitos</p> <p>Saber ouvir</p> <p>Ser objectivo</p> <p>Justificar as decisões tomadas</p> <p>O estilo do gestor influencia</p> <p>Tem que haver moderação entre o flexível e o autoritário</p> <p>Tem que ser flexível numas alturas e autoritário noutras</p> <p>A função do gestor é não gerar o conflito</p> <p>Nalgumas alturas tem que ser autoritário e</p>

<p>autoritário e flexível perante as justificações que os envolvidos nos apresentam.” (E.105.61)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ”...são todas estas situações em que a pessoa tem logo que dizer que não. Depois falamos, explicamos o porquê e a colega acaba por compreender e dar-nos razão porque não estava informada e desconhecia a nova realidade. Mas isto acontece ainda muitas vezes.” (E.105.62) • ” Se a pessoa não age na altura certa, para que os outros entendam, é o suficiente para perder todo o seu prestígio, passa a ser alcunhada de “vira-casacas”, porque resolve o problema de acordo com a cara da colega. Isso não é bom! Só cria situações de conflito e não é essa a função do gestor escolar.” (E.105.64) 	<p>flexível</p> <p>Nalgumas alturas tem que se dizer logo não</p> <p>A pessoa tem que agir na altura certa</p>
<p>Subcategoria: Contexto organizacional/Escolas rurais</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” Eu sinto isso, porque o nosso Agrupamento tem escolas rurais e urbanas dispersas por três freguesias. A maior de todas é composta por escolas rurais, que apesar de ter sempre os problemas todos resolvidos, tem as maiores carências.” (E.105.110) • ”Enquanto que nas rurais esse défice é muito sentido porque a pessoa está praticamente só com os alunos. A pessoa quase que não vê as colegas.” (E.105.114) • ”...são escolas que se situam na mesma freguesia, mas que não podem fazer trabalho em conjunto porque não têm acessos fáceis para se deslocarem de uma para a outra.” (E.105.118) • ”...no nosso caso, como as escolas se encontram situadas longe umas das outras, as Coordenadores de Escola mesmo que queiram programar actividades em conjunto umas com as outras torna-se difícil, porque não têm meio de transporte para levar as crianças.” (E.105.117) • ” O que faz com que essas Coordenadoras encontrem muito limitada a sua função por não terem apoios ou ajudas de ninguém, têm que centrar o seu trabalho na gestão diária da escola. Acaba por estar sempre tudo resolvido porque está muito condicionada.” (E.105.119) • ”...a nível de equipamento mesmo que peça às Autarquias é muito mais difícil conseguirem, porque vai sempre tudo para onde há maior número de alunos.” (E.105.115) 	<p>As escolas rurais têm maiores carências</p> <p>A pessoa está praticamente só com os alunos</p> <p>Os acessos não permitem o trabalho em conjunto</p> <p>As Coordenadores não podem programar actividades em conjunto</p> <p>Não têm meio de transporte para levar as crianças</p> <p>O trabalho da Coordenadora resume-se à gestão diária da escola</p> <p>As Autarquias dão mais equipamento às escolas urbanas</p>

Subcategoria: Estatuto profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Quanto a mim é valorizada e desvalorizada.” (E.105.120) • ” Portanto é um bode expiatório, é as duas coisas.” (E.105.130) • ” Mas noutras situações é mais um bode expiatório. Um “bode expiatório”. (E.105.126) • ”...é valorizada porque, quando há qualquer coisa, basta falar no Director, no Coordenador de Escola para as coisas se modificarem. O nome ainda é atendido e aí o prestígio continua o mesmo.” (E.105.122) • ” Os Pais conhecem-me e sabem que quando têm que resolver alguma coisa vão ter com a Coordenadora.” (E.105.123) • ”...ou seja, há um problema vamo-nos queixar à Directora e a Directora, que resolva! Vamo-nos queixar à Directora e a Directora tem que fazer qualquer coisa.” (E.105.127) • ” É assim, por um lado ainda é uma figura relevante, mítica, “ela resolve”. (E.105.128) • ”...nas questões de prestígio, ainda continua na mesma.” (E.105.124) • ”...a grande maioria ainda vêm a Coordenadora como a Directora de antigamente.” (E.105.125) • ” É desvalorizada, porque, actualmente, a própria imagem da escola do 1º Ciclo é constantemente criticada, alvo de boatos e culpada por certas coisas, sendo obrigada a resolver todas as situações.” (E.105.121) • ” Mas por outro lado, já que não faz nada, os pais têm que resolver.” (E.105.129) 	<p>É valorizada e desvalorizada</p> <p>É as duas coisas</p> <p>É um “bode expiatório</p> <p>O prestígio continua o mesmo</p> <p>Os Pais conhecem a Coordenadora</p> <p>A Directora resolve os problemas</p> <p>Ainda é uma figura relevante</p> <p>Continua com o mesmo prestígio</p> <p>Vêm a Coordenadora igual à Directora</p> <p>É desvalorizada porque própria imagem da escola é criticada</p> <p>Se não faz nada os pais resolvem por eles</p>

E. 106

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
CATEGORIA: FACTORES MOTIVADORES	
Subcategoria: O Trabalho em Si	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” ...mas...quer dizer, também foi um desafio.” (E.106.3) • ” Gostei porque acho que adquirir maturidade. Aprendi se calhar, a conviver melhor com os outros e aprendi coisas que não sabia! Em termos da gestão da escola, em termos das relações humanas.” (E.106.6) • ”...neste momento para fazer parte da coordenação da escola, só por uma questão de boa vontade. Mas também tendo já muita experiência do cargo. Só estas razões. Uma pessoa que conheça bem a escola e que esteja disposta a trabalhar com outras pessoas. Que tenha realmente boa vontade.” (E.106.75) • ” Porque de resto, outros motivos...outros motivos, acho que não existem. É só de facto essa questão, porque eu penso que não devemos deixar cair as coisas. Acho que a escola tem que funcionar.” (E.106.76) • ” Neste caso foram os de ordem profissional, porque se eu atendesse aos de ordem pessoal, não tinha ficado.” (E.106.5) • ” Ai, as pedagógicas sem dúvida. Porque é assim: eu penso que o Coordenador de Escola tem que estar “sempre em cima do acontecimento”. Tem que saber tudo o que se passa. Tem que dinamizar o Projecto Educativo e tem que dinamizar o Plano Anual de Actividades.” (E.106.11) 	<p>Desafio</p> <p>Gostei porque aprendi a relacionar-me melhor</p> <p>Para se ser gestor é preciso ter boa vontade</p> <p>Não existem outros motivos além da boa vontade</p> <p>Motivos de ordem profissional</p> <p>As funções pedagógicas são as mais motivantes</p>
Subcategoria: Desenvolvimento profissional e pessoal	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Acho que me valorizei profissionalmente e também pessoalmente.” (E.106.7) • ”...eu, pessoalmente, nunca, nunca vi isso como uma subida, como um status, como 	<p>Valorização profissional e pessoal</p> <p>Não vê o cargo como uma subida</p>

valorização perante o meio. Nunca vi isso. Isso para mim não, não me identifico com isso. De maneira nenhuma, de forma nenhuma.” (E.106.74)	
Subcategoria: Estabilidade docente	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” E foi graças a isso, que o corpo docente se manteve que esta escola criou uma dinâmica diferente de trabalho. Esta escola tinha problemas muito graves de comportamento, e durante anos, através da união entre todas, conseguiu-se superar este problema.” (E.106.40) 	A estabilidade do corpo docente permitiu criar uma nova dinâmica
Subcategoria: Prestígio social	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...para algumas pessoas talvez seja o status, ou o prestígio social, que pensam que têm.” (E.106.73) 	O status e o prestígio social são factores motivadores
Subcategoria: Autonomia profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Eu penso que havia maior autonomia. Porque nós tínhamos um problema, ligávamos para a Delegação e a Delegação dizia assim “A lei é esta e vocês façam, desde que não vão contra a lei”. (E.106.80) • ”...nós é que geríamos. Nós geríamos as verbas. Nós geríamos os recursos humanos, nós geríamos tudo. Nós fazíamos o trabalho todo e tomávamos decisões.” (E.106.81) 	<p>Havia maior autonomia</p> <p>Tomavam decisões</p>
Subcategoria: Contexto organizacional /Escolas urbanas	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Aqui estou á já praticamente vinte anos e, portanto, a minha experiência é mais em escolas urbanas.” (E.106.87) • ”...penso que as urbanas são mais atractivas, porque nos fazem correr riscos. Fazem-nos correr riscos e os riscos levam-nos a procurar 	<p>A sua experiência foi mais em escolas urbanas</p> <p>As urbanas são mais atractivas</p>

<p>outros desafios.” (E.106.88)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...numa escola de características urbanas é diferente de outra de características rurais, tanto em termos do número de alunos, como em termos de mobilidade.” (E.106.89) • “...as urbanas trazem mais problemas com elas, mas isso também nos cria outros desafios.” (E.106.90) • “ Eu e algumas colegas que ainda cá estamos somos um pouco as “mães” desta escola. Não ajudámos a construir em termos de construção/edifício, mas foi graças a nós, que esta escola foi construída. Portanto, nós sentimo-nos um pouco “mães” desta escola.” (E.106.92) 	<p>As escolas urbanas têm características diferentes das rurais</p> <p>As urbanas criam outros desafios</p> <p>Ajudaram a construir a escola</p>
<p>Subcategoria: Relações com os superiores hierárquicos</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “ É assim. Em termos de Delegação Escolar havia sempre diálogo, porque nós funcionávamos com a Delegação Escolar, eram os nossos superiores hierárquicos.” (E.106.32) • “ Era à Delegação Escolar que nós tínhamos que “prestar contas”. E portanto, as relações eram boas. Eram muito boas com a Delegação Escolar. Muito boas.” (E.106.33) • “ Qualquer problema que nós tivéssemos tínhamos sempre o apoio da Delegação. Para ajudar a resolver, para vir à escola, para informar, para interceder até, se fosse preciso.” (E.106.34) • “...a Delegação apoiava-nos sempre, porque achava que nós é que estávamos no terreno e que, portanto, nós é que conhecíamos as crianças, os alunos, o meio e portanto não havia ninguém melhor do que nós para poder fazer a constituição das turmas. E então, normalmente, dava sempre parecer positivo.” (E.106.35) • “ Depois ia para a DREL e em geral aprovava. Muitas vezes telefonava, passados dois ou três meses depois das aulas terem começado a querer saber porque é que tínhamos feito aquela turma daquela maneira e da outra, que razões são que nos teriam levado a fazer assim, embora estivesse justificado. Mas, acabavam sempre por nos dar razão e nunca nos desmancharam turmas. Nunca puseram qualquer problema.” (E.106.36) • “ Quando a escola integrou o TEIP, as relações com a DREL e com o CAE também 	<p>Nas relações com a Delegação Escolar havia diálogo</p> <p>As relações com a Delegação Escolar eram muito boas</p> <p>A Delegação ajudava a resolver problemas</p> <p>A Delegação Escolar apoiava sempre</p> <p>A DREL aprovava os pedidos</p> <p>As relações com a DREL e com o CAE também eram boas</p>

<p>foram boas.” (E.106.37)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Fazíamos imensas reuniões e houve sempre uma postura no sentido de esclarecer, de ajudar, de levar o trabalho para a frente. Portanto foram sempre boas! Não tenho razão. Nessa altura não.” (E.106.38) • ” Embora, claro está houvesse situações em que nos sentíamos desmotivadas e desmoralizadas, porque muitas vezes não conseguíamos aquilo que queríamos. Por exemplo, uma das nossas reivindicações era a constituição das turmas, a fixação do corpo docente e isso, mais ou menos, nós conseguíamos.” (E.106.39) 	<p>Faziam reuniões e esclareciam</p> <p>Mais ou menos conseguiam o que queriam</p>
CATEGORIA: FACTORES HIGIÉNICOS	
Subcategoria: Política administrativa/Carácter de obrigatoriedade	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Eu nunca quis ser Directora de Escola do 1º Ciclo. Fui, porque as minhas colegas me escolheram.” (E.106.1) • ” Eu não queria, porque tinha os meus filhos muito pequenos.” (E.106.2) • ”...quando chegámos ao Conselho Escolar para se fazer a eleição, as pessoas votaram todas em mim e eu acabei por aceitar. Eu não tinha grande hipótese de fuga, de maneira que fiquei e acabei por aceitar.” (E.106.4) • ” nenhuns! Olhe muito sinceramente (risos) nenhuns.” (E.106.71) • ” É assim. Eu tenho duas opiniões acerca disso.” (E.106.59) • ” Tenho estas duas opiniões.” (E.106.65) • ” Por um lado acho que sim.” (E.106.66) • ”. Por outro lado, acho que não.” (E.106.68) • ” Por um lado, penso que deveria ser obrigatório todos por lá passarem.” (E.106.60) • ”...e portanto, acho que sim, que deveria ser obrigatório todos passarem por lá, para aprenderem um pouco e para darem mais valor a quem lá está.” (E.106.62) • ”...para terem conhecimento do que se faz, do quanto difícil é. Porque é muito difícil! Não é fácil. Não é uma tarefa fácil! Porque nós não estamos a lidar com papéis. Estamos a lidar com pessoas.” (E.106.61) • ”...para as pessoas saberem dar valor à colega que está à frente. Muitas vezes, a colega que 	<p>Eleição</p> <p>Não foi por vontade própria</p> <p>As pessoas votaram nela</p> <p>Não há motivos para se ser gestor escolar</p> <p>Tem duas opiniões</p> <p>Tem duas opiniões</p> <p>Por um lado concorda</p> <p>Por outro lado não concorda</p> <p>Sendo obrigatória todos aprendem a dar valor ao Coordenador</p> <p>Para perceberem que esta função não é fácil</p> <p>Para todos aprenderem a dar valor ao Coordenador</p>

<p>está neste cargo prejudica a sua própria família e prejudica-se a si própria.” (E.106.67)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Por outro lado, acho que nem todas as pessoas têm perfil para desempenhar esse cargo.” (E.106.63) • ”...porque nem todas as pessoas têm perfil para este lugar. Agora, se a pessoa tem perfil para o cargo e está a fazer um bom trabalho, deve manter-se.” (E.106.69) • ”...não podemos deixar estas coisas em mãos alheias. Cá está porque há pessoas que não são indicadas. Portanto, tem que se ter perfil, tem que se ter um “estofo” muito grande e uma capacidade muito grande de “engolir sapos” no seu dia-a-dia.” (E.106.77) • ” Agora, para quem goste, e nós até temos aqui colegas na escola, que fizeram formação na área da Administração Escolar, para essas não seria de descurar a tal carreira em gestão escolar. Aí claro, claro!” (E.106.70) 	<p>Nem todas as pessoas têm perfil para este cargo</p> <p>Se a pessoa tem perfil e desenvolveu uma boa gestão deve manter-se</p> <p>Tem que se ter perfil para este cargo</p> <p>Carreira de gestão escolar só para quem goste e tenha formação específica</p>
<p>Subcategoria: Política administrativa/Formação em Administração Educacional</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” Há anos atrás acho que sim, que era importante.” (E.106.43) • ”...considero que nessa época era mais importante que no presente momento.” (E.106.47) • ”...nós éramos eleitas Directora de Escola, caíamos na administração da escola e não tínhamos formação. A nossa formação inicial não contemplava a Administração Escolar! E portanto havia muitas coisas que não sabíamos fazer, que nós tivemos que aprender.” (E.106.44) • ”...em Administração Escolar não tínhamos qualquer formação.” (E.106.46) • ”...aprendemos à nossa custa. Com a Delegação, com colegas mais velhas que já tinham sido Directoras de Escola e a quem nós telefonámos quando tínhamos um problema. Portanto fomos aprendendo por carolice, à nossa custa.” (E.106.45) • ” Pelos motivos atrás referidos, não considero ser necessária esta formação específica no momento actual.” (E.106.51) • ” Se calhar sim, porque tendo em conta que agora não dependemos da Delegação mas sim do Órgão de Gestão do Agrupamento e como o 	<p>Dantes era necessária a formação específica</p> <p>Nessa época era mais importante do que agora</p> <p>A Directora de Escola não tinha formação específica</p> <p>A Directora não tinha formação em Administração Escolar</p> <p>Aprendia-se a gerir através da prática</p> <p>Actualmente não considera necessária formação em Administração Escolar</p> <p>Agora é menos necessária porque depende do Conselho Executivo</p>

Agrupamento tem serviço de Secretária.” (E.106.48)	
Subcategoria: Falta de reconhecimento	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Agora, se me perguntasse se eu alguma vez me senti reconhecida pelo trabalho realizado? Nem por isso. Nem por isso. Isso é o pior, é o reverso da medalha porque nós “esfalfamo-nos” e depois chegamos a uma determinada altura e acabamos por reconhecer, que a nível de Instituições superiores, o trabalho que nós realizámos não foi valorizado.” (E.106.8) • ” Ou se foi valorizado não foi demonstrado de forma alguma o reconhecimento desse esforço.” (E.106.9) • ” Como eu não me candidatei, não sei se o faria, precisamente porque não se vê nunca o reconhecimento do nosso trabalho.” (E.106.10) • ”...acho que não nos foi dado o devido valor. Nunca reconheceram, nunca houve um reconhecimento pelo trabalho que desenvolvíamos. Embora fossemos às reuniões e nos dissessem “Sim senhor, estão a fazer um bom trabalho”, mas era só de boca. Na prática, nunca ninguém reconheceu o nosso esforço.” (E.106.42) • ”...não nos deram o valor devido. Acho que não ligaram às nossas experiências, a nível da DREL. Acho que fomos assim... um bocadinho abandonadas.” (E.106.41) • ” E não é fácil, não é fácil, é muito difícil, porque não se agrada a toda a gente. Nem toda a gente aceita as nossas decisões, a nossa maneira de ver as coisas e portanto corremos sempre riscos. É um cargo difícil ser Coordenador de Escola.” (E.106.79) 	<p>As Instituições superiores não valorizam o nosso trabalho</p> <p>Se foi valorizado não foi demonstrado</p> <p>Nunca se candidatou porque o trabalho não é reconhecido</p> <p>Nunca houve reconhecimento pelo trabalho realizado</p> <p>Não lhes deram o valor devido</p> <p>É difícil ser Coordenador de Escola</p>
Subcategoria: Estilo de gestor	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...a Directora de Escola era uma pessoa bastante autoritária. E nós, coitadas, quando lá chegávamos, como não íamos a contar encontrar uma pessoa tão autoritária...e sentíamos-nos um bocado desmotivadas. Sim, sim, isso chegou a acontecer, mas foi só nessa altura.” (E.106.56) 	<p>O estilo autoritário desmotiva as pessoas</p>

<ul style="list-style-type: none"> • ” Nesta situação sim, reconheço que pode funcionar como um factor impeditivo. Pode, pode, isso pode. Portanto chegarmos a uma escola e encontrarmos uma pessoa que tudo o que ela diz tem que ser cumprido à risca e que quando as pessoas dizem não, aquilo é factor de confusão e de “ralhetes” e de discursos, eu penso que sim, eu penso que sim.” (E.106.57) • ” Agora, nesta escola, e eu já trabalho aqui há vinte anos, já vi por aqui passar algumas directoras e nunca achei que houvesse autoritarismo.” (E.106.58) • ” Da minha experiência, eu penso que não gerou factor impeditivo o estilo de gestor, eu penso que não, não. Não, por acaso...Aliás, aconteceu-me mas foi há muitos anos atrás, quando eu comecei a trabalhar, em que a Directora era uma pessoa muito autoritária.” (E.106.55) • ” Ai, ter uma boa relação pessoal com todas as pessoas. Acho que isso é fundamental. Se calhar, a primeira.” (E.106.52) • ” ...ter espírito de iniciativa, espírito de colaboração, espírito de sacrifício...e bastante.” (E.106.53) • ”...um bom relacionamento com todas as pessoas. O factor humano!... É essencial.” (E.106.54) • ” Porque tem-se de saber ouvir toda a gente e tem-se de ter uma atitude, muitas vezes, de imparcialidade.” (E.106.64) • ” Ser firme dentro da própria escola, mas ter capacidade para ouvir aquilo que não lhe agrada, sem criar conflitos, sem criar atritos, promovendo consensos.” (E.106.78) • ” ...se o Coordenador de Escola for uma pessoa que não tenha esse tipo de preocupações, as coisas morrem, porque as equipas não funcionam.” (E.106.12) • ”...tem que existir sempre alguém, neste caso o Coordenador de Escola, que incentiva, que motiva, que reúne, que chama as pessoas, que pergunta como é que as coisas estão a correr.” (E.106.13) • ”...se o Coordenador de Escola não tiver essa preocupação, as coisas não funcionam e os Projectos não avançam e a escola torna-se uma escola sem projectos, uma escola rotineira. Portanto eu penso que as questões pedagógicas são as mais importantes.” (E.106.14) 	<p>O estilo autoritário constitui factor impeditivo</p> <p>Naquela escola nunca houve autoritarismo</p> <p>O estilo do gestor nunca constituiu factor impeditivo</p> <p>Há anos atrás houve uma pessoa muito autoritária</p> <p>Ter boa relação com todos</p> <p>Ter espírito de iniciativa e de colaboração</p> <p>Bom relacionamento com todas as pessoas</p> <p>Tem que se saber ouvir e ser imparcial</p> <p>Promotor de consensos</p> <p>O Coordenador tem que ter como preocupação a componente pedagógica</p> <p>O Coordenador tem que motivar e incentivar as pessoas a participar</p> <p>Se o Coordenador não tiver essa preocupação a Escola não tem Projectos</p>
--	--

Subcategoria: Salário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Para já se me vai falar do dinheiro, penso que é tão pouco que não compensa para nada. Penso eu, que eu nem sei bem quanto é. Mas penso que não dá para o desgaste psicológico e físico que a pessoa tem.” (E.106.72) 	Não compensa porque dá muito desgaste psicológico e físico
Subcategoria: Falta de autonomia	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” E agora não. Agora, nós não tomamos decisões. Nós não podemos tomar decisões, porque não temos autonomia para as tomar. Porque há um Conselho Executivo, há um Conselho Pedagógico e as decisões vêm de cima.” (E.106.82) • ”...nós temos que as acatar, independentemente de concordarmos com elas ou não, independentemente de podermos dizer que não concordamos e apresentarmos os nossos motivos. Mas temos que as acatar. Temos que as cumprir.” (E.106.83) 	<p>Não têm autonomia para tomar decisões</p> <p>As decisões tomadas superiormente são para cumprir</p>
Subcategoria: Contexto organizacional/Escolas rurais	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Eu não tenho experiência de escolas rurais, porque o tempo que eu trabalhei nas escolas rurais foi muito pouquinho.” (E.106.84) • ” Aquilo era uma escolinha sozinha, isolada, com um único professor. O transporte que havia era o do autocarro, que levava os alunos de manhã para o Ciclo e regressava com os alunos à noite. O quartinho era minúsculo, casa de banho não tinha. Tinha um curral onde nós fazíamos os despejos. Agora veja, com estas condições quem é que queria lá ficar.” (E.106.85) • ” Eu sentia-me muito isolada. Não tinha meio de transporte, nem ninguém com quem falar.” (E.106.86) • ” Nas escolas rurais, as crianças são mais dóceis, acaba por ser mais aquele “rambramb”, 	<p>Não tem experiência de escolas rurais</p> <p>A escola rural não tinha condições para lá permanecer</p> <p>Sentia-se muito isolada</p> <p>Nas escolas rurais a gestão é mais caseira</p>

<p>uma gestão mais caseira, em que não há grandes mudanças. Isto é a minha fraca experiência, dos poucos anos nessas escolas.” (E.106.91)</p>	
<p>Subcategoria: Modelo de gestão</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” As administrativas. Mas isso é um mal necessário. Têm que ser feitas. A escola não funciona se nós não fizermos as actividades administrativas.” (E.106.15) • ”...as administrativas têm que funcionar forçosamente e também têm que passar pelo Director de Escola e o Director de Escola tem que ser uma pessoa também muito empenhada nas tarefas administrativas.” (E.106.16) • ”As administrativas têm que passar forçosamente pela Coordenadora e é mais difícil distribuir essas actividades administrativas.” (E.106.21) • ”...as tarefas administrativas tinham sempre que ser supervisionadas pela Directora de Escola.” (E.106.26) • “ Nas tarefas administrativas tem que ser a Coordenadora de Escola, ela a fazê-las, embora possa pedir ajuda.” (E.106.19) • ”...e depois é preciso fazer toda uma ligação com os superiores hierárquicos, não é? Portanto e muitas das vezes é através das tarefas administrativas que isso se faz, porque quando é preciso algum documento a quem é que pedem? Ao Director de Escola, ao Coordenador de Escola, portanto são um mal necessário.” (E.106.17) • ” Mas tem que passar por ela principalmente, porque ela é que vai responder perante, neste caso, actualmente pela Presidente do Conselho Executivo.” (E.106.20) • ” É mais fácil delegar funções nas tarefas pedagógicas do que nas administrativas. Enquanto que nas tarefas pedagógicas se pode formar equipas de trabalho.” (E.106.18) • ” As administrativas não envolvem a escola toda.” (E.106.31) • ” ...estas questões eram geridas pela Directora de Escola, enquanto que as pedagógicas não e são estas que envolvem a escola toda.” (E.106.30) • ” A Directora de Escola acabava por ter mais funções administrativas, do que pedagógicas e só tinha pedagógicas porque queria! Porque 	<p>As funções administrativas têm que ser feitas</p> <p>As funções administrativas são feitas pelo Director de Escola</p> <p>As funções administrativas devem ser feitas pelo Coordenador</p> <p>As funções administrativas eram orientadas pelo Director de Escola</p> <p>As funções administrativas têm que ser feitas pelo Coordenador</p> <p>As funções administrativas são necessárias</p> <p>A Coordenadora tem que dar contas à Presidente do Conselho Executivo</p> <p>Podem-se delegar as funções pedagógicas mas as administrativas não</p> <p>As administrativas não envolvem toda a escola</p> <p>As pedagógicas envolvem toda a escola</p> <p>A Directora tinha mais funções administrativas do que pedagógicas</p>

<p>achava que são mais importantes que as administrativas e que se não estivesse à frente das pedagógicas, a escola não teria a dinâmica que é necessário que tivesse.” (E.106.50)</p> <p>• “...nessa altura, a Directora de Escola era mandatária do Conselho Escolar. Agora não é assim, mas antigamente era assim. O Conselho Escolar deliberava e a Directora tinha que executar.” (E.106.27)</p> <p>• “...a Directora tinha poderes que não os exercia. A lei atribuía-lhe determinados poderes, mas sei lá por uma questão sei lá... de feitio, falando por mim, eu consultava sempre as colegas sobre aquilo que se deveria fazer.” (E.106.28)</p> <p>• “Hoje em dia não é tanto, mas antes de haver o Coordenador de Escola era um trabalho de Secretaria praticamente. Aqui se fazia tudo. Aqui se geriam as verbas, se geriam as verbas, portanto era a Directora de Escola que tratava disso tudo.” (E.106.22)</p> <p>• “...nós fazíamos muito trabalho, que era trabalho de Secretaria. Claro que não fazíamos folhas de vencimento, isso não fazíamos, era a Delegação Escolar que fazia. Mas fazíamos os ofícios, as faltas, as férias, os atestados médicos, portanto todo esse trabalho passava pela Directora de Escola.” (E.106.49)</p> <p>• “...eu achava que era muito mais transparente dizer, não é? E no final do ano apresentar as contas do telefone, de tudo e o Conselho Escolar tinha conhecimento disso tudo.” (E.106.29)</p> <p>• “...era assim. A Câmara atribuía uma verba, que era o fundo de maneiio. A Junta atribuía outra verba, que era para o expediente e limpeza. O expediente e limpeza era para os produtos de limpeza e telefone, mas não chegava, porque a escola é grande e os materiais são bastantes.” (E.106.23)</p> <p>• “...a Câmara dava, na altura em que eu era Directora de Escola, dava essa verba que era o fundo de maneiio, dava um apoio para a manutenção da fotocopiadora e dava uma verba também para as visitas de estudo.” (E.106.24)</p> <p>• “...as verbas eram geridas do seguinte modo. A verba das visitas de estudo era para as visitas de estudo e muitas vezes não chegava, evidente! A fotocopiadora era para a fotocopiadora e o fundo de maneiio era para tudo aquilo que era preciso. Para tudo o que era preciso! E tínhamos também o suplemento alimentar.” (E.106.25)</p>	<p>A Directora de Escola era mandatária do Conselho Escolar</p> <p>A Directora tinha poderes que não exercia</p> <p>A Directora fazia o trabalho de Secretaria e geria as Verbas</p> <p>A Directora fazia o trabalho de Secretaria</p> <p>As Contas eram prestadas em Conselho Escolar</p> <p>As Verbas que a Câmara e a Junta davam não chegavam</p> <p>A Verba da Câmara era o fundo de maneiio</p> <p>As Verbas eram gastas nos fins a que se destinavam</p>
--	---

Subcategoria: Estatuto profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...perante os Pais, se calhar a imagem é a mesma. Ser Coordenador de Escola ou ser Directora de Escola, se calhar para os Pais é a mesma coisa." (E.106.93) • "O Director de Escola não! Todas as decisões eram tomadas na escola em Conselho Escolar, em que o Director de Escola era o presidente do Conselho Escolar e era reconhecido pelos Pais." (E.106.95) • "Mas nós sabemos que é diferente! A Coordenadora de Escola hoje em dia segue as orientações que vêm do Agrupamento." (E.106.94) • "Neste momento, penso que sim, sim. Os Pais reconhecem a figura do Coordenador de Escola." (E.106.96) • "Ainda vêm junto da pessoa e conversam e se tiverem problemas vêm e pedem ajuda." (E.106.97) 	<p>Para os Pais a imagem é a mesma</p> <p>O Director de Escola era reconhecido pelos Pais</p> <p>Para os docentes a imagem é diferente</p> <p>Os Pais reconhecem a figura do Coordenador de Escola</p> <p>Os Pais pedem-lhe ajuda</p>

E. 107

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
CATEGORIA: FACTORES MOTIVADORES	
Subcategoria: O trabalho em si	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...talvez tenham visto que é uma coisa que eu gosto de fazer." (E.107.2) • "...é uma coisa que eu gosto e que me dá prazer fazer. A vários níveis, ao nível das relações humanas, lutar pela escola, lutar pelos alunos. Mas principalmente lutar por tudo, por tudo, conseguir tudo o que possa pelas crianças." (E.107.3) • " Tem sido uma experiência muito boa. Gosto." (E.107.8) • "...e como é uma coisa que eu gosto." (E.107.36) • " Gosto e é difícil passar "a pasta", porque nós ganhamos um amor a tudo isto. Pelo menos eu! A tudo isto e é isso que me faz lutar muito por conseguirmos algo. Cada vez temos menos, mas cada vez eu luto mais para conseguir tudo o que seja preciso para a escola." (E.107.9) • " Os de natureza profissional, só! Unicamente, porque pessoal, não me ia ajudar, ou se quiser, favorecer em nada." (E.107.4) • "...razões de ordem pessoal, não! Não foi por aí. Foi mesmo só de ordem profissional, só." (E.107.6) • "...força de vontade é coisa que não me falta." (E.107.13) • " Até cheguei a dizer, que não me importava e não me importo de ficar." (E.107.24) • "Sim propunha-me, propunha-me novamente. Porque acho que já fiz muito por esta escola e quero continuar a fazer. E não quero que ela perca nada daquilo que eu consegui fazer." (E.107.17) • " As duas. Pedagógicas, porque foi para isso que eu tirei o Curso, porque sempre gostei. Se fosse hoje não trocava de curso tiraria à mesma este. Gosto de estar com as crianças. Sinto-me bem com elas. Gosto de as ver crescer. Toda essa parte pedagógica." (E.107.18) • " As administrativas, porque isso mesmo vai completar a parte pedagógica, não é? Porque vai ajudar com que as crianças consigam crescer 	<p>Viram que gostava da função</p> <p>Gosta da função</p> <p>Gosta desta função</p> <p>É uma função que gosta</p> <p>Gosta e é difícil deixar o lugar</p> <p>Os motivos profissionais tiveram maior peso na sua decisão</p> <p>Razões de ordem profissional</p> <p>Tem força de vontade para continuar</p> <p>Não se importa de continuar nesta função</p> <p>Propunha-se de novo porque gosta do que faz</p> <p>Gosta das duas funções</p> <p>A parte administrativa completa a parte pedagógica</p>

<p>cada vez melhor.” (E.107.19)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Portanto, a função do gestor aqui... na parte administrativa... eu vou procurar que o ambiente escolar esteja sempre ao nível daquilo que as crianças precisam e se sintam felizes e também toda a comunidade escolar.” (E.107.20) • ” Não, não, não vejo nenhum motivo impeditivo, em qualquer uma delas, porque é assim: eu gosto de estar aqui no terreno, de desenvolver trabalho e não haveria para mim nada que me impedisse de querer exercer esta função.” (E.107.21) • ” Eu acho que qualquer pessoa pode desempenhar esta função. Primeiro é o gostar.” (E.107.44) • ” É o gostar! Principalmente é o gostar porque outros incentivos nós não temos.” (E.107.63) 	<p>Com a parte administrativa procura alcançar o que as crianças precisavam</p> <p>Não há nada que a impeça de exercer esta função</p> <p>Qualquer pessoa pode desempenhar esta função desde que goste</p> <p>Tem que se gostar da função porque não há outros incentivos</p>
<p>Subcategoria: Reconhecimento</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ”...tenho sentido sempre um grande reconhecimento da maioria das colegas pelo trabalho que tenho vindo a fazer. Tenho sentido.” (E.107.11) • ”...elas conhecem o meu trabalho e colaboram muito. Nesta escola tenho uma equipa boa para trabalhar comigo. Apoiam-me muito e claro está, isso ainda mais me motiva para continuar.” (E.107.12) • ” Eu gosto de sentir que as pessoas acreditam em mim, que gostam de mim, que sabem que podem contar comigo, pronto.” (E.107.52) 	<p>O seu trabalho tem sido reconhecido</p> <p>As colegas apoiam-na e isso motiva para continuar</p> <p>As pessoas acreditam nela</p>
<p>Subcategoria: Realização profissional e pessoal</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ”...tudo o que seja necessário para a escola, tudo o que venha a melhorar o ambiente escolar, a comunidade escolar. Tudo isso me dá muito prazer fazer.” (E.107.10) • ” Gostei. Pelos motivos que já referi. Portanto, por tudo de bom que isto traz.” (E.107.14) • ” Traz, não para mim, porque para mim traz muito desgaste físico, mas para os alunos, principalmente.” (E.107.15) • ”...em termos pessoais, também me sinto 	<p>Dá-lhe prazer melhorar o ambiente escolar</p> <p>Gostou porque a realizou profissional e pessoalmente</p> <p>Pelos benefícios que traz aos alunos</p>

<p>gratificada. Em termos de auto estima por exemplo, porque eu estando bem com o meu trabalho, eu estou bem pessoalmente. Sinto-me bem. Sinto-me realizada.” (E.107.16)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” À parte disto...lutar...gosto muito e principalmente quando vejo...sei lá, eu gosto de enfrentar o proibido. Não o “proibido” proibido, mas o tentar superar tudo, superar-me a mim própria.” (E.107.46) • ” Eu gosto de lutar por tudo. Essencialmente é a luta para me sentir bem e o desafio também.” (E.107.47) 	<p>Sente-se realizada pessoalmente</p> <p>Gosta de tentar superar-se a si própria</p> <p>A luta e o desafio fazem-na sentir bem</p>
<p>Subcategoria: Contexto organizacional/ Escolas rurais</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” Quando vim para a cidade senti uma grande diferença. É muito diferente ser Director num meio rural e num meio urbano. Eu sinto saudades desse tempo, acredita? Tinha mais autonomia e sentia-me mais realizada.” (E.107.74) • ” Eu já trabalhei nas duas. Na rural, se calhar, o gestor tem uma luta muito maior, porque é um ambiente mais pobre e tudo o que envolve a Escola também não facilita muito na aquisição de recursos para a própria Escola.” (E.107.68) • ”...eu como passei por muitas escolas rurais, fazia-me muita impressão aquelas crianças não terem o mesmo acesso às coisas que as que vivem nas cidades podem desfrutar. E aí o desafio e a luta do gestor é muito maior.” (E.107.69) • ” Eu antes de estar aqui fui Directora em escolas mais pequenas. Não me assustou e foi um trabalho até fácil de fazer.” (E.107.22) • ” Eu estive vinte e três anos a trabalhar em escolas rurais, porque quis, e nunca tive como impeditivos a distância, ou a deslocação, porque isso para mim nunca me impediu de estar à frente dessas escolas e de fazer alguma coisa por elas.” (E.107.70) • ” Nas escolas rurais, o gestor escolar possui uma imagem muito diferente do das cidades. Vêm ainda o Director como o Prior. Era o Prior e eu.” (E.107.72) • ” Quando há quatro anos assumi a direcção desta escola, uma escola bastante maior, assustei-me um bocado. Precisamente, por nunca ter trabalhado numa escola com a dinâmica como esta tem.” (E.107.23) 	<p>Nas escolas rurais sentia-se mais realizada</p> <p>Na escola rural o gestor tem uma luta muito maior</p> <p>Na escola rural o gestor tem uma luta muito maior</p> <p>É fácil ser gestora em escolas rurais</p> <p>A distância nunca constituiu impeditivo</p> <p>A imagem do gestor em escolas rurais é diferente da do meio urbano</p> <p>A dinâmica e dimensão da escola assustaram-na</p>

<ul style="list-style-type: none"> • ” Nas urbanas temos sempre tudo à mão, apesar de acharmos sempre pouco o que a escola tem e tentarmos sempre ter muito mais. Eu penso sempre, que as escolas têm muito pouco e muito menos as rurais.” (E.107.71) 	As urbanas têm melhores acessibilidades
CATEGORIA: FACTORES HIGIÉNICOS	
Subcategoria: Política administrativa/Carácter de obrigatoriedade	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Não foi o querer, foi o ser eleita. As vezes que fui Directora e agora como Coordenadora, foi por eleição. Foi sempre pelas minhas colegas em Conselho Escolar, que agora é Conselho de Docentes.” (E.107.1) • ” Nunca foi por candidatura, foi por eleição. Mas ...eu já tenho doze anos de gestão de escolas do 1º Ciclo como Directora e estou há dois anos como Coordenadora.” (E.107.7) • ” Eu acho que qualquer pessoa pode desempenhar esta função.” (E.107.43) • ” Eu sei que há pessoas que não têm perfil para este cargo. Elas próprias o reconhecem e de facto isso é verdade, não têm mesmo.” (E.107.55) • ” Mas que deviam todas passar por este cargo, deviam.” (E.107.56) • ” Não por mim, porque nunca tive ninguém que me dissesse que não gostava do meu trabalho, mas porque existem pessoas que criticam as pessoas que passam por este cargo e não lhes sabem dar o valor devido.” (E.107.57) • ” Eu conheço muitas situações injustas, em que só os que criticam deveriam passar por este lugar. Alguns deviam passar.” (E.107.58) • ” Porque alguns defendem-se com o facto de não terem perfil e por mais controverso que seja, são esses mesmos que por vezes criticam os que desempenham esse cargo.” (E.107.59) • ” Só quem passa por este lugar reconhece melhor tudo o que envolve a gestão de uma escola e tem uma visão mais abrangente, não só da escola, como até da própria política educativa.” (E.107.60) • ”...os colegas que nunca por cá passaram estão confinados à sua sala, a esse espaço e não têm nunca a visão global que nós temos de uma Escola. E depois como as coisas aparecem feitas, tudo aparece feito, há colegas que nem se 	<p>Não foi por querer</p> <p>Foi por eleição</p> <p>Qualquer pessoa pode desempenhar esta função</p> <p>Nem todas as pessoas têm perfil para este cargo</p> <p>Todas deviam passar por este cargo</p> <p>Porque existem pessoas que criticam quem está neste cargo</p> <p>Quem critica devia passar pelo cargo</p> <p>Defendem-se dizendo não terem perfil</p> <p>Quem passa pelo cargo tem uma visão abrangente da escola e da política educativa</p> <p>Quem não passa pelo cargo não tem essa visão</p>

<p>apercebem da escola na sua totalidade.” (E.107.61)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Uma carreira em gestão escolar, para mim não. Primeiro, teria que ter a parte pedagógica, porque senão, não poderia começar, isso não.” (E.107.62) 	<p>Carreira em gestão escolar só se tiver primeiro formação pedagógica</p>
<p>Subcategoria: Política administrativa/Formação em Administração Educacional</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” Não, para mim não. Alguém que comece agora e que não tenha muita experiência, não sei se não seria útil, mas penso que não.” (E.107.31) • ” Nós agora não necessitamos assim tanto, porque nós não podemos praticamente fazer nada, não é? Nós unicamente estamos aqui como uma “condutora”.” (E.107.32) • ” Enquanto Directora também não senti muita necessidade, porque era assim. Havia sempre alguém que me deixava a “pasta” e que me ia explicando.” (E.107.35) • ”...nunca tive assim grandes problemas em perceber toda a questão da gestão de uma escola.” (E.107.37) • ”...o Coordenador de uma escola tivesse mais poder de decisão, aí sim. Aí, se calhar seria bom ter alguma formação, não é?” (E.107.38) 	<p>Não considera necessária formação específica</p> <p>Não necessita haver porque não se pode fazer quase nada</p> <p>Como Directora também não senti necessidade</p> <p>Nunca teve dificuldades</p> <p>Só se o Coordenador tivesse mais poder de decisão</p>
<p>Subcategoria: Falta de autonomia</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” Não podemos decidir como fazíamos como Directora. Há muita coisa que nós decidíamos e assumíamos em como o fazíamos. Não tínhamos problemas com isso.” (E.107.33) • ” Agora não, não podemos assumir nada. Não podemos decidir nada. Não podemos pedir nada, por exemplo nem pensar em fazer telefonemas para a DREL, não podemos ser nós a fazer isso tem que ser através do Conselho Executivo.” (E.107.34) • ”...nós pouco temos. Nós tentamos fazer aquilo que já fazíamos como directoras...eu às vezes até me esqueço do que não posso fazer, que já não me é permitido fazer. Já não posso ligar para certos sítios e pedir isto ou pedir aquilo para as crianças. Preciso de comprar material e não posso, porque tem que ser 	<p>Não podemos decidir como fazíamos como Directora</p> <p>Não podemos decidir nada</p> <p>Não têm poder de decisão</p>

<p>através do Agrupamento.” (E.107.39)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Nós pouco nos podemos movimentar e isso condiciona muito e desmotiva. Há alturas em que desmotiva muito.” (E.107.40) • ” Desmotiva, porque já não é a mesma coisa. Enquanto que eu podia decidir as coisas no momento, coisas que aparecem de repente e que até podem ser muito boas para a Escola e é naquela altura que têm que ser decididas, às vezes temos que adiar dias e dias e começamos a desmotivar, não é?” (E.107.41) • ” No momento presente não temos nenhuma, porque nos tiraram. Como Coordenadora não tenho autonomia! Nós não temos autonomia nenhuma. Daí me sentir mal.” (E.107.64) • ”...agora não posso, não posso decidir! Unicamente estou aqui como uma “intermediária” entre Conselho Executivo e a Escola, mas não posso decidir. Posso pedir, posso dar as ideias, mas estou sujeita a que me digam que não, a que não sejam aceites.” (E.107.66) • ” Mal, porque já estive no outro papel e sei ver a diferença que há entre a função de Directora e de Coordenadora. Como Directora eu podia decidir, eu podia avançar para a frente, quando as coisas surgem.” (E.107.65) 	<p>A falta de poder de decisão desmotiva</p> <p>Desmotiva porque não se pode decidir de imediato</p> <p>Sente-se mal porque não tem autonomia</p> <p>Não pode decidir</p> <p>Sabe qual a diferença entre a função de Directora e de Coordenadora</p>
Subcategoria: Salário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Agora até temos aquele subsídiozinho, que pronto nos alimenta, mas pronto, nunca foi por isso, nunca foi por aí. Como Directora, que fui durante bastante anos, não tínhamos isso, não é? Agora só há dois anos é que estamos em Agrupamento.” (E.107.5) 	<p>Não é o subsídio que a faz interessar-se pelo cargo</p>
Subcategoria: Horário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...apesar da dificuldade em gerir a escola e leccionar ao mesmo tempo, porque eu tenho uma turma. Isso é que torna tudo um pouco mais difícil.” (E.107.25) 	<p>Dificuldade em leccionar e gerir ao mesmo tempo</p>

Subcategoria: Modelo de gestão	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Mesmo as questões pedagógicas têm que ir a Pedagógico. Mas aí há uma maior abertura, porque essas questões têm sido sempre aprovadas e não temos tido grande problema e nesse aspecto todo o Projecto iniciado anteriormente não foi rejeitado.” (E.107.42) • ”...se nos dessem só um pouco mais de autonomia, as coisas podiam modificar-se completamente. Bastava só darem um pouco mais de autonomia a quem está a coordenar uma escola. Bastava isso pelo menos, um bocadinho de poder de decisão, para as coisas que surgem e que são às vezes muito necessárias e que não temos, porque na altura não podemos decidir.” (E.107.67) • ” Os Pais já sabem que deixámos de ter o nome de Directora e que passámos a ter o nome de Coordenadora.” (E.107.81) 	<p>As questões pedagógicas têm que ser aprovadas em Pedagógico</p> <p>Deviam dar mais autonomia a quem está a coordenar a escola</p> <p>Os Pais sabem que agora somos Coordenadores</p>
Subcategoria: Estatuto profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Eu ainda trabalhei nesse tempo. A Directora era uma imagem muito prestigiada e valorizada. Muito, muito. E estimada.” (E.107.73) • ” Pouca imagem temos! Acho que não temos imagem! Aos olhos dos Pais ainda temos alguma, mas já não tanta, porque desde que eles souberam que estão muito perto do Conselho Executivo, há muitas vezes, que nem sequer aqui vêm, porque vão directamente ao Conselho Executivo. Isso já tem acontecido.” (E.107.75) • ” Agora não, há muita coisa em que passam por cima de nós e vão directamente ao Conselho Executivo.” (E.107.77) • ”...como estão muito perto da Sede do Agrupamento decidem ir lá, sempre que entendem.” (E.107.82) • ” Enquanto era Delegação Escolar e DREL, aí vinham à Escola e tentavam tratar com respeito e só se nós não conseguíssemos resolver o assunto é que eles se dirigiam a outro lado.” (E.107.76) 	<p>A Directora era uma imagem prestigiada e valorizada</p> <p>Hoje tem pouca imagem</p> <p>Vão directamente ao Conselho Executivo</p> <p>Decidem ir lá sempre que entendem</p> <p>Quando era Directora os Pais resolviam o problema na escola</p>

Subcategoria: Estilo do gestor	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” É a entrega que nós temos que dar. A minha vida por exemplo, permite que eu esteja aqui das oito às oito, apesar de eu ter consciência, que nem todos podem fazer o mesmo. Há sempre que fazer.” (E.107.45) • ” Mas também tem que ser uma pessoa dinâmica.” (E.107.48) • ”...flexível.” (E.107.49) • ”...promotora de consensos. (E.107.50) • ”...e humana ao mesmo tempo e muito humana, senão não dá. Perceber muito bem os seus problemas.” (E.107.51) • ” Não! A pessoa sabe como é que é e aí não se vai identificar com uma pessoa que, para ela, é negativa. A pessoa até, se calhar, vai tentar mostrar o que é e provar que nem tudo tem que ser austero e impositivo e que pode ser muito diferente dessas pessoas.” (E.107.53) • ”...talvez o facto de se ter reprimido, se ter fechado e não ter participado, agora o impelem para mostrar do que é capaz de fazer e do muito que tem para dar. Aí não condiciona a pessoa.” (E.107.54) 	<p>A pessoa tem que se entregar</p> <p>Dinâmica</p> <p>Flexível</p> <p>Promotora de consensos</p> <p>Humana</p> <p>Não se identifica com o tipo impositivo</p> <p>O estilo autoritário não condiciona a pessoa</p>
Subcategoria: Relações com a DREL	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” As nossas relações com a DREL eram distantes e formais. Não havia qualquer laço de ligação ou de afectividade. Não, não, nunca.” (E.107.28) • ” As únicas informações que me lembro de me terem pedido, directamente, eram informações relativas a alunos, que se encontravam desaparecidos e que não sabiam da situação da criança. Aí é que eles nos pediam directamente e nós enviávamos a informação.” (E.107.29) • ” Dantes as nossas relações eram feitas directamente com a Delegação Escolar e nessa altura era a Delegação Escolar que tratava de tudo directamente com a DREL. Nós não.” (E.107.26) • ” Agora tratar de assuntos da Escola com a DREL não! Era através da Delegação Escolar.” (E.107.27) 	<p>Relações distantes e formais</p> <p>Só lhe pediam informações sobre certas crianças</p> <p>Dantes estabelecia relações directamente com a Delegação Escolar</p> <p>Tudo era tratado com a Delegação Escolar</p>

Subcategoria: Relações com o Conselho Executivo	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Agora mais com o Conselho Executivo do Agrupamento. Nós aqui nunca chegamos à DREL. Portanto é através do Conselho Executivo que as coisas são resolvidas e nunca directamente com a DREL.” (E.107.30) • ” Eu até tenho um bom relacionamento com o Órgão de Gestão, quer dizer, pelo menos ouvem-me. Ouvem-me e não tenho nada contra este.” (E.107.78) • ”...porque em situações como esta, tenho sido sempre chamada por este, para saberem da minha veracidade dos factos e aí tenho tido algum poder de decisão dado por eles.” (E.107.79) • ” Não sinto que me estejam a ultrapassar, nem a decidirem sem me ouvirem primeiro. Isso nunca!” (E.107.80) 	<p>Tudo é resolvido com o Conselho Executivo</p> <p>Bom relacionamento com o Órgão de Gestão</p> <p>Ouvem-na</p> <p>Não decidem sem a ouvirem primeiro</p>

E. 108

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
CATEGORIA: FACTORES MOTIVADORES	
Subcategoria: O trabalho em si	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " Não, que eu não gostasse do cargo! Gostava da parte burocrática, naquele tempo." (E.108.3) • " Eu que até gostava de exercer as funções de Directora de Escola." (E.108.16) • " Eu gostei, não vou dizer que não gostei. Gostei e gosto." (E.108.41) • " Tenho que pôr isto no tempo e no espaço. Gostei no início." (E.108.42) • "...primeiro é preciso gostar-se do que faz." (E.108.121) 	<ul style="list-style-type: none"> Gostava do cargo Gostava de exercer as funções de Directora Gostou de ser Directora Gostou no início É preciso gostar-se do que faz
Subcategoria: Relações com a Delegação Escolar	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " Eram outros tempos e nessa altura eu gostava do cargo, porque a nossa relação com a Delegação era outra, existia." (E.108.4) • " Era um trabalho de parceria. A gestão da escola era um trabalho de parceria, na verdade." (E.108.5) • " Uma dúvida, qualquer problema que surgisse eles eram o nosso suporte, de facto! Ajudavam-nos!" (E.108.6) • " Não nos tiravam a responsabilidade, melhor, a autonomia. Porque era uma responsabilidade gerir uma escola e eles davam-nos total autonomia para gerirmos a escola. Uma autonomia, mas que em nada ia contra as leis em vigor." (E.108.7) • "...também foi uma experiência muito boa, porque a Delegação era de uma forma tal, que igual a essa, eu só vim encontrar aqui neste concelho." (E.108.24) • " Felizmente eu tive sempre a sorte de passar por boas Delegações, o Delegado e restantes membros, que bastava eu ter uma dúvida para, imediatamente, ela ser explicada ali." (E.108.25) • "A experiência aqui com a Delegação foi 	<ul style="list-style-type: none"> Existia relação com a Delegação A gestão da escola era um trabalho de parceria Ajudavam a Directora Não tiravam a autonomia para gerir a escola A Delegação era muito boa Sempre trabalhou com Delegações boas Era uma Delegação que reconhecia e valorizava

<p>muito boa. Era uma Delegação espectacular, que reconhecia e valorizava muito o nosso trabalho. Muito, muito, muito.” (E.108.26)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Aliás é essa a ideia que ficou, o saudosismo, a cumplicidade. Mas não era uma cumplicidade para tapar a falta de profissionalismo. Era uma cumplicidade em prol de algo.” (E.108.27) • ”...era um órgão superior que nos motivava para continuar.” (E.108.29) 	<p>o trabalho do gestor</p> <p>Ficou a saudade desse tempo</p> <p>Relação que motivava para continuar</p>
<p>Subcategoria: Contexto organizacional/Escolas urbanas</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” A zona urbana.” (E.108.126) • ” Mas digo zona urbana problemática, porque isso é que é o desafio. Isso é que é desafiante.” (E.108.127) • ” Para mim, um meio mais difícil é mais desafiante, porque envolve todos nas decisões a tomar. E aí o espírito de grupo vive-se muito mais intensamente.” (E.108.131) • ” Além de que a pessoa se sente realizada, porque se empenha e trabalha para que as coisas tenham um bom rumo e de certo modo o trabalho do gestor é reconhecido.” (E.108.132) 	<p>As escolas urbanas são mais atractivas</p> <p>Gosta mais das problemáticas</p> <p>São mais desafiantes</p> <p>A pessoa sente-se realizada</p>
<p>CATEGORIA: FACTORES HIGIÉNICOS</p>	
<p>Subcategoria: Política Administrativa/Carácter de obrigatoriedade</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” A primeira experiência como Directora aconteceu a meio dum ano lectivo, por motivo de substituição de uma Directora.” (E.108.1) • ” Eu, como estava na situação de professora de apoio, e por um lado estava mais liberta, achei que pelo lado humano talvez pudesse ser eu que tomasse conta da situação.” (E.108.2) • ” Foram os de natureza profissional. Sem qualquer dúvida! Nada, nada! Nem sequer me passou pela minha cabeça vir a ocupar este cargo.” (E.108.18) • ”...só por força das circunstâncias eu aceitei o cargo. Quando surgiu aquela situação, e como a antiga Directora já tinha estado naquele cargo oito anos, seria uma grande sobrecarga para a colega e aí eu disponibilizei-me.” (E.108.19) • ” E como é um cargo que é obrigatório, 	<p>Motivo de substituição de Directora</p> <p>Propôs-se por ter menos serviço</p> <p>Motivos de ordem profissional tiveram maior peso na sua decisão</p> <p>Aceitou o cargo por situação inesperada</p> <p>É um cargo obrigatório</p>

<p>porque senão somos sancionadas a nível da avaliação do desempenho, e que requer alguma disponibilidade, eu ofereci-me.” (E.108.20)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ”...nós éramos obrigadas, por estarmos em escolas de lugar único. Aí fazíamos de tudo.” (E.108.23) • ” É triste, é triste, desmotivador e a pessoa só obrigada é que vai exercer as funções de Coordenadora.” (E.108.48) • ” Eu, neste momento, não tenho motivos nenhuns que me levem a continuar no cargo, a não ser que houvesse a possibilidade de retornar à figura que outrora existiu, do relacionamento com os nossos parceiros sociais. Mais nada! Eu não pedia mais nada.” (E.108.58) • ”...na conjuntura actual, muito sinceramente não vejo motivos nenhuns que levem as pessoas a quererem aceitar o cargo e nem o próprio gosto por uma gestão de escola ou pela direcção de escola, nem isso.” (E.108.122) • ” E isto custa um pouco, porque eu vejo pessoas que estiveram anos e anos na gestão das escolas do 1º Ciclo e que perderam toda a vontade por continuar, devido a todas estas novas transformações.” (E.108.85) • ” Eu aí tenho duas maneiras de ver.” (E.108.109) • ” Quando, no início do ano, se realiza o processo de eleição da Coordenadora já vai havendo candidatos, porque se recorre aquela visão de que se tu foste o ano passado, calha-me agora a mim.” (E.108.110) • ” Mas isto não significa que se ofereçam, não.” (E.108.111) • ” Até porque nunca ninguém está interessado em ser Coordenador. Só que, como é obrigatório, tenta-se ali remediar as coisas.” (E.108.112) • ”...quem consegue desviar-se, aproveita ao máximo da sua situação nunca se oferecendo.” (E.108.113) • ” Aqui é que eu partilho da outra opinião, de que todos deveriam passar por este cargo.” (E.108.114) • ” Desta forma acabava-se com certos mitos, com a perspectiva de que o Coordenador não faz nada e ainda recebe.” (E.108.115) • ” Para esses colegas fazia-lhes bem verem como é ingrato da parte deles criticarem o nosso papel.” (E.108.116) • ” Em primeiro lugar, o medo da falta de competência para exercer o cargo. Quer dizer, a falta de acreditar em si próprio, o receio do 	<p>Nas escolas de lugar único eram obrigadas a aceitar</p> <p>Só obrigada a pessoa exerce esta função</p> <p>Não tem motivos para continuara não ser voltando à figura de Directora</p> <p>Não há motivos para as pessoas aceitarem o cargo</p> <p>Pessoas com anos de gestão perderam a vontade de continuar</p> <p>Tem duas maneiras de ver</p> <p>No início do ano já vai havendo candidatos</p> <p>Isto não significa que se ofereçam</p> <p>Ninguém está interessado em ser Coordenador</p> <p>Quem consegue desviar-se do cargo aproveita</p> <p>Aí todos deveriam passar por este cargo</p> <p>Acabava-se com a ideia de que o Coordenador não faz nada</p> <p>Neste caso deviam passar pelo cargo</p> <p>Receiam não ter competência para exercer o cargo</p>
---	---

<p>desconhecido.” (E.108.117)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” As pessoas argumentam logo que não têm perfil, que não têm jeito e que não querem ser Coordenadores.” (E.108.118) • ”...ainda assim muitas das vezes, as pessoas ainda referem “ainda se fosse como antigamente!” Lá está, ainda se fosse como antigamente em que a intervenção era muito maior, ainda as coisas iriam sendo contornadas.” (E.108.119) • ” Agora na situação actual, em que você faz o “papel sombra”, ninguém se interessa pelo cargo.” (E.108.120) 	<p>As pessoas argumentam que não têm perfil</p> <p>Se fosse como antigamente as pessoas estavam mais interessadas</p> <p>Agora ninguém se interessa pelo cargo</p>
Subcategoria: Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Dantes sim, no papel de Director, que era muito mais activo, achava importante essa formação específica.” (E.108.81) • ” E até quando surgiram esses tais Cursos complementares na área da gestão e da administração escolares, aí sim era importante. Era importante porque o curso que seguia todas as mudanças que se avizinhavam era importante. Estarmos mais por dentro de toda a legislação, porque tínhamos um papel muito mais activo.” (E.108.82) • ” Hoje em dia não.” (E.108.83) • ” Não, porque o papel do gestor é tão passivo, que não requer qualquer...é um mero executor de ordens.” (E.108.80) • ”Não vejo, porque nós temos quem faça todo o trabalho por nós, quem pense, quem mande e nós executamos.” (E.108.84) • ” Agora, quem quisesse enveredar por uma carreira em gestão deveria ter essa formação necessariamente.” (E.108.87) • ” É assim e esquecendo o momento actual, eu considero que é sempre importante haver formação.” (E.108.88) • ” Até mesmo essa formação em Administração ser contemplada já na formação inicial. É muito importante. E quem sente muito com isso são os professores recém formados, que chegam ao Agrupamento e não sabem muito bem o que podem ou não fazer.” (E.108.89) • ” Muitas das vezes fazem tudo e mais alguma coisa para agradarem a todos, porque não sabem quais os seus direitos, nem as suas 	<p>Dantes era importante ter formação específica</p> <p>Era importante porque o Curso acompanhava as mudanças</p> <p>Hoje não é preciso</p> <p>Porque o gestor é um mero executor de ordens</p> <p>Não porque têm quem pense por eles</p> <p>Quem pretenda enveredar por uma carreira em gestão deveria ter formação específica</p> <p>É sempre importante haver formação</p> <p>A formação inicial deveria contemplar a formação em Administração</p> <p>Quem mais sente essa necessidade são os novos professores</p> <p>Fazem tudo para agradarem porque não sabem dos seus direitos nem obrigações</p>

<p>limitações.” (E.108.90)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ”...sinto que os nossos colegas novos passam um bocado. Enquanto que se eles tivessem melhor poder de argumentação, soubessem quais as competências deste ou daquele órgão, tivessem tido essa formação específica na sua formação inicial, talvez depois não tivessem tanta dificuldade em saber a quem se deveriam dirigir para tratar deste ou daquele assunto.” (E.108.91) 	<p>Os colegas novos passam muito por não terem essa formação específica na sua formação inicial</p>
<p>Subcategoria: Falta de autonomia</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “ Isto foi um dominó de desautorizações, um dominó do tirar algum poder de decisão ao Coordenador de Escola.” (E.108.12) • ” Como? Grau zero! Você pensa que estou a brincar, mas é verdade. Não temos autonomia nenhuma.” (E.108.124) • ”...hoje em dia, digo-lhe que é muito difícil ser gestora, devido a todas as limitações que me impuseram. À partida limitaram-me o campo de acção.” (E.108.17) • ” Nós não podemos decidir nada.” (E.108.36) • ” Nós somos apenas um mero representante, um porta-voz da escola.” (E.108.37) • ” Neste momento eu não posso enviar um ofício para a Câmara a pedir o que quer que seja, sem passar primeiro pelo Executivo. E a Câmara, que está a par da nova situação, ela própria não aceita esse mesmo ofício, que nós tantas vezes lhe mandávamos e que ela atendia de bom agrado. Tudo isto desmotiva.” (E.108.46) • ” Eu nem sei é como é que ainda temos autonomia para atender o telefone.” (E.108.125) 	<p>Tiraram poder de decisão ao Coordenador</p> <p>O gestor não tem autonomia</p> <p>É difícil ser gestor devido às limitações impostas</p> <p>Não se pode decidir nada</p> <p>O Coordenador é um mero representante</p> <p>Ainda tem autonomia para atender o telefone</p>
<p>Subcategoria: Modelo de gestão</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” Eu não estou a dizer, com isto, que a culpa é do Órgão de Gestão do Agrupamento, não! Porque eu também sei que eles seguem as orientações que vêm de cima, porque eles também não podem tomar decisões nenhuma sem autorização superior.” (E.108.11) • ” Isto foi um dominó de desautorizações, um dominó do tirar algum poder de decisão ao 	<p>O Agrupamento segue orientações superiores</p> <p>Foi retirado poder de decisão ao Coordenador de Escola e há muita burocracia</p>

<p>Coordenador de Escola. A burocratização é de tal ordem, que um simples vidro partido na minha escola, significa que eu tenho que participar ao “A”, o “A” vai participar ao “B” e entretanto o vidro partiu-se e acabou por ferir uma criança.” (E.108.13)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Isto não faz sentido nenhum! Só quem não conheça a realidade do 1º Ciclo é que poderia ter decidido implementar um modelo deste tipo.” (E.108.14) • ” O problema não é a burocratização dos papéis, que nós estamos habituados a ver. O problema é a burocratização das atitudes, a demora que tudo isto gera.” (E.108.15) • ” Até o próprio Conselho de Docentes já não é o mesmo órgão que era.” (E.108.47) • ”...a tal “pedinchice” que nós tanto fizemos às empresas, para arranjar uns dinheirinhos extras, nem pensar nisso. Nós não estamos autorizados a fazê-la e é pena, porque a gestão ia-se fazendo com outra motivação e gosto, e que agora estamos proibidas de a fazer.” (E.108.53) • ” Nós não queremos tirar o protagonismo a ninguém, refiro-me à figura do Presidente do Conselho Executivo, porque nós sempre fomos auto-suficientes, sempre fizemos todo o trabalho de Secretaria que passou para a Secretaria do Agrupamento.” (E.108.59) • ”Geríamos e arranjavamos verbas e conseguíamos ter Projectos, que eram geradores de uma dinâmica de escola, que quem cá trabalhava, trabalhava com outro gosto.” (E.108.60) • ” Neste novo modelo de gestão foi retirado todo o poder ao Coordenador de estabelecimento, para ser dado ao Presidente do Conselho Executivo. Foi transferido, não houve uma partilha.” (E.108.61) • ”...para alguns destes membros, isso foi um presente valiosíssimo, porque só assim se compreende como é que alguns destes tenham comportamentos de autênticos tiranos. Já nada interessa a não ser mandar.” (E.108.62) • ”...em alguns Agrupamentos vive-se um clima de desmotivação total. Esqueceram-se que nós somos colegas, os mesmos que eles não respeitam, nem dão valor.” (E.108.63) • ” E aí já faz todo o sentido o aparecimento da figura do Coordenador de Docentes, porque esse é que é responsável pela parte pedagógica. Eu penso que os legisladores deste modelo de gestão pensaram em tudo, pois eles até 	<p>Este modelo não se ajusta à realidade do 1º Ciclo</p> <p>A burocratização das atitudes gera demoras</p> <p>O Conselho de Docentes já não é o mesmo órgão</p> <p>A gestão da “pedinchice” que era motivante é proibida</p> <p>Não querem tirar o protagonismo à Presidente do Conselho Executivo</p> <p>Geriam e arranjavam verbas</p> <p>Neste novo modelo de gestão o Coordenador perdeu todo o poder para ser dado ao Presidente do Conselho Executivo</p> <p>Para alguns destes membros isto foi um presente</p> <p>Nalguns Agrupamentos vive-se um clima de desmotivação total</p> <p>O Coordenador de Docentes é responsável pela parte pedagógica</p>
---	--

<p>conseguiram prever estas duas situações.” (E.108.66)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ”...o Coordenador de Escola volta a ser a figura dos papéis, o Director de Escola do Antigo Regime. A parte pedagógica é com o Coordenador de Docentes. Nós não podemos interferir muito; quanto muito podemos apresentar sugestões. Mas, e uma vez que temos um Coordenador de Docentes, é a ele que compete fazer propostas.” (E.108.67) • ” Eu faço ofícios para a Sede do Agrupamento a pedir isto e aquilo, ou mando faxes. E aqui volto ao mesmo: então qual é o nosso papel?” (E.108.69) • ” Penso que já perceberam que isso não resulta, porque os Pais, quando perceberam a nova realidade passaram, por tudo e por nada, a ir fazer “queixinhas” ao Conselho Executivo e ultrapassavam-nos.” (E.108.76) • ” E aí, nesse aspecto, e talvez porque para eles também não era agradável a toda a hora terem lá os Pais a baterem-lhe à porta, penso que ressaltou o bom senso. O Órgão de Gestão também não gostou desta postura dos Pais.” (E.108.77) • ” Agora isto já é um trabalho que tem que ser feito, que alguém tem que fazer, mas que a dinâmica é totalmente diferente de quando eu era Directora.” (E.108.43) • ”...isto é só trabalho burocrático, mais nada.” (E.108.44) • ”...se vir as funções do Coordenador de escola, que são só quatro, mas muito vagas...e depois você não pode falar com os parceiros sociais, em termos de parceiros sociais você não pode tomar decisões nenhuma e eles próprios tem conhecimento disso.” (E.108.45) • ” Eu, quando decidi aceitar o cargo de Coordenadora, foi um pouco pela curiosidade, por querer saber como as coisas seriam com o novo modelo de gestão. Mas passado este tempo todo, não vejo em que é que esta experiência me tenha realizado profissionalmente, antes pelo contrário.” (E.108.54) • ” Isto não é nada de especial, porque tudo é tratado por via hierárquica, tanto que eu para o ano já não estou a pensar continuar, porque me estou a começar a sentir desmoralizada com tudo isto.” (E.108.55) • ” Em termos pedagógicos então, cada vez mais me sinto frustrada por não poder fazer nada do que fazíamos, porque tudo vai a 	<p>O Coordenador de Escola é a figura dos papéis do Antigo Regime</p> <p>Não sabe qual é o seu papel</p> <p>Os Pais ao conhecerem a nova realidade passaram por tudo e por nada a ir fazer “queixinhas” ao Conselho Executivo</p> <p>O órgão de gestão não gostou desta postura dos Pais</p> <p>Isto é um trabalho que tem que ser feito</p> <p>É só trabalho burocrático</p> <p>As funções do Coordenador são só quatro e muito vagas</p> <p>Aceitou o cargo de Coordenadora por curiosidade</p> <p>Não é nada de especial e não pretende continuar</p> <p>Em termos pedagógicos tudo tem que ser aprovado em Pedagógico</p>
---	---

<p>Pedagógico para ser aprovado.” (E.108.56)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ”...tudo segue por fax, ofício e mais outro ofício...De modo que, às vezes, eu me sinto como estando a trabalhar numa empresa e isso assusta-me um pouco. Tenho mesmo receio aonde isto possa ir parar.” (E.108.57) • ” Eu considero serem as pedagógicas, só que no momento actual nós estamos cada vez mais consignados à parte administrativa.” (E.108.64) • ” Por isso, as actividades pedagógicas que eram tão motivantes para o gestor, neste momento até essas nós perdemos, porque passaram para o Coordenador de Docentes.” (E.108.71) • ” Você é obrigado a deixar de parte um pouco a parte pedagógica e só se ligar à administrativa.” (E.108.65) • ”...a minha função principal aqui, e neste momento, é a segurança da escola. É essa competência máxima que me concederam, além daquelas quatro consignadas em lei, que eu ainda não percebi muito bem quais são.” (E.108.68) • ” Mesmo as funções administrativas não são as mesmas. Nós não fazemos matrículas, nós não processamos transferências, nós não aceitamos transferências, só nos é comunicado se o aluno vem transferido e mais nada, porque esse trabalho é todo feito com a Secretaria do Agrupamento.” (E.108.70) • ”...as administrativas, para mim menos motivantes, são as que estão a ter maior peso e que nós temos que desenvolver no nosso dia-a-dia.” (E.108.72) • ” Eu penso que estas funções deveriam ser revistas, caso contrário, esta função passa a ser cumprida só por obrigação.” (E.108.73) 	<p>Sente-se a trabalhar numa empresa</p> <p>As funções pedagógicas são as mais motivantes</p> <p>Perderam as actividades pedagógicas que eram as mais motivantes para o gestor</p> <p>Agora as actividades pedagógicas passaram para o Coordenador de Docentes</p> <p>Neste momento a sua função principal é a segurança da escola</p> <p>Mesmo as funções administrativas não são as mesmas</p> <p>As administrativas que são as menos motivantes são as que têm maior peso</p> <p>As funções do Coordenador deveriam ser revistas</p>
Subcategoria: Horário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...esta disponibilidade implica também uma disponibilidade em termos de vida pessoal, uma vez que tudo quanto era reuniões com a Câmara, e não só, eram sempre marcadas fora do nosso horário.” (E.108.21) • ”...quase sempre à noite e depois de já ter passado oito ou nove horas na escola, a leccionar, a atender Pais e a resolver todas as outras situações que surgissem. E deste modo sim, implicava muito da nossa parte pessoal.” (E.108.22) 	<p>As reuniões são fora do horário</p> <p>As reuniões são à noite</p>

Subcategoria: Salário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...nem o factor monetário que dantes tínhamos de nada vale, isto é, dignifica e compensa por todo este esforço, disponibilidade e dedicação." (E.108.39) • "...e nem os cem euros, nem esses compensam." (E.108.49) • "...que o que move as pessoas a aceitar um cargo de chefia é todo um conjunto de factores como a realização pessoal e outros, porque com esta remuneração nem se pode falar de incentivo algum." (E.108.50) 	<p>O factor monetário não compensa</p> <p>Nem os cem euros compensam</p> <p>O dinheiro não incentiva as pessoas a aceitar o cargo de gestor</p> <p>São outros factores como a realização pessoal</p>
Subcategoria: Falta de reconhecimento	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...não há um reconhecimento do trabalho." (E.108.40) 	<p>Não há reconhecimento</p>
Subcategoria: Contexto organizacional/Escolas rurais	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " Agora a rural é totalmente diferente. Tudo é mais calmo." (E.108.128) • "...para quem gosta de gerir as nossas escolas, para quem gosta desta função na verdade, gerir uma escola em que não há uma grande possibilidade de resolver problemas sente-se pouco realizado profissionalmente." (E.108.129) • "Porque no seu entender, não está a ter um papel muito activo, um papel de ajuda, de poder contribuir para fazer crescer aquele tipo de escolas, porque lá nunca acontece nada de novo, de problemático." (E.108.130) 	<p>A escola rural é diferente</p> <p>Nas escolas rurais sente-se pouco realizada profissionalmente</p> <p>Não tem um papel muito activo</p>
Subcategoria: Estilo do gestor	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " Não é muito agradável conviver com um estilo autoritário." (E.108. 104) • "...nem tão pouco acredito que ele pudesse dar bons resultados, porque ninguém o aceitaria e aí estaria sozinho, estaria isolado." (E.108. 108) • " Não acredito que um estilo autoritário traga 	<p>O estilo autoritário não é agradável</p> <p>Não acredita que alguém aceite este estilo</p> <p>O estilo autoritário não traz vantagens</p>

<p>grandes vantagens para o processo educativo dos alunos.” (E.108.107)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Uma coisa são tarefas que têm que ser cumpridas para bem dos alunos e outra coisa é uma pessoa abusar do seu poder para mandar em tudo e todos.” (E.108.106) • ” Até porque, hoje em dia, as pessoas também já não estão naquele procedimento de dizer “sim senhor” a tudo, o que eu concordo.” (E.108.105) • ” Para mim a tolerância, a firmeza são factores importantes, apesar de poderem parecer contraditórias.” (E.108.92) • ” Quando digo firmeza não me estou a referir ao caso de uma ditadora, tentar não usurpar o poder, estilo, “eu é que mando, não!” (E.108.93) • ” A firmeza é saber, em certas situações de indecisão, decidir rapidamente, pois por vezes, mais vale uma má decisão do que não decidir nada.” (E.108.94) • ” Ouvirmos.” (E.108.95) • ” Entrar no consenso.” (E.108.96) • ” Ser um bom ouvinte.” (E.108.97) • ” Ser um mediador.” (E.108.98) • ” É importante ouvir as pessoas, mas também ter em conta a sua experiência.” (E.108.99) • ” Não se pode impor. Quando a pessoa já dá tantas das suas horas à escola, e se não levarmos isso em conta, estamos a fazer o mesmo que outros nos fazem a nós e que tanto recriminamos.” (E.108.100) • ” Em certas situações é primordial ser-se flexível para não criar um mau clima.” (E.108.101) • ” É um pouco utilizar o bom senso, porque é difícil termos uma atitude assertiva, apesar de nós sempre tentarmos ser coerentes.” (E.108.102) • ” Aplicar sempre uma componente primordialmente humana, em qualquer atitude que tenhamos. É um pouco colocar-se no lugar do outro.” (E.108.103) 	<p>A pessoa não pode abusar do seu poder</p> <p>As pessoas já não obedecem a tudo</p> <p>Factores essenciais: tolerância e firmeza</p> <p>Firmeza não significa uso do poder</p> <p>Firmeza é sinónimo de rapidez de decisão</p> <p>Saber ouvir</p> <p>Promover consensos</p> <p>Saber ouvir</p> <p>Ser um mediador</p> <p>Ouvir as pessoas</p> <p>Não se pode impor</p> <p>Ser flexível</p> <p>Utilizar o bom senso</p> <p>Colocar-se no lugar do outro</p>
<p>Subcategoria: Relações com o Conselho Executivo</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” Hoje em dia...e como eu continuei, a diferença como Coordenadora é total. É total! E isso choca um pouco.” (E.108.8) • ” Agora, para se tomar uma simples decisão tem que se informar sempre o Conselho 	<p>Como Coordenadora a diferença é total</p> <p>Tem que se informar sempre o Conselho Executivo</p>

<p>Executivo.” (E.108.9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Pode parecer exagerado eu dizer isto, mas eu sinto-me quase uma “palhacinha” no meio disto tudo! É o “pauzinho mandado”. Tenho que pedir autorização para tudo. Estão-me sempre a recordar para eu não tomar qualquer decisão sem informar primeiro.” (E.108.10) • ”...agora, com os Conselhos Executivos, as coisas passam-se de pior forma. Nós somos um zero para eles.” (E.108.31) • ” Nós, que já não éramos escutadas ou ouvidas, presentemente só temos que ouvir, atender, obedecer, cumprir.” (E.108.32) • ” O Agrupamento começou, inicialmente, por nos aceitar, mas sem perceber muito bem toda a nossa dinâmica de funcionamento e aí foi muito difícil, muito difícil.” (E.108.74) • ” Depois gradualmente foi seguindo o ritmo normal, ou seja, é o estritamente necessário. A relação é do estritamente necessário. Perante os Pais não nos tira algum poder, ou melhor, não nos desautoriza, não, isso não.” (E.108.75) 	<p>Sente-se mal porque tem que pedir autorização para tudo</p> <p>Os Coordenadores não contam para os Conselhos Executivos</p> <p>Só podem ouvir e cumprir</p> <p>O Agrupamento aceitou-os mas foi um processo difícil</p> <p>A relação é do estritamente necessário</p>
Subcategoria: Relações com a DREL	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...a DREL não nos chamava para nada, não nos pedia opinião, não tínhamos que opinar sobre nada. Ninguém nos ouvia.” (E.108.30) • ” E porquê isso? Porque nós, por vezes, nos sentimos abandonados.” (E.108. 28) 	<p>A DREL não lhes pedia opinião</p> <p>Às vezes sentem-se abandonados</p>
Subcategoria: Estatuto profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Os Pais ainda associam à antiga imagem do Director de Escola.” (E.108.33) • ”...mas dado às coisas que vão acontecendo, às notícias que se vão ouvindo essa própria imagem é atenuada e quebrada, porque os Pais já vão sabendo que nós não podemos fazer o que fazíamos, que não temos poder para tal.” (E.108.34) • ”...a nível dos outros professores, nossos parceiros, passa-se o mesmo, porque não nos reconhecem poder de decisão.” (E.108.35) • ” É uma figura sem grande prestígio.” (E.108.38) • ” Você é uma figura, nem é uma figura é uma figurinha da escola.” (E.108.51) 	<p>Os Pais ainda associam à antiga imagem do Director de Escola</p> <p>Os Pais já sabem que não têm o mesmo poder</p> <p>Os outros professores também não lhes reconhecem poder de decisão</p> <p>É uma figura sem grande prestígio</p> <p>É uma figurinha da escola</p>

<ul style="list-style-type: none"> • ” Em tempos, a mesma Câmara que nos via com bons olhos, agora nem isso acontece.” (E.108.52) • ”...passou a dizer-lhes que esses assuntos eram para serem tratados com o Coordenador, porque ele é que era o responsável pela escola.” (E.108.78) • ”...o Conselho Executivo não toma partido dos Pais, não toma e é precisamente essa postura que faz com que os Pais ainda nos reconheçam.” (E.108.79) • ”...que viram ao longo do tempo um perder constante de... até do seu próprio prestígio.” (E.108.86) • ”...essa figura do Director de escola, o papel de dirigir uma escola, praticamente não existe já. Você está aqui para representar a escola.” (E.108.123) • ” Eu não vou dizer que, hoje em dia, já não haja uma falta de reconhecimento total por esta figura.” (E.108.133) • ”...só que não tem um reconhecimento igual ao que tinha anteriormente. Isso não. Isto em relação aos Pais. Eles ainda têm algum respeito. Mas é mesmo só isso.” (E.108.134) • ” ...também há situações em que esse respeito já foi quebrado e os Pais dirigem-se directamente ao Órgão de Gestão do Agrupamento.” (E.108.135) • ”...sem se preocuparem sequer em falar primeiramente com o Coordenador da escola dos seus filhos.” (E.108.136) 	<p>Já nem a Câmara os reconhece</p> <p>O órgão de gestão disse aos pais que os assuntos eram para serem tratados com o Coordenador</p> <p>Como o Conselho Executivo não toma o partido dos Pais estes ainda o reconhecem</p> <p>Perderam o prestígio que tinham</p> <p>A figura do Director de escola praticamente já não existe</p> <p>Não há falta de reconhecimento pelo gestor</p> <p>Só que não tem o reconhecimento que tinha anteriormente</p> <p>Há situações em que esse respeito foi quebrado</p> <p>Os pais não se preocupam em falar primeiramente com o Coordenador da escola</p>
--	--

E. 109

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
CATEGORIA: FACTORES MOTIVADORES	
Subcategoria: O trabalho em si	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Sobretudo os de natureza profissional.” (E.109.11) • ” Mas, todos nós que estamos empenhados na educação, devemos-nos disponibilizar um bocado para as coisas evoluírem, para se modificarem...e foi nesse sentido.” (E.109.16) • ”...eu também pus como objectivo fazer um certo e determinado tipo de trabalho, até mesmo em dinâmicas de Escola. Porque depois disso também passava para os alunos e para mim. Esta escola estava a precisar de outra dinâmica.” (E.109.25) • ”...toda a minha vida pessoal quase não existia. Eu vivia quase em função da Escola. Eu também aceitei porque as minhas filhas já eram crescidas.” (E.109.34) • ” Gostei da experiência mas, se fosse hoje, teria que inculir-lhe outra forma de funcionamento para voltar a candidatar-me.” (E.109.35) 	<p>Decisão deveu-se a factores profissionais</p> <p>Os professores devem-se disponibilizar</p> <p>Tinha como objectivo uma gestão dinâmica</p> <p>Vivia em função da escola</p> <p>Gostou de exercer esta função</p>
Subcategoria: O salário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...só porque o factor monetário as atrai.” (E.109.43) • ” As condições mudaram e eu o que actualmente vejo é que em primeiro lugar as pessoas pensam neste lugar pelo que recebem, pelo suplemento que lhes é concedido, porque este lugar já é pago.” (E.109.101) 	<p>As pessoas são atraídas pelo dinheiro</p> <p>As pessoas pensam no cargo pelo dinheiro</p>
Subcategoria: Trabalho em equipa	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...para mim o trabalho em equipa é fundamental.” (E.109.36) • ” Eu aprendo todos os dias e aprendo com todos e no trabalho de equipa é que está o 	<p>O trabalho em equipa é fundamental</p> <p>Ganha-se com o trabalho em equipa</p>

<p>ganho.” (E.109.38)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Na altura em que fui Directora, a Subdirectora não auxiliava nada. Então serviço administrativo... Argumentava sempre que tinha uma turma, como se eu também não tivesse, não é? Dizia sempre que não estava disponível e que tinha muito trabalho para fazer. Ela só era parceira na altura de assinar os cheques e era só esse o único trabalho que ela fazia.” (E.109.39) • ” Numa segunda hipótese, num outro mandato, eu teria que ter uma equipa que eu escolhesse, ou pessoas que se identificassem minimamente comigo. E não pessoas como na primeira experiência, em que não houve colaboração e em que ela inviabilizou sempre qualquer tipo de projecto ou trabalho de equipa, que eu propusesse.” (E.109.40) 	<p>A Subdirectora não trabalhava em equipa</p> <p>Só aceitaria trabalhar em equipa</p>
<p>Subcategoria: Contexto organizacional/Escolas rurais</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” A escola só tinha três lugares.” (E.109.27) • ” Era uma escola rural. Não tínhamos verbas para nada. Os Pais eram quem tratava da higiene da escola.” (E.109.29) • ” As minhas colegas eram de mais longe, do Alentejo e estavam completamente desenraizadas. Tinham que viver na aldeia e só iam a casa ao fim de semana.” (E.109.31) • ”...eu era a que estava mais perto da escola, a uma distância de cinquenta quilómetros da minha residência.” (E.109.30) • ” Olhe, depende também do gestor! Mas quanto a mim identifico-me mais com as rurais.” (E.109.108) • ” Em primeiro lugar porque eu gosto, porque as solicitações que se põem em termos de Projectos a desenvolver são mais gratificantes para mim.” (E.109.109) • ” Agora, se for um gestor mais identificado com a parte administrativa dá-lhe mais prazer uma escola urbana.” (E.109.110) 	<p>A escola só tinha três lugares</p> <p>A escola rural não tinha verbas</p> <p>As colegas estavam desenraizadas</p> <p>Era a que estava mais perto da escola</p> <p>Identifica-se mais com as escolas rurais</p> <p>Porque permite realizar Projectos</p> <p>O gestor administrativo identifica-se com as urbanas</p>

CATEGORIA: FACTORES HIGIÉNICOS	
Subcategoria: Política administrativa/Carácter de obrigatoriedade	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " Foi nomeadamente...era necessário e tinha que haver um gestor na Escola." (E.109.6) • " Era um trabalho que tinha que se fazer. Alguém tinha que o fazer. Era preciso fazer-se." (E.109.14) • "...era necessário alguém desempenhar esse cargo." (E.109.3) • "...não havia da minha parte ambições pessoais de ser Directora." (E.109.2) • " Não no sentido de que alguma vez me passasse pela cabeça, que fizesse parte dos meus projectos de conduta profissional. Aí não tinha." (E.109.9) • "...foi um bocadinho a causa pública, o trabalho público." (E.109.1) • " Foi assim, o trabalho para todos a custo zero." (E.109.5) • " Mesmo em termos de causa pública é preciso que todos o façam e que a gente se disponibilize. Portanto, eu disponibilizei-me! Achei que era agora...agora desta vez pertencia-me a mim e portanto decidi dar a minha contribuição." (E.109.10) • "...disponibilizei-me para também pertencer a essa roda." (E.109.4) • "...porque no 1º Ciclo ser gestor era um trabalho muito isolado, muito solitário." (E.109.17) • "...considero que foi um trabalho muito solitário." (E.109.33) • "...profissional, porque em termos de ordem pessoal, ser gestor, nestas condições, em que se era no 1º Ciclo." (E.109.12) • "...foi suficiente, pois durou ainda dezasseis anos." (E.109.32) • "...como, eu sempre encarei os cargos não como definitivos, nem vitalícios, entende?" (E.109.15) • " Estes cargos não podem perpetuar-se no tempo." (E.109.54) • "...as pessoas, como às vezes não têm essa experiência, pensam que é tudo fácil e nem imaginam as solicitações que um gestor escolar estava sujeito. Porque às outras colegas nem lhes passava pela cabeça o trabalho a 	<p>Tinha que haver um gestor</p> <p>Era um trabalho que tinha que se fazer</p> <p>Alguém tinha que o fazer</p> <p>Não ambicionava ser Directora</p> <p>Nunca pretendeu ser gestora</p> <p>Foi o trabalho público</p> <p>O trabalho para todos</p> <p>Decidiu dar a sua contribuição</p> <p>Disponibilizou-se</p> <p>Era um trabalho muito solitário</p> <p>Foi um trabalho muito solitário</p> <p>Não era fácil ser gestor naquelas condições</p> <p>Foi suficiente</p> <p>Nunca encarou os cargos como vitalícios</p> <p>Os cargos não podem ser definitivos</p> <p>As pessoas não imaginam como é o cargo</p>

<p>desenvolver.” (E.109.19)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Por isso é que eu não vejo este cargo a ser desempenhado por gestores profissionais. Pessoas que vêm para fazer carreira.” (E.109.53) • ” As pessoas têm que vir ser professores, depois levarem umas “lufadas” de escola e de meninos, para quando estiverem nesses cargos não se esquecerem dos nossos problemas do dia-a-dia, da nossa experiência profissional e do que nos faz falta.” (E.109.55) 	<p>Não concorda com gestores profissionais</p> <p>Os gestores têm que ser professores</p>
Subcategoria: Política administrativa/Formação em Administração Educacional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Só quando eu recebi este cargo pude constatar no estado, na “bagunçada” em que estava organizado, em termos administrativos.” (E.109.20) • ”Não que eu tenha uma formação em administração, porque não tenho.” (E.109.21) • ”...mas porque senti uma certa necessidade em fazer uma certa arrumação nas coisas.” (E.109.22) • ” De modo que eu senti necessidade de arrumar tudo por temas, porque senão eu depois não conseguia funcionar e o tempo que depois se economizava a procurar as coisas também era menor, quando me solicitavam. Eu passei o primeiro ano, quase a tentar arrumar dossiers.” (E.109.23) • ”...foi há trinta e um anos atrás é que tinha sido Directora de Escola. Era muito ingénua, muito inexperiente.” (E.109.26) • ” Mas, por outro lado, eu também penso que nesta altura, nós professores, se calhar também não estamos preparados para desenvolver de uma forma autónoma, por exemplo, em termos de organização de uma Escola.” (E.109.60) • ” Porque não houve preparação prévia, pela falta de formação.” (E.109.61) • ”...eu penso que em termos de formação inicial, as escolas não formam as pessoas nesse sentido, ainda não dão essa formação, para que as pessoas possam ver essas questões com outros olhos.” (E.109.63) • ” O que eu vejo é que, cada vez mais, as pessoas são formadas para receberem directrizes, orientações, do que a tomarem iniciativas por elas próprias.” (E.109.64) • ” Hoje chegam à Escola para cumprirem o 	<p>O serviço estava desorganizado</p> <p>Não tem formação em administração</p> <p>Sentiu necessidade de organizar documentos</p> <p>A organização economizava no tempo</p> <p>Era inexperiente</p> <p>Os professores não estão preparados para gerir de forma autónoma</p> <p>Por falta de formação específica</p> <p>A formação inicial não prepara nesse sentido</p> <p>São formados para receberem orientações</p> <p>Cumprem o horário e saem</p>

<p> Currículo, fazer o horário e sair. Falta-lhes dinâmica, para fazerem as coisas e irem em frente.” (E.109.65)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” A nível da função de Directora, antes de haver os Agrupamentos, e eu falo a nível da minha experiência pessoal, acho que não era muito relevante.” (E.109.69) • ” A pessoa tinha era que ser organizada, ter bom senso e ser ponderada, mas isso fazia já parte da formação de cada um.” (E.109.70) • ” Agora, a nível de Agrupamento, as coisas já funcionam de outra forma. Já é muita gente e já tem que haver uma organização que se vá perpetuando, para que o outro que venha a seguir consiga identificar e perceber das coisas.” (E.109.71) • ” Já não é uma coisinha tão simples. As coisas têm que estar mesmo organizadas de outra forma.” (E.109.72) • ”...e, para aí, eu penso que já tem que haver uma pessoa com formação ou com experiência. Apesar de que, segundo as funções que o Dec.Lei 115-A /98 determina, não é preciso formação nenhuma, não é?” (E.109.73) • ” Neste momento, esta questão não é importante, porque para ser uma pessoa que operacionaliza na sua escola, as directrizes do Órgão de Gestão, não é preciso ter muitos cursos.” (E.109.74) • ” Penso que não.” (E.109.75) • ” ...atendendo às funções que tem agora.” (E.109.76) • ” Agora, se isto desse a volta e o Director tivesse um papel igual ao que tinha antigamente, no sentido de todos os professores da escola formarem um só órgão, aí sim.” (E.109.77) • ” Também reconheço, que se for uma escola grande, aí já terá que ter uma outra preparação, apesar de aí as Secretarias já serem uma boa ajuda.” (E.109.92) • ” Eu tenho muito receio das formações, das carreiras em gestão escolar, porque depois as pessoas viram-se muito para aquele lado, em termos de gestão e deixam o pedagógico.” (E.109.98) • ” Eu acho que o que os nossos gestores precisam, essencialmente, é de ter uma grande formação em pedagogia, em práticas pedagógicas.” (E.109.99) 	<p>Falta-lhes dinâmica</p> <p>Como Directora não era relevante ter formação específica</p> <p>Bastava ser organizada</p> <p>Agora tem que haver outra organização</p> <p>As coisas têm que estar organizadas</p> <p>Necessita-se pessoa com formação ou experiência</p> <p>A Coordenadora não precisa ter muitos cursos porque só pode fazer o que lhe mandam</p> <p>Não necessita de formação específica Devido às funções que tem agora</p> <p>Só se voltasse à antiga figura do Director</p> <p>Uma escola grande requer outra preparação</p> <p>Receio das formações para carreira em gestão escolar</p> <p>Os gestores precisam ter formação pedagógica</p>
--	--

Subcategoria: Modelo de gestão	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Eu só tinha que preencher uns mapas e a Delegação Escolar até me deu os parabéns.” (E.109.28) • ” Eu penso que o gestor, como funciona agora, tem o serviço administrativo salvaguardado porque outros o fazem por ele.” (E.109.44) • ” Agora o gestor do 1º Ciclo deveria preocupar-se essencialmente, com o pedagógico.” (E.109.45) • ” E é isso que eu não vejo, é esse o meu desalento! A minha frustração!” (E.109.46) • ” E é também esta a minha preocupação com o funcionamento deste Agrupamento. Ainda outro dia, alguém me dizia: “Ah, mas o nosso Presidente é um ótimo gestor! Eu tenho aprendido muito com ele”. E eu disse-lhe: “Ah é um ótimo gestor. Eu pensava que ele era professor!” O mesmo senhor, que nem quer ouvir falar de Projectos, nem de dinâmicas educativas e que nem visita as escolas do 1º Ciclo do Agrupamento.” (E.109.47) • ” Esta escola perdeu muito com a constituição do Agrupamento!... Era uma escola activa, em que as pessoas participavam em Projectos, que estavam empenhadas em Acções e agora está morta, não temos nada.” (E.109.48) • ” E é, precisamente, a falta dessas acções pedagógicas que nós desenvolvíamos e que, agora, não nos é permitido fazer, que constitui um factor desmotivador, para quem goste de ser professor ou gestor do 1º Ciclo.” (E.109.49) • ” Nós gostamos de dar uma resposta qualitativa aos nossos alunos. Os nossos alunos não são números, são pessoas.” (E.109.50) • ” Eu, quando fui Directora, engoli muitos sapos; houve muita coisa que eu tive que fazer, com a qual eu não concordava. Mas como o Conselho Escolar, o órgão decisório da Escola, o que fosse deliberado era o que tinha que se fazer, mesmo que não concordasse com determinadas decisões.” (E.109.57) • ” Por isso, estas regras, algumas directrizes e orientações que vêm do Ministério da Educação.” (E.109.59) • ” Mas eu penso que isto também tem muito a ver com a gestão. A gestão é isso que está a pedir aos professores. Que eles sejam tipo 	<p>Só tinha que preencher uns mapas</p> <p>O gestor não tem agora o serviço administrativo</p> <p>A preocupação do gestor deve ser pedagógica</p> <p>Não é isso que vê</p> <p>O Presidente nem quer ouvir falar de Projectos</p> <p>A escola perdeu muito com a constituição do Agrupamento</p> <p>A falta das acções pedagógicas constitui factor desmotivador para o gestor</p> <p>Gostam de dar uma resposta qualitativa aos alunos</p> <p>O Conselho Escolar era o órgão decisório</p> <p>As orientações vêm do Ministério da Educação</p> <p>Este modelo de gestão faz dos professores operários</p>

<p>operários, que entrem àquela hora, saiam àquela e quando vão embora, já não têm mais nada a ver com a Escola.” (E.109.66)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” A experiência que eu tenho neste momento, é que a gestão não quer que os professores pensem muito... juntá-los uns com os outros. Podem pensar muito e depois isso pode causar problemas ao nível da gestão.” (E.109.67) • ” Aqui, no nosso caso, isso é nítido, é real. Nós fazemos parte de um Agrupamento pequeníssimo e nós nunca nos conhecemos, nunca houve uma única possibilidade dos professores do Agrupamento se juntarem para conviver. O 1ºCiclo não conhece o 2º Ciclo e não se consegue fazer listas porque as pessoas não se conhecem. Isto é uma forma de um processo democrático ser antidemocrático, não é?” (E.109.68) • ” Na minha opinião isso é que estava correcto, é que era democrático...e em termos do plano de escola, o Projecto Educativo ser elaborado por todos, de acordo com as características da escola.” (E.109.78) • ” Assim, teríamos uma escola em que os professores se identificavam com ela, porque sentiam que eram coisas que estavam a ser propostas e decididas por eles e em que eles participavam porque eram importantes para aquela escola.” (E.109.80) • ” A experiência que eu tenho como Directora desta escola é que as pessoas participavam e fartavam-se de trabalhar. Fartavam-se de trabalhar porque tínhamos muitos Projectos.” (E.109.81) • ” ...e o Director de Escola também trabalhava muito, apesar deste também ter outras funções, pois era a pessoa que estava a coordenar.” (E.109.82) • ” Agora, claro está, que a escola tem que ter uma verba para poder desenvolver os seus Projectos. Isso é essencial e básico.” (E.109.84) • ” ...o que não acontece neste momento em que se vive num marasmo, em que nem sabemos que verba é atribuída à escola. Ninguém nos diz e não tem sido à falta de nós não solicitarmos essa informação.” (E.109.85) • ” E até o paradoxo!... Nós neste Agrupamento temos o Coordenador de Escola, mas tentámos introduzir o Coordenador de Docentes, para ter representatividade no Conselho Pedagógico, só que não nos foi permitido.” (E.109.106) • ” Nós não fomos recebidos como parte integrante deste Agrupamento e como tal, não 	<p>Não quer que os professores pensem muito</p> <p>Naquele Agrupamento os professores não se conhecem uns aos outros</p> <p>Num processo democrático todos participam</p> <p>Só participando nas decisões os professores se identificam com a escola</p> <p>Quando foi Directora as pessoas participavam</p> <p>O Director coordenava e trabalhava</p> <p>A escola necessita ter uma Verba</p> <p>Não se sabe qual é a verba atribuída à escola</p> <p>No Agrupamento não foi permitido ter o Coordenador de Docentes</p> <p>Não lhes é permitido nada</p>
--	--

<p>nos é permitido nada. Quer dizer, nós estamos dentro do Agrupamento, mas não temos tanto direito às coisas, quanto os do 2º e 3º Ciclos têm.” (E.109.107)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Assim, não se faz educação! Mas é com esta gente que não percebe nada disto, que está a dar as suas orientações.” (E.109.117) • ” E é este sistema de ensino que está a ser desenvolvido, a ser promovido, por um tipo de pessoas que se calhar não são as mais capazes. Pessoas que não discutem, que não ouvem.” (E.109.118) 	<p>Com tanta obediência não se faz educação</p> <p>Os órgãos de gestão não promovem o debate</p>
<p>Subcategoria: Falta de autonomia</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” Neste momento, o 1º Ciclo não tem direito a nada. Não tem nada em termos de autonomia.” (E.109.104) • ” Alguma coisa que tinha com os Conselhos Escolares perdeu completamente tudo.” (E.109.105) • ” A pouca autonomia que nós tínhamos, isso diluiu-se tudo.” (E.109.115) • ”...e hoje somos “cordeirinhos”, que cumprimos ordens e de cabeça baixa, porque se tentamos levantar a cabeça caímos na “Lista Negra.” (E.109.116) 	<p>O 1º Ciclo não tem autonomia</p> <p>Perdeu toda a que tinha</p> <p>A pouca autonomia existente perdeu-se toda</p> <p>Hoje cumprimos ordens</p>
<p>Subcategoria: Horário</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” Ao princípio as pessoas não estavam...não aderem muito, porque em termos de responsabilidade e em termos de acréscimo de trabalho.” (E.109.7) • ”...e eu sabendo de tudo isso disponibilizei-me, disponibilizei-me, pronto.” (E.109.8) • ”...era um acréscimo de trabalho brutal, porque não havia serviços administrativos, não havia nada e portanto o Director fazia todo esse trabalho. Era um trabalho muito extenso, que se fazia...não era que ele fosse difícil, mas requeria tempo e disponibilidade e a pessoa tinha que estar disponível para o fazer.” (E.109.18) • ”...eu não fui disponibilizada da componente lectiva. Eu tinha componente lectiva e a partir dessa componente é que eu exercia as funções 	<p>As pessoas não estão interessadas pelo acréscimo de trabalho</p> <p>Por causa disso disponibilizou-se</p> <p>Era um acréscimo de trabalho</p> <p>Era um trabalho muito extenso</p> <p>Geria e leccionava ao mesmo tempo</p>

de gestora. Isto tornou-se um trabalho um bocado árduo e muito exigente.” (E.109.24)	
Subcategoria: Salário	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” De acordo com esta nova conjuntura, se fosse eu nunca aceitaria, nem que recebesse dinheiro ou não.” (E.109.102) 	Nunca aceitaria por dinheiro algum
Subcategoria: Falta de reconhecimento	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Se calhar não era, não era nada proveitoso, não dava reconhecimento, não nos dava o tal gozo profissional.” (E.109.13) 	Não dava reconhecimento
Subcategoria: Estilo de gestor	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Certamente que um estilo clássico de gestor, um pouco autoritário, inibe a pessoa e não é aliciante para nada. Uma pessoa fechada, uma pessoa “quadrada”, aí, que modelo poderá ser para os outros? Como é que poderá cativar os outros para o desenvolvimento daquela função? Penso que isso não, nunca!” (E.109.94) • ” Não vejo o trabalho de um gestor como uma figura onipotente, que está lá em cima, autoritária e que tem a noção da verdade suprema, que conhece tudo, que sabe de tudo. Eu não.” (E.109.37) • ” Eu digo coordenar, não digo mandar, porque há muita gente que confunde coordenar com mandar e para mim são coisas diferentes. Eu gosto muito pouco de ser mandada e reajo muito mal a essas pressões, porque eu sou uma pessoa responsável.” (E.109.83) • ”...ao invés de impor, naquele sentido de que eu sou quem manda, o superior hierárquico que tem poder para fazer o que quiser e a quem os outros só têm que obedecer, isso não resulta em nada.” (E.109.96) • ”...eu não sou o porta-voz de coisas com as quais eu não concordo e depois vi-las impingir aos meus colegas...eu nunca seria capaz de o fazer.” (E.109.103) • ” E depois são este tipo de pessoas que são 	<p>O estilo autoritário não é aliciante</p> <p>O gestor não pode ser uma pessoa autoritária</p> <p>O gestor deve coordenar e não mandar</p> <p>Um mandar e os outros obedecerem só resulta em nada</p> <p>Nunca seria capaz de ser o porta-voz de coisas com as quais não concorda</p> <p>Ela inviabiliza todos os projectos</p>

<p>convidadas a pertencer à Comissão Executiva e que continuam a inviabilizar todos os projectos que existiam desde o meu mandato.” (E.109.41)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Daqui a pouco esta escola está parada, sem dinâmica de grupo, porque ela indefere, sempre, todos os Projectos que nós apresentamos em Conselho Pedagógico.” (E.109.42) • ” As pessoas dão-se ao respeito no seu dia-a-dia, pelas suas práticas e não pelo poder que elas pensam que o cargo lhes atribui.” (E.109.97) • ”...o Coordenador tem um papel fundamental, porque pode traçar as linhas, ser um líder, conseguir levar os outros... a equipa.” (E.109.119) • ” Vejo muito o gestor como um líder, mas líder interventivo, que possa falar da sua experiência como professor.” (E.109.51) • ” Um líder pedagógico...que não se esqueça do trabalho como professor.” (E.109.52) • ”...o tal líder com uma grande formação em termos pedagógicos.” (E.109.90) • ”...o Coordenador de Escola seria o líder.” (E.109.79) • ” Eu acho, que o que os nossos gestores precisam essencialmente é de ter uma grande formação em pedagogia, em práticas pedagógicas. Pessoas que têm uma grande experiência pedagógica, para depois quando vão para esses cargos sabem como as coisas se fazem porque estão por dentro das situações.” (E.109.100) • ” Para mim, o essencial é ter uma grande formação pedagógica. Ser uma pessoa que tenha mostrado provas de bom desempenho e dado o seu testemunho a nível da participação e da forma como desenvolve, participa e apoia Projectos que tenham a ver com a dinamização das práticas escolares.” (E.109.86) • ” E não uma pessoa que tem uma grande formação administrativa, porque isso adquire-se com o tempo, isto ao nível de uma escola pequena.” (E.109.91) • ”...a parte administrativa, eu penso que isso vem por acréscimo.” (E.109.87) • ” Aí teremos um melhor gestor, porque ele é, acima de tudo, um condutor de pessoas.” (E.109.89) • ”...principalmente, um bom profissional da educação. Quanto melhor ele for em termos pedagógicos, quanto mais inovador, criativo, interveniente e actualizado estiver, melhor será como gestor.” (E.109.88) 	<p>Ela indefere sempre os Projectos apresentados em Conselho Pedagógico</p> <p>Não é o cargo que confere respeito</p> <p>O Coordenador pode ser um líder</p> <p>Um líder interventivo</p> <p>Um líder pedagógico</p> <p>Um líder pedagógico</p> <p>O Coordenador deveria ser o líder</p> <p>O gestor deve ter formação pedagógica</p> <p>É essencial ter formação pedagógica</p> <p>Não necessita de grande formação administrativa</p> <p>A parte administrativa aprende-se com o tempo</p> <p>Um condutor de pessoas</p> <p>O gestor necessita ser um bom profissional da educação</p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • ” Agora, se fizer essa mesma função de forma cordial, de modo concordata, concordata com os colegas, pedindo a opinião aos outros.” (E.109.95) • ” Quanto a mim, um bom professor que consiga ter uma boa relação com os alunos, que tenha a tal formação pedagógica, também será capaz de proporcionar um bom clima de relações humanas, porque também vai ter uma boa relação com os adultos, o que facilita bastante o trabalho de um gestor.” (E.109.93) 	<p>Deve pedir a opinião aos outros</p> <p>Um líder pedagógico proporciona um bom clima</p>
Subcategoria: Relações com a DREL	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Era institucional. Era uma relação do tipo institucional. Em termos administrativos, eles davam as orientações e nós cumpríamos. Pontualmente podíamos discordar de alguma coisa, mas era em termos do Conselho Escolar que essas coisas eram discutidas e tomadas as posições.” (E.109.56) • ” Eu não penso que este tipo de relações com o ME funcione como um factor constrangedor, porque eu penso que a escola ainda não é autónoma completamente para poder decidir de forma plena. Nós precisamos sempre de alguém para a subsidiar.” (E.109.58) 	<p>Relação do tipo institucional</p> <p>O tipo de relações estabelecidas com o Ministério da Educação não constitui factor constrangedor</p>
Subcategoria: Estatuto profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...pela desmotivação reinante e desinteresse geral.” (E.109.62) • ” Penso que é pelo prestígio social, pelo reconhecimento que as pessoas pensam que têm, ainda que o não tenham de verdade.” (E.109.111) • ”...eu penso que é uma fantasia na cabeça dessas pessoas, que têm uma série de privilégios e regalias e uma postura, mas que depois de facto, não lhe é reconhecido pela sociedade.” (E.109.112) • ” Eu penso que, hoje em dia, a sociedade não os valoriza, que é mais da parte de quem deseja esse cargo, que vive esse sonho.” (E.109.113) • ” Agora? Já está mais do que visto, que não existe, é o porta-voz das deliberações de cima.” 	<p>Desmotivação e desinteresse pelo cargo</p> <p>Pensam que têm prestígio social</p> <p>A sociedade não lhes reconhece prestígio</p> <p>A sociedade não valoriza o gestor</p> <p>É o porta-voz do Conselho Executivo</p>

(E.109.114)	
-------------	--

E. 110

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
CATEGORIA: FACTORES MOTIVADORES	
Subcategoria: O trabalho em si	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” ...eu achei, que era altura, se calhar, de dar um contributo diferente à minha escola.” (E.110.14) • ”Tinha vontade de tentar novas experiências, de enfrentar novos desafios, enfim de mudar a escola onde trabalhava.” (E.110.21) • ” Os de natureza profissional, tal como já lhe respondi.” (E.110.22) • ” Gostei, gostei.” (E.110.35) • ”...gostei realmente, porque neste aspecto a escola só ganhou com isso, porque deu uma volta de cento e oitenta graus.” (E.110.39) • ” Voltava, pelas razões que eu lhe apresentei.” (E.110.45) • ”Voltava, porque queria dar continuidade ao trabalho iniciado por mim.” (E.110.47) • ”...o principal, será gostar muito da escola, gostar de dar aulas, conhecer a escola muito bem. Isso é muito importante.” (E.110.50) • ” Só realmente a tal questão de quem está na escola há muito tempo e tentar.” (E.110.102) • ” As pedagógicas, sem dúvida.” (E.110.53) • ”...sente-se não só motivado, como também com vontade para continuar e prolongar o seu período de gestão na escola.” (E.110.60) • ”...para nós sermos um bom gestor temos, primeiro que tudo, gostar das pessoas e daquilo que fazemos.” (E.110.73) • ”...é a motivação intrínseca, que leva a agir. Não para mostrarmos aos outros, mas para mostrarmos a nós próprios, como se de um desafio se tratasse, entende?” (E.110.90) • ” Há um desafio, que eu ponho a mim própria, o de tentar fazer qualquer coisa diferente, tentar novas experiências, enveredar por outro caminho.” (E.110.91) 	<p>Decidiu dar um contributo diferente à escola</p> <p>Tinha vontade de mudar a escola</p> <p>Os motivos de natureza profissional foram decisórios Gostou de exercer o cargo</p> <p>Gostou bastante</p> <p>Voltava a candidatar-se</p> <p>Voltava para dar continuidade ao seu trabalho</p> <p>É muito importante gostar da escola</p> <p>Quem está na escola há muito tempo e tentar</p> <p>Gosta mais das actividades pedagógicas</p> <p>Sente-se motivado e com vontade para continuar</p> <p>Tem que se gostar do que se faz</p> <p>A motivação intrínseca leva a agir</p> <p>O desafio era tentar fazer algo diferente</p>

Subcategoria: Autonomia profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” E achei que ainda que o Director nessa altura não tivesse grande poder, porque era mais um elemento do Conselho Escolar, ainda que presidisse este órgão, mas tinha por exemplo, “força”, como tem agora o Presidente do Conselho Executivo.” (E.110.15) 	Director tinha a “força” que tem agora o Presidente do Conselho Executivo”
Subcategoria: Realização	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ” Foi o gosto, a satisfação de ver a escola totalmente diferente, que me realizou em pleno.” (E.110.40) • ”...eu hoje olho para trás e aquilo que eu vejo faz-me sentir completamente realizada.” (E.110.41) • ”...é com enorme orgulho que eu hoje vou à minha escola e poder observar o antes e o depois faz-me sentir completamente realizada.” (E.110.46) 	<p>A mudança da escola realizou-a</p> <p>Hoje sente-se realizada</p> <p>Hoje sente-se realizada</p>
Subcategoria: Contexto organizacional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • ”...não sei dizer se gosto mais de uma do que de outra. Gostei das duas.” (E.110.116) • ”...em cada uma delas há reconhecimento, só que é de modo diferente.” (E.110.117) • ” Eu já estive nas duas. Cada uma delas no seu lugar.” (E.110.113) • ”...eu, no início, estive na província, em escolas de três ou quatro lugares, onde a gestão era completamente diferente daquilo que é a gestão de uma escola com nove ou dez turmas.” (E.110.3) • ”...nas escolas pequeninas, nas escolas de lugar único, mas que não tinham nada a ver com a gestão desta escola.” (E.110.27) • ”Quando nós estamos na gestão duma escola pequena, quase que nem damos por ela. Eu quase que nem dava pela gestão da escola. Ela acontecia naturalmente.” (E.110.4) • ”...era quase como se estivéssemos a gerir a nossa própria casa. A gestão era feita de uma forma tão natural, que eu quase não dava por ela.” (E.109.28) 	<p>Gostou das duas</p> <p>Em cada uma delas há reconhecimento</p> <p>Cada uma no seu lugar</p> <p>A gestão de escolas rurais é diferente da das urbanas</p> <p>As escolas urbanas nada têm a ver com as rurais</p> <p>A gestão da escola rural acontecia naturalmente</p> <p>A gestão era feita de forma natural</p>

<ul style="list-style-type: none"> • "A nossa principal preocupação é dar aulas e a gestão surge naturalmente, porque o próprio trabalho com as crianças vai puxando por nós para gerir a escola." (E.110.5) • " Eu gostei muito de trabalhar na província, porque se faz um tipo de trabalho completamente diferente. Era ótimo!" (E.110.114) • " O mesmo não se passa com as escolas grandes." (E.109.8) • "Quando vim para esta escola grande, a minha função foi sempre a de tentar ajudar naquilo que eu podia, uma forma de dar o meu contributo." (E.110.9) • "Mas é assim, nós aqui temos acesso a outras coisas e até talvez me sinta mais realizada por isso." (E.110.115) 	<p>A gestão surge naturalmente</p> <p>Era um tipo de trabalho diferente</p> <p>Não se passa o mesmo nas escolas urbanas</p> <p>Na escola urbana tentou ajudar naquilo que podia</p> <p>Na escola urbana tem-se acesso a outras coisas</p>
Subcategoria: Relações com a Delegação Escolar	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " Nós estávamos directamente ligados com a Delegação Escolar. A Delegação Escolar aqui do nosso concelho era ótima, era ótima, tinha uns elementos espectaculares." (E.110.63) • "...havia um relacionamento quase, que pessoal." (E.110.64) 	<p>A Delegação do concelho era ótima</p> <p>Havia um relacionamento quase pessoal</p>
Subcategoria: Relações com o Conselho Executivo	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "...com os Agrupamentos a realidade alterou-se muito." (E.110.69) • "Agora as coisas estão muito mais acessíveis, muito mais! E este apoio é essencial." (E.110.70) • "Nós sabermos que não estamos sozinhos e sentirmos que temos do lado de lá alguém com quem nós podemos contactar, alguém que nos informe" (E.110.71) • "Essa ajuda pode funcionar como uma motivação para continuarmos." (E.110.72) • "No nosso Agrupamento não sentimos tanto essa falta de autonomia, porque o Órgão de Gestão se preocupa com o 1º Ciclo." (E.110.110) • " Mas também sei, e tenho conhecimento, de outros Agrupamentos em que as coisas não correm tão bem." (E.110.111) • "Aí, o papel do Coordenador é ingrato, diria 	<p>Com os Agrupamentos a realidade alterou-se</p> <p>As coisas estão mais acessíveis</p> <p>Sabem que não estão sozinhos</p> <p>Essa ajuda funciona como motivação para continuar</p> <p>O órgão de gestão preocupa-se com o 1º Ciclo</p> <p>Noutros Agrupamentos isso não acontece</p> <p>Aí as coisas não funcionam</p>

mesmo pouco motivador. Aí as coisas não funcionam, as pessoas não negoceiam, porque não foram bem aceites.” (E.110.112)	
CATEGORIA: FACTORES HIGIÉNICOS	
Subcategoria: Política administrativa/Carácter de obrigatoriedade	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...nunca foi intenção minha ser Directora de Escola, nunca foi essa a minha intenção.” (E.110.1) • “ Não, nunca me passou mesmo pela cabeça ser Directora desta escola!” (E.110.11) <ul style="list-style-type: none"> • “ Nunca me passou pela cabeça vir a assumir a direcção desta escola.” (E.110.36) • “...quando tirei o Magistério Primário, isto já foi há trinta anos atrás, o meu gosto era trabalhar com crianças, era dar aulas.” (E.110.2) • “ Eu gostava realmente era de trabalhar com os meninos. A minha preocupação era formá-los o melhor possível e não somente ensiná-los o “Bê-Á-Bá”. Pronto, era isso que me interessava.” (E.110.12) • “...um dia surge a oportunidade de eu ser Directora desta escola.” (E.110.10) • “...foi na tentativa de fazer qualquer coisa de melhor, de fazer uma mudança na minha escola, que me fez pensar duas vezes.” (E.110.19) • “...era natural que não houvesse grande motivação, a não ser a vontade de enfrentarmos novos desafios. É isso que nos leva a pensar duas vezes.” (E.110.26) • “ Hoje, melhor do que nunca, eu percebo, que aqueles receios que nós por vezes temos para não querermos aceitar este lugar não tem sentido algum.” (E.110.48) • “ Nós só depois de lá estarmos é que nós próprios verificamos se temos perfil, porque às vezes há pessoas que não têm perfil, apesar de possuírem boas competências para ensinarem.” (E.110.49) • “ Não concebo uma pessoa que chega à escola hoje e amanhã seja Director. Não se ajusta, tem que haver alguma coisa que nos ligue à escola.” (E.110.51) • “...foi o que me fez querer governar a escola, tentar alterar as coisas, porque eu já estava muito ligada à escola. Eu só posso querer mudar uma coisa, se a conhecer muito bem.” 	<p>Nunca teve intenção de ser Directora</p> <p>Nunca pensou ser Directora</p> <p>Nunca pensou ser Directora</p> <p>O seu gosto era dar aulas</p> <p>O seu gosto era trabalhar com crianças</p> <p>Surgiu a oportunidade de ser Directora</p> <p>Decidiu tentar mudar a escola</p> <p>A única motivação era a vontade de enfrentar novos desafios</p> <p>O receio em não se querer aceitar o lugar não tem sentido</p> <p>Só se sabe se temos perfil se exercermos o cargo</p> <p>Para se ser Director tem que se conhecer a escola</p> <p>Tentou mudar a escola porque já a conhecia</p>

<p>(E.110.52)</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Eu também tinha uma equipa que me apoiava, uma equipa que me apoiava completamente, completamente!" (E.110.33) • "...eu sempre senti as minhas colegas sempre ao meu lado, sempre ao meu lado." (E.110.34) • "Há as várias vertentes." (E.110.94) • "...se fosse um lugar por onde toda a gente passasse e chegasse ali uma pessoa, que fosse mais dinâmica, que tivesse mais jeito, aí deveria ser bem aceite e ficar naquele lugar." (E.110.95) • "...por outro lado, eu penso que não, porque nem todas as pessoas se identificam com aquele cargo." (E.110.96) • "...por vezes, são pessoas competentíssimas, muito organizadas, muito perfeitas, mas que depois em termos da relação humana falham completamente." (E.110.97) • "Nem sempre as pessoas mais competentes, e que mais conhecimentos têm, são as que conseguem realizar os melhores trabalhos de gestão." (E.110.99) • "Nem todas as pessoas têm perfil para ocupar esse cargo." (E.110.98) • "O relacionamento com os outros, o poder de argumentação, a rapidez de decisão e, essencialmente, o gosto em trabalhar com crianças, o gosto em dar aulas, são alguns dos factores que me parecem importantes." (E.110.100) • "Daí, eu também não concordo que a gestão das escolas seja entregue a gestores, que não tenham passado primeiro pela docência." (E.110.101) 	<p>A equipa apoiava-a</p> <p>As colegas apoiavam-na</p> <p>Há várias vertentes</p> <p>Uma pessoa dinâmica deve ficar no lugar</p> <p>Nem todas as pessoas servem para aquele cargo</p> <p>Há pessoas que falham na relação humana</p> <p>Nem todas as pessoas competentes conseguem gerir</p> <p>Nem todas as pessoas têm perfil</p> <p>Existem outros factores que são mais importantes</p> <p>Não concorda que a gestão das escolas seja feita por gestores</p>
Subcategoria: Política administrativa/Formação em Administração Educacional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "Por isso senti, senti muitas dúvidas, a todos os níveis. Muitas vezes sentia-me insegura, pensava se estava a tomar a melhor decisão." (E.110.29) • "...eu penso que uma pessoa que terminou um curso em Administração Escolar, e que não tenha alguma prática pedagógica, acaba por ter muito mais dificuldade em cumprir as suas funções." (E.110.74) • "...uma mais valia, mas não acho absolutamente necessário para o momento actual. Não me parece que seja indispensável." 	<p>Sentiu muitas dúvidas</p> <p>Só o curso em Administração Escolar não é suficiente para gerir</p> <p>Não é unicamente necessário o curso em Administração Escolar</p>

<p>(E.110.77)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ” Eu acho importante a formação específica, mas é mais importante a prática, no momento presente.” (E.110.75) • ”...atendendo às funções actuais, o gestor necessita muito mais de ter alguma prática pedagógica, do que propriamente só o curso em Administração Escolar.” (E.110.76) 	<p>Hoje é mais importante a prática</p> <p>O gestor necessita ter a prática pedagógica</p>
<p>Subcategoria: Falta de autonomia</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ” Se o Director tinha pouco poder.” (E.110.104) • ” Se até aqui o Director tinha pouco poder de decisão.” (E.110.107) • ”...o Coordenador ainda tem menos.” (E.110.105) • ” O Coordenador agora é a pessoa que faz a passagem do Executivo para os professores todos.” (E.110.106) • ”...o Coordenador agora praticamente não tem nenhum, porque o Coordenador de Escola não decide. Passa a informação, filtra a informação e tenta passá-la às colegas.” (E.110.108) • ” Acho que o Coordenador do 1º Ciclo tem ainda menos autonomia, porque está dependente do Conselho Executivo e aí depende do Órgão de Gestão.” (E.110.109) 	<p>O Director tinha pouco poder</p> <p>O Director tinha pouco poder</p> <p>O Coordenador ainda tem menos</p> <p>O Coordenador faz a passagem do Executivo para os professores</p> <p>O Coordenador de Escola não decide</p> <p>O Coordenador tem ainda menos autonomia</p>
<p>Subcategoria: Salário</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ”...não tinha qualquer compensação económica extra.” (E.110.24) • ” Aliás, nessa altura não havia sequer a compensação da parte económica.” (E.110.43) • ”...quem vem para a direcção da escola a pensar na parte económica, à partida está completamente derrotado.” (E.110.42) 	<p>Não tinha compensação económica</p> <p>A Directora não tinha compensação económica</p> <p>Desiluda-se quem vem a pensar na parte económica</p>
<p>Subcategoria: Horário</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ”...o horário de trinta e cinco horas também não ajudava a aceitar o cargo.” (E.110.25) 	<p>O horário era de trinta e cinco horas</p>

Subcategoria: Modelo de gestão	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " As administrativas são importantes, mas qualquer um faz." (E.110.54) • "Uma pessoa, que seja minimamente organizada, que tenha um bocadinho de interesse, é capaz de fazer essa tarefa. A parte administrativa vai-se fazendo." (E.110.55) • " A parte administrativa ia surgindo à medida que me iam pedindo." (E.110.6) • "Dos serviços centrais vão-nos pedindo este mapa, outro mapa, vão dizendo que temos que os fazer assim, que temos que fazer doutra maneira e as coisas vão-se fazendo naturalmente." (E.110.7) • "...ao Director de Escola era atribuída a responsabilidade pedagógica e administrativa, além da turma, se a escola não tivesse mais de dezasseis lugares." (E.110.23) • " Em escolas grandes, a função de Directora não dava direito à dispensa da componente lectiva, senão só a partir de dezasseis lugares." (E.110.44) • "...o Coordenador agora tem outras funções." (E.110.103) 	<p>Qualquer pessoa faz as administrativas</p> <p>A parte administrativa vai-se fazendo</p> <p>A parte administrativa fazia-se conforme lhe pediam</p> <p>Os serviços centrais pediam os mapas</p> <p>O Director além de gerir tinha a turma</p> <p>Só a partir de dezasseis lugares é que estava dispensado da turma</p> <p>O Coordenador tem outras funções</p>
Subcategoria: Estilo do gestor	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • " Portanto, há as duas faces." (E.110.87) • " Há a face daqueles que não concordando com o estilo do gestor acabam por obedecer. Mesmo que não concordem com ele." (E.110.88) • " E há aqueles que, como eu, que não concordando, se dispõem a mostrar a nós próprios que somos capazes de fazer melhor e de dar a volta à questão." (E.110.89) • " Eu achava que gerir uma escola não pode ser com pessoas, que pensam que a sua opinião é a mais importante." (E.110.38) • "...as directoras que aqui tinham estado eram do estilo "eu quero", "eu posso", "eu mando". E eu nunca aceitei muito bem essa postura e às vezes fazia-lhes alguma frente." (E.110.37) • " Era aqui que falhava a gestão anterior, porque chegava e dizia: " é para se fazer" e não se punha no lugar dos outros, não sabia se era possível fazer-se, passando por cima de tudo e de todos." (E.110.86) 	<p>Há as duas faces</p> <p>Há aqueles que não concordam com o estilo do gestor mas que acabam por obedecer</p> <p>Há os que não concordam mas que pretendem mostrar que são capazes</p> <p>Uma escola não pode ser gerida por pessoas que só admitem a sua opinião</p> <p>As directoras eram do estilo "autoritário"</p> <p>O gestor anterior passava por cima de todos</p>

<ul style="list-style-type: none"> • ” Mas um dia achei que esta escola precisava de alguma mudança! Todos os dias aconteciam as mesmas coisas. Um ano era igual ao outro.” (E.110.13) • ” Eu pretendia mudar toda a dinâmica da escola.” (E.110.20) • ” Na altura, achei que poderia fazer com que a minha escola fosse mais activa, mais dinâmica.” (E.110.17) • ” Eu entendia que a escola precisava de espaços novos, precisava de uma Biblioteca e era uma luta que eu vinha tentando, mas eu via que havia pouco empenho para se conseguir esse objectivo.” (E.110.18) • ”Achei que se fosse Directora de Escola, talvez conseguisse levar as pessoas a fazer aquilo que eu queria e que não conseguia como uma simples professora.” (E.110.16) • ” Quanto a isso eu nunca tive dúvidas. Nunca me preocupei com a questão do relacionamento com as pessoas, porque eu sabia que era capaz de liderar, de motivar as pessoas a trabalharem comigo. (E.110.93) • ”...é nós darmos às pessoas uma força tal, uma subtilidade.” (E.110.61) • ”No sentido de tentar puxar as pessoas, motivá-las, incentivar as pessoas, de forma que elas façam aquilo que nós achamos que é bom para a escola.” (E.110.57) • ” E, as pessoas acabam por fazer e por se sentirem úteis, porque colaboraram para um bom Projecto, porque vêem os frutos do seu esforço, do seu empenho, do seu trabalho.” (E.110.58) • ” E isso motiva qualquer gestor, porque observa que não foi em vão o empenho que teve em querer que todos se envolvessem num Projecto, que considerava ser necessário e útil para aquela escola.” (E.110.59) • ”As pedagógicas talvez não. As pedagógicas...já temos que pensar um bocadinho mais, pensar em termos de Projectos para a própria escola.” (E.110.56) • ”...eu sempre fui uma pessoa de decisões rápidas...e considero que quem está neste lugar não pode pensar muito, porque tem que decidir.” (E.110.30) • ”...tem que ter decisões rápidas e firmeza nas decisões, não hesitar.” (E.110.81) • ”É um pouco aquele slogan “Mais vale uma má decisão do que não decidir nada!” (E.110.31) • ”...não pode haver lugar para este tipo de 	<p>A escola precisava de mudança</p> <p>Pretendia mudar a dinâmica da escola</p> <p>Pretendia tornar a escola mais dinâmica</p> <p>Não havia empenho para se conseguir certos objectivos</p> <p>Achou que conseguiria levar as pessoas a fazer aquilo que queria</p> <p>Sabia que era capaz de liderar</p> <p>É preciso dar força às pessoas</p> <p>Deve-se motivar as pessoas</p> <p>As pessoas acabam por colaborarem</p> <p>Isso motiva qualquer gestor</p> <p>As funções pedagógicas têm que ser feitas pelo gestor</p> <p>Tomava decisões rápidas</p> <p>Tem que ter decisões rápidas</p> <p>Mais vale uma má decisão do que não decidir nada</p> <p>Não pode haver lugar para dúvidas</p>
--	---

<p>pensamentos, nós temos é que avançar.” (E.110.32)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...já estava há muitos anos naquela escola e sabia que, atendendo às minhas características pessoais e conhecendo como conhecia as outras pessoas, não iria ter problemas.” (E.110.92) • “A pessoa tem que ter ainda facilidade em relacionar-se com os pares.” (E.110.82) • “...tem que ter facilidade em relacionar-se com as pessoas com quem trabalha.” (E.110.83) • “A pessoa tem que ter alguma firmeza.” (E.110.78) • “...conhecer muito bem o espaço em que está a trabalhar.” (E.110.79) • “Deve conhecer muito bem a população com quem está a trabalhar.” (E.110.80) • “...saber ouvir, saber escutar.” (E.110.84) • “ Até talvez, um bocadinho de humildade. Isto é, nós sabermos descer ao lugar de cada um, sabermo-nos por no seu lugar, compreender os seus problemas.” (E.110.85) 	<p>Sabia que não iria ter problemas</p> <p>Tem que saber relacionar-se com os outros</p> <p>Relacionar-se com as pessoas</p> <p>Ter alguma firmeza</p> <p>Conhecer muito bem o espaço</p> <p>Conhecer muito bem a população</p> <p>Saber ouvir</p> <p>Saber colocar-se no lugar do outro</p>
<p>Subcategoria: Relações com a DREL</p>	
<p style="text-align: center;">Unidades de registo</p>	<p style="text-align: center;">Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “ Nós, a nível do 1º Ciclo eram, se calhar, demasiado formais.” (E.110.62) • “ Eram mesmo demasiado formais.” (E.110.68) • “ Com a DREL não. Nós para chegarmos directamente à DREL era muito complicado, para nos fazermos ouvir.” (E.110.65) • “ Eu lembro-me que quando queria qualquer coisa da DREL, tinha que me deslocar lá, porque eu não conseguia tratar dos assuntos pelo telefone. Eu não conseguia!” (E.110.66) • “ Eu tentava e punha no papel e ia e vinha e falava e enquanto não fosse lá não se resolvia o problema.” (E.110.67) 	<p>Eram demasiado formais</p> <p>Eram mesmo demasiado formais</p> <p>Era difícil chegar à DREL</p> <p>Quando queria tratar de assuntos com a DREL tinha que se deslocar lá</p> <p>Enquanto não fosse lá não resolvia o problema</p>
<p>Subcategoria: Estatuto profissional</p>	
<p style="text-align: center;">Unidades de registo</p>	<p style="text-align: center;">Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “ As pessoas conhecem sempre a pessoa que está na gestão da escola, conhecem.” (E.110.118) • “ Agora, aquela figura imponente, prestigiada, do antigamente, não, não!” (E.110.119) • “ O gestor agora está mais próximo dos professores, dos pais, dos alunos, da comunidade.” (E.110.120) 	<p>As pessoas conhecem o gestor</p> <p>Já não é uma figura prestigiada</p> <p>O gestor agora está mais próximo</p>

<ul style="list-style-type: none">• ” Eu penso que esta relação se foi conquistando, gradualmente.” (E.110.121)• ” Nós aqui temos uma ótima relação com as Autarquias, com a Câmara e com a Junta de Freguesia.” (E.110.122)• ” Eles reconhecem o trabalho do gestor do 1º Ciclo e apoiam-no, onde este ainda continua a ser uma figura de destaque.” (E.110.123)• ” Agora, não se pode comparar com a figura do Presidente do Conselho Executivo, isso não.” (E.110.124)• ”...na minha opinião, se o Coordenador de Escola não tiver, em termos futuros, a autonomia que o Presidente do Conselho Executivo tem, muito dificilmente ele terá uma outra imagem.” (E.110.125)	<p>A relação foi-se conquistando</p> <p>Têm uma ótima relação com as instituições</p> <p>O gestor do 1º Ciclo continua a ser uma figura de destaque</p> <p>Não se pode comparar com a figura do Presidente do Conselho Executivo</p> <p>Se o Coordenador de Escola não tiver a autonomia que o Presidente do Conselho Executivo tem não terá uma outra imagem</p>
--	---

E.111

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
CATEGORIA: FACTORES MOTIVADORES	
Subcategoria: O Trabalho em Si	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Só na parte final da minha etapa profissional como gestora, porque houve pelo menos duas ou três vezes que interrompi esta função, é que tive oportunidade de a retomar porque quis, por vontade própria, por sentir que poderia ajudar a resolver na escola algumas situações.” (E.111.5) • “...porque tomei consciência da sua necessidade face ao percurso que tive.” (E.111.6) • “Nesta altura já foi uma motivação profissional que determinou o meu regresso.” (E.111.7) • “Mais recentemente, e após ter efectivado nesta escola da minha preferência e também porque é aqui que resido, é que houve todo um conjunto de situações próprias do contexto profissional, que conduziram à decisão de permanecer neste cargo.” (E.111.9) • “ A pessoa cria raízes, envolve-se e, quando já por si, tem cá dentro o bichinho... olhe, acabei por querer fazer crescer esta escola, porque me sentia disponível para o fazer e porque pretendia colaborar nesse objectivo.” (E.111.10) • “Concretamente, tratava-se de fazer crescer um espaço novo, pois como esta escola tinha sido criada nessa altura e se situava num bairro com características específicas, onde era preciso responder às necessidades concretas desta população.” (E.111.11) • “...todas as tarefas que eu considere sempre mais motivadoras eram as pedagógicas, porque me davam mais prazer, mais gozo, porque estavam directamente ligadas com os alunos.” (E.111.32) • “...para mim, a componente pedagógica é mais atraente.” (E.111.35) 	<p>Vontade própria</p> <p>Necessidade profissional</p> <p>Motivação profissional</p> <p>Decisão de permanecer no cargo</p> <p>Desejo de participar no crescimento da escola</p> <p>Tratava-se de fazer crescer um espaço novo</p> <p>As funções pedagógicas são motivadoras</p> <p>A função pedagógica é a mais atraente</p>
Subcategoria: Realização Pessoal	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...foram os largos anos de experiência resultantes do desempenho desta função que me ajudaram a que hoje eu possa afirmar que me sinto completamente realizada.” (E.111.25) 	<p>Sente-se completamente realizada</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “Acima de tudo foi o prazer, foi poder ver o resultado dum esforço enorme e de extrema dedicação a esta escola, no sentido de ter conseguido responder às necessidades da comunidade até à presente data.” (E.111.26) • “...Eu lancei-me de alma e coração. E olhe que não estou arrependida. Atenção! Quando digo isto, não entenda que tenha sido o reconhecimento a nível social, no seio desta comunidade, que me levaram a este desejo. Não! Nunca pelo reconhecimento social, mas sempre pela necessidade de responder aos problemas duma população em termos sócio educativos.” (E.111.12) 	<p>Prazer pelo trabalho realizado</p> <p>Não está arrependida do que fez</p>
<p>Subcategoria: Reconhecimento</p>	
<p style="text-align: center;">Unidades de registo</p>	<p style="text-align: center;">Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “...eu sentia, como único reconhecimento por todo este esforço, o facto da escola estar organizada, o que fazia com que houvesse segurança, estabilidade e equilíbrio. Aspectos que depois eram passados para os alunos.” (E.111.23) • “...esse reconhecimento pelo trabalho que eu vinha a desenvolver nesta escola, foi apreciado e valorizado, o que me incentivou sempre a continuar o meu percurso de direcção da escola.” (E.111.24) 	<p>Reconhecimento como consequência do clima de escola</p> <p>Reconhecimento foi apreciado e valorizado</p>
<p>Subcategoria: Contexto organizacional/Escolas rurais</p>	
<p style="text-align: center;">Unidades de registo</p>	<p style="text-align: center;">Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “...ser gestor, num meio rural, seria a minha preferência, dada a possibilidade de mobilização, de interacção e de satisfação...do bem dos alunos.” (E.111.110) • “...seria uma gestão mais rica, uma gestão onde a solidariedade se faria sentir de forma diferente, onde as pessoas se sentiriam implicadas e onde não haveria o sentimento de deixar a resolução para os outros.” (E.111.111) • “...ser gestor numa Escola rural era muito mais enriquecedor.” (E.111.103) • “...porque o gestor tinha oportunidade e mais facilidade de, juntamente com a comunidade criar laços de ligação.” (E.111.104) • “...fazer sentir a Escola pertença da comunidade e a comunidade pertença da Escola.” (E.111.105) • “...foi essa realidade que eu vivi durante muitos anos e em que desempenhei tarefas como Directora de Escola em meios rurais. Senti uma ligação muito forte à 	<p>Preferência pela gestão em escola rural</p> <p>Permite a participação de todos na resolução de problemas</p> <p>Ser gestor numa escola rural é enriquecedor</p> <p>Cria laços de ligação</p> <p>A Escola pertence à comunidade</p> <p>Sentimento de forte ligação à comunidade</p>

comunidade e uma ajuda muito maior.” (E.111.106) • “Qualquer problema era sentido por ambas as partes e eram encontradas soluções e respostas e havia uma satisfação de ambas as partes.” (E.111.107)	Qualquer problema era sentido por ambas as partes
Subcategoria: Estabilidade docente	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Aí seria fundamental a estabilidade do corpo docente. Aliás, para o crescimento de uma Escola é fundamental a estabilidade do corpo docente.” (E.111.77) • “Esta Escola é o exemplo disso, pois passou por tal. Esta Escola iniciou com quatro professores, que permaneceram ao longo de muitos anos e foram esses quatro professores que fizeram crescê-la.” (E.111.78) • “Só assim, nós conseguimos esse objectivo.” (E.111.79) • “Eu própria me sentia bastante motivada pelo facto de trabalhar nesta escola há já algum tempo. Pelo facto de conhecer o espaço e o meio, pela relação que desenvolvi com as pessoas, com o meio envolvente.” (E.111.14) 	<p>É fundamental haver estabilidade docente</p> <p>Aquela Escola é o exemplo disso</p> <p>Só assim conseguiram esse objectivo</p> <p>Sentia-se motivada pela relação que se desenvolve com o meio</p>
Subcategoria: Relações com a Delegação Escolar	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...eu como directora estabelecia relações de proximidade e de resolução aos problemas que surgissem na escola com as Delegações Escolares.” (E.111.37) • “...e por isso sentia-me apoiada, o que facilitava a minha função.” (E.111.38) • “Quanto ao factor distância ou isolamento deste tipo de escolas, isso foi coisa que eu nunca senti, porque nessa altura, ou por sorte, não sei, as Delegações a que estava ligada estabeleciam a “ponte”, preocupavam-se com os vários aspectos da vida de um professor e estavam sempre ao dispor.” (E.111.112) • “Havia uma proximidade e o professor sentia-se em família.” (E.111.113) 	<p>Estabelecia relações de proximidade</p> <p>As Delegações apoiavam o gestor</p> <p>As Delegações Escolares estavam sempre disponíveis</p> <p>Havia uma grande proximidade</p>
Subcategoria: Trabalho em equipa	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...eu, conjuntamente com outros professores, desencadeámos todos os mecanismos para responder a estas exigências sociais e conseguimos, apesar de alguns 	Trabalho em equipa orientado para o mesmo objectivo

<p>obstáculos.” (E.111.13)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...e também pelo facto de sentir que o conjunto de professores, na altura, também partilhavam da mesma intenção, do mesmo gosto, do mesmo prazer de fazer crescer a escola.” (E111.15) 	<p>Partilhavam da mesma intenção</p>
<p>CATEGORIA: FACTORES HIGIÉNICOS</p>	
<p>Subcategoria: Salário</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “Jamais alguma vez me preocupou o aspecto monetário.” (E.111.29) • “Aliás, jamais coloquei essa hipótese como principal motivo para desempenhar este cargo.” (E.111.30) • “Mas pergunta-me você: “e porque não, quando este cargo até oferece compensações financeiras, com a legislação actual?” E eu respondo-lhe”. Não.” (E.111.28) 	<p>Nunca se preocupou o aspecto monetário</p> <p>Nunca colocou essa hipótese como principal motivo para desempenhar este cargo</p> <p>Nunca</p>
<p>Subcategoria: Horário</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “...o cargo de Director de Escola sempre foi desempenhado em tempo não lectivo.” (E.111.19) • “Era ao final do dia lectivo, que o Director destinava o tempo que fosse necessário para responder à parte burocrática.” (E.111.20) • “...esta actividade dirigente era desempenhada sempre no final do dia lectivo o que implicava muitas das vezes a saída da escola às 18 horas, 19 horas, 20 horas ou até mesmo 21 horas.” (E.111.22) • “Havia sempre um esforço para que, durante o tempo lectivo, não houvesse uma quebra no desempenho da actividade.” (E.111.21) 	<p>Cargo desempenhado em tempo não lectivo</p> <p>A parte burocrática era feita no final do dia</p> <p>Era desempenhada sempre no final do dia lectivo</p> <p>Tentava-se não interromper o tempo lectivo</p>
<p>Subcategoria: Estilo do Gestor</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu nunca vi um estilo autoritário conseguir afirmar-se durante muito tempo.” (E.111.70) • “Não é por aí que consegue algo de vantajoso, porque as pessoas não vivem dissociadas; as pessoas são seres humanos e há um conjunto de factores e de circunstâncias que fazem com que as coisas funcionem.” (E.111.71) • “As coisas nunca funcionam de forma rígida.” (E.111.72) 	<p>O estilo autoritário não dura muito tempo</p> <p>Com este estilo não se consegue algo de vantajoso</p> <p>As coisas não funcionam de forma rígida</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “...as pessoas são distintas umas das outras. E só se houver momentos de cruzamento é que as situações se podem resolver, melhorar.” (E.111.73) • “Eu penso, que deverá ter um estilo nem demasiado permissivo, nem demasiado autoritário. O ideal seria o meio-termo.” (E.111.64) • “Uma pessoa que soubesse ser firme na tomada de decisões e/ou condescendente face à análise e à reflexão, porque cada caso é um caso.” (E.111.65) • “...acima de tudo, ser firme e tentar que os outros acreditem que determinada atitude foi tomada sempre na perspectiva da melhor resolução para aquele momento.” (E.111.68) • “...e não nunca numa atitude de imposição.” (E.111.69) • “...que soubesse olhar para as situações sem considerar tudo num único prisma, numa única via de resolução.” (E.111.66) • “...ter mais caminhos abertos e tentar encontrar a resposta mais adequada ao momento.” (E.111.67) • “Acima de tudo ser uma pessoa assertiva.” (E.111.56) • “...coerente.” (E.111.57) • “...sensível (quanto baste).” (E.111.58) • “...colocar-se no lugar do outro.” (E.111.59) • “Estar disponível (em termos interiores) para ouvir; estar disponível para resolver uma situação.” (E.111.60) • “...ser solidário.” (E.111.61) • “...e ter o tal conhecimento.” (E.111.62) • “Eu julgo que se a pessoa conseguir reunir estes aspectos é um elemento que pode ser válido e candidatar-se ao cargo plenamente, porque são factores que o levam à aceitação e a ser reconhecido com o perfil ideal para o cargo.” (E.111.63) 	<p>As pessoas são distintas umas das outras</p> <p>O estilo ideal é o meio-termo</p> <p>Uma pessoa que soubesse ser firme e/ou condescendente</p> <p>Na perspectiva da melhor resolução para aquele momento</p> <p>Nunca numa atitude de imposição</p> <p>Nunca numa única via de resolução</p> <p>Tentar encontrar a resposta adequada</p> <p>Ser uma pessoa assertiva</p> <p>Coerente</p> <p>Sensível</p> <p>Colocar-se no lugar do outro</p> <p>Ter disponibilidade</p> <p>Ser solidário</p> <p>Ter o tal conhecimento</p> <p>Atributos pessoais essenciais de um perfil ideal de gestor</p>
Subcategoria: Mobilidade docente	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Para mim, que já cá está estou há muitos anos, vejo isto com algum sofrimento, porque a pessoa sente-se, em certa medida, frustrada, por perceber que a Escola poderia continuar a crescer.” (E.111.81) • “...e, face a essa alteração, novos problemas surgem que limitam esse crescimento e que alteram até a dinâmica da Escola até aí conquistada.” (E.111.82) • “A partir do momento em que a Escola cresceu, claro que esse crescimento deu origem ao aparecimento de novos lugares na Escola. Foram surgindo docentes novos, que encontraram lugares criados e que, desconhecendo todo o percurso anterior, apenas cumpriram a sua função de docentes, não sentindo 	<p>A mobilidade não permite o crescimento da escola</p> <p>A dinâmica da Escola fica alterada</p> <p>A mobilidade não incentiva à participação na gestão da escola</p>

necessidade de participar na gestão e na continuidade do crescimento da Escola.” (E.111.80)	
Subcategoria: Falta de autonomia	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Segundo as recentes orientações ele perdeu completamente a autonomia que o antigo Director de Escola tinha.” (E.111.118) • “Presentemente, não se pode considerar que haja um gestor escolar no 1º Ciclo, porque não tem autonomia para tal.” (E.111.117) • “...porque depende na totalidade do gestor do Agrupamento.” (E.111.119) • “Inclusivamente, qualquer informação que tenha que ser prestada aos Encarregados de Educação tem que passar pela aprovação do Órgão Superior.” (E.111.120) • “Numa situação de resolução imediata, esta dependência dificulta imenso a vivência no 1º Ciclo, porque se for uma urgência, a urgência tem que esperar.” (E.111.121) • “...a decisão e a resposta dependem igualmente da velocidade com que o gestor entenda ou não dar ao assunto. E é esta perda de autonomia que trava a motivação ao futuro gestor.” (E.111.122) 	<p>O Coordenador perdeu a autonomia que tinha</p> <p>Não há gestor escolar porque não tem autonomia</p> <p>Depende do gestor do Agrupamento</p> <p>Tudo passa pela aprovação deste Órgão</p> <p>Numa situação de resolução imediata tem que se esperar</p> <p>Perda de autonomia para decidir diminui a motivação do gestor</p>
Subcategoria: Política administrativa/Carácter de obrigatoriedade	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...o motivo fundamental foi, essencialmente, o da chegada à escola, ou seja, o de ser uma das primeiras pessoas a chegar às escolas.” (E.111.1) • “Noutras situações, em que as escolas eram de maior dimensão, acontecia que eu era o único professor efectivo e quando os colegas chegavam à escola designavam-me de imediato a mim.” (E.111.3) • “...não tive grandes opções de escolha quanto ao facto de querer ou não querer ser gestora. Na maior parte das vezes, como eu já estava na escola e tinha que resolver problemas, acabava por tomar a decisão de iniciar a gestão dos assuntos da escola.” (E.111.4) • “Nos primeiros anos de Directora, isto é, inicialmente, eu não fui Directora porque quis, por querer ser Directora. Não, isso não. O que acontecia é que os professores que desempenhavam essa função iam-se embora e eu como professora mais velha, muito naturalmente, o cargo acabava por recair em mim.” (E.111.8) 	<p>A chegada à escola em primeiro lugar</p> <p>O gestor foi designado pelos colegas</p> <p>Acabava por tomar a decisão de iniciar a gestão da escola</p> <p>Como professora mais velha o cargo acabava por recair sobre ela</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “...porque algumas das escolas eram de único titular, eu era forçosamente obrigada a assumir a sua direcção.” (E.111.2) • “...a professora por sua vez, como não pode negar-se, acaba por aceitar de acordo com o seu sentido profissional e a sua própria consciência.” (E.111.125) • “...surgem situações em que a pessoa se vê obrigada a desempenhar a função de Coordenador, pois esta é-lhe quase imposta.” (E.111.123) • “...face a uma análise da realidade, do corpo docente da escola, o olhar das colegas recai geralmente sobre aquela que dentro das características pessoais que possui, da disponibilidade que apresenta e da experiência (ou não) que possa ter tido em cargos de direcção é considerada a Coordenadora que melhor representa a escola.” (E.111.124) • “...quando me pergunta se me voltaria a candidatar... Nesta minha fase final de carreira já não tenho esse objectivo em mente.” (E.111.27) • “Neste momento, nenhuns, porque se sente que na escola do 1º Ciclo o papel do Coordenador não tem qualquer outra função senão o de mero cumpridor de instruções, de tarefas, nada mais.” (E.111.86) • “...no momento presente não há qualquer desafio que estimule, ou que possa vir a estimular um futuro gestor do 1º Ciclo.” (E.111.87) • “É Coordenador porque tem que ser; porque é preciso que seja alguém e porque na escola se calhar, é o que está em melhores condições de o ser face à antiguidade, ao seu tempo de serviço na escola.” (E.111.88) • “E são estes os critérios que têm sido levados em linha de conta para a sua eleição.” (E.111.89) • “E não como alguém, que quer ser um verdadeiro Coordenador de Escola, porque o seu papel é aliciante.” (E.111.90) • “...esta função deve ser realmente desempenhada só por docentes com perfil para tal.” (E.111.75) • “Essa função seria então uma função facilitada, havendo da parte dos outros o conhecimento da exigência e da necessidade de colaboração, da tal disponibilidade e participação.” (E.111.76) • “Na minha opinião, eu sinto que um docente que não passa por esta função, não sabe avaliar, nem por vezes sente a necessidade de estar disponível para colaborar nos assuntos relacionados com as resoluções da escola.” (E.111.74) • “Em relação à carreira de gestão escolar, o que eu sinto é que sem uma prática pedagógica como suporte... não há gestor que consiga conduzir os destinos de uma Escola sem esse conhecimento.” (E.111.83) • “Trata-a como uma empresa e não consegue viver as realidades e corresponder à satisfação das realidades.” (E.111.84) 	<p>Nas escolas de único titular era obrigada a assumir a sua direcção</p> <p>Não podia recusar o cargo</p> <p>A pessoa vê-se obrigada a desempenhar a função de Coordenadora</p> <p>A pessoa escolhida é a que é considerada como a que melhor representa a escola</p> <p>Idade não permite nova candidatura</p> <p>Neste momento não existem nenhuns motivos para se ser Coordenador</p> <p>Não há qualquer desafio que estimule um futuro gestor</p> <p>É Coordenador porque tem que haver um na escola</p> <p>Existem critérios para a sua eleição</p> <p>Ninguém quer ser Coordenador de Escola</p> <p>Esta função deve ser exercida por docentes com perfil para tal</p> <p>Seria mais fácil</p> <p>Quem não passa pela função nunca se mostra disponível</p> <p>Uma carreira em gestão escolar só pode ser exercida por professores</p> <p>Senão trata a escola como uma empresa</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • “...porque lhe falta a componente mais importante, que é a componente pedagógica e a componente do conhecimento da realidade escolar deste Ciclo de ensino.” (E.111.85) 	<p>Porque lhe falta a componente pedagógica</p>
<p>Subcategoria: Política administrativa/Formação em Administração Educacional</p>	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...entendo que nos Cursos Iniciais já deveria haver esta formação específica, para que depois quem a quisesse exercer já estar a par desta actividade.” (E.111.50) • “No presente momento, penso que só poderá constituir um factor motivador ou atraente, para quem pretenda ser gestor, se a pessoa tiver orientado a sua formação profissional no sentido de se especializar nessa área. Talvez isso corresponda a uma satisfação pessoal, que lhe permita aplicar o conhecimento que adquiriu.” (E.111.33) • “Isto permitiria que qualquer professor, ao longo do seu percurso profissional, pudesse tomar a decisão de optar pelo exercício desta função, se esta se coadunasse com a sua forma de pensar ou de estar perante a sua profissão. No momento que considerasse certo e, paralelamente, fazê-lo de forma consciente e com sólido conhecimento.” (E.111.51) • “Neste sentido, acredito que muitas das situações que observamos nas nossas escolas, quanto ao facto dos professores não gostarem de desempenhar esta função, deixariam de existir.” (E.111.52) • “Quando constantemente ouço como desculpa o desconhecimento da legislação, ou outras desculpas para não participarem na gestão das escolas, isso deve-se ao desconhecimento efectivo das tarefas inerentes a esta função.” (E.111.53) • “...a desculpa do “não saber” é a desculpa para não estar presente, para não se oferecer para esta função.” (E.111.54) • “Talvez deste modo se resolvesse este problema de forma natural e espontânea.” E.111.55) • “Eu considero que é importante haver um conhecimento específico nesta área, mas nunca um conhecimento isolado.” (E.111.43) • “Esse conhecimento só poderá ser devidamente aplicado quando associado a um conhecimento pedagógico, em contexto real.” (E.111.44) • “...nunca de forma independente da realidade educativa.” (E.111.45) • “...mas repito, nunca de forma separada, isolada.” (E.111.47) • “Um bom gestor só poderá sê-lo na totalidade, se reunir 	<p>Os Cursos Iniciais devem ter formação específica em Administração</p> <p>A formação em Administração pode constituir motivo de realização pessoal para quem pretenda ser gestor</p> <p>A formação específica permitiria ao professor optar pela função de gestor</p> <p>O número de desinteressados no cargo diminuiria</p> <p>Acabaria a desculpa do desconhecimento da legislação</p> <p>A desculpa do “não saber” acabaria</p> <p>Talvez se resolvesse este problema de vez</p> <p>O conhecimento não pode ser isolado do real</p> <p>O conhecimento deve ser associado ao contexto real</p> <p>Nunca desligado da realidade</p> <p>Nunca de forma separada</p> <p>O bom gestor deve reunir a formação</p>

<p>também uma componente pedagógica adequada. Se conhecer o seu nível de ensino muito bem, as realidades, os contextos, as necessidades, as formas de funcionamento e daí, depois, resolver os problemas com o conhecimento que adquiriu na formação especializada.” (E.111.46)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não concebo que alguém, que não tenha competência pedagógica, consiga desempenhar e valorizar a sua função administrativa escolar.” (E.111.48) • “A minha visão é a seguinte. O gestor escolar do 1º Ciclo acima de tudo é um professor mas com competência específica quando desempenha cargos dirigentes.” (E.111.49) • “Essa experiência foi adquirida praticamente desde o 1º ano de trabalho e essa actividade foi desenvolvida praticamente, e sobretudo, em escolas unitárias onde o professor era, em simultâneo, responsável pela escola. E, possivelmente, muitas das vezes, não com a designação de director. Mas ele tinha que responder às necessidades e, ao longo do tempo, essa experiência foi sendo acumulada, foi sendo actualizada, foi sendo dirigida, de acordo com as orientações vindas do Ministério, isto em termos burocráticos.” (E.111.16) • “...em termos pedagógicos, só em determinada época houve alguma evolução e estou a recordar-me concretamente do PIPS (Programa Interministerial para o Sucesso Educativo). Esse programa tinha a ver com a nova Reforma de 1986/87, em que tudo se desencadeou de uma nova forma. Isto é, os professores tiveram que se adaptar às novas orientações pedagógicas e aí foram impelidos para uma modalidade de formação espontânea e gratuita.” (E.111.17) 	<p>especializada e a componente pedagógica</p> <p>O gestor escolar tem que ter a componente pedagógica</p> <p>O gestor é um professor mas com competência específica quando desempenha cargos dirigentes</p> <p>A experiência em gestão escolar foi adquirida desde o primeiro ano de trabalho</p> <p>A formação contínua obrigatória surgiu com a Reforma de 1986/87</p>
<p>Subcategoria: Relações com o Conselho Executivo</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “...de momento as únicas relações que se estabelecem são relações de dependência.” (E.111.41) • “Neste momento a relação de dependência do Coordenador de Escola face ao Órgão de Gestão do Agrupamento é total.” (E.111.91) • “...e nem por isso, não são mesmo nada, motivadoras para quem pretenda desempenhar esta função.” (E.111.42) • “...enquanto que os antigos directores de escola não estavam tão condicionados.” (E.111.92) • “...neste momento o que se sente é uma certa...ainda...ainda se sente uma certa distância entre o Coordenador de Escola e o Presidente do Conselho Executivo.” (E.111.39) 	<p>O gestor estabelece relações de dependência com o Executivo</p> <p>O gestor depende totalmente do Conselho Executivo</p> <p>As relações de dependência não são motivadoras</p> <p>Os directores não estavam tão condicionados</p> <p>O gestor estabelece relações de distância com o Conselho Executivo</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “...as relações que o Coordenador de Escola do 1º Ciclo estabelece com o gestor do Agrupamento são relações muito distantes.” (E.111.126) • “...onde o Coordenador de Escola do 1º Ciclo não passa de um mero executor de instruções, de tarefas.” (E.111.40) • “...em termos administrativos, não é mais do que mero executor de orientações.” (E.111.93) • “Em termos pedagógicos, todas as orientações têm que ser apresentadas e aprovadas consoante os critérios e o parecer do Conselho Pedagógico e se nesse Conselho Pedagógico não houver sensibilidade para a nossa realidade, muitas actividades enriquecedoras para os alunos que se poderiam desenvolver são pura e simplesmente anuladas.” (E.111.94) • “...indeferidas e o pedido não é concedido.” (E.111.95) • “O que eu constato e falo pela minha experiência é que o Coordenador ainda não está a ser ouvido o suficiente.” (E.111.96) • “...o que se passa é que vivemos uma situação de descontentamento, na expectativa de possíveis melhorias (digo eu) e é este facto que nós observamos constantemente.” (E.111.97) • “O Coordenador de Escola é desacreditado pelo Órgão de Gestão, o que faz com que as pessoas se questionem: “Então para quê?” Não vale a pena lutar contra moinhos de vento.” (E.111.98) • “Não temos poder suficiente, nem conseguimos, sentimo-nos impotentes e o cansaço às vezes instala-se e o descontentamento surge e o desânimo acontece.” (E.111.99) • “Agora não, o professor sente-se um elemento estranho, completamente estranho, onde muitas das vezes, nem há tempo para ser ouvido nos seus problemas e nos seus anseios e necessidades.” (E.111.114) • “Neste momento, para se chegar ao Presidente, não é no momento da necessidade. Há que aguardar porque está ocupado, está a resolver outros assuntos.” (E.111.115) • “...e as decisões daqui, desta Escola ficam adiadas, resultando daí problemas, desgaste, onde os alunos são sempre os principais prejudicados.” (E.111.116) 	<p>Relações de distância</p> <p>O Coordenador é um mero executor de tarefas</p> <p>E um mero executor de orientações</p> <p>As questões pedagógicas têm que ser aprovadas em Conselho Pedagógico</p> <p>As propostas pedagógicas podem ser indeferidas</p> <p>O Coordenador não é ouvido</p> <p>Vive-se uma situação de descontentamento</p> <p>O Coordenador de Escola é desacreditado pelo Órgão de Gestão</p> <p>Assim surge o descontentamento</p> <p>O Executivo não tem tempo para ouvir o Coordenador</p> <p>A difícil comunicação com o Executivo dificulta a resolução de problemas imediatos</p> <p>As decisões têm que ser adiadas</p>
Subcategoria: Estatuto profissional	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “...enquanto a nível superior não for mudada a filosofia agora reinante, as linhas de orientação quanto aos Coordenadores de Escola do 1º Ciclo, penso que será muito difícil este voltar a gozar de uma imagem que teve 	<p>Se a legislação não mudar a imagem do gestor não se modifica</p>

<p>antigamente.” (E.111.137)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...e retomar a autonomia, que dantes tinha.” (E.111.138) • “Tudo isto remonta ao tempo do Estado Novo. Tudo isto tem a ver com a formação inicial.” (E.111.131) • “Por último, surgem as licenciaturas e nem com estas isso terminou essa imagem que nos tem acompanhado do passado.” (E.111.132) • “Até pelo passado, que tem sido o seu calcanhar de Aquiles, porque nunca foi considerado.” (E.111.129) • “É o passado, que nos acompanha, são essas imagens que se construíram e que nos definem em termos sociais e das quais não nos desligam.” (E.111.133) • “...e também porque não tem grande interesse em ser reconhecido pelos outros níveis de ensino.” (E.111.130) • “O que faz com que para um professor do 1º Ciclo seja muito difícil sentir-se num plano de igualdade com um professor de outro grau superior de ensino.” (E.111.134) • “Por muita competência que ele tenha vai levar ainda algum tempo a ser reconhecido.” (E.111.135) • “Tudo isto tem a ver com o prestígio social, com a imagem que tem estado sempre associada ao professor do 1º Ciclo, como estando sempre num plano abaixo dos outros.” (E.111.136) • “...neste momento, ninguém conhece o Coordenador do Estabelecimento de Ensino, a verdade é esta.” (E.111.142) 	<p>Tem que retomar a autonomia</p> <p>Isto acontece devido à formação inicial</p> <p>Nem com as licenciaturas isto se alterou</p> <p>Nunca foi considerado</p> <p>É a imagem social que o acompanha</p> <p>Os outros níveis de ensino não têm interesse em reconhecê-lo</p> <p>O gestor sente-se sempre num plano de inferioridade</p> <p>Vai demorar tempo a ser reconhecido</p> <p>Essa imagem social associa-o ao nível mais baixo de todos os docentes</p> <p>Ninguém conhece o Coordenador</p>
<p>Subcategoria: Modelo de gestão</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “Na antiga relação que havia entre a Delegação Escolar, a Direcção Regional, o Centro de Área Educativa e o Director de Escola do 1º Ciclo, eram dados a este poderes, desde que respeitasse a legislação em vigor, para tomarem decisões ou resoluções que considerassem pertinentes.” (E.111.101) • “...à excepção das de carácter económico, porque a Escola nunca teve autonomia económica.” (E.111.102) • “A partir daí, tudo isto foi criando um suporte e um alicerce em que os cargos e as funções se iam desenrolando acompanhados por outros suportes centrados antes, nas Delegações Escolares.” (E.111.18) • “Todas as funções administrativas eram sempre de carácter obrigatório, ou seja, como resposta a necessidades administrativas.” (E.111.31) • “Apesar de que eu considero que uma parte completa a outra.” (E.111.34) • “...a componente administrativa é uma componente de resposta, de resolução imediata.” (E.111.36) • “...neste momento todo o poder reside na Escola Sede 	<p>A anterior legislação atribuía maior autonomia ao gestor</p> <p>O cargo de gestor e as funções eram definidos por leis próprias</p> <p>As funções administrativas são obrigatórias</p> <p>A parte administrativa completa a parte pedagógica</p> <p>A componente administrativa é de resolução imediata</p>

<p>do Agrupamento.” (E.111.140)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Poder esse que lhe foi atribuído pelo Ministério e, enquanto não se elaborar uma outra estrutura,...eu irei mantendo esta minha posição céptica” (E.111.141) • “No meu ponto de vista algo poderia mudar, se a legislação permitisse ao Coordenador um desempenho mais autónomo e mais poder de decisão, maior autonomia.” (E.111.100) • “Neste contexto, sinto que a grandeza, sinto que o facto de ser um Agrupamento, faz com que haja um distanciamento entre os meios.” (E.111.108) • “As decisões são tomadas a nível central e pouco resta ao meio rural em termos de resposta, em termos de decisão.” (E.111.109) • “Talvez, precisamente, pelo facto da constituição dos Agrupamentos verticais ser uma realidade ainda muito recente que, quero acreditar, não tiveram ainda tempo de conhecer a nossa realidade, que lhes foi imposta uma realidade não desejada.” (E.111.127) • “Enquanto a nossa realidade não for aceite, e reconhecida, e tudo isto tem muito a ver com uma mudança de filosofia, não creio que os futuros candidatos a este cargo se sintam motivados.” (E.111.128) • “Logicamente que me refiro também às suas novas funções, conforme estão descritas na actual legislação.” (E.111.139) 	<p>Todo o poder reside na Escola Sede Esse poder foi atribuído pelo Ministério</p> <p>A legislação deveria mudar</p> <p>O Agrupamento distancia as escolas</p> <p>As decisões são tomadas pelo Agrupamento</p> <p>A constituição dos Agrupamentos verticais é uma realidade ainda muito recente</p> <p>A legislação deveria mudar para que possa haver motivação para o cargo</p> <p>A actual legislação retirou a autonomia ao gestor</p>
---	--

ANEXO VI

Resumos dos Esquemas Categoriais das Entrevistas

ESQUEMA CATEGORIAL DA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA E.101

Categoria	Subcategoria	Nº Unidades de Registo
Factores Motivadores	O Trabalho em Si	25
	Realização Pessoal	7
	Reconhecimento	4
	Contexto Organizacional	13
	Estabilidade docente	2
	Relações com a Delegação Escolar	18
	Trabalho em equipa	21
	Relações com a DREL	6
Factores Higiénicos	Salário	2
	Horário	9
	Estilo de Gestor	46
	Falta de Autonomia	5
	Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade	22
	Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	9
	Relações com o Conselho Executivo	21
	Estatuto Profissional	11
Modelo de Gestão	27	
Total		248

ESQUEMA CATEGORIAL DA ENTREVISTA E.102

Categoria	Subcategoria	Nº Unidades de Registo
Factores Motivadores	O Trabalho em Si	16
	Realização Profissional e Pessoal	5
	Reconhecimento	1
	Relações Interpessoais	4
	Autonomia Profissional	7
	Relações com a Delegação Escolar	8
	Relações com a DREL	5
	Contexto Organizacional/Escolas Urbanas	4
Factores Higiénicos	Salário	4
	Horário	1
	Estilo de Gestor	42
	Falta de Autonomia	15
	Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade	29
	Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	5
	Relações com o Conselho Executivo	8
	Estatuto Profissional	11
	Modelo de Gestão	20
Total		185

ESQUEMA CATEGORIAL DA ENTREVISTA E.103

Categoria	Subcategoria	Nº Unidades de Registo
Factores Motivadores	O Trabalho em Si	6
	Salário	2
	Horário	1
	Autonomia Profissional	3
	Contexto Organizacional	4
Factores Higiénicos	Salário	2
	Horário	3
	Estilo de Gestor	18
	Falta de Autonomia	4
	Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade	12
	Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	5
	Relações com os Superiores Hierárquicos	9
	Estatuto Profissional	7
Modelo de Gestão	12	
		Total 88

ESQUEMA CATEGORIAL DA ENTREVISTA E.104

Categoria	Subcategoria	Nº Unidades de Registo
Factores Motivadores	O Trabalho em Si	18
	Realização Profissional e Pessoal	4
	Participação	2
	Contexto Organizacional/Escolas Rurais	17
	Horário	2
	Salário	1
	Estabilidade Docente	1
Factores Higiénicos	Salário	1
	Horário	7
	Estilo de Gestor	27
	Falta de Autonomia	5
	Mobilidade Docente	2
	Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade	9
	Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	8
	Relações com os Superiores Hierárquicos	8
	Estatuto Profissional	9
	Modelo de Gestão	17
Total		137

ESQUEMA CATEGORIAL DA ENTREVISTA E.105

Categoria	Subcategoria	Nº Unidades de Registo
Factores Motivadores	O Trabalho em Si	5
	Realização Profissional	1
	Participação	3
	Contexto Organizacional/Escolas Urbanas	6
	Reconhecimento	6
	Autonomia Profissional	2
	Salário	2
	Prestígio Social	1
	Relações com o Conselho Executivo	9
	Relações Interpessoais	5
Factores Higiénicos	Salário	6
	Horário	1
	Estilo de Gestor	15
	Falta de Autonomia	1
	Falta de Reconhecimento	3
	Relações com a DREL	2
	Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade	30
	Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	7
	Relações com a Delegação Escolar	2
	Estatuto Profissional	11
	Modelo de Gestão	6
	Contexto Organizacional/Escolas Rurais	6
Total		130

ESQUEMA CATEGORIAL DA ENTREVISTA E.106

Categoria	Subcategoria	Nº Unidades de Registo
Factores Motivadores	O Trabalho em Si	6
	Desenvolvimento Profissional e Pessoal	2
	Estabilidade docente	1
	Contexto Organizacional/Escolas Urbanas	5
	Relações com os Superiores Hierárquicos	8
	Prestígio Social	1
	Autonomia Profissional	2
Factores Higiénicos	Salário	1
	Contexto Organizacional/Escolas Rurais	4
	Estilo de gestor	12
	Falta de Reconhecimento	6
	Falta de Autonomia	2
	Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade	16
	Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	7
	Estatuto Profissional	5
	Modelo de Gestão	19
Total		97

ESQUEMA CATEGORIAL DA ENTREVISTA E.107

Categoria	Subcategoria	Nº Unidades de Registo
Factores Motivadores	O Trabalho em Si	16
	Realização Profissional e Pessoal	6
	Contexto Organizacional/Escolas Rurais	8
	Reconhecimento	3
Factores Higiénicos	Salário	1
	Estilo de gestor	7
	Falta de Autonomia	8
	Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade	11
	Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	5
	Estatuto Profissional	5
	Modelo de Gestão	3
	Horário	1
	Relações com a DREL	4
	Relações com o Conselho Executivo	4
		Total 82

ESQUEMA CATEGORIAL DA ENTREVISTA E.108

Categoria	Subcategoria	Nº Unidades de Registo
Factores Motivadores	O Trabalho em Si	5
	Contexto Organizacional/Escolas Urbanas	4
	Relações com a Delegação Escolar	9
Factores Higiénicos	Salário	3
	Contexto Organizacional/Escolas Rurais	3
	Estilo de gestor	17
	Horário	2
	Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade	21
	Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	10
	Estatuto Profissional	14
	Modelo de Gestão	30
	Falta de Autonomia	7
	Relações com a DREL	2
	Falta de Reconhecimento	1
	Relações com o Conselho Executivo	7
Total		136

ESQUEMA CATEGORIAL DA ENTREVISTA E.109

Categoria	Subcategoria	Nº Unidades de Registo
Factores Motivadores	O Trabalho em Si	5
	Trabalho em Equipa	4
	Salário	2
	Contexto Organizacional/Escolas Rurais	7
Factores Higiénicos	Salário	1
	Estilo de gestor	21
	Falta de Reconhecimento	1
	Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade	18
	Política Administrativa/Formação em Administração Educativa	22
	Estatuto Profissional	5
	Modelo de Gestão	23
	Relações com a DREL	2
	Falta de Autonomia	4
	Horário	4
Total		119

ESQUEMA CATEGORIAL DA ENTREVISTA E.110

Categoria	Subcategoria	Nº Unidades de Registo
Factores Motivadores	O Trabalho em Si	14
	Autonomia Profissional	1
	Realização	3
	Relações com a Delegação Escolar	2
	Relações com o Conselho Executivo	7
	Contexto Organizacional	12
Factores Higiénicos	Salário	3
	Estilo de gestor	29
	Relações com a DREL	5
	Falta de Autonomia	6
	Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade	24
	Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	5
	Estatuto Profissional	8
	Modelo de Gestão	5
	Horário	1
Total		125

ESQUEMA CATEGORIAL DA ENTREVISTA E.111

Categoria	Subcategoria	Nº Unidades de Registo
Factores Motivadores	O Trabalho em Si	8
	Realização Pessoal	3
	Reconhecimento	2
	Contexto Organizacional/Escolas Rurais	7
	Estabilidade docente	4
	Relações com a Delegação Escolar	4
	Trabalho em equipa	2
Factores Higiénicos	Salário	3
	Horário	4
	Estilo de Gestor	18
	Falta de Autonomia	6
	Mobilidade Docente	3
	Política Administrativa/Carácter de Obrigatoriedade	20
	Política Administrativa/Formação em Administração Educacional	16
	Relações com o Conselho Executivo	17
	Estatuto Profissional	11
Modelo de Gestão	14	
Total		142

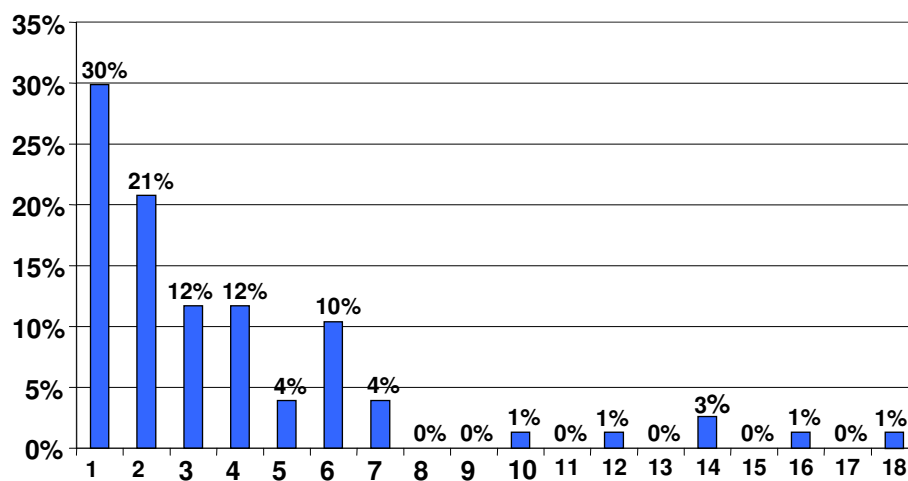
ANEXO VII

Gráfico 8. (alternativo): Duração do tempo em que exerceu o(s) cargo(s)

ANEXO VIII

Autorização do Director Regional de Educação de Lisboa

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Este questionário é anónimo e integra-se num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado de Administração e Gestão Escolar da Universidade Aberta, sobre o trabalho do Gestor Escolar do 1º Ciclo.

Por favor, após ler atentamente cada questão assinale a opção que considera mais correcta colocando um X no respectivo quadrado ou preenchendo os espaços.

Responda com o máximo de sinceridade, pois as suas respostas são indispensáveis e confidenciais. Em caso de dúvida assinale a opção mais próxima do seu ponto de vista.

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Qual a sua idade?

21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	Mais de 55
anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Como docente, qual a sua situação profissional?

Contratado

Docente QZP

Docente QE

4. Indique o seu tempo de serviço em 31 de Agosto de 2005

00-04	05-09	10-14	15-19	20-24	25-29	30-35
anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Quais as suas habilitações académicas?

Bacharelato

D.E.S.E

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

6. Já exerceu ou está a exercer cargos de gestão?

Sim

Não

Se respondeu “não” passe para a questão n.º 12.

Se respondeu “sim” passe para a questão n.º 7.

7. Se respondeu “sim”, em que situação?

Directora

Coordenadora

Ambas

8. Se respondeu “sim” à questão 6, durante quanto tempo exerceu esse(s) cargo(s)?

Durante quantos anos? _____

9. Se respondeu “sim” à questão 6, em que período de tempo? (Mencione os vários mandatos).

Entre 1960 e 1965

Entre 1966 e 1970

Entre 1971 e 1975

Entre 1976 e 1980

Entre 1981 e 1985

Entre 1986 e 1990

Entre 1991 e 1995

Entre 1996 e 2000

Entre 2001 e 2005

10. Se respondeu “sim” à questão 6, diga se gostou ou tem gostado desta experiência?

Sim

Não

11. Se respondeu “sim”, escolha uma das razões.

- Porque gostei/gosto de me relacionar bem com os outros.....
- Porque tenho contribuído/contribuí para o crescimento da Escola.....
- Porque gosto/gostava de projectos inovadores.
- Porque gosto desta função.
- Porque me faz sentir/tem feito sentir bem profissionalmente.
- Porque o meu trabalho é/tem sido reconhecido.
- Pelo trabalho que se desenvolve/desenvolveu com as Autarquias
- Pelo trabalho que se desenvolve/desenvolveu com outras Instituições

Se respondeu “não” à questão n.º 6, passe à questão n.º 13.

12. Se respondeu “não”, escolha uma das razões.

- Porque traz/trouxe muito desgaste físico
- Porque não compensa/compensou monetariamente
- Pela dificuldade em leccionar e gerir ao mesmo tempo
- Porque exige/exigiu muito dispêndio de horas
- Porque o nosso esforço não é/foi reconhecido.....
- Porque o Ministério da Educação não valoriza/valorizava o nosso trabalho
- Porque não temos/tínhamos poder de decisão
- Porque se desenvolve trabalho de parceria com a comunidade envolvente.....

13. De entre os motivos descritos enumere de 1 a 13, pela ordem da sua preferência, os que o levariam a aceitar o cargo de gestor escolar do 1º Ciclo.

- Estabilidade no cargo durante três anos..... ____
- Gosto pela gestão escolar..... ____
- Acesso a cargos superiores ____
- Incentivos monetários ____
- Prestígio Social ____
- Realização Pessoal ____
- Desejo de mudar a Escola..... ____
- Gosto pelas Relações Humanas ____
- Reconhecimento público..... ____
- Contribuir para projectos inovadores..... ____
- Contribuir para a valorização da imagem do gestor escolar do 1º Ciclo..... ____
- Interesse pelo trabalho em equipa..... ____
- Outro: qual? _____

14. Possui formação específica em Administração Educacional?

Sim

Não

Se respondeu “não” passe para a questão n.º 17.

15. Se respondeu “sim”, qual o tipo de formação?

- Licenciatura
- Pós-Graduação
- D.E.S.E
- C.E.S.E.....
- Mestrado
- Doutoramento

16. Se respondeu “sim” à questão 14, qual o ano de conclusão?

Ano de conclusão:_____

17. Considera necessária uma formação específica nesta área, para quem desenvolve, ou venha a desenvolver funções dirigentes?

Sim

Não

18. Se respondeu “sim”, escolha o seu motivo.

Para quem pretende exercer só esta função

Porque se deve ter conhecimentos sobre legislação escolar

Porque a educação está em constante evolução

Atendendo ao momento actual

Para se ter um conhecimento do contexto real

19. Se respondeu “não” à questão 17, diga o motivo principal.

Porque apenas se cumprem ordens

Porque não se pode decidir

Porque é mais importante a prática do que a formação específica

Porque é um cargo em que todos possuem formação de base

Porque as nossas funções estão dependentes do Conselho Executivo.....

20. No actual regime, esta tarefa é obrigatória a todos os docentes. Qual a sua opinião?

Concordo.....

Não concordo.....

Só para alguns.....

Quais? _____

21. Se concorda com o actual regime, diga a sua razão principal.

Porque se tem uma visão abrangente da escola.

Porque se adquire conhecimento em legislação.

Porque todos ficam a compreender o que é este cargo.

Porque nem todas as pessoas gostam deste cargo.....

Por receio dos gestores profissionais.

22. Se escolheu “não concordo” na questão 20, diga s seu motivo principal.

- Só para pessoas que tenham vocação para esta função.
- Por causa do tipo de estilo do gestor.
- Só para quem pretenda fazer carreira.
- Porque nem todas as pessoas têm perfil para este cargo.
- Porque quando a pessoa está a desenvolver um bom trabalho
deve continuar.

23. Dos atributos pessoais e profissionais apresentados, seleccione segundo a escala de preferência (muito, pouco, nada) aqueles, que considera mais motivadores num gestor.

- Atributos -	Muito	...Pouco	... Nada
Ser flexível.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser um mediador.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ter disponibilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber gerir conflitos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envolver os parceiros a participar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser um bom relações públicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber ouvir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser responsável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecer bem a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ter espírito de iniciativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser compreensivo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ter espírito de sacrifício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecer bem as pessoas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser uma pessoa dinâmica.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser uma pessoa coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Das diversas actividades que o gestor desenvolve diga, quais considera mais motivantes?

Pedagógicas

Administrativas

Ambas

25. Se escolheu as pedagógicas, diga o seu motivo principal.

Porque permitem realizar Projectos

Porque estão relacionadas com os alunos

Porque envolvem toda a Escola

Porque são mais aliciantes

Porque permitem criar as condições ao desenvolvimento global do aluno

26. Se escolheu as administrativas, diga o seu motivo principal.

Porque são necessárias

Porque a Escola não funciona sem elas

Porque têm que ser feitas

Porque é através delas que se conseguem atingir os objectivos pedagógicos

Porque sem uma boa gestão financeira a Escola não tem recursos

27. Quais as escolas, onde preferia exercer funções dirigentes?

Rurais

Urbanas

28. Se preferia as rurais, diga porque motivo.

Porque a distância não é factor impeditivo

Porque se cria fortes laços de ligação ao meio

Porque a imagem do gestor é totalmente diferente

Porque se pode desenvolver outro tipo de Projectos

Porque é mais gratificante ser gestor em escolas rurais

29. Se preferia as urbanas, diga qual o seu motivo.

- Porque têm melhores acessibilidades
- Porque têm melhores condições materiais.....
- Pela facilidade em poder realizar trabalho em equipa
- Pelo prestígio social
- Porque oferecem novos desafios ao gestor escolar.....

30. De entre os motivos apresentados, diga um que caracterize o grau de autonomia do gestor escolar.

- O Coordenador é desacreditado pelo órgão de gestão do Agrupamento.....
- O órgão de gestão atribui total poder de decisão ao Coordenador
- O Coordenador é valorizado pelo Conselho Executivo.....
- O Coordenador depende das ordens do Conselho Executivo.....
- O órgão de gestão não lhe atribui poder de decisão
- O Coordenador é um mero executor de tarefas
- O órgão de gestão apoia o Coordenador do 1º Ciclo.....
- O órgão de gestão incentiva o Coordenador para continuar.....

31. Como caracteriza a imagem do gestor escolar, no momento actual, optando pela imagem positiva ou então, negativa.

- | | |
|---|---|
| Tem imagem <input type="checkbox"/> | Não tem imagem <input type="checkbox"/> |
| Não é reconhecido <input type="checkbox"/> | É reconhecido..... <input type="checkbox"/> |
| Não é prestigiado <input type="checkbox"/> | É prestigiado..... <input type="checkbox"/> |
| Não é valorizado <input type="checkbox"/> | É valorizado <input type="checkbox"/> |
| Não é ouvido..... <input type="checkbox"/> | É ouvido <input type="checkbox"/> |
| Não tem autonomia suficiente <input type="checkbox"/> | Tem autonomia suficiente <input type="checkbox"/> |
| Não tem poder de decisão..... <input type="checkbox"/> | Tem poder de decisão..... <input type="checkbox"/> |

32. O gestor escolar estabelece ou estabeleceu relações com os seguintes órgãos hierárquicos: Delegação Escolar, Conselho Executivo e Direcção Regional de Educação. De entre os motivos apresentados para cada um dos órgãos enumerados, diga com os quais concorda ou não.

Relações com a Delegação EscolarConcordoNão concordo

- Relações de proximidade
- Havia diálogo
- Ajudava na resolução de problemas
- As relações eram/são muito boas
- Sentíamos muito apoio.....
- Havia um relacionamento quase pessoal
- Facilitadora da função dirigente
- A Delegação entendia que nós é que sabíamos
porque estávamos na escola

Relações com o Conselho Executivo.....ConcordoNão concordo

- Relações de distância entre o Coordenador e
Conselho Executivo
- Relações de total dependência
- Relações directas com o Conselho Executivo
- Precisa pedir autorização para tudo
- Sentimos maior apoio
- Há sempre alguém que nos informe
- Relação que motiva para continuar.....
- Pouco motivadoras para um futuro gestor

Relações com a DRELConcordoNão concordo

Relações distantes e formais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não éramos/somos solicitados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não nos ouvem/ouviam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentíamo-nos/sentimo-nos desvalorizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não nos pedem/pediam opinião.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentíamo-nos/sentimo-nos desmotivados.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Davam/dão orientações e nós cumprimos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informavam/informam o gestor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Escreva o que entender sobre a figura do gestor escolar do 1º Ciclo, no que se refere à (des)motivação para o exercício desta função.

Obrigado pela Vossa Colaboração

Dulce Rocha