

Universidade Aberta

**Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e
Gestão Escolar**

Uma Abordagem Biográfica

MARINA ALEXANDRA MARQUES FERREIRA

ORIENTADOR: Professor Doutor Fernando Serra

Lisboa, 2008

Universidade Aberta

**Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e
Gestão Escolar**

Uma Abordagem Biográfica

MARINA ALEXANDRA MARQUES FERREIRA

Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre
em Administração e Gestão Educacional

ORIENTADOR: Professor Doutor Fernando Serra

Lisboa, 2008

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza, sendo uma realização individual, resultou dos múltiplos contributos e intermináveis solidariedades. Dedico este espaço a prestar homenagem a quem com o seu valioso préstimo me ajudou na concretização deste trabalho. Os meus agradecimentos:

Ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Serra, pela sensibilidade que manifestou perante a temática da investigação, pelos muitos conselhos e sugestões de utilidade inestimável, pelo acompanhamento próximo e pelo voto de confiança que sempre depositou em mim no decorrer de toda esta investigação;

Ao antigo Presidente do Conselho Directivo/Executivo que entrevistei, por se ter disponibilizado em colaborar nesta pesquisa. Pela compreensão manifestada, pelas informações fornecidas, sem as quais este trabalho não seria obviamente possível;

Às minhas amigas de longa data Ana Nogueira e Tânia Vicente, pela camaradagem, pela colaboração interessada e pelas numerosas ideias trocadas;

Às minhas amigas Catarina Inverno e Joana Marques pela extrema paciência e pelas diversas colaborações;

A toda a minha família que tanto adoro e me apoiam sempre;

Ao meu pai Manuel Marques, à minha mãe Filomena Ferreira e ao meu irmão Ricardo Ferreira, pelo enorme apoio, pelo incentivo à concretização deste meu sonho que se tornou realidade e a quem dedico este documento.

RESUMO

A presente investigação enquadra-se na temática do ciclo de vida e desenvolvimento profissional e visa retratar uma situação singular, a do ciclo de vida profissional de um professor com larga experiência em gestão escolar.

A revisão bibliográfica foi direccionada a partir de três vertentes, primeira o ciclo de vida profissional no qual o professor atravessa diferentes fases ao longo da sua carreira profissional; outra corresponde ao desenvolvimento profissional que se adquire através de um acumular de experiências ao longo do percurso profissional; e a terceira é preenchida pelas políticas administrativas e consequentes modelos de gestão no âmbito das funções do Presidente do Conselho Directivo/Executivo.

Quanto à metodologia utilizada enveredámos pela qualitativa, de forma a obtermos através das entrevistas uma história de vida contada na primeira pessoa do singular, pela pessoa de um professor aposentado que desempenhou durante alguns anos o cargo de Presidente do Conselho Directivo e posteriormente Presidente do Conselho Executivo. Chegou-se à conclusão de que o entrevistado apresentou um ciclo de vida harmonioso e um desenvolvimento profissional cada vez mais elaborado porque a idade e os anos acarretaram uma certa experiência, revelando total satisfação pelo facto de ter seguido a carreira de docente no contexto da gestão escolar.

As conclusões deste estudo, não podendo ser generalizáveis, permitem a compreensão do sentimento de agrado e de dever cumprido face à gestão de uma escola, seguindo um caminho da adaptação aos vários modelos da gestão escolar implementados pelos sucessivos Governos. Poderá servir de exemplo para os actuais ou futuros Presidentes do Conselho Executivo, bem como para uma consulta por parte dos legisladores aquando da intenção de legislar dentro da esfera da gestão escolar.

ABSTRACT

The present investigation fits the theme of the cycle of life and professional development and aims to represent a singular situation, the professional life cycle of a teacher with a broad experience concerning school management.

The bibliographical revision was directed from three aspects, the first one, the professional life cycle in which the teacher crosses different stages throughout his professional career; the second one corresponds to the professional development that acquires through a mount up of experiences throughout his professional journey; and the third one is filled by the administrative affairs and consequent models of management in the extent of the President of the Directive/Executive counsel's functions.

As far as methodology used, we chose the qualitative one so we could obtain through interviews, a story of life told in the first person of the singular, in the person of a retired teacher who carried out for some years the post of President of the Directive Counsel and subsequently of President of the Executive Counsel. It got to the conclusion that the interviewed presented a harmonious life cycle and a gradually elaborate professional development because age carried out a certain experience, reveling total satisfaction due to having pursued a teacher career in school management context.

This study's conclusions, not susceptible of generalization, allow the comprehension of the sentiment of comfort and fulfilled duty concerning school management, following a path of adaptation to the several models of school management implemented by the successive Governments. It may serve as an example for the current or future Executive Counsel Presidents as well as for a consult in behalf of legislators with the intent to legislate within the school's management sphere.

RÉSUMÉ

La présente recherche se rapporte à la thématique du cycle de vie et de développement professionnel et vise faire le compte rendu d'une situation spécifique particulière d'un professionnel avec une large expérience dans la gestion scolaire.

La révision bibliographique a été effectuée à partir de trois aspects: le premier, le cycle de vie professionnelle dans lequel l'enseignant franchit différentes étapes au long de sa carrière; le deuxième correspond à l'évolution professionnelle qui s'acquiert, suite à une accumulation d'expériences pédagogiques au long du parcours professionnel et le troisième est constituée par les politiques administratives et respectifs modèles de gestion relatifs aux fonctions du *Presidente do Conselho Directivo/Executivo*.

En ce qui concerne la méthodologie utilisée, nous nous sommes régis par la qualitative, de manière à obtenir, à travers les entrevues, l'histoire de vie d'un enseignant retraité, qui a occupé pendant quelques années le poste du *Presidente do Conselho Directivo* et ultérieurement la place du *Presidente do Conselho Executivo*. Nous avons conclu que celui-ci a eu une harmonieuse évolution professionnelle, enrichie par l'âge et son expérience, se sentant pleinement satisfait d'avoir suivi la carrière de professeur dans le domaine de la gestion scolaire.

Les conclusions de cette étude, ne pouvant pas être généralisées, permettent la compréhension du sentiment d'affabilité et de devoir accompli face à la gestion d'une école, après s'être adaptées aux différents modèles de l'administration scolaire institués par les successifs gouvernements. Cette étude pourra servir d'exemple pour les actuels ou futurs *Presidentes do Conselho Executivo*, ainsi que pour être consulté par les Législateurs au moment de légiférer dans le domaine de la gestion scolaire.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| CAPITULO I – INTRODUÇÃO | 13 |
| 1. Objecto da investigação..... | 18 |
| 2. Problema da investigação..... | 20 |
| 3. Questões de investigação..... | 22 |
| 4. Justificação do estudo | 22 |
| 5. Organização do estudo..... | 24 |
| CAPÍTULO II – CICLO DE VIDA PROFISSIONAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E GESTÃO ESCOLAR | 25 |
| 1. O ciclo de vida profissional dos professores..... | 25 |
| 1.1 O conceito de ciclo de vida profissional e o conceito de carreira | 25 |
| 2. Principais tendências do ciclo de vida dos professores, segundo o Modelo de Huberman (1989) | 28 |
| 2.1 A entrada na carreira..... | 28 |
| 2.2 A fase de estabilização..... | 29 |
| 2.3 A fase de diversificação..... | 30 |
| 2.4 Pôr-se em questão | 31 |
| 2.5 Serenidade e distanciamento afectivo | 32 |
| 2.6 Conservantismo e lamentações..... | 32 |
| 2.7 Desinvestimento..... | 33 |
| 3. Percursos do ciclo de vida profissional | 34 |
| 4. Estudos clássicos que incidem sobre o ciclo de vida, segundo Huberman (1989) | 36 |
| 5. A investigação da carreira docente em Portugal..... | 39 |
| 6. Estádios de desenvolvimento dos adultos, segundo Sikes (1985 <i>in</i> Ball & Goodson, 1985) versus estádios de desenvolvimento dos professores, segundo Huberman (1992, 1993 <i>in</i> Sarmiento, 2002) | 42 |

| | |
|---|------------|
| 7. Questões epistemológicas e metodológicas no estudo do ciclo de vida, segundo Huberman (1989) | 47 |
| 8. Desenvolvimento profissional dos professores | 51 |
| 8.1 O conceito de desenvolvimento profissional de professores..... | 51 |
| 8.2 Factores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional..... | 52 |
| 8.3 Compreender o desenvolvimento profissional | 54 |
| 8.4 Modelos de desenvolvimento profissional, segundo Guskey & Huberman (1995) ... | 57 |
| 9. O professor “gestor” em Portugal, elementos para um estudo | 66 |
| 9.1 As escolas públicas portuguesas, a gestão como quadro normativo dos estabelecimentos de ensino..... | 67 |
| 9.1.1 Do modelo liceal à gestão democrática (1933-1974)..... | 76 |
| 9.1.2 A gestão democrática (1974-1991) | 79 |
| 9.1.2.1 Modelo de Gestão de 1976..... | 82 |
| 9.1.2.2 Modelo de Gestão de 1991..... | 86 |
| 9.1.3 O novo regime de autonomia para todas as escolas do ensino público (1998-...)..... | 89 |
| 9.1.3.1 Modelo de Gestão de 1998..... | 91 |
| 10. Dar voz ao professor: a história de vida como forma de acesso ao ciclo de vida e desenvolvimento profissional..... | 95 |
| 10.1 Dar voz ao professor | 96 |
| 10.2 A história das histórias de vida baseada na perspectiva sociológica | 99 |
| 10.3 Material biográfico uma breve apresentação de várias definições aplicadas ao conceito de (auto)biografias, narrativas e histórias de vida..... | 102 |
| 10.4 A opção por uma perspectiva metodológica | 105 |
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO..... | 111 |
| 1. Opções metodológicas | 111 |
| 2. Natureza do estudo – um estudo de caso de carácter biográfico | 113 |
| 3. O método biográfico e os seus objectivos..... | 116 |

| | | |
|---------|---|------------|
| 3.1 | Motivos que podem levar o investigador a optar pelo método biográfico | 117 |
| 3.2 | Etapas da investigação..... | 117 |
| 3.3 | Sintetizando..... | 119 |
| 3.4 | Reflexão e problematização | 120 |
| 4. | A confidencialidade e o anonimato | 120 |
| 5. | Técnica e instrumento de pesquisa..... | 121 |
| 5.1 | A entrevista, da definição conceptual à sua aplicação prática | 121 |
| 5.1.1 | Guião de entrevista | 125 |
| 5.1.2 | Análise de conteúdo e interpretação | 126 |
| 5.1.2.1 | <i>Análise de conteúdo da história de vida.....</i> | <i>129</i> |
| 6. | Validade do estudo | 133 |
| | CAPÍTULO IV – Tratamento, Análise e Interpretação dos dados | 134 |
| 1. | O registo biográfico básico..... | 134 |
| 1.1 | Caraterização geral do entrevistado | 134 |
| 1.2 | A escolha da carreira docente | 134 |
| 1.3 | Formação académica e profissional | 135 |
| 1.4 | Trajectória biográfica num relance..... | 135 |
| 1.4.1 | O momento chave na entrada em funções directivas | 136 |
| 1.4.2 | Itinerário biográfico das funções directivas | 136 |
| 1.4.3 | Carreira profissional, muitos anos preenchidos pela gestão escolar vistos como uma experiência gratificante..... | 137 |
| 1.5 | O momento da retirada do mundo profissional | 138 |
| 2. | O ciclo de vida profissional | 138 |
| 2.1 | Fase de entrada na carreira..... | 138 |
| 2.2 | Fase de estabilização | 140 |
| 2.3 | Entrada para o cargo de Presidente do Conselho Directivo..... | 141 |
| 2.4 | Fase de estabilização no cargo de Presidente do Conselho Directivo | 143 |

| | |
|--|------------|
| 2.5 Fase de diversificação no desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo e posteriormente no cargo de Presidente do Conselho Executivo..... | 144 |
| 2.6 Ausência da fase pôr-se em questão no que concerne ao desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo..... | 146 |
| 2.7 Serenidade e distanciamento afectivo no que concerne ao desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo..... | 148 |
| 2.8 Ausência de conservantismo e lamentações no que concerne ao desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo..... | 151 |
| 2.9 Ausência de desinvestimento no que concerne ao desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo..... | 152 |
| 2.10 Fase do professor aposentado | 152 |
| 3. Desenvolvimento profissional entendido numa perspectiva da gestão escolar | 154 |
| 3.1 Momentos que condicionaram a entrada na gestão escolar | 154 |
| 3.2 Desempenho do cargo | 155 |
| 3.3 Aquisição de desempenho para o exercício do cargo de Presidente do Conselho Executivo | 156 |
| 3.4 Compreender o desenvolvimento profissional no quadro do desempenho de funções de gestão escolar | 157 |
| 4. Uma imagem da caracterização da gestão escolar em Portugal..... | 158 |
| CAPÍTULO V – CONCLUSÕES | 162 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 177 |
| SITES | 182 |
| LEGISLAÇÃO | 183 |
| APÊNDICES..... | 184 |

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Quadro comparativo de estádios de desenvolvimento de adultos e de desenvolvimento de professores, de acordo com Sikes & Huberman.....46

Quadro 2. Anos de serviço *versus* Níveis de desempenho profissional ao nível da gestão escolar.....173

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| <i>Figura 1.</i> Percurso do ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário elaborado por Huberman (1989)..... | 35 |
| <i>Figura 2.</i> Etapas da carreira profissional, de acordo com Gonçalves (2000)..... | 40 |
| <i>Figura 3.</i> Factores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional..... | 53 |
| <i>Figura 4.</i> Ciclo individual fechado. | 58 |
| <i>Figura 5.</i> Ciclo individual aberto. | 59 |
| <i>Figura 6.</i> Ciclo colectivo fechado..... | 60 |
| <i>Figura 7.</i> Ciclo colectivo aberto..... | 65 |
| <i>Figura 8.</i> Fases da carreira profissional de FG..... | 168 |
| <i>Figura 9.</i> Síntese da carreira profissional de FG..... | 169 |

CAPITULO I – INTRODUÇÃO

A história da educação e da profissão docente registou desenvolvimentos importantes na segunda metade do século XVIII (Nóvoa, 1999). As investigações sobre a profissão docente são num contexto temporal, mais recentes. Já há algum tempo que vários estudos incidem sobre o ciclo de vida humana em geral, e do adulto, em particular (Huberman, 1971; 1974 *in* Nóvoa, 2000) mas só recentemente é que as investigações foram orientadas para a docência, ou seja, para o estudo do ciclo de vida profissional do professor (Huberman & Schapira, 1979 *in* Nóvoa, 2000). Para Nóvoa (1999: 31), hoje em dia, *“os investigadores são cada vez mais numerosos, mas rareiam os verdadeiros sábios, munidos de uma cultura filosófica e conhecedores de várias disciplinas”*.

Na década de 70 vários autores começaram a procurar *“desvendar o universo profissional dos professores, por referência a um contexto social, em que se entrecruzam as vertentes pessoal e interpessoal, e através da análise interpretativa do discurso por eles elaborado”* (Lusuita, 1989 *in* Gonçalves, 2000: 145). Riseborough (1989 *in* Sarmento, 2002: 34) e Goodson (1992 *in* Sarmento, 2002: 34) afirmam *“que para saber o que é ser professor é necessário conhecer as vidas dos professores”*. Segundo Goodson (1992 *in* Sarmento, 2002: 34) *“as experiências de vida e o “background” são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do sentido que temos de nós”*. Para Sarmento (2002: 34):

“a vida de um professor será a intersecção entre a sua história de vida e a história da sociedade em que se move, histórias nas e das quais é actor e autor, pelo que aceder à vida dos professores, será aceder aos contextos sociais, históricos e culturais em que se insere. O estilo de vida dos professores, dentro e fora da escola, as identidades e a cultura dos mesmos será influenciada pelos grupos sociais a que pertencem. O professor será um actor social activo na construção da sua identidade e das suas práticas, partilhando desse processo de construção com outros professores”.

Afigura-se-nos, evidente, que o ciclo de vida de um professor é preenchido por contextos diversos, vividos com maior ou menor intensidade e que de uma forma ou de outra contribuem para a construção do seu ciclo de vida. Cada momento vivido e redigido permitirá compreender a evolução do professor, enquanto pessoa e profissional (Huberman, 1989). A par desta reflexão mencionámos o autor Loureiro (2001: 86):

“compreende-se assim . . . que a maior parte dos estudos sobre os fenómenos identitários recaia ora na perspectiva biográfica (histórias de vida) ora na perspectiva relacional, a qual elege a dimensão contextual onde os indivíduos se movimentam e se relacionam como o eixo central dos processos de construção identitária”.

A metodologia da abordagem biográfica, ou das histórias de vida, realizada através de entrevistas, permitirá ao investigador conhecer e compreender determinado percurso de vida seja pessoal ou profissional e vice-versa. Assim:

“considerada a carreira dos professores que vimos referindo como um percurso, simultaneamente, de desenvolvimento e formação, o nosso estudo centrou-se na percepção do seu vivido profissional . . . no quadro da vida como espaço da educação” (Dominicé, 1985 *in* Gonçalves, 2000: 144).

Em sintonia referimos o que Moita (2000: 116) escreveu:

“esta abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano. A abordagem biográfica é neste caso mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída. É a via de acesso à sua exploração”.

Segundo Gonçalves (2000: 145) estudos de vários autores como os de Lasuita (1989) e Lessard (1989):

“têm revestido, em geral, a forma de narrativas históricas de natureza (auto)biográfica ou de estudos empíricos mais ou menos limitados da carreira dos professores, aliando, por vezes, ambas as características. Neles concorrem e se entrecruzam os princípios que derivam do quadro geral de abordagem do desenvolvimento do adulto, as perspectivas que definem e caracterizam o desenvolvimento profissional, genericamente entendido, e, de forma inevitável, as condições em que os professores exercem a sua actividade. . . . O desenvolvimento pessoal . . . concebe o desenvolvimento profissional como o resultado de um processo de crescimento individual”.

Neste sentido citámos Nóvoa (1999: 30):

“a possibilidade de um *desenvolvimento profissional* (individual e colectivo), que crie as condições para que *cada um* defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o *conjunto* de professores projecte o futuro desta profissão, que parece reconquistar . . . novas energias e fontes de prestígio”.

Com efeito, o desenvolvimento profissional de um professor está inserido num contexto político educativo. Neste trabalho centramo-nos ao nível da administração e gestão escolar do sistema educativo português. Por sua vez a administração e gestão escolar em Portugal tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos, através da criação de reformas educativas. Na realidade e segundo Esteve (1999: 95):

“nos últimos vinte anos, as transformações sociais, políticas, e económicas foram tão acentuadas que, quando falamos aos nossos filhos e aos nossos alunos sobre a sociedade no princípio dos *anos 70*, verificamos que os pontos de contacto com a realidade actual são muito ténues. A situação é idêntica em relação ao sistema educativo. A simples constatação destas mudanças basta para justificar as tentativas de reforma do ensino recentemente levadas a cabo em todos os países”.

No caso português as tentativas de reforma da gestão escolar tiveram início na década de 70 após a Revolução de Abril em 1974. Nesta altura surgem os primeiros diplomas que visam uma concepção democrática da administração e gestão das escolas. Como escreveu Barroso (1990 *in* Rocha, 2006: 2) pela primeira vez é 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”*.

Vicente (2004) escreveu que, antes da Revolução, aos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário foi-lhes concedida autonomia administrativa mas era limitada pelas contas públicas, pela supervisão da Direcção Geral da Administração Escolar e tinham como órgãos de direcção o director ou reitor e o Conselho Administrativo, que por sua vez era alguém de confiança do governo e nomeado pelo mesmo. Posto isto, após a Revolução do 25 de Abril de 1974 procedeu-se a uma fase de “normalização”, surgem vários decretos-lei no sentido de apurarem a autonomia das escolas. Todavia, com objectivo de dar alguma autonomia às escolas de níveis de ensino superior não houve um acompanhamento da realidade das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, segundo Lima (1997 *in* Rocha, 2006: 2):

“a gestão das escolas do ensino primário/1.º 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”.

No caso dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário, que são de interesse para o nosso estudo, com a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro que estabeleceu a regulamentação da gestão das escolas, ressaltaram órgãos de topo para a gestão da escola: o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Centremo-nos no Conselho Directivo que era o órgão deliberativo, tinha a responsabilidade do funcionamento e gestão diária do estabelecimento de ensino. O decreto-lei apresentava: o tipo de nomeação necessária para o professor se candidatar ao Conselho Directivo; a forma como deveram constituir lista; o prazo de aceitação para o órgão de gestão de que a lista vencedora dispõe; o número de pessoas que podem constituir o Conselho Directivo bem como os cargos que podem desempenhar dentro do mesmo; o tempo de duração dos mandatos; as competências do Presidente do Conselho Directivo e as competências do Conselho Directivo

enquanto órgão colectivo. Com esta tomada de posição por parte do Governo foi intenção dar às escolas mais autonomia da que dispunha.

Na mesma linha de orientação, o Ministério da Educação em 1991 com intenção de aprofundar as margens de autonomia, publicou o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio, regulamentando o ordenamento do novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas, direccionado a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino. No entanto foi mais uma reforma votada ao abandono porque era ambígua nas competências e inter-relação dos órgãos da gestão de topo, ou seja, do Conselho de Direcção, Director Executivo e Conselho Pedagógico. Acabou por não acrescentar nada de novo em termos de poderes substantivos entre os diferentes órgãos, porque não explicava de forma clara a diferença de funções e a representação institucional da escola (Barroso, 2001).

Posto isto e como refere Rocha (2006: 3) *“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 . . . recordemos a última publicação em matéria legislativa”*. Uma das principais medidas da política educativa do Ministério da Educação, traduziu-se, em 1998, na publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 que estabelece o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos agrupamentos, *“dá especial atenção às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização corrente de autonomia, administrativa e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido”* (Decreto-Lei n.º 115-A/98). No essencial, é criado mais um órgão de administração e gestão das escolas a Assembleia, bem como as suas competências, passando a ser a seguinte ordem da gestão de topo: Assembleia, Conselho Executivo ou Director, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. Outra situação gerada foi que:

“extintas as Delegações Escolares, o processo de controlo regulador formalizado na via hierárquica, é agora atribuído ao Presidente do Conselho Executivo tornando-se o supervisor mais próximo que, não obstante do poder formal que lhe foi imbuído, não invalidou que, nalgumas situações, se tenha tornado como «institucionalizado»” (Rocha, 2006: 3).

Outra mudança ocorreu ao nível das eleições para o Conselho Executivo, os eleitores são docentes, não docentes, alunos e os representantes dos pais. Todas estas mudanças foram em busca de uma autonomia em que: *“é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos*

meios que lhe estão consignado” (<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=685> online em 24-10-2007), sendo cada domínio distribuído pelos órgãos de gestão.

Esta última reforma, até à presente data:

“traduz-se em ganhos de poder por parte das escolas (Administração Escolar periférica) que antes estavam em posse da Administração Educativa, especialmente na Administração Regional. E se as escolas não souberem ou não tiverem interesse em assumir as novas competências - os novos poderes e as novas responsabilidades - que lhe são cometidas, será a Administração Educativa que, ao sabor de uma semântica autonomista e com os pés bem alicerçados pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, fica com as mãos totalmente livres para, através dos ofícios, das circulares e dos telefonemas estabelecer, ela própria, a autonomia que “interessa” às escolas” (<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=685> online em 24-10-2007).

É evidente que qualquer tipo de interesse em assumir novas responsabilidades, novos poderes, novas competências em prol da escola, dependerá de quem está à frente do órgão de gestão, mais concretamente do Presidente do Conselho Executivo.

No nosso caso intentámos na realização deste trabalho de modo a conhecer o ciclo de vida de um Presidente do Conselho Directivo/Executivo através da história de vida. Com intenção de conhecer o seu desenvolvimento profissional mediante o desenvolvimento contextualizado, o cenário político educativo português. São as experiências individuais ou em conjunto, os acontecimentos passados, os contextos sociais, políticos e económicos e a realidade do dia-a-dia que ajudam à construção de cada um nós a nível pessoal e profissional, gerando uma história de vida. Estamos convictos de que a abordagem biográfica ao ciclo de vida, proporcionará uma reflexão a quem de interesse pelos cargos de gestão escolar *“e partilhamos do pensamento de Boutinet (1990) quando escreve «como qualquer projecto pressupõe uma visão optimista, pela qual se pensa poder provocar uma mudança em relação a um estado dado de coisas»”* (in Rocha, 2006: 5).

Palavras-chave: Ciclo de Vida; Desenvolvimento Profissional; Gestão Escolar; Abordagem Biográfica.

1. Objecto da investigação

A nossa investigação surgiu devido ao agravamento da problemática que se tem vindo a verificar, de que:

“o professor de hoje não tem tempo para reflectir sobre o seu lugar na sociedade, porque a sociedade também não tem tempo para ele e, sobretudo, porque a sociedade pós-industrial nem sequer reconhece a nobreza e a complexidade do seu trabalho” (http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/E_identidade_prof.htm, online em 18-04-2007).

Nesta linha pretendemos “*dar voz ao professor*” utilizando a expressão de Goodson (2000 *in Nóvoa, 2000*), através de uma abordagem biográfica que será elaborada com base nos relatos da vida profissional do nosso entrevistado que se encontra na situação de aposentado, como Ben-Peretz sustenta (2000 *in Nóvoa, 2000*: 212) “*as histórias dos professores aposentados podem compreender-se como relatos de “revivências” de certos acontecimentos*”. Objectiva-se dar a conhecer e entender o ciclo de vida profissional, que compreende diferentes fases da carreira de um professor (Huberman, 1992a; 1992b; 1993 *in* Sarmiento 2002), bem como tentar compreender o desenvolvimento profissional (Day, 2001; Huberman & Guskey, 1995) que ocorre ao mesmo tempo que o ciclo de vida humano.

Nesta lógica, pretendemos dar oportunidade ao nosso entrevistado – um professor aposentado que se dedicou durante vastos anos ao desempenho de um cargo de gestão escolar – para reflectir sobre o seu percurso de vida, exprimindo as suas ideias, alegrias, tristezas, incidentes, ambições, objectivos, bem como as suas opiniões sobre o órgão de gestão Conselho Directivo/Executivo, sendo todo este espólio parte integrante do desenvolvimento profissional.

É certo que, enquanto docentes e independentemente da função que assumimos dentro do contexto educativo, o trabalho que nos rodeia é de uma enorme complexidade, com especial agravante no desempenho de cargos de gestão escolar, na medida em que envolve uma interacção com os docentes, funcionários, alunos, pais, encarregados de educação e entidades, os quais apresentam características próprias, com diferentes formas de ser e estar na vida perante a sociedade. É um trabalho que exige dedicação, compreensão, preocupação, diálogo, paciência e tomadas de decisão.

Achámos pertinente este estudo porque considerámos que o professor merece toda a atenção, pois é a “*chave-mestra*” do contexto educativo e, por isso, nada melhor do que dar-lhe oportunidade de reflectir e relembrar o seu percurso profissional que foi construído através da passagem por diferentes gerações, alterações das reformas educativas e que posteriormente

se reflecte nas diferentes fases do ciclo de vida e desenvolvimento profissional. A escolha do actor educativo deveu-se ao facto de que o cargo que exerceu ser de extrema importância na produção de um ambiente organizado, estável e harmonioso na escola, bem como o facto de ter um papel muito relevante enquanto líder da estrutura vertical de orientação na administração e gestão escolar.

De acordo com as diferentes designações dadas ao cargo o nosso entrevistado desempenhou os cargos de Presidente do Conselho Directivo e Presidente do Conselho Executivo. Estes títulos são orientados pela perspectiva teórica de Formosinho e Machado (2000 *in* Rocha, 2006: 6), relativamente ao desempenho de funções de gestão escolar:

“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”.

Ao longo do trabalho optámos pelas terminologias de Presidente do Conselho Directivo e ou Presidente do Conselho Executivo, tendo em conta os respectivos anos em que o entrevistado exerceu o cargo, visto que o cargo continuava a ser o mesmo apenas mudou a designação devido às alterações das reformas educativas. Ao utilizar a expressão Presidente do Conselho Directivo/Executivo reportamo-nos para o cargo que desempenhou durante a sua vida profissional, independentemente dos anos. Ao designarmos “gestor escolar”, referimo-nos ao chefe de estabelecimento de ensino – Presidente do Conselho Directivo/Executivo – independentemente da data em que exerceu o cargo.

No que respeita à expressão “*ciclo de vida profissional*”, por vezes utilizámos a denominação de “*ciclos*”, “*etapas*”, “*estádios*” ou “*fases*”, porque são sinónimos e também nos deparamos com a mesma perspectiva em vários estudos, como por exemplo, os de Huberman (1992a; 1992b; 1993 *in* Sarmiento, 2002) e os estudos de Sikes (1985 *in* Ball & Goodson, 1985).

No que concerne à escolha do investigado, como refere Ben-Peretz (2000 *in* Nóvoa 2000: 201):

“a análise crítica das recordações e o diálogo público sobre experiências do passado proporcionam a atribuição de sentido aos acontecimentos profissionais. Elbaz (1990) afirma que: “É no enquadramento de uma história que as nossas experiências se tornam interessantes. Através de uma história, poder-se-á ver o trabalho de cada professor como a realidade é”. . . . Segundo Elbaz, os professores conseguem dar unidade à sua vida profissional, porque planificam as suas experiências profissionais segundo um fio condutor”.

Posto isto, o nosso estudo consiste em analisar o ciclo de vida profissional e desenvolvimento profissional, de um professor aposentado que desempenhou um cargo de gestão escolar no

contexto educativo português. De acordo com os autores Guskey e Huberman (1995: 202) o nosso estudo *“não tem em especial atenção os factores contextuais e sociais”*. Pretendemos estudar, compreender e comparar o seu ciclo de vida profissional com o ciclo de vida estudado pela literatura.

Para a concretização desta investigação adoptámos, como metodologia, a abordagem biográfica que reconstitui a história de vida.

2. Problema da investigação

O ciclo de vida profissional e desenvolvimento profissional dos professores têm vindo a ser tratados e denunciados pelos argumentos de diversos autores experientes na temática, por sua vez, necessita de um aprofundamento, visto que a sociedade está sempre em constante mudança e adaptação. Deparamo-nos sim, com várias investigações nacionais e internacionais que apoiam os vários capítulos deste estudo, de modo a fazer uma compilação lógica dando consistência à investigação, porque tal como Fontes (<http://educar.no.sapo.pt/PROFES1.htm>, online em 18-04-2007) refere que *“desde meados dos anos oitenta, tem crescido a popularidade dos estudos sobre a vida dos professores. Várias razões têm sido apontadas para explicar a emergência deste fenómeno”*.

Enquanto se verificar uma crise de profissionalismo que afecta a carreira docente, é perfeitamente natural aparecerem estudos que se debrucem sobre a:

“profissionalização e o profissionalismo, a socialização na profissão e os processos de construção de identidade profissional, as culturas docentes, os ciclos de vida profissional, as motivações de escolha e permanência na função as atitudes em relação a várias dimensões do acto pedagógico, os sistemas e métodos de formação, os processos de pensamento do professor em actividade profissional, a caracterização sociológica da profissão” (Estrela, 1993: 186).

No nosso estudo fomos forçados a enveredar pela realidade dos ciclos de vida profissional dos docentes que leccionam o ensino secundário, sobre os quais existem estudos anteriores (Levinson, 1979; Huberman, 1989; Hargreaves & Fullan, 1992; Ball & Goodson, 1989 in Vieira & Relvas, 2003), visto que não estiveram acessíveis estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores com cargos de gestão escolar. Tivemos a oportunidade de verificar que existem diversas formas conceptuais de organizar o ciclo de vida profissional, nós optámos pela perspectiva da carreira profissional (Nóvoa, 2000).

Neste contexto, sentimos necessidade de dar continuidade aos estudos sobre o professor tentando conhecer, aprofundar e perceber a evolução do percurso de vida profissional. O professor durante o longo percurso da sua carreira profissional, desde o primeiro dia de aulas até ao último, procura de uma forma ou de outra, aperfeiçoar o seu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional é um tema sério e importante no sentido de manter ou aperfeiçoar a qualidade do ensino em sala de aula, ou a qualidade do desempenho de certos cargos dentro da gestão escolar.

Admitindo que as escolas são cada vez mais realidades complexas, apresentando dinâmicas próprias e específicas que resultam da interacção dos seus actores educativos, assume especial pertinência o papel do professor que entrou para um cargo de gestão. É mediante esta realidade social que assume destaque o papel da gestão no contexto escolar. Neste âmbito, o Presidente do Conselho Executivo desempenha um papel preponderante enquanto líder da estrutura vertical de orientação na administração e gestão escolar. A escolha deste actor para investigação deve-se ao facto do Conselho Executivo ser (até à presente data) o órgão de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, representado por vários membros, especificamente o presidente.

A par da reflexão que temos vindo a esboçar sobre a incidência do nosso estudo no ciclo de vida profissional, desenvolvimento profissional e gestão escolar, constatámos que a melhor metodologia a ser utilizada para a realização deste estudo de modo a conhecer o “caso” na primeira pessoa do singular “eu” é, sem dúvida, a abordagem biográfica.

A esta luz, e após ter lido algumas obras alusivas à investigação em questão, constatámos que em Portugal, até 1988, as abordagens (auto)biográficas ainda seriam pesquisa de pouca reflexão. Actualmente, e perante o recente sucesso das abordagens (auto)biográficas, devido às suas características originais, ao aspecto metodológico e às respectivas dimensões críticas, é preciso continuar a valorizar esta metodologia que só recentemente tem vindo a ser alvo de aplicação e estudo.

No nosso estudo pretendemos investigar um profissional que atravessou várias reformas educativas e conhecer o seu ciclo de vida e desenvolvimento profissional, não incidimos directamente no contexto social, mas sim no político. O que se pode ficar a conhecer em termos de contexto social é através do que poderá ser pronunciado pelo investigado.

3. Questões de investigação

O mal-estar docente ameaça, gradualmente, tornar-se crónico. Desta forma é necessário tomar medidas no exterior e interior da sua profissão, assim:

“as abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de acção e de formação” (Nóvoa, 2000: 8).

Relembramos que este estudo resultou da necessidade de compreender e reflectir acerca de um percurso profissional preenchido por largos anos de experiência em gestão escolar. Tentando perceber o modo como gere a articulação entre as dimensões pessoais e profissionais e a forma como foram evoluindo e as opções que tomou ao longo da sua carreira. É a vontade, a curiosidade de querer perceber o ciclo de vida profissional do “nosso” professor, e certamente muitos professores que desempenham ou desempenharam o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo acabarão por se reflectir na vida do nosso investigado.

O principal intuito do nosso estudo é responder ao seguinte objectivo: **Qual o ciclo de vida profissional de um professor com larga experiência em gestão escolar e que relação pode ser estabelecida entre este ciclo de vida e o respectivo desenvolvimento profissional?**

- **Que relação entre as diferentes fases do ciclo de vida e desempenho de um cargo de gestão?**

- **De que modo o desempenho desse papel condiciona o desenvolvimento profissional nas diferentes fases do ciclo de vida?**

4. Justificação do estudo

Apesar de na década de oitenta, em Portugal, a investigação sobre o ciclo de vida profissional ter suscitado alguma investigação, actualmente, ainda é escassa nos círculos educacionais. Para determinar a importância do ciclo de vida profissional dos professores, temos de recorrer com frequência à investigação internacional. Enveredámos pelo estudo desta temática porque sentimos que é preciso valorizar a dedicação e o investimento que um professor disponibiliza

ao seu trabalho de uma vida, seja a leccionar, seja no desempenho de cargos de gestão escolar. Quem escolhe o caminho da docência e quem pretende ser sempre um bom profissional, de certo compreenderá esta nossa explicitação. O facto é que o professor foi, é e será um elemento importante e fundamental no processo de socialização.

Por isso, nada melhor do que dar a voz ao próprio professor por meio de uma narrativa-biográfica que será construída com base no relato da sua história de vida. Posto isto, justifica-se enquadrar e justificar excertos do seu ciclo de vida profissional, teorizado por grandes autores e referenciados neste estudo que aqui apresentámos. Não descurando aspectos pessoais que certamente terão tido influência na vida profissional ou vice-versa, como diz Nóvoa (2000: 9) *“hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, visto que é uma profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”*.

A escolha da figura – Presidente do Conselho Executivo de um estabelecimento de ensino básico e secundário público inserido no contexto português – e da temática da nossa investigação deve-se ao discurso actual que ecoa por aqueles que se interessam pela gestão escolar, em que a:

“a escola deve adoptar os princípios da gestão empresarial – tendo como referência as fábricas -, para que, então, ela alcance “eficiência”. Porém, a questão não parece ser tão simples assim. Ela requer mais atenção. . . . Há que se assinalar que muitas das análises defendendo a adopção da gestão empresarial na escola, conforme os mecanismos administrativos do mundo industrial, são feitas por pessoas que não estão inseridas no contexto educacional. Por assim ser, por vezes, são produzidas abordagens sem consistência analítica, desconhecendo-se a realidade escolar. . . . Contudo, se um empresário fosse gerir uma escola com esses mecanismos, por certo, que dispensaria um tratamento aos professores semelhantes ao dispensado aos operários e os alunos seriam vistos como produtos finais da linha de montagem. Ora, a escola tem a sua especificidade, que a diferencia da fábrica. Na escola, por exemplo, lida-se com “material humano”, que tem subjectividade, ocorrendo de, no processo de formação, as pessoas terem opiniões que devem ser levadas em conta; na fábrica, pelo contrário, lida-se com matéria-prima inerte, que pode ser manuseada sem que ela reaja, para que então as mercadorias sejam produzidas” (<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4990> online em 12-08-2007).

Intentámos assim, através da nossa análise e descrição, problematizar, levar à reflexão sobre rotinas instaladas, sobre a opinião de quem deve gerir uma escola, sobre papéis nem sempre interiorizados, sentidos e vividos, actuações pouco valoradas e dignificadas. Segundo Lopes (2001) *“os estudos que se centram no desenvolvimento da carreira dos professores indicam que as suas atitudes e condutas mudam ao longo da carreira; os interesses mudam ao longo da vida de acordo com outras mudanças”*.

Apesar da existência de estudos que incidem no ciclo de vida de professores que leccionam no ensino secundário, (não estiveram acessíveis estudos que se debrucem sobre o ciclo de vida de professores que desempenhem ou tivessem desempenhado cargos de gestão escolar), nomeadamente o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo. Prossequimos com esta temática independentemente da subjectividade que lhe possa ser atribuída, mas pensámos que devemos dar largas aos nossos gostos e sonhos.

5. Organização do estudo

Esta investigação encontra-se distribuída em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à introdução. Posteriormente, o segundo capítulo diz respeito ao quadro bibliográfico da problemática em questão. No terceiro capítulo desenvolveu-se o enquadramento teórico da metodologia que considerámos imprescindível para a execução de todo o processo desta investigação. O quarto capítulo engloba o tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos durante a parte prática. Por fim, no quinto capítulo apresentamos as conclusões.

CAPÍTULO II – CICLO DE VIDA PROFISSIONAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E GESTÃO ESCOLAR

Através da literatura que faz referência ao ciclo de vida profissional, desenvolvimento profissional e gestão escolar pretendemos compilar as matérias de modo a darem consistência ao nosso estudo.

1. O ciclo de vida profissional dos professores

Neste capítulo esboçamos a evolução e a importância do ciclo de vida profissional, numa tentativa de proporcionar conhecimentos sobre as etapas particulares da vida profissional. Em muitos trabalhos o trajecto de vida é elaborado como uma *“série progressiva de ciclos ou sequências, isto é, um caminho normativo no qual a maior parte – ou muitos – dos indivíduos passam, no seu caminho através da vida”* (Guskey & Huberman, 1995: 194).

1.1 O conceito de ciclo de vida profissional e o conceito de carreira

As investigações no domínio do ciclo de vida tiveram o seu início há muito tempo, tendo como pioneiro Huberman (1971; 1974 *in* Nóvoa, 2000). Segundo as disciplinas nomeadamente a literatura psicodinâmica, começando pelos escritos de Freud, passando pelas investigações de Henry Murray e de Gordon, terminando na conceptualização de Erikson (1950 *in* Nóvoa, 2000) “As oito crises da vida” e na obra de Robert White (1952 *in* Nóvoa, 2000) “Estudos de Vidas”. Nesta linha, como estudos mais recentes temos os estudos de Vaillant, Gould e Levison que continuaram a tradição (Huberman, 1989).

A par desta reflexão surgiram estudos de carácter sociológico, impulsionados pelos escritos da “Escola de Chicago” que restaurou a metodologia da história oral e que permite interpretar os dados biográficos sem estandardização (Huberman, 1989). É neste quadro que foram dirigidas as análises da socialização de adultos e das determinantes da “carreira” profissional, que compõem esta rede de estudos. É-nos apresentada a investigação de Becker (1970 *in* Nóvoa,

2000) sobre os professores de Chicago, a qual foi a primeira tentativa de aplicar esta tradição psicossociológica ao estudo do professor.

Os estudos da série “Life-span development psychology” publicados a partir de 1970 foram integrando dados empíricos procedentes das disciplinas de biologia, de história, de sociologia, da fisiologia e as subdisciplinas da psicologia (Huberman, 1989). Segundo Huberman (1989: 10) *“colectivamente, estas fontes constituíram uma espécie de pano de fundo para a emergência de um interesse acrescido em relação aos estudos biográficos, em geral, e ao estudo biográfico da docência, em particular”*.

O autor Huberman (1989 *in* Vieira & Rocha, 2003) gerou o ciclo de vida profissional que é definido por Steffy (et al., 2000: 3, 4) como sendo:

“the Life Cycle of the Career Teacher is an advocacy model. It describes teacher development and offers a prescription for enhancing the teaching profession. We advocate that teachers must develop through progressive phases to sustain a career-long standard of excellence. Attention must be paid to encouraging the process of reflection and renewal that leads to growth at each phase. Furthermore, the progression of phases and the reflection-renewal-growth process that underlines each phase will put the vision of teaching into operation – but only to the extent that teachers, administrators, teacher educators, and researchers work together to make this vision a reality”.

Os estudos sobre o ciclo de vida profissional têm-se baseado na teorização de Huberman, visto que incide sobre o modo evolutivo e como se desenrola o percurso profissional dos docentes, citando Lopes (2001: 52, 53):

“os estudos sobre o desenvolvimento da carreira dos professores situam-se na abordagem ao desenvolvimento ao longo do ciclo de vida; trata-se de uma abordagem que atenua a influência organicista (baseada em padrões atribuídos à idade) em favor do peso dado a factores sociológicos e históricos (onde a idade é substituída por períodos de influência – cf. Huberman, 1989)”.

Goodson (2000 *in* Nóvoa, 2000) alude que os estudos sobre os ciclos de vida ajudaram a compreender práticas que são únicas do processo de ensino e que ao estudarmos a carreira devemos explorar no contexto global da vida. Segundo Guskey e Huberman (1995: 194) os estudos que se debruçam sobre a:

“carreira de professores que procuram uma sequência de fases são vulneráveis a muitas críticas ao nível dos teóricos que trabalham com modelos de desenvolvimentos ontogenético, onde o tempo cronológico é uma chave viável. A maior parte deste trabalho é biológico ou psicológico, quando transferido para o ensino tende a subestimar a importância dos factores sociais e históricos” (Neugarten & Datan, 1973).

No nosso estudo adoptámos a perspectiva clássica, a da carreira, inspirada nos trabalhos de Huberman. Segundo Super (1985 *in* Nóvoa, 2000: 38):

“o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

“Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (Nóvoa, 2000: 38).

Huberman (1988 *in* Sarmiento, 2002) tentou através de um estudo suíço identificar “maxi-ciclos”, “sequências” ou “fases” que descrevessem percursos de indivíduos de várias ou uma profissão.

Adoptando a perspectiva clássica e assentando na literatura já consagrada na temática em causa, Huberman delimita uma série de sequências, as quais são atravessadas de forma individualmente adaptada por todos os docentes. Apresenta assim um conjunto de sete diferentes estádios: Entrada na Carreira; Fase de Estabilização; Fase de Diversificação; Pôr-se em Questão; Serenidade e Distanciamento Afectivo; Conservantismo e Lamentações e em último o Desinvestimento.

Woodruff e Birren (1972 *in* Guskey & Huberman, 1995) referem que os professores que constroem o seu percurso profissional durante períodos conturbados a nível social ou a nível de reformas educativas é natural que as suas trajectórias tenham sido diferentes das trajectórias dos seus colegas que trabalharam e viveram em ambientes sociais diferentes. O autor Gonçalves (2000 *in* Nóvoa, 2000: 147) escreveu que:

“as carreiras dos professores desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu *eu*, construído a nível consciente e inconsciente, e a grupal, ou colectiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas”.

“os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre as suas carreiras, modificam-se ao longo do tempo, repercutindo-se, inexoravelmente, no imediato, nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e, a prazo mais dilatado, na sua própria personalidade”.

Visto que o nosso trabalho se filia no assunto acima exposto, damos especial relevo ao modelo de Huberman (1989) que tentaremos adaptar ao nosso estudo.

2. Principais tendências do ciclo de vida dos professores, segundo o Modelo de Huberman (1989)

A partir de uma revisão crítica da literatura empírica sobre o desenvolvimento da carreira dos professores, Huberman (1989) delineou um quadro síntese sobre as tendências gerais possíveis de identificar no ciclo de vida dos professores, os quais iremos apresentar de seguida.

2.1 A entrada na carreira

Transversal a todos os estudos surge a etapa que se pode apelidar de entrada na carreira, nomeadamente nos três primeiros anos de leccionação. O processo fundamental que circunda esta etapa é a “exploração”, no sentido de delimitar exactamente os parâmetros da situação de ensino e os comportamentos que devem ser adoptados face a esta. Contudo, a exploração pode assumir aspectos diferentes, segundo alguns autores (Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980 *in* Huberman, 1989), remetendo-nos para um estágio de “sobrevivência” ou de “descoberta”.

A fase da “sobrevivência” é o resultado da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, facto designado por “choque do real”. Há um cotejo inicial com a enorme complexidade do trabalho profissional da camada docente, tal como a maior parte dos professores experientes lidam. É de notar um tacteamento constante, a preocupação consigo próprio, o desfasamento entre os ideais e a realidade quotidiana das salas de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de enfrentar a gestão e a instrução, a oscilação entre relações muito íntimas e muito distantes com os alunos e material didáctico inadequado. São alguns dos aspectos mais significativos que caracterizam esta fase da sobrevivência (Huberman, 1989; Guskey & Huberman, 1995).

Para Sharon Feiman-Nemser (1983 *in* Guskey & Huberman, 1995) o professor durante o estágio inicial de sobrevivência tende a aplicar o conhecimento que aprendeu durante os anos em que foi estudante.

A fase da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por ter uma turma e um programa pelos quais se é responsável, fazer parte de um corpo docente. Para

muito professores, é um aspecto vivenciado positivamente que os ajuda a superar os problemas relacionados com a sobrevivência (Huberman, 1989).

Por sua vez, o aspecto da sobrevivência e o aspecto da descoberta revelam um paralelismo, porque o desafio da descoberta permite ao professor sobreviver aos problemas do quotidiano. Fuller (1960 *in* Arends, 1995) apelida este estágio de preocupações com a sobrevivência, no qual o professor mostra uma grande preocupação com a sua adequação interpessoal, com os seus alunos e com o controle na sala de aula. Assim, a entrada no ensino será marcada positiva ou negativamente.

No decorrer desta panóplia há perfis que são caracterizados pela dominância, indiferença, serenidade ou frustração, conforme as várias situações de entrada na carreira: o tipo de motivação para a profissão; ter ou não experiência prévia e a atribuição de tarefas ingratas ou inapropriadas. Sintetizando, a exploração pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, convincente ou por vezes enganadora (Huberman, 1992 *in* Loureiro, 1997).

2.2 A fase de estabilização

A etapa da estabilização, decorre entre o quarto e o sexto anos de carreira, resulta de uma escolha pessoal e subjectiva do ensino como carreira e de um acto administrativo, reflectindo-se num compromisso entre o indivíduo e a instituição (neste caso – escola) – efectivação (nomeação oficial), desaguando num comprometimento definitivo ou tomada de responsabilidades, no seio da classe docente, a pertença a um corpo profissional, a independência e a autonomia, é a afirmação perante os colegas e as autoridades. As pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros por um período de 8 a 10 anos (Huberman, 1989; Guskey & Huberman, 1995).

Nesta fase, em que a pessoa está efectiva, é notável os sentimentos de uma crescente competência pedagógica que gera a sensação de segurança, descontração, confiança, conforto e uma maior descentração, em que a preocupação consigo próprio é menor e a preocupação com os objectivos didácticos é maior. Os estudos de Fuller (1969 *in* Arends, 1995) e de Burden (1971 *in* Huberman, 1989) evocam que existe no professor um sentimento de confiança, conforto e descentração, mas surgem outras preocupações que incidem em realidades dentro da sala de aula, tais como a falta de material pedagógico, excesso de alunos e a utilização de estratégias de ensino pode ser condicionada. Abraham (1984 *in* Vieira & Relvas, 2003: 47) através dos seus estudos:

“estabelece uma evolução na docência: o jovem docente (com 6 a 10 anos de serviço) percebe os primeiros anos da sua carreira como “o melhor momento”, um período em que se lançou num rodopio de aventuras com os seus alunos, onde o entusiasmo, a estimulação, a emoção e a energia correspondem às mesmas características dos alunos”.

Os indivíduos experimentam sentimentos de agrado e satisfação, pelo que é geralmente entendida em termos positivos. No entanto, Moreira (1992 *in* Loureiro, 1997: 123) *“refuta a fase de “estabilização” como uma fase de desenvolvimento da carreira, ao considerar que esta não corresponde, pelas características descritas, a qualquer “processo dinâmico de procura de equilíbrio”, constituindo apenas um “intervalo” entre duas crises”*.

De acordo com o modelo de Huberman (1989) sobre as fases do ciclo de vida profissional, a fase de estabilização é breve. Por isso, o autor Cooper (1992 *in* Day, 2001: 105) refere que nesta fase é crucial para os professores que desempenham papéis de liderança na escola, como sendo as necessidades dos professores quando chegam à fase intermédia da sua carreira profissional procurarem *“um novo estímulo, novas ideias . . . compromissos mais profundos, novos desafios . . . para se envolverem em projectos de maior âmbito e significado”*.

2.3 A fase de diversificação

O teórico Huberman (1989), através de estudos empíricos, verificou que a estabilização conduz a uma fase de experimentação e diversificação, podendo registar-se duas tendências nos professores, entre o 7.º e o 25.º anos de carreira. Uns estabelecem a consolidação pedagógica (Feiman-Nemser, 1985; Cooper, 1982 *in* Huberman, 1989), numa tentativa de vincar a sua prestação e o seu impacto no seio da turma, lançando-se numa série de experiências pessoais que passam pela diversificação do material, dos modos de avaliação ou das sequências do programa. Outros, ao tomarem consciência dos factores institucionais que contrariam o desejo da prestação em situação de aula, procuram lançar um ataque ao que consideram ser aberrações do sistema. Na primeira situação o investimento dos professores é dirigido para a diversificação da gestão da aula, ao passo que na segunda os professores investem nas mudanças institucionais. É de salientar que nesta etapa os professores são caracterizados pelo elevado grau de motivação, dinamismo, empenhamento nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas e segundo Prick (1986 *in* Huberman, 1989) são os que procuram assumir responsabilidades administrativas por ambição pessoal.

Coloma (1988 *in* Guskey & Huberman, 1995: 198) identifica um envolvimento forte nos assuntos da escola e da comunidade com níveis de “idealismo” e de educação que não reapareceram no ciclo da carreira.

Nos estudos de Cooper (1982 *in* Guskey & Huberman, 1995) muitos dos professores referiram que têm receio da estagnação e por isso partem em busca de novos desafios, novas ideias, novos compromissos, de forma a manter o entusiasmo pela profissão. Procuram participar em projectos mais ambiciosos de valor significativo, de modo a projectar-se como docente entre os 50 e os 60 anos de idade.

2.4 Pôr-se em questão

Esta fase, denominada também por “meio da carreira”, situa-se entre os 35 e os 50 anos, ou seja, entre o 15.º e o 25.º anos de ensino. É identificada por uma sensação de rotina a uma “crise existencial” face à prossecução da carreira. Esta “crise” pode ser explicada pela monotonia da vida quotidiana em situação de aula ou pelo desencanto, motivado pelo fracasso das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram activamente. Todavia, poderá surgir na carreira o questionamento sobre o balanço da vida profissional, podendo o professor encarar mesmo a hipótese de mudar de profissão. Vários autores dizem que esta fase é vista como uma avaliação da sua vida “*é simplesmente um momento em que um pensa seriamente na decisão de passar o resto da sua vida na mesma profissão ou mudar antes que seja tarde demais*” (Kimmel, 1975; Neugarten, 1986 *in* Guskey & Huberman, 1995: 200).

Abraham (1984 *in* Vieira & Relvas, 2003) refere que os professores por volta dos 40 anos chegam à monotonia do dia-a-dia, o trabalho é automático, mecanizado, não têm o entusiasmo de outros tempos, verifica-se um declínio gradual pelo encanto do ensino. Holly (2000 *in* Nóvoa, 2000) alude que os professores passaram de uma posição protectora (dos alunos), para o auto-questionamento de si próprios e dos contextos onde realizam o seu caminho enquanto docentes. É de fazer notar que os factores sociais (características da instituição, o contexto político e económico, as ocorrências da vida pessoal) são determinantes, na forma como ladrilhamos o nosso caminho profissional.

Nesta fase, o questionamento é sentido de forma desigual entre homens e mulheres, pode surgir mais cedo nos homens do que nas mulheres. Os motivos que originaram esta desigualdade são ao nível da progressão na carreira nos homens e aspectos desagradáveis

das tarefas ou condições de trabalho nas mulheres. O factor idade tem um papel relevante na carreira dos professores masculinos, na medida em que ambicionam, mais cedo ou mais tarde, progredir de professor de turma a administrador. Em alguns estudos longitudinais, estes professores, com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos, esperavam ser promovidos a um cargo de chefe de departamento ou director de escola (Nias, 1985; Sikes 1985 *in* Ball & Goodson, 1985), (Prick, 1986 *in* Guskey & Huberman, 1995), os que não passaram por uma progressão normal das suas carreiras começaram a ver-se a si próprios como falhados.

2.5 Serenidade e distanciamento afectivo

Para o autor Huberman (1989), por volta dos 45 e os 55 anos na sequência da fase de questionamento surge um período caracterizado por uma descida do nível de ambição pessoal, do nível de investimento e um aumento da sensação de confiança e serenidade em situação de sala de aula e um distanciamento afectivo nas relações com os alunos. Os estudos (Lowenthal, 1976) (Bray & Howard, 1983; Jung, 1966 *in* Guskey & Huberman, 1995) sobre o ciclo de vida humana, deram lugar à noção da própria pessoa, apresentam-se mais calmos, mais seguros, menor excitação, menos desassossego, a preocupação em controlar os outros e conduzir a si próprio, assim consegue curar as suas fraquezas e há uma melhor aceitação dos acontecimentos da vida.

As pessoas atingiram os seus objectivos e não pretendem provar mais nada a si próprios como aos outros e delimitam as metas a alcançar em anos futuros (Prick, 1986; Lighfoot, 1985; Rempel & Bentey, 1970 *in* Huberman, 1989). Os autores Huberman & Schapira (1979 *in* Huberman, 1989) acrescentam que o distanciamento afectivo é gerado pelos alunos, os quais tratam os professores jovens como irmãos ou irmãs mais velhos (as) e aos professores com idade dos seus pais recusam tratá-los da mesma forma.

2.6 Conservantismo e lamentações

Nesta etapa, com o aumentar da idade verificou-se uma tendência para uma maior rigidez, uma resistência mais firme às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de óptica geral face ao futuro. Para Peterson (1964 *in* Huberman, 1989), entre os 50 e os 60 anos os professores mostram-se mais rezingões, os queixumes são mais frequentes em relação à evolução negativa dos alunos (menos motivados, menos disciplinados), estão contra os colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), revelam uma atitude negativa em

relação ao ensino e política educacional, contra os pais e até contra atitudes do público em geral face à educação.

No estudo de Huberman (1993 *in* Guskey & Huberman, 1995: 201), *“pouco menos de metade da amostra descreviam-se a si próprios como mais prudentes, mas a maior parte tinha-se tornado mais céptico acerca das tentativas para uma reforma estrutural”*. É neste contexto, que Peterson considera passar-se da fase de serenidade para a fase de conservantismo. Os estudos de Huberman, contrariando os dados evidenciados por outros estudos, aludem que os professores podem chegar a esta fase por diversas vias. Alguns professores chegavam a esta fase vindos directamente de uma “crise de pôr-se em questão”, que não foi ultrapassada, outros na sequência de reformas mal sucedidas ou com as quais não concordavam, e outros ainda de uma fase de “serenidade”. Esta etapa surge numa fase avançada da carreira, manifestando o professor uma forte desconfiança em relação a qualquer tentativa de reforma ou inovação, tendendo a considerar que as mudanças no ensino raramente conduzem a algo positivo.

2.7 Desinvestimento

Quando o professor chega ao final da carreira profissional entre o 35.^o e o 40.^o anos de carreira, é frequente libertar-se progressivamente do investimento no trabalho, consagrando mais tempo aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, dedicando mais atenção à sua vida social e pessoal. É um fenómeno que se pode considerar de “desinvestimento” nos planos pessoal e institucional, um recuo perante as ambições ou ideais presentes à partida. A natureza desse desinvestimento é sujeita a muita controvérsia, tendo como principais hipóteses a natureza psicológica ou interiorização progressiva, sendo mais notória depois dos 40 anos, entre homens que não interromperam a sua carreira profissional (Neugarten, 1967; Neugarten & Datan, 1974 *in* Guskey & Huberman, 1995). Este descomprometimento para com a profissão poderá ser vivido pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo, ao que Huberman apelidou de desinvestimento sereno ou amargo.

Para Abraham (1984 *in* Vieira & Relvas, 2003: 47) os professores começam a interessar-se por outras *“actividades profissionais (sindicalismo, grupos de trabalho) e menos pelas actividades pedagógicas na sala de aula”*. Nesta fase, deparámo-nos com o cenário de Candide em que: *“as pessoas fogem dos horrores e decepções da vida social para ir cultivar o seu jardim”* (Huberman, 1989: 22). Para Guskey & Huberman (1995: 203), *“não há razão para que os*

professores em fim de carreira se comportem de maneira diferente de outros profissionais que passam pela mesma evolução psicológica e são sujeitos às mesmas pressões sociais” (em fim de carreira, supõe-se que as pessoas passam o testemunho aos mais jovens e preparam a sua retirada profissional).

3. Percursos do ciclo de vida profissional

Segundo Vieira e Relvas (2003: 46), uma frase que ilustra o passar dos anos e por consequência as diferentes fases do ciclo de vida poderá ser *“Os nossos alunos têm sempre a mesma idade. Mas nós, os professores, não...Nós vamos envelhecendo”*.

Perante a visualização do modelo, síntese e especulativo, o professor percorre os primeiros anos de leccionação em linha recta até à etapa da estabilização. A meio da carreira surgem alguns desvios. A sequência mais harmoniosa passa pelo lado esquerdo do modelo: *diversificação – serenidade – desinvestimento sereno*. Ao invés, o lado direito do modelo apresenta-nos dois percursos problemáticos: *questionamento – desinvestimento amargo* ou outro poderá ser *questionamento – conservantismo – desinvestimento amargo*. Mas, existem carreiras na qual os professores percorrem caminhos harmoniosos ou problemáticos não mostrados neste modelo. No qual os professores dão saltos de uma determinada etapa ou retrocedem para uma fase experienciada mais cedo na carreira, por exemplo: *questionamento – diversificação*. Concluindo, este modelo é uma simplificação da literatura conceptual e empírica e justifica alguns agrupamentos de indivíduos em estudos separados (Huberman, 1989; Guskey & Huberman, 1995).

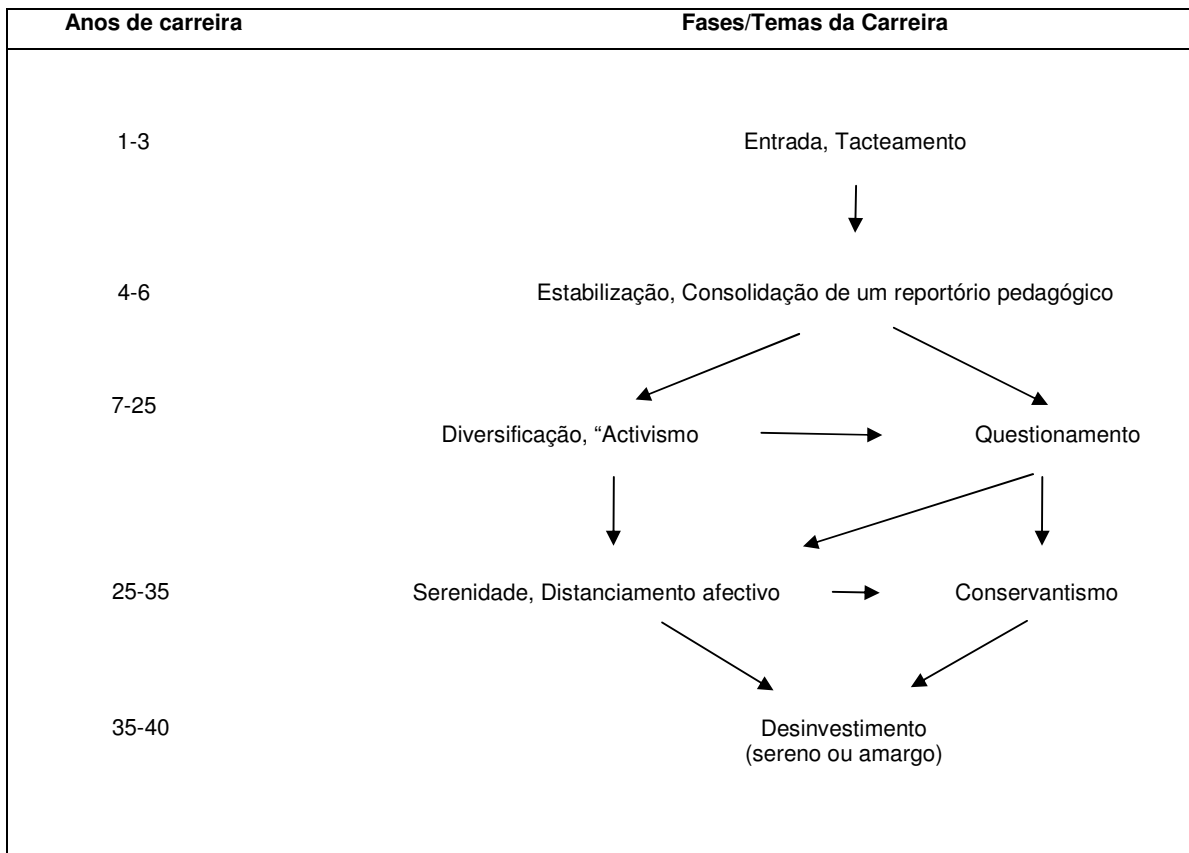


Figura 1. Percurso do ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário elaborado por Huberman (1989).

Nota. Figura transcrita de Huberman (1989: 23).

O docente *“do ensino secundário começa a sua carreira com a idade correspondente à de um irmão (ou irmã) mais velho(a) dos seus alunos; a meio da carreira, o mestre tem a idade dos pais dos seus alunos e, em fim de carreira, ele poderia ser seu avô”* (Peterson, 1964 in Vieira & Relvas, 2003).

Na sua investigação empírica, Huberman (1989) procurou testar e aferir o modelo, identificando *“itinerários-tipo”* segundo os subgrupos de professores constituídos com base nos anos de experiência profissional. Assim, Huberman (1989) analisou com maior detalhe a diferença de percursos possíveis caracterizando as sequências por *“subfamílias”* de docentes, o que na sua opinião *“teria mais significado do que a identificação de um percurso global, que não logra alcançar uma caracterização genérica sem sacrificar um bom número de particularidades essenciais”* (Huberman, 1989: 24).

4. Estudos clássicos que incidem sobre o ciclo de vida, segundo Huberman (1989)

Partindo de estudos elaborados, por vários autores, Kuhlén (1964 *in* Huberman, 1989: 24) diz que pode observar-se “*uma curva de expansão e de recuo*” ao longo da vida profissional. A relevância que Jung (1930 *in* Huberman, 1989: 24) atribuí-o ao estudo das “*etapas da vida adulta*”, levou-o a defender que o adulto toma consciência da sua personalidade, apercebe-se das dimensões que não foram aproveitadas durante a etapa mais activa da sua vida económica e socialmente. Neste âmbito, outros autores apresentam as suas teorias. Erikson (1950 *in* Huberman, 1989) remete-nos para uma libertação de preocupações egoístas para interesses, que a longo prazo implicaram uma maior reflexão. As etapas de Friedman (1970 *in* Guskey & Huberman, 1995) implicam uma base dentro de uma perspectiva sociológica, destacando as pressões sociais que são exercidas no indivíduo, a meio da carreira ou mais tarde aos 50 anos de idade. As etapas de Sanford (1966 *in* Huberman, 1989) seguem na base de uma perspectiva interiorizante em que Heidegger (1926 *in* Huberman, 1989: 24) alude uma modificação em que o adulto:

“passa de uma preocupação com os “objectos de experiência” para uma preocupação com os “modos de experiência”. As pessoas preocupar-se-iam menos com as “coisas” do mundo e mais com as maneiras de estar no mundo; viveriam mais através de experiências interiores e simbólicas”.

Por sua vez, Steffy (et al., 2000: 6) consideram uma fase apelidada de “*professor noviço*” que corresponde aos tempos de estudante e que se encontra antes da fase de entrada na carreira delineada por Huberman (1989). É uma fase em que se dá o primeiro encontro com experiências práticas da docência, permitindo-lhes adquirirem as habilidades necessárias para funcionar em situação de sala de aula. Durante o curso os estudantes com aspiração a serem professores conseguem obter mais habilidades e começam a saber como criar um ambiente de aprendizagem. A sua confiança aumenta, aprendem mais sobre eles próprios e as práticas da sala de aula, tornam-se mais sensíveis às necessidades dos alunos e reflectem sobre as habilidades adquiridas e experiências vividas.

Concluído o curso, entram na fase de “*professor principiante*” (Steffy et al., 2000: 6) que corresponde à fase de entrada na carreira traçada por Huberman (1989). Basicamente, esta fase decorre também nos primeiros três anos de leccionação, os professores recebem a responsabilidade de planear, bem como instruções deles próprios. Os professores estão repletos de energia, acreditam que têm as habilidades necessárias para motivarem os alunos e estão também abertos a novos estímulos. Apesar desta emancipação toda, “*cerca de um terço*

dos professores contratados abandonam a actividade lectiva dentro dos primeiros anos de ensino” (National Commission on Teaching and America's Future [NCTAF], 1996 *in* Steffy et al., 2000: 6,7), reflectindo-se numa perda de recursos humanos. Contudo, o entusiasmo dos professores principiantes poderá desaparecer dar lugar à desilusão.

A revisão da literatura (Steffy et al., 2000: 7,8) levou-nos à identificação da fase “*professor profissional*” que emerge do crescimento da auto-confiança enquanto docente. Nesta fase, a retroacção dos alunos assume um papel importante, tendem a ver o professor como uma pessoa paciente, simpática, compreensiva e útil. Os professores optam pela leccionação e não revelam aspirações em tornarem-se administradores. Todavia, também conseguem perceber que um continuado desenvolvimento ao nível profissional depende de abundantes oportunidades de observação, reflexão e interacção.

Para Kimmel (1975 *in* Huberman, 1989) e Levison (et al., 1979 *in* Huberman, 1989) por volta dos 15 a 20 anos de serviço surge uma indecisão entre passar o resto da vida na mesma actividade ou mudar. O facto de imaginar que os próximos 15 ou 20 anos de leccionação, não trarão modificações, mas sim rotinas, começa a surgir um sentimento de envelhecimento gradual, as respostas já estão criadas para as situações ou acontecimentos inesperados, com esta panóplia é provável que se entre numa fase de questionamento, a qual se verifica a meio da carreira.

Por sua vez, Jung (1926 *in* Huberman, 1989: 26) considera que entre os 37 e os 45 anos de idade, as pessoas fazem um auto-questionamento de si próprias, apelidado de “*período perigoso*”. Numa análise sociológica, Sofer (1970), gerou este balanço como uma comparação entre os objectivos já alcançados com os que deveriam ter acontecido, tendo por base as expectativas sociais que os rodeiam.

Os autores Guskey & Huberman (1995) revelam que nalguns casos estudados há um caminhar directamente da fase da estabilização para a fase do questionamento sobre o futuro. Segundo Huberman (1993 *in* Guskey & Huberman, 1995: 199) através dos seus estudos, concluiu que os:

“homens que investiam grandemente nas suas carreiras tivessem uma fase debilitadora, severa de auto-dúvida a meio da carreira do que os homens com interesses exteriores à sua carreira, ou do que as mulheres. Muitas das quais diziam explicitamente que o compromisso com a família, com outros sectores, eram fontes importantes de equilíbrio”.

Para Erikson (1950 *in* Huberman, 1989: 27) a fase da serenidade é um momento em que as pessoas aceitam a sua vida tal e qual ela é. Alcançar o sucesso nesta etapa corresponderia à etapa “*desinvestimento sereno*”, não conseguir alcançá-lo leva-nos à etapa denominada por Erikson de “*sensação de desespero*”, que surge na sequência da “*estagnação*”. Os professores que atingem por completo os seus objectivos a nível profissional passaram por um tempo de “*balanço*”, seguido de desinvestimento progressivo (Guskey & Huberman, 1995: 202).

A par desta reflexão, Steffy (et al., 2000: 8) descrevem a fase do “*professor perito*” em que a premissa do modelo do ciclo de vida profissional de um professor é assegurar que todos os professores desenvolvam habilidades que lhes permitam operar neste nível. Neste patamar os professores conseguem antecipar as respostas dos alunos, modificar ou ajustar instruções que promovam o crescimento, tal como na fase da serenidade e distanciamento afectivo traçada por Huberman (1989). Assim os professores neste nível aprendem através do seu papel como professores, aprendem com os líderes de comunidades e compreendem o que os estudantes querem aprender. Na ausência de obstáculos sérios, esta fase pode durar o resto da carreira.

A esta sùmula que temos vindo a explanar e no que respeita à natureza do desinvestimento, Neugarten (1967 *in* Guskey & Huberman, 1995); Neugarten e Datan (1974 *in* Guskey & Huberman, 1995) referem que esta é psicológica, porque a partir dos 40 anos, principalmente os homens, recorrem a uma interiorização sobre o desenvolvimento da carreira profissional. A realização de uma introspecção profunda procura repensar actos e emoções, em função da contagem do tempo que ainda falta para terminar a carreira profissional. Neste contexto, Neugarten (1964 *in* Guskey & Huberman, 1995: 202) avança com a expressão “*deixar o investimento interno*” em prol da satisfação de necessidades mais pessoais.

A esta luz, Steffy (et al., 2000: 9), apresentam uma fase conhecida por “*professor notável*” a qual se encontra reservada a professores dotados dentro do seu campo de acção. Estes professores têm um papel importante no que respeita a decisões relativas à educação. Regularmente os legisladores consultam grupos de professores notáveis, permitindo assim a possibilidade de trazerem para as escolas uma rica e ampla experiência educacional.

Por volta dos 50 anos, as pessoas atingem o seu auge ao nível da progressão profissional. O que leva a um desinvestimento no final da carreira, devido a pressões exteriores e a iniciativas pessoais (Cumming & Henry, 1981 *in* Huberman, 1989). Para Maehr e Kleiber (1981 *in* Huberman, 1989) o significado da palavra sucesso aos 55 anos é diferente aquando dos 25 anos. Provavelmente seriam traçados outros objectivos e investir-se-ia noutras actividades que não visassem só a prestação económica.

Neste contexto, Steffy (et al., 2000: 9) traçaram uma última fase denominada “*professor aposentado*” que marca o final da vida profissional ao dispor da educação. Para alguns professores esta fase significa a conclusão da carreira, para outros é um novo início. Sucedendo à retirada do campo da leccionação, muitos professores escolhem outros papéis que lhes permitam continuar a servir a profissão, alguns optam por posições administrativas, outros prosseguem para o ensino superior. Os professores deixam a sua profissão com um sentimento satisfatório, de dever cumprido, sentem ter contribuído para a educação de inúmeros estudantes.

Para Steffy (et al., 2000) na transição para professor aposentado há uma procura por serviços que permitam servir os outros, como por exemplo conferências, voluntariado, orientador, préstimo de serviços em actividades de grupos profissionais. Também podem usar a sua experiência e servirem de supervisores dos aspirantes a professores e dos professores principiantes. Todavia, os professores aposentados que continuam a contribuir com a sua experiência merecem serem mencionados porque promovem uma retirada do ensino útil e activa que resultam em ganhos para os estudantes, as escolas, o sistema, os administradores, bem como na aposentação de outros professores.

5. A investigação da carreira docente em Portugal

Em Portugal, nos finais da década de 80 e 90 é que o estudo do desenvolvimento profissional dos professores deu os primeiros passos, sendo as investigações neste domínio muito escassas, não compondo um quadro consistente de referência. Os trabalhos de investigação, que podemos encontrar, apresentam-se sob a forma de dissertações de mestrado e monografias de pós-graduações, e basicamente incidem em populações de educadores de infância, professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário (Loureiro, 1997).

Segundo Loureiro (1997), os trabalhos diferenciam-se pela perspectiva teórica da abordagem visto que uns enveredaram pela via da identidade do professor, outros pela via do desenvolvimento da carreira, a grande maioria dos estudos realizados adoptaram como metodologia a abordagem biográfica. Apenas os trabalhos de Moreira (1993 *in* Loureiro, 1997) e Rafael (1992 *in* Loureiro, 1997) não optaram por esse método. O primeiro trabalho realizou um estudo transversal, no segundo é aplicada uma escala de atitudes.

Porém, limitar-nos-emos a fazer uma breve referência ao estudo de Gonçalves realizado em 1992, o qual é-nos apresentado por Nóvoa (2000). Apesar de ser um estudo em que a amostra são professores do 1.º ciclo do ensino básico, cujo o contexto de desenvolvimento pressupõe especificidades distintas das do professor do nosso estudo, constitui para a nossa investigação um ponto de consistência para a temática em causa. Gonçalves (2000 *in* Nóvoa, 2000) investigou a carreira de 42 professoras do 1.º ciclo do ensino básico, do sexo feminino, de várias escolas da região do Algarve (concelho de Olhão), com 5 a 40 anos de experiência de ensino. Quanto à metodologia optou pela abordagem biográfica, como forma de acesso ao vivido profissional, realizada através da entrevista semidirectiva.

Gonçalves (2000 *in* Nóvoa, 2000) realizou um trabalho de investigação titulado “A Carreira das Professoras do Ensino Primário”, o qual lhe permitiu traçar, através das suas conclusões, um itinerário-tipo que baliza o desenvolvimento das etapas da carreira das professoras do ensino primário.

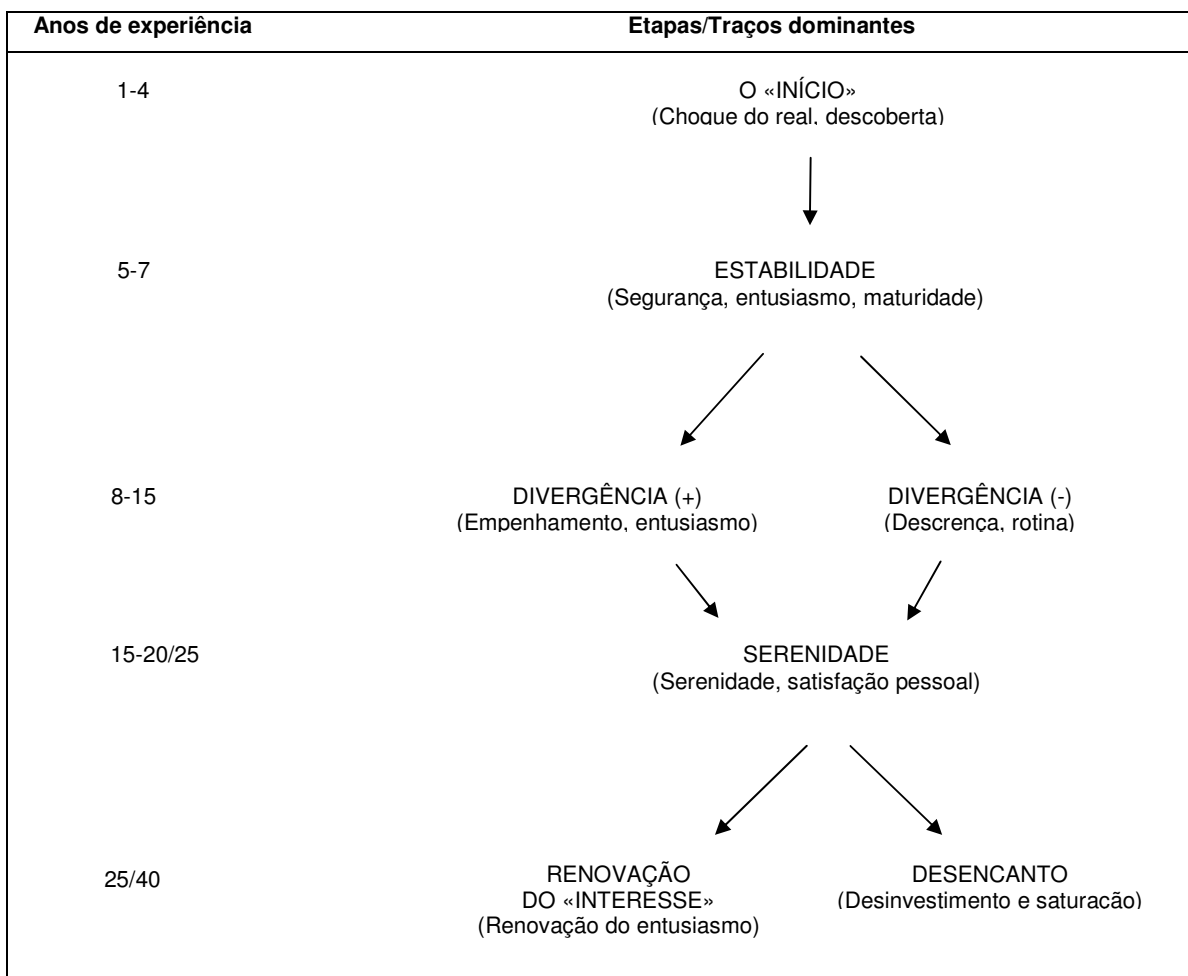


Figura 2. Etapas da carreira profissional, de acordo com Gonçalves (2000).

Nota. Figura transcrita de Gonçalves (2000 *in* Nóvoa, 2000: 163).

O autor identificou cinco etapas de carreira, como podemos verificar, a primeira corresponde ao «início» de carreira e decorre entre o primeiro e o quarto anos de serviço, é equiparada à fase de entrada na carreira. Esta fase é marcada por dois aspectos diferentes, a da “sobrevivência” e o entusiasmo da “descoberta”. Mostraram uma luta entre o desejo de se afirmarem como professoras e o desejo de abandonar a profissão, e dependendo da maior ou menor facilidade sentida no começo de carreira os percursos tomam um sentido positivo ou negativo. O sentido negativo é atribuído pelas entrevistadas à falta de preocupação para com a profissão docente; às condições difíceis de trabalho que as rodeiam no seu quotidiano e ao não saber agir para ser aceite como professora. Outras referiram que não tiveram dificuldades de adaptação à carreira docente, por considerarem estar aptas. O sentido positivo resulta da autoconfiança, devido ao facto de se sentirem preparadas.

Com mais ou menos dificuldades, seguem em linha recta para a fase da estabilidade que ocorre entre o quinto e o sétimo anos de serviço. Na fase da estabilidade, as professoras referiram satisfação profissional e gosto pelo ensino, domínio dos processos de ensino-aprendizagem e aumento da autoconfiança.

Terminada a fase da estabilidade, segue-se a fase da divergência que decorre entre o 8.º e o 15.º anos de carreira. Apresenta duas ramificações divergentes uma positiva e outra negativa. Estas ramificações devem-se à fase denominada de início, desta ter sido difícil ou fácil. Na divergência positiva, algumas professoras continuaram a investir empenhadamente na sua profissão, de modo a valorizarem-se. No que respeita à divergência negativa, algumas professoras mostraram cansaço e dificuldade, a que problemas da vida particular não foram alheios. À a salientar alterações que marcaram os percursos profissionais das professoras com mais de quinze anos de experiência, face à influência do 25 de Abril de 1974. Este acontecimento apelidado por Gonçalves (2000 *in* Nóvoa, 2000: 165) de “euforia pedagógica” gerou mudanças nas atitudes *“face aos alunos e ao processo educativo em geral”*.

Após o término da fase da divergência dá-se a entrada na etapa da serenidade que oscila entre o 15 e os 25 anos de serviço. Nesta etapa Gonçalves (2000 *in* Nóvoa, 2000) encontrou a existência de uma calma, uma satisfação pessoal em que se acredita que se está a fazer bem e uma capacidade de reflexão.

Após a passagem pela etapa da serenidade segue-se a última etapa a renovação do interesse e desencanto, ocorre entre o 30.º e o 40.º anos de serviço, a qual é preenchida por professoras em fim de carreira. Algumas professoras, em pequeno número, mostraram um interesse renovado pela escola e pelos alunos voltando a estar entusiasmadas. Ao invés, a grande

maioria revelou saturação, impaciência na espera pela aposentação, a qual é um fim a atingir e desejado.

6. Estádios de desenvolvimento dos adultos, segundo Sikes (1985 in Ball & Goodson, 1985) versus estádios de desenvolvimento dos professores, segundo Huberman (1992, 1993 in Sarmiento, 2002)

Ao pronunciarmo-nos sobre a perspectiva de carreira *“consideramos que as carreiras individuais são socialmente construídas e individualmente experienciadas; têm trajetórias subjectivas ao longo dos períodos históricos e, ao mesmo tempo, parecem conter princípios organizativos e fases distintas”* (Simões, 1995 in Sarmiento 2002: 104). Vários estudos realizados permitem asseverar que no desenvolvimento profissional do professor se verifica a identificação de estádios ou fases não generalizáveis. Uma investigação levada a cabo por Levison (s/d in Goodson, 2000) despertou interesses e proporcionou conhecimentos sobre a forma como os estádios de vida influenciam o trabalho profissional. Os estudiosos Goodson e Walker (1991 in Sarmiento 2002: 105) redigiram que esses estádios são *“como uma situação espaço-temporal em que um actor social se encontra no cruzamento da sua vida pessoal como também da vontade e dos percursos seguidos pelo próprio”*.

A par desta reflexão as fases de desenvolvimento profissional (Huberman) e as fases de desenvolvimento dos adultos (Sikes) encontram-se interligados. Neste sentido, Huberman (1993 in Sarmiento, 2002: 105) alerta que os modelos de desenvolvimento de adultos destacam:

“1 - uma nova fase não faz diminuir nem desaparecer as competências adquiridas na fase anterior; para que uma nova fase emerja é necessária uma reconfiguração dos elementos anteriores; 2 – os indivíduos não são passivos. O desenvolvimento é teleológico: os actores humanos observam, estudam e planeiam as sequências; 3 – a ordem de sequência da vida profissional supõe alguma continuidade; numa fase podem encontrar-se resquícios da anterior, no entanto, uma fase não determina a seguinte”.

A investigadora Sikes (1985 in Goodson & Ball, 1985) levou a cabo um estudo, tendo por base alguns autores, nomeadamente Levinson (et al., 1979 in Sikes, 1985), sobre as fases de desenvolvimento adulto centrado no desenvolvimento profissional. Procedeu à elaboração de cinco fases, às quais fez corresponder uma determinada faixa etária.

Fase 1: faixa etária 21-28

Tomar opções

Levinson (et al., 1979 *in* Sikes, 1985) escreveram que as preocupações gerais dentro desta faixa etária estão relacionadas com a vontade de explorar as possibilidades da vida adulta, aproveitando todas as opções e grandes compromissos, como maximizar alternativas e tentar criar uma vida familiar estável, para que se torne mais responsável. Levinson (et al., 1979 *in* Sikes, 1985) apelidaram esta fase de Entrada no Mundo Adulto, sendo um período de experiências proporcionado por oportunidades de desempenharem múltiplas tarefas, de modo a que a pessoa decida em consciência o seu futuro. Para Lyons (1981 *in* Sikes, 1985) poucas pessoas têm planos específicos quanto à sua carreira profissional talvez devido à falta de consciência das possibilidades, ao invés outras pessoas conhecem essas possibilidades devido a serem oriundas de uma família de professores, conhecendo assim a cultura da profissão docente, como afirma Super (1981 *in* Sikes, 1985).

Celebrar compromissos

A socialização dentro da cultura docente é ter um lugar no emprego e conseqüentemente aprender a ser um profissional. Através da observação e do adquirir experiência os professores novatos questionam-se sobre como lidar com os outros membros da escola em frente aos alunos; o que consta de um vestuário aceitável para o professor; as expectativas em relação à avaliação pessoal e o envolvimento nas actividades extracurriculares. Uma pessoa que tenha começado uma carreira sem incidentes (Hanson & Harrington, 1976 *in* Sikes, 1985) aceita e lida com estas regras informais, mas importantes para o desenvolvimento de boas relações.

Maximizar alternativas

Actualmente, dentro do ambiente escolar os professores novatos são encorajados a falar sobre os seus problemas, posteriormente é-lhes facultada uma orientação e ajuda positiva. Porém, neste tipo de ambiente construtivo e de interajuda que rodeia os professores existem alguns receios, pelo facto de deixarem transparecer que são incapazes e de que os seus problemas e dificuldades são piores do que os dos seus colegas (Sikes, 1985).

Criar uma estrutura estável

Se um grupo de professores novatos se encontra a leccionar numa escola, os mesmos podem apoiar-se mutuamente, partilhando informações, ideias e experiências sobre os alunos e colegas. Se os professores forem novos numa zona e se não tiverem relacionamentos pessoais com alguém do local, podem procurar na escola a sua vida social, sendo o seu refúgio. Também podem ficar desiludidos se a maioria dos colegas da escola forem mais velhos porque estes estão mais preocupados com a escola e família (Sikes, 1985).

Se um professor se tornar membro de um grupo social baseado na escola, toda a sua vida poderá decorrer em torno da escola (namorado (a), marido/esposa e as crianças). Por vezes, os professores jovens são da mesma geração que os seus alunos e têm tendência para partilhar interesses e preocupações semelhantes, mas alguns alunos tendem a não ver os professores como pessoas (Blackie, 1977 *in* Sikes, 1985). Tais comentários contradizem a tese de Waller's (1932 *in* Sikes, 1985) na qual os professores disseram que os alunos reconheciam os professores como pessoas, o que tornava mais fácil estabelecer boas relações e os problemas disciplinares tornaram-se menos sérios. Desta feita, para Denscombe (1980 *in* Sikes, 1985) a amizade, pode ser uma estratégia na qual o professor novato pode compensar a falta de idade e inexperiência de autoridade.

Fase 2: faixa etária 28-33

Levison (et al., 1979 *in* Sikes, 1985) apelidaram esta fase de Idade da Transição dos Trintas, em que a exploração provisória dos vinte está a acabar e é a fase em que os professores decidem se querem ou não continuar na carreira docente. Alguns professores mencionaram que foram motivados a entrar para a carreira docente, por um professor que os motivou e serviu como modelo de carreira. A entrada nesta fase significa que a vida começa a ser mais séria, os compromissos e as responsabilidades estão em mutação e urge estabelecer um trabalho estável, para poder planear o futuro. Pode ser um período agitado, porque é depois dos 30 anos que se torna mais difícil começar uma nova carreira, assim é a última hipótese de avaliar, confirmar ou mudar a sua estrutura de vida.

Nesta altura, os professores já se sentem mais seguros e capazes de assumirem mais responsabilidades. Sentem que o seu actual trabalho já não é satisfatório e desafiante e começam à procura de um novo trabalho. A aceitação de uma maior responsabilidade representa um crescimento adulto e afastamento dos interesses dos alunos. Nesta idade os professores começaram a desenvolver e a experimentar as suas próprias ideias baseadas na suas experiências, interessando-se mais pela pedagogia do que pela disciplina (Sikes, 1985).

Fase 3: faixa etária 30-40

Durante os 30 anos de idade, as experiências e uma maior habilidade física e intelectual significam que em termos de energia, envolvimento, ambição e auto-confiança os professores encontram-se bem para com eles próprios. Levinson (et al., 1979 *in* Sikes, 1985) caracterizaram este período como estabilização, em que o professor enquanto homem procura estabelecer o seu lugar na sociedade, dar mais firmeza à sua vida, desenvolver competências na actividade eleita e esforçar-se para avançar e progredir no horário. Neste período o professor masculino estabelece a sua carreira. Ao invés, a experiência das mulheres é

diferente, porque a maioria optou por colocar a carreira profissional em segundo lugar, e em primeiro a sua carreira como mulher e mãe, desdobram-se entre dois empregos.

Mais uma vez, a preocupação com a carreira e a satisfação profissional mudam. O surgimento pelo interesse na gestão e organização é muito comum em professores desta faixa etária, no entanto alguns professores dizem que não estão interessados na promoção, porque isso implicaria menos tempos a leccionar. Professar um desejo forte para se manter na sala de aula, continuar a ensinar e um forte desinteresse pela gestão e pelo trabalho administrativo, pode ser uma estratégia para proteger a imagem pública e pessoal, isto, se acontecer o caso de falhar e não alcançar a promoção. No que respeita aos alunos a relação mudou, já não participam tanto na cultura jovem (Sikes, 1985).

Fase 4: faixa etária 40-50/55

Nesta fase os professores bem sucedidos aos 40 anos, já estão em posições de gestão sénior e geralmente têm muito pouco contacto com os alunos e com a sala de aula. Para os professores masculinos, a promoção depois dos 40 é cada vez menor, contudo a contratação poderá ter tido um efeito de abrandamento de promoção. Em contraste, as mulheres cujas famílias já não estão tão dependentes, podem começar a considerar a sua candidatura a este tipo de cargos (Sikes, 1985).

Contudo, nem todos se adaptam com sucesso. Há aqueles que sentem dificuldade em aceitar a sua posição e idade; estas pessoas podem estar a encostar-se ao seu cargo e já não estão a trabalhar para nenhum objectivo na sua ocupação e noutros aspectos da vida. Eles estão, nos termos de um modelo de Erikson's (1959 *in* Sikes, 1985) a estagnar em vez de gerar.

Fase 5: faixa etária 50-55

Os professores nesta faixa etária preparam-se para a reforma. Por volta dos 50 anos, mesmo que a sua moral esteja cheia de energia e entusiasmo para o emprego, tende a diminuir devido ao envelhecimento. A reforma torna-se um objectivo atractivo (Morse & Weiss, 1955 *in* Sikes, 1985). Aqueles que perderam o gosto de ensinar agora têm um objectivo para lutar - a reforma, paradoxalmente, podem estar num entusiasmo que já não têm há muito tempo.

Silkes (1985) concluiu que vários aspectos da cultura profissional influenciam as experiências de envelhecimento dos professores, contribuem para uma percepção da escola como sistema social e permite aos professores comparar, partilhar e aprender através de sentimentos e experiências.

Apresentámos um quadro referente às tipologias referenciadas por Sikes e Huberman, de modo a permitir uma melhor visualização e interiorização.

Quadro 1. Quadro comparativo de estádios de desenvolvimento de adultos e de desenvolvimento de professores, de acordo com Sikes & Huberman.

| Fases de desenvolvimento de adultos (Sikes, 1989) | Fases de desenvolvimento dos professores (Huberman, 1992a, 1992b, 1993) |
|---|---|
| <p>1.º dos 21 aos 28 anos = exploração das possibilidades de vida adulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar opções • Celebrar compromissos • Maximizar alternativas • Criar uma estrutura estável. | <p>1º sobrevivência e descoberta, que corresponde ao momento de entrada para a profissão, em que as preocupações estão auto-centradas, notando-se a existência de distância entre os ideais de serviço e a realidade. As tarefas surgem como fragmentadas verificando-se alguma inadequação entre a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos. As relações professor-alunos oscilam entre a privacidade e o distanciamento. Este estádio é marcado por um grande entusiasmo pela experimentação e inserção num grupo profissional bem como pela exaltação da responsabilidade.</p> |
| <p>2.º dos 28 aos 33 anos = fase em que se assumem novas responsabilidades; o peso da formação é já distante, valorizando-se o saber vindo da experiência; em termos profissionais possui-se já uma certa segurança que facilita a relação do profissional com os clientes.</p> | <p>2º estabilização – ao mesmo tempo que há uma tomada de responsabilidades, ocorre um comprometimento. O comprometimento corresponde a uma escolha subjectiva que envolve um compromisso com a profissão e um acto administrativo (a nomeação oficial). A par do comprometimento com a profissão, neste estádio muitos dos professores avançam para uma ocupação comunitária, com disponibilidade e mestria.</p> |
| <p>3.º dos 30 aos 40 anos = conjunção da experiência com abertura física e intelectual. Nos homens verifica-se ser um período de grande ambição, envolvimento e auto-confiança, enquanto a vida das mulheres é marcada pela conjunção do trabalho profissional com a situação de mãe e esposa.</p> | <p>3º experimentação, activismo – notam-se grandes diferenças entre os professores, enveredando cada um por um caminho que o satisfaça. Esta fase corresponde a momentos de novas escolhas na busca de novos desafios como forma de fugir à rotina.</p> |
| <p>4.º dos 40 aos 45 anos = estabilização e, ao mesmo tempo, momento de questionamento sobre o que se fez da própria vida. Numa situação profissional de professores, a relação do profissional com os alunos tende a ser tipo parental.</p> | <p>4º auto-questionamento – normalmente neste estádio, que corresponde a um período entre os 12 e os 20 anos de carreira, os professores reflectem sobre a sua vida profissional, optando entre manterem-se na profissão ou experimentem uma nova via, ainda que esta ofereça alguma insegurança.</p> |
| <p>5.º dos 50 anos em diante = declínio progressivo</p> | <p>5º serenidade e distanciamento afectivo – neste período o nível de ambição desce no que é acompanhado pelo desinvestimento profissional. Não havendo elevadas expectativas, a confiança e a serenidade acontece.</p> |
| | <p>6º conservantismo e lamentações – com o avanço da idade os professores tendem a uma maior rigidez e dogmatismo, defendendo-se numa tese gerontocrática segundo a qual não há valor no que se faz na actualidade, “dantes” havia maior motivação e capacidade de aprendizagem.</p> |
| | <p>7º desinvestimento</p> |

Nota. Quadro transcrita de Sarmiento (2002: 106).

Como se constatou, cada autor apresentou uma tipologia própria para os estádios de desenvolvimento, com uma sequencialidade entre as várias fases, apesar das durações temporais da ocorrência de cada etapa de desenvolvimento da carreira diferirem de pessoa para pessoa. Sarmiento (2002) reforça que cada autor canalizou os diferentes períodos temporais em partes constituintes dos estádios, verifica-se uma sequencialidade na medida em que após um período de insegurança e incerteza, se segue outro período em que se consolida a segurança e a maturidade profissional. As fases de desenvolvimento de adultos equivalem às fases de desenvolvimento profissional, nota-se a importância de dar valor aos factores pessoais dos professores.

7. Questões epistemológicas e metodológicas no estudo do ciclo de vida, segundo Huberman (1989)

Ao falarmos de uma sequência de fases que balizam a carreira docente, damos flanco às críticas que põem em questão a existência desta sequência independentemente do estado social ou período histórico (Blank, 1982; Dannefer, 1984 *in* Huberman, 1989). Estas sequências, ao revestirem um carácter biológico, indicariam que todas as pessoas *“passariam pelas mesmas fases, dentro da mesma ordem, independentemente das condições de vida ou de trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas, da vontade individual”* (Huberman, 1989: 28). A idade surge como um factor determinante ao nível da progressão de um estado para o outro, é uma variável que possibilita estudar a estabilidade e as modificações humanas, *“a idade não determina condutas psicológicas ou sociais; não é factor de causalidade”* (Klausner, 1973; Baltes & Goulet, 1970 *in* Huberman, 1989: 28).

A organização da vida profissional é um factor para as condições de entrada na carreira e os aspectos empenhamento e promoção conferem sentido às fases. As expectativas criadas pela organização da vida social são interiorizadas como factores psicológicos, por isso, Riley (1967 *in* Huberman, 1989) considera a teoria “relógio social”, que determina os momentos adequados para a execução dos papéis sociais em idade adulta (o momento para estudar, casar, mudar de profissão ou progredir). Não colocando de parte que esses papéis sociais podem ou não ser afectados por desastres naturais (crises, guerras, epidemias) que poderão ser factores desorganizadores de uma sequência nas gerações.

Surgindo a importância de atribuir uma temática às fases de uma vida profissional, bem como uma organização em sequências lineares. Em relação à fase da entrada na carreira e no que

diz respeito ao aspecto da “exploração”, esta poderá ser vivida de acordo com cada pessoa. Depende do grau de importância de determinados aspectos e da decisão em relação a aspectos comuns. (Huberman, 2000 *in* Nóvoa, 2000).

Nesta linha de pensamento, durante o desenvolvimento adulto o ser humano estuda, planifica as sequências e poderá determinar as características da próxima fase. Este desenvolvimento de características humanas é uma modificação voluntária, da parte da pessoa perante um determinado contexto social. A ordenação da vida profissional em sequências prevê uma continuidade e cada fase constitui um estado, uma descontinuidade. Esta visão dualista, foi posta à prova por Elder (1974, 1979 *in* Huberman, 1989: 29) *“as vias aparentemente previsíveis e ordenadas . . . não o são, de facto, quando apreciadas mais de perto; há mesmo um teor relativamente elevado de acontecimentos totalmente aleatórios”*.

Cada fase organiza a transição para a fase seguinte, mas não pode organizar a sua sequência. Algumas sequências não são só vividas, em termos de continuidade, por exemplo a fase de diversificação que é após a fase de estabilização para um número relevante de pessoas, ou a fase de questionamento e a da serenidade aparecem num momento inesperado (Huberman, 1989).

Estudos clássicos indicam que se pode fundar algumas regras, nomeadamente, evitar a sobredeterminação de um factor e não dar demasiada atenção às explicações maturacionistas, psicológicas, físicas, sociais e culturais (Huberman, 1989). Para Riegel (1978 *in* Huberman, 1989) o desenvolvimento humano é um processo em que o indivíduo se encontra em tensão entre as forças maturacionista e psicológicas e as forças culturais, sociais e físicas. Uma destas forças pode sobressair.

Quando se pretende obter pontos comuns entre as pessoas temos de nos remeter a uma só profissão e um nível de ensino, numa determinada área geográfica, a escolha de quatro gerações de professores (dos 5 ao 40 anos de experiência) que viveram acontecimentos diferentes e que leccionam disciplinas diferentes. Durante o decorrer dos anos, a carreira de um professor do ensino secundário sofre algumas alterações mais especificamente nos últimos 30 anos, em termos de expectativas sociais, leque de actividades, hierarquização de papéis, trajectórias e plano administrativo. Estes factores acabam por contribuir na definição de papéis a desempenhar na profissão, assim, cada geração acaba por interiorizar condutas semelhantes o que permite o aparecimento de analogias entre os indivíduos que escolhem a mesma profissão (Brim & Wheeler, 1966; Rosenbaum, 1983 *in* Huberman, 1989).

Vários autores comprovaram através dos seus estudos, que as respostas de pessoas com idades próximas, profissão diferente, mas que viveram acontecimentos sociais e históricos semelhantes, são mais idênticas do que as respostas de membros da mesma idade e profissão, aqui sobrepõem-se os factores sociais aos maturacionistas (Baltes & Schaie, 1976; Blank, 1982 *in* Huberman, 1989).

A par desta reflexão, Buss (1974 *in* Huberman, 1989) mostrou a existência de diferenças entre trajectórias nascidas em períodos diferentes, mas cultura e historicidade uniformes, ou seja, as experiências de vida são comuns entre os membros de cada geração, mas diferentes da geração precedente. É apresentado como forma possível de resolver este dilema (Huberman, 1989), a execução de um estudo longitudinal, ou seja continuar 40 anos com o mesmo grupo de professores, mas a pesquisa é longa e a vida é curta. A opção metodológica também levanta alguns problemas. Seria uma pesquisa portadora de falsos estudos longitudinais, ou seja, seria um estudo transversal em que eram utilizados grupos diferentes, de um fenómeno longitudinal a carreira profissional. Ao estudar um fenómeno que dura 40 anos, num período de três a cinco anos parece cómodo, mas não é sustentável. Desta feita, o investigador ao optar por escutar o discurso da própria pessoa é provável que se depare com a dificuldade em conseguir colocar as respostas dadas pelos entrevistados, em quadros explicativos, esta análise dos dados conduz a uma certa estandarização.

Atentando na análise do mesmo, Huberman (1989) refere a existência de técnicas que permitem controlar a pertença de um determinado número de pessoas pertencentes à mesma temática mas oriundas de diferentes grupos. Os inquiridos identificam os acontecimentos sociais de determinada época porque exerceram alguma influência na sua pessoa, independentemente de esses acontecimentos estarem ausentes ou sejam diferentes entre grupos. Outra dificuldade metodológica é a questão da validade e a fiabilidade dos enunciados. Os dados obtidos vêm das preferências dos indivíduos sobre os factos. Sendo um estudo das representações e percepções dos professores sobre o seu ciclo de vida profissional.

No que respeita à fiabilidade dos dados biográficos, as investigações com períodos de alguns meses ou dois anos são optimistas. Ao ser dada relevância a um relato na primeira pessoa deve-se assumir as contingências dele decorrentes. Uma delas é o funcionamento da memória, Bartlett (1932 *in* Nóvoa, 2000: 58) concluiu:

“que a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é . . . mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente”.

Estudos realizados sobre a memória, mostraram que há tendência para colocarem na mesma linha o passado com as representações do presente (Ross, McFarland & Fletcher, 1981 *in* Huberman, 1989), a tendência para desenvolver as modificações que ocorrem entre a adolescência e o período adulto (Woodruff & Birren 1972 *in* Huberman, 1989), por fim a tendência para gerar o passado de modo a preparar o futuro (Riegel, 1978 *in* Huberman, 1989). É-nos possível situar as pessoas para que voltem ao ano em questão, à turma implicada e a circunstâncias particulares da vida nesse momento e:

“a forma como os professores conseguem, mantêm e desenvolvem a sua identidade, a noção de si próprios, num dado momento da sua carreira e ao longo da sua vida profissional, é de uma importância vital para a compreensão das acções e dos compromissos que eles assumem no seu trabalho” (Ball & Goodson, 1985 *in* Day 2001: 67).

Em síntese, neste ponto do capítulo II abordou-se o ciclo de vida profissional dos professores; a investigação docente em Portugal e os estádios de desenvolvimento dos adultos.

Quanto ao ciclo de vida profissional dos professores descrito por Huberman (aplicou o seu estudo a professores do ensino secundário), este vai-se construindo ao longo da carreira profissional, no qual o professor vai passando por diferentes preocupações em diferentes momentos, por exemplo um professor no seu segundo ano de ensino tem preocupações diferentes do que um professor que esteja já a trabalhar há 30 anos. No que respeita às principais tendências do ciclo de vida profissional dos professores, encontramos a fase de entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase da diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afectivo e em último a fase de conservantismo e lamentações. Todas estas etapas se encontram interligadas, onde acaba uma fase inicia-se a outra, isto seguindo a ordem em que foram apresentadas. Estas etapas foram compiladas pelo teórico Huberman, permitindo a construção de um modelo, esquemático e especulativo.

No seguimento desta linha de pensamento, a nível da investigação docente em Portugal, deparámo-nos com o estudo realizado por Gonçalves. O seu estudo, aplicado a professoras do 1.º ciclo do ensino básico, permitiu-lhe elaborar um modelo esquemático baseado no modelo de Huberman, no qual apresenta diferentes fases construídas a partir de diferentes trajectórias de vida. Delineou as seguintes fases: início, estabilidade, divergência, serenidade, renovação do interesse e desencanto.

Posto isto, é possível observar, em comparação, os estádios de desenvolvimento dos adultos, segundo Sikes *versus* estádios ou fase de desenvolvimento dos professores segundo Huberman, no sentido de apurar quais as diferenças ou semelhanças existentes. Contudo, o

estudo do ciclo de vida foi alvo de algumas questões epistemológicas, reflectidas por diversos autores. Todo este espólio é preenchido pelo desenvolvimento profissional de cada professor ao longo da carreira profissional. Alguns analistas perceberam que se pode criar oportunidades de desenvolvimento para o grupo e para cada etapa (Guskey & Huberman, 1995).

8. Desenvolvimento profissional dos professores

O desenvolvimento profissional dos professores é feito ao longo de toda a carreira, ou seja durante o seu ciclo de vida profissional, por isso é um desenvolvimento contínuo e está dependente de vários factores como a vida pessoal e profissional, das políticas e contextos em que o professor se desloca de modo a realizar as suas funções (Day, 2001). A área educativa, por natureza, exige que os docentes se empenhem, constantemente, no seu desenvolvimento profissional mas as suas histórias pessoais e profissionais, as disposições momentâneas condicionam, por vezes, as suas necessidades individuais.

8.1 O conceito de desenvolvimento profissional de professores

A expressão desenvolvimento profissional quando aplicada aos professores requerer uma especificidade, porque qualquer acção executada profissionalmente pelo professor terá efeitos que implicam o desenvolvimento progressivo de terceiros, nomeadamente, crianças, adultos, pais, encarregados de educação, comunidade escolar e instituições. A esta luz, apresentámos a definição de desenvolvimento profissional, segundo Day (2001: 21):

“o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do individuo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor é realizado de acordo com as suas próprias ambições e em diferentes contextos que sofrem alterações e que posteriormente se reflectem em cada fase do ciclo de vida profissional. Para Oliveira-Formosinho (1998 *in* Sarmento, 2002: 100) o desenvolvimento profissional é visto como um: *“processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção,*

incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades". O valor da profissionalidade docente reside no facto de ser dirigida a uma comunidade aprendente e para alguns professores, também reside na concretização do desempenho de cargos de poder. Hargreaves (1994: IX) observou que para os docentes o que ocorre na sala de aula está ligado ao exterior e certifica que:

"a qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho na sala de aula estão estreitamente ligadas ao seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais . . . as carreiras as esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações, ou a sua frustração também são importantes para o seu empenhamento, entusiasmo".

Segundo Gonçalves (1990 *in* Sarmiento, 2002) esta aquisição de desenvolvimento profissional é realizada a nível particular ou em conjunto com a profissionalização, em que um aumento da aquisição de competências pedagógicas e de construção profissional se poderão traduzir no estatuto profissional e no prestígio social da função docente. Através dos seus estudos Holly (2000 *in* Nóvoa, 2000) concluiu que os professores experientes e os professores novatos passaram de um debate sobre o seu método de ensino e de uma escrita descritiva para observações introspectivas e reflexivas. A preocupação em relação às diferentes abordagens sobre o desenvolvimento profissional levou Griffin (1983 *in* Sarmiento, 2002) a criar factos, mormente: a difusão do conhecimento através da escolaridade; as práticas de desenvolvimento causaram um aumento na área da investigação; as novas esperanças da sociedade face às escolhas realizadas; acontecimentos de grupos que a escola deve modificar ou fomentar.

8.2 Factores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional

O professor durante o seu percurso profissional participa em actividades formais e informais que instigam uma revisão do seu pensamento e acção profissional. Nesta continuidade, é necessário promover o desenvolvimento profissional no sentido de manter ou aperfeiçoar a qualidade da aprendizagem profissional, sendo este plano dirigido a todos os professores, independentemente de desempenharem ou não cargos de gestão (Day, 2001). Para Hargreaves (1994: 17) *"a quantidade de tempo que os professores passam longe das tarefas de sala de aula, a trabalhar com colegas ou apenas a reflectir individualmente, é um ponto vital para as questões da mudança, da melhoria e do desenvolvimento profissional"*.

Nesta medida existem três cenários importantes de aprendizagem profissional traçados pela autora Lieberman (1996 *in* Day, 2001) sendo: a instrução directa através de cursos, ou ateliers; a aprendizagem na escola através de amizades críticas, de trabalhos em equipa, de investigação-acção; a aprendizagem fora da escola através da elaboração de trabalhos promovendo a mudança. Day (2001) apresenta mais um cenário a aprendizagem na sala de aula mediante as reacções dos estudantes, referindo-se à aprendizagem que os professores realizam na sala de aula junto dos seus alunos, onde aprende a viver, a sobreviver, a desenvolver competências, a crescer e a conhecer-se como profissional. Assim urge uma melhoria da qualidade da aprendizagem e desenvolvimento profissionais, tanto a nível das aprendizagens formais como informais, mas numa perspectiva centrada no aprendente, neste caso no professor. É uma ideia que se insere na lógica educativa sugerida por Michael Fullan (2002 *in* Morgado, 2005: 25) *“indivíduos, instituições e sociedades que aprendem”*. A opção de Day pela perspectiva centrada no aprendente deveu-se aos factores que considera colaborarem na qualidade da aprendizagem do desenvolvimento profissional, tais como as características, as funções do aprendente, a cultura organizacional, os colegas e liderança. O seguinte mapa conceptual mostrará como os respectivos factores se encontram relacionados.

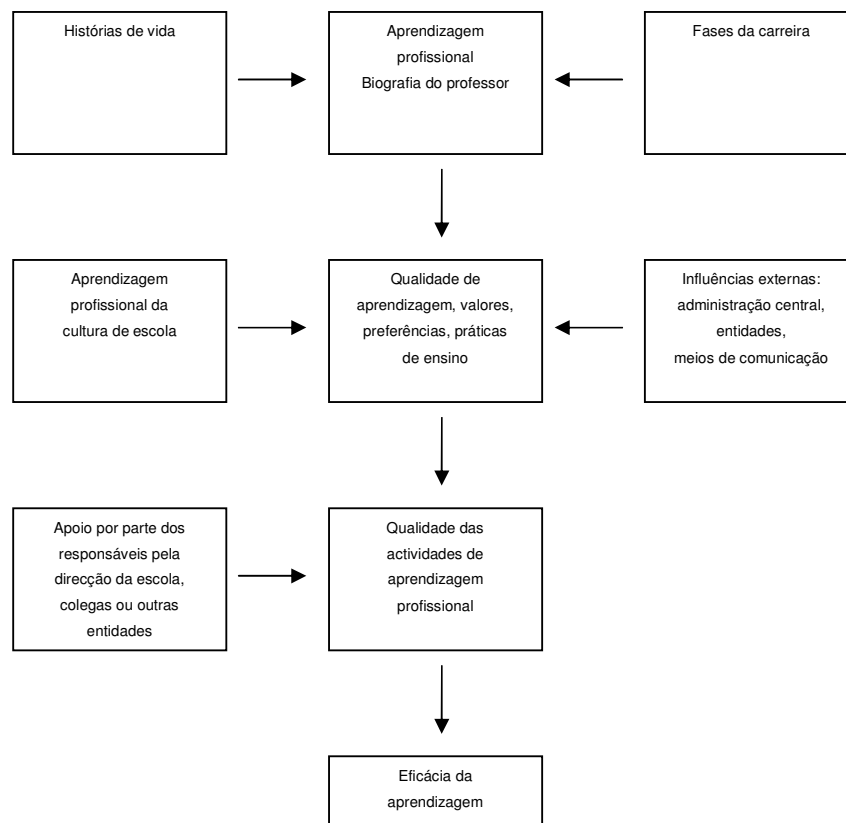


Figura 3. Factores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional.

Nota. Figura transcrita de Day (2001: 20).

Um desenvolvimento profissional construído, renovado e aperfeiçoado, perante o empenho e dedicação dum professor, ao longo de 30 ou 40 anos de carreira é com certeza uma obra ambiciosa, um tesouro repleto de riqueza em histórias. Para tal, é necessário:

“estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidade, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro activo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola” (Day, 2001: 19).

A forma como se organizam os processos de aprendizagem é tão importante como os produtos do conhecimento (Holly, 2000 *in* Nóvoa, 2000). Este espólio descreve o que constitui *“o papel profissional do professor; e o propósito central do desenvolvimento profissional é possibilitar aos professores a realização desse papel dentro dos mais variados contextos em que os professores trabalham e onde tem lugar a aprendizagem”* (Day, 2001: 19).

A história de vida, o desenvolvimento profissional, cenário da sala de aula, escola, os contextos sociais e políticos interagem com o pensamento e a acção dos professores. As escolas estão repletas de alunos com diferentes tipos de motivações para realizarem o seu processo de aprendizagem, devido às suas origens serem de meios socioculturais diversos. O acto de ensinar é um processo complexo e difícil que o professor tenta minimizar, colocando em prática as suas destrezas e empenho pessoal e profissional. O professor interpreta o currículo de acordo com a construção da sua identidade pessoal e profissional. Assim, o conhecimento do conteúdo e do pedagógico não podem ser separados das necessidades pessoais e profissionais dos professores (Day, 2001).

8.3 Compreender o desenvolvimento profissional

Desde os tempos remotos que a massificação do ensino, as crescentes e constantes mutações da sociedade e as políticas educativas têm requerido uma necessidade urgente de se centrarem na qualidade dos professores, de modo a melhorar a instrução ministrada aos alunos. A qualidade dos professores foi criada, renovada e ampliada pela possibilidade de participarem em acções de formação contínua, sem serem prejudicados na carreira, com o intuito de estes relembrem e actualizarem os seus conhecimentos em relação ao conteúdo, como também desenvolverem estratégias quanto ao cenário sala de aula e desempenho de cargos (Day, 2001). A esta luz, referimos Barth (1996 *in* Day 2001) sobre a aprendizagem na vida dos professores:

“os aprendentes vorazes são aqueles professores que se encontram no início da carreira, professores no seu primeiro ano de ensino, que se preocupam desesperadamente em aprender o seu novo ofício. A curva da aprendizagem mantém-se elevada durante três ou quatro anos, altura em que a vida do professor se torna altamente rotinizada e repetitiva. A curva da aprendizagem torna-se plana. Os anos repetem-se: o próximo Setembro é igual ao Setembro anterior. Muitos observadores afirmam que os professores, depois de cerca de dez anos, acomodados e esgotados, tornam-se resistentes à aprendizagem. A curva da aprendizagem desce. Após vinte e cinco anos de vida na escola, muitos educadores tornam-se “exaustos”. A curva da aprendizagem já não existe...Parece que a vida na escola é tóxica para a aprendizagem do adulto. Quanto mais tempo se mantiver lá, menor será a aprendizagem. É incrível!”

A aprendizagem realizada pelos profissionais no contexto do seu trabalho deverá reconhecer as influências positivas e negativas. Posto isto, existem várias teorias que descrevem e aplicam as diferenças existentes entre professores. Um dos modelos mais importantes do desenvolvimento profissional foi criado pelos irmãos Dreyfus e Dreyfus em 1986 (*in* Eraut, 1999), sendo composto por níveis de desenvolvimento da competência profissional. Os seus criadores apresentam este modelo em que o raciocínio analítico e a formulação de regras permitem uma compreensão baseando-se na capacidade da pessoa de não escolher regras, mas sim estilos comportamentais flexíveis perante determinadas situações.

Síntese do modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus

Nível 1- Principiante

- Adesão rígida a regras e planos aprendidos;
- Parca percepção da situação;
- Ausência de juízo discricionário.

Nível 2- Principiante Avançado

- Tópicos de orientação para a acção baseadas em atributos ou aspectos específicos (aspectos são características globais de situações reconhecíveis apenas após alguma experiência prévia);
- A percepção da situação é ainda limitada;
- Todos os atributos e aspectos são tratados separadamente e é-lhes dada a mesma importância.

Nível 3- Competente

- Lida bem com a existência de muitos alunos;
- Compreende as suas acções, pelo menos parcialmente, em termos de objectivos a longo prazo;
- Planificação deliberada e consciente;
- Procedimentos estandardizados e rotinizados.

Nível 4- Proficiente

- Encara as situações de uma forma holística em vez de considerar apenas alguns aspectos;
- Vê o que é mais importante numa situação;
- Apercebe-se de desvios do padrão normal;
- A tomada de decisões é menos laboriosa;
- Usa máximas para se orientar, cujo significado varia de acordo com a situação.

Nível 5- Perito

- Não se baseia em regras, princípios gerais ou máximas;
- Compreensão intuitiva das situações baseada num entendimento silencioso profundo;

- Usa abordagens analíticas apenas numa situação nova ou quando ocorrem problemas;
- Possui uma visão apenas do que é possível.

Nota. Transcrito de Eraut (1999: 124).

Embora este modelo advirta para o facto de que o crescimento profissional não depende unicamente da racionalidade e dá ênfase à aprendizagem pela experiência directa, o autor Elliott (1996 *in* Day, 2001: 91) disse: *“parece . . . ignorar outros tipos de experiência . . . a aprendizagem a partir da observação da experiência de outros, ou da experiência “indirecta” através de estudos de caso”*. Tem em atenção o desenvolvimento de destrezas perante uma situação em que desempenha um papel relevante, mas não dá importância à compreensão do contexto. Apesar dos Dreyfus apresentarem o seu modelo de cinco estados de aquisição de destrezas, a ênfase está na percepção e tomada de decisão do que na acção rotineira. Assim, definem a competência como um meio que permite uma integração no ambiente da acção profissional que incorpora quer as rotinas, quer as decisões mantendo o comportamento regado (Eraut, 1999). O modelo mostra um quinto nível de desenvolvimento, que se encontra no topo do desenvolvimento de destrezas a nível profissional e pretende-se que seja alcançado, mas várias investigações levadas a cabo demonstraram que desenvolver a experiência e alcançar a posição de perito é um processo complicado e difícil de executar (Feiman-Nemser, 1990; Korthagen & Wubbels, 1995 *in* Day, 2001).

Ao invés, Elliott (1993 *in* Day, 2001: 90) concebeu uma perspectiva do desenvolvimento profissional mais *“interaccionista”* que engloba as necessidades dos profissionais, ao movimentarem-se e agirem em contextos profissionais, pessoais e políticos. Defende que estes níveis deviam ser considerados como sequências interactivas, passíveis de se relacionarem com as expectativas profissionais dos professores, em todas as fases da sua vida profissional onde ocorrem momentos de regressão ou progressão:

Fase 1 – inclui o principiante e o principiante avançado e focar-se-ia, em termos de desenvolvimento, na promoção da ideia de auto-avaliação do professor.

Fase 2 – principiante avançado a competente – focar-se-ia nos professores como práticos reflexivos, reflectindo sobre a problemática das situações que enfrentam.

Fase 3 – competente a proficiente – focar-se-ia no desenvolvimento da capacidade dos professores de auto-avaliarem acções e decisões.

Fase 4 – proficiente a perito – reconhece que o desenvolvimento da experiência e a intuição dificultam a deliberação consciente”.

Os professores deslocam-se entre estas fases durante a sua vida profissional, por motivos pessoais, sociais e psicológicos. O facto de mudar de escola, de desempenhar um novo papel, de ensinar diferentes programas e grupos etários resulta numa alteração temporária ou não do

desenvolvimento profissional. Um professor que alcance o nível de perito, não significa que a aprendizagem terminou porque a aprendizagem é um processo que se constrói ao longo da vida e para se aprender através da experiência é necessário que esta seja “*assimilada, examinada, analisada, considerada e negociada de forma a transformar-se em conhecimento*” proveitoso (Aitchinson & Graham *in* Day, 2001: 92).

8.4 Modelos de desenvolvimento profissional, segundo Guskey & Huberman (1995)

Os professores tendem a trabalhar sozinhos dentro do cenário escola, no qual surgem oportunidades de experimentarem uma variedade de novos materiais que são colocados à sua disposição no ambiente de trabalho (Huberman, 1993 *in* Guskey & Huberman, 1995) mediante as suas necessidades. Por esta razão os professores são comparados aos artistas porque são trabalhadores activos com intenção de desenvolver um reportório institucional que responde ou antecipa situações em sala de aula. Fazendo a interligação ao ciclo de vida profissional, este tipo de trabalho produtivo revelou-se mais significativo entre o 5.º e o 15.º anos de experiência.

Nesta sequência, os autores Guskey e Huberman (1995) apresentam vários modelos de desenvolvimento profissional elaborados a partir de estudos realizados em situação de sala de aula.

Ciclo individual fechado

A figura 4 apresenta-nos o chamado ciclo individual fechado. Este ciclo demonstra-nos a forma como os professores se relacionam com os desafios institucionais. A título de exemplo um manual oficial de biologia que revelou ser de difícil entendimento para uma parte dos alunos de uma turma. O problema primeiramente é sentido e diagnosticado, depois segue-se a utilização de fotocópias com textos mais fáceis, criação de trabalhos de grupos com capacidades mistas, alguns exercícios de aplicação e sessões de explicações. Se esta estratégia resultar poderá ser usada novamente, se não resultar terão de partir em busca de uma nova estratégia.

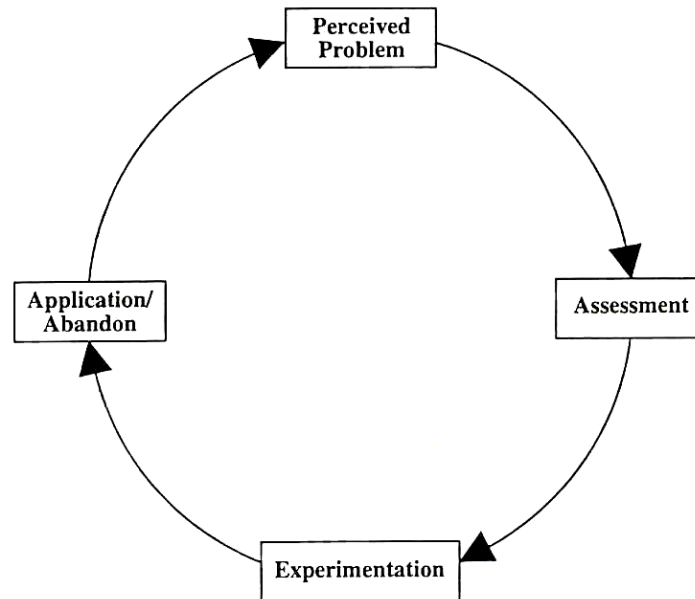


Figura 4. Ciclo individual fechado.

Nota. Figura transcrita de Guskey e Huberman (1995: 209).

Ciclo individual aberto

O ciclo demonstrado na figura 5 é semelhante. O exemplo adoptado continua a ser o livro de biologia. Contudo, o professor no momento de procurar soluções vai para além do contexto sala de aula, direccionando um pedido de ajuda aos colegas de biologia ou então aumenta o material de biologia. É uma situação básica e simples, mas bem sucedida como forma de promover o desenvolvimento profissional, porque foi adquirido conhecimento através do contacto com novos recursos humanos e novos materiais ficaram disponíveis permitindo uma reformulação dos objectos que anteriormente motivaram a consulta. Mas, o sucesso deste ciclo depende da rede social dos professores de biologia e da vontade de fazer algo mais com a informação e o saber adquiridos.

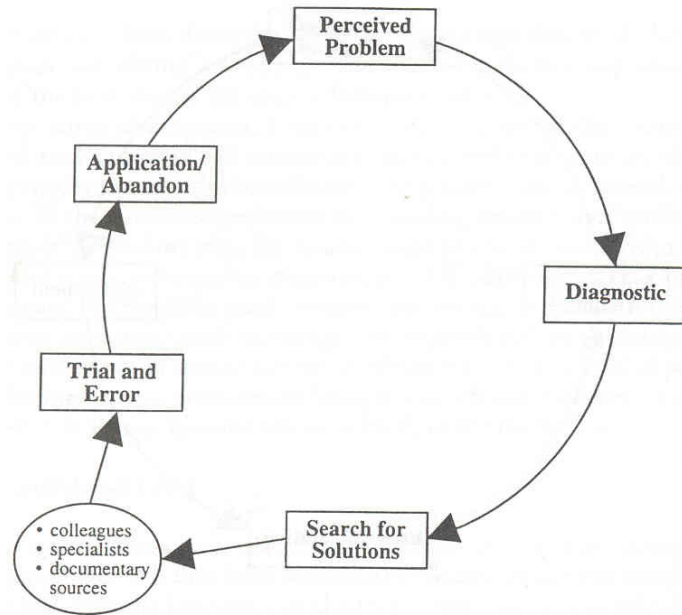


Figura 5. Ciclo individual aberto.

Nota. Figura transcrita de Guskey e Huberman (1995: 210).

Ciclo colectivo fechado

Este ciclo, figura 6, traz-nos uma experiência colectiva, dentro do grupo, sem recursos fora do grupo. Os autores Guskey e Huberman (1995) fazem notar que este ciclo não decorre numa escola, incide entre professores de várias escolas que leccionam as mesmas disciplinas e partilham os mesmos interesses, preocupações e o mesmo nível de dificuldade. Tomando o exemplo do professor de biologia, depois do nível da escola básica é que o professor está mais apto a aprender e a dar a nível profissional dentro do grupo disciplinar (biologia), do que com um ou dois colegas que estão dentro da mesma escola e que também ensinam biologia. Em qualquer situação, estes são profissionais que seguem um ciclo transversal que vai das trocas à experimentação.

Na fase de partilha de experiências, partilham o material, uma discussão, uma reflexão do próprio trabalho e discutem temas sobre a aprendizagem e da ciência do ensino em diferentes contextos. Para Guskey e Huberman (1995: 210):

“este ciclo sensibiliza os professores para factos que 1) as suas teorias foram largamente derivadas das suas práticas 2) a sua base experimental é apenas uma das várias possibilidades e legítima os modos de construir os mesmos acontecimentos ou os mesmos padrões de aprendizagem e 3) a língua de intercâmbio é um veículo perfeito e frustrante até haver interacção prolongada, experiência mútua, e um desenvolvimento gradual da capacidade de imaginar outras perspectivas para além da sua, de dentro para fora”.

Neste contexto:

“a partilha de experiências leva a uma conclusão de que novos textos e novas experiências são necessárias. Algumas experiências podem ser feitas individualmente; outras necessitam de trabalho colaborativo na turma. Atendendo ainda aos professores de biologia, estes trabalham, desenvolvem fichas e concordam trabalhar com elas. Eles juntam-se, discutem essas experiências, acabando por fazer revisões, permitindo saber se o novo procedimento funcionou. . . . Isto é uma parte decisiva do ciclo. Primeiro, envolve uma monitorização constante. Depois mostra publicamente e visivelmente aquilo que se passou em cada turma” (Guskey & Huberman, 1995: 211).

Este modelo mostra que um grupo desta natureza pode manter-se unido para reformular o estudo do problema ou para trabalhar outros temas, isto para que futuramente possa ter mais sucesso.

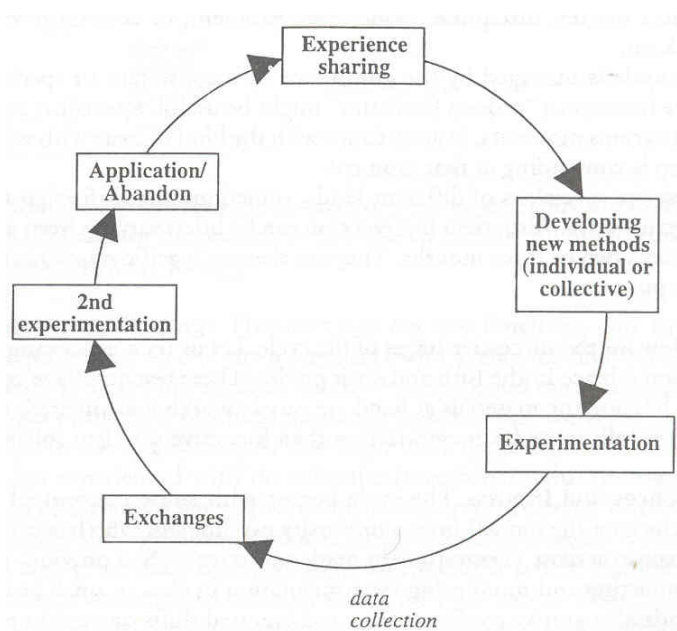


Figura 6. Ciclo colectivo fechado.

Nota. Figura Adaptada de Guskey e Huberman (1995: 211).

Ciclo colectivo aberto

A figura 7 apresenta um grupo que vem de várias escolas, partilha a disciplina, o nível, e o problema sobre a qual quer trabalhar. O ciclo é gerido pelo grupo e não por um especialista. Mas, em determinadas situações alguns especialistas são chamados de acordo com o tipo de tema que está a ser trabalhado. Estes são especialistas de vários tipos. A sua intervenção pode ser curta como demorar semanas ou meses e ocorrerem em momentos específicos para objectivos específicos.

Seguidamente iremos descrever as etapas do ciclo colectivo aberto, em jeito de síntese. Assim Guskey e Huberman (1995: 212) apresentam um novo exemplo:

“mãos à obra na ciência do quinto e do sexto ano. Os professores juntaram-se porque os materiais que estão agora a trabalhar são puramente orientados pelo livro e o texto básico exige mais memorização do que destrezas para resolver o problema de forma activa”.

Inputs Conceptuais

Dando continuidade ao exemplo citado por Guskey e Huberman (1995: 212, 213):

“o ciclo começa com algumas contribuições conceptuais (são as 11 horas no modelo), dadas por um psicólogo universitário que trabalhou nas perspectivas sócio-construtivistas, na ciência e na matemática. Ele oferece uma estrutura de condução e uma monitorização de experiência na turma, em pequenos grupos para os tipos de confrontações cognitivas e eventuais mudanças que uma pessoa pode observar na relação entre elaboração de pequenas experiências e naquilo que de facto os cientistas fazem”.

Partilha de experiências

Este passo tem duas funções na troca de experiências, segundo Guskey e Huberman (1995: 213, 214) a primeira função é:

“travar um conhecimento através da sua própria experiência com o ensino da ciência nos anos mais elevados. Esta é a razão pela qual há um grupo e a partilha de experiências tem uma função primariamente técnica, função inicial. Há um nível, há aquilo que a própria pessoa vivenciou como o currículo oficial da ciência. Noutra nível todos os membros do grupo têm uma biografia profissional no ensino da ciência que explica porque é que eles não estão satisfeitos e cujas alternativas seriam tanto apelativas e dado a sua própria pedagogia, aceitáveis. É aqui que a riqueza da experiência acumulada durante o ciclo da carreira – pode ser partilhada, e não necessariamente alinhada”.

Para Guskey e Huberman (1995: 214) a segunda função está relacionada:

“com os inputs conceptuais que o grupo já recebeu. . . . Deverá ser realizada uma leitura e discutida nesta fase do ciclo. Será nas mudanças da experiência prática para o conhecimento mais formalizado que nós podemos esperar gerar as descrições, as discussões e os debates que constituem para os professores pesquisadores «a construção de conhecimento através da conversa»” (Cochran-Smith & Lytle, 1992 *in* Guskey & Huberman, 1995: 214).

Líderes Didácticos

A função dos líderes didácticos para Guskey e Huberman (1995: 214):

“é construir a partir dos inputs conceptuais e da partilha de experiências cenários alternativos na sala de aula. Por exemplo, muitos programas das ciências mais práticas têm grupos de alunos que agem como cientistas: fazem hipóteses, colecionam, pesam evidências, e ainda elaboram conclusões. Projectos comuns têm a haver com a acidez da água, ou seja, experiências. Falar através de linhas didácticas evocam ideias para pequenas experiências que a pessoa imaginou ou fez na sala de aula”.

Observações

Os autores Guskey e Huberman (1995: 214) redigiram que:

“estas são observações de lugares no qual muita desta actividade didáctica vai acontecendo. Estas salas são identificadas, tipicamente, pelo especialista didáctico e têm o mérito de permitirem a visita de professores para verem como é que os seus colegas realizam as novas práticas em condições do dia-a-dia”.

Desenvolvimento de novos métodos

Neste sentido Guskey e Huberman (1995: 214) escreveram que:

“é aqui que o grupo começa a construir uma alternativa aos manuais. Estes são procedimentos de experiência e os materiais têm de ser reunidos em conjunto, representando o começo. Alguns membros do grupo quererão trabalhar em diferentes módulos, alguns nos mesmos”.

Análise pedagógica

Para Guskey e Huberman (1995: 215) neste momento a análise poderá ser útil:

“significa a entrada de um especialista que possa ter um olhar solidário mas também rigoroso em relação aos procedimentos e aos materiais que foram reunidos. Alternativamente, pode convidar novamente a pessoa (s), dar as linhas didácticas conceptuais e pedir uma avaliação mais rigorosa”.

Experimentação

Nesta altura já se assume uma cultura de partilha desenvolvida dentro do grupo, pelo menos para as pessoas que estão ainda inseridas no grupo. Posteriormente, cada membro experimenta os materiais e sequências que foram elaborados em comum. Conceptualmente, é um momento extremamente importante. Para Guskey e Huberman (1995: 215):

“a teoria da dinâmica de grupos sugere que se um compromisso público de mudança é feito – como é nesta situação – haverá um seguimento. Se não, a magnitude do esforço é provável que seja altamente variável e no final trivial. As mesmas linhas de pesquisa também sugerem que grupos deste tipo têm mais probabilidade de tomarem riscos do que os mesmos indivíduos deixados sozinhos nas suas sala de aula (Wallach, Kogan & Bem, 1962). Também mantendo-se com a teoria da identidade social, os indivíduos gradualmente aceitam as exigências e as expectativas dos outros membros do grupo, isto leva a poderes subtis que recompensam ou punem os membros individuais. Identificando-se com o grupo aumenta a responsabilidade ao grupo, (membros movimentam-se para a acção) e reduz a responsabilidade social (Steiner, 1966). Grupos com estas características são mais frequentemente aquilo que Little (1990) chama subculturas: professores da mesma disciplina, ou que estão mais ou menos ao mesmo nível, ou que partilham uma perspectiva pedagógica semelhante. . . . É evidente que estas normas estão a mudar, mas não rapidamente. Notar que no ciclo em que estamos aqui a discutir, a ajuda e o conselho são literalmente construídos para dentro da discussão. Também, já que o que está a ser experimentado é novo para todos, dificuldades temporárias, até falhas são socialmente legítimas. Toda a gente está a tropeçar e sente-se livre para falar acerca disso”.

Trocas

Na figura 7 podemos observar outra limitação dentro do grupo. Neste momento, segundo Guskey e Huberman (1995: 216):

“cada membro irá reunir os dados do pré-teste e depois da experiência irá reunir os dados do pós-teste, no entanto uma ajuda vinda do exterior pode proporcionar a análise dos dados do pré-teste (1) e do pós-teste (2). Os dados são menores do que instrumentos de avaliação e do que uma obrigação, para de facto conduzir a experiência e para discutir com os outros membros do grupo. . . . Idealmente, estas trocas irão incluir também eventos, resultados de testes, produtos finais e fará uma troca de informação mais concreta e técnica. Mas a função base na troca é a evidência clara de embarcar numa aventura, juntamente, com outras pessoas, uma aventura em que cada membro tem que tomar alguns riscos, instrucionalmente. Por outras palavras, nós estamos mais próximos de um cenário de melhoramento de escola, desenvolvido na secção anterior”.

Inputs conceptuais (2) e a experimentação

Neste período e dando seguimento à primeira experimentação, Guskey e Huberman (1995: 216) referem que:

“a análise dos seus resultados em termos de compromisso dos alunos, produtividade ou performance, de trocas acerca da massa do conteúdo de pequenos mistérios, epifanias e tragédias, o ciclo pede outra visita de um especialista conceptual. É claro que a discussão nesta altura será diferente da inicial (conceptual inputs (1)). Terá havido uma articulação conceptual da moldura individual, das linhas didácticas e pedagógicas, da criação e execução da experiência, e da análise dos seus resultados. . . . Seria de esperar, de facto, que os efeitos desta segunda componente conceptual construída com base numa experiência que foi colectivamente executada e discutida teriam efeitos colaterais fortes – e que ligaria a teoria à instrução. Como a imagem mostra, estes inputs levam a uma revisão da mesma experiência ou ao design de uma nova. . Gradualmente, os membros poderão considerar as suas próprias visões e práticas através da perspectiva de outros membros do grupo. Ao mesmo tempo, o conhecimento comum é gradualmente aumentado e aprofundado, ou seja, haverá mais maneiras de agir na mesma situação, concebendo mais aspectos da situação corrente”.

Demonstrações e consultas

Os autores Guskey e Huberman (1995: 216) optaram por um cenário mais “aprofundado” e delicado. Aqui os membros do grupo juntam-se a professores com mais experiência ou familiarizados com o tipo de projecto com que eles estão a trabalhar.

Joyce e Showers (1982, 1988 *in* Guskey & Huberman, 1995: 216) aludem que:

“não é só simplesmente por tentativas, observação e trocas verbais com os colegas que as capacidades complexas da aprendizagem ocorrem, seja na sala de aula ou em qualquer lado. No campo educativo . . . cada professor tem um estilo único instrucional e interpessoal, poderemos ter acreditado que não é necessário nenhum suporte técnico rigoroso para mudança pedagógica durável. Porque, em muitos casos, os professores ensinam-se a si próprios a ensinar, eles podem assumir que eles sabem ensinar-se a si próprios a ensinar, muitas vezes, isto acaba por ser mais difícil. Nem na prática, nem no isolamento há uma solução adequada, não só porque solidifica uma oportunidade errónea, mas também porque oferece pouca

oportunidade para a clarificação conceptual que permite aos professores fazer um sentido da sua experiência cumulativa”.

No entanto, Guskey e Huberman (1995: 216) referem que maior parte das provas apontam para a direcção oposta:

“demonstração feita por peritos, observação sistemática dos professores que levam a cabo novas práticas e intervenção na forma de “coaching” [parecem] ser um requisito para qualquer mudança importante no ambiente de aprendizagem criado pelo professor. . . . As mesmas tendências aparecem na literatura de implementação (Fullan, 1990). Os professores tendem a manter-se colados ao nível mais baixo de mestria por falta de aconselhamento explícito de peritos externos ou pela falta de ajuda dos colegas mais experientes. Notar . . . que nesta meta-análise do treino em serviço, Wade (1985) concluiu que os modelos que incorporam a observação, o retorno, e a prática são mais efectivos do que os programas que não usam esses métodos”.

Os teóricos Guskey e Huberman (1995: 217) resumem que:

“de facto, o tipo de resolução do problema, neste ciclo, assume que o processo de aprendizagem, experimentação e mudança será moderadamente complexo, ambíguo, contraditório e conflituoso. Estas são as condições ideais para a aprendizagem significativa seja para adultos ou para crianças. Frequentemente, tal processo pode accionar auto-dúvidas em mais do que um sector ao mesmo tempo: mais no sentido próprio de mestria, na sua teoria implícita de aprendizagem e no seu conforto com a gerência instrucional”.

Aplicação/Abandonamento

Momento final. Para Guskey e Huberman (1995: 218):

“grupo colectiva ou singularmente adoptará algumas das novas abordagens da ciência que eles construíram juntos, outras serão descartadas. Talvez, uma rede mais alargada poderá ser criada: uma rede de professores de ciência ligada a especialistas das universidades próximas e a centros de pesquisa. Temos então, um cenário plausível de desenvolvimento profissional de professores”.

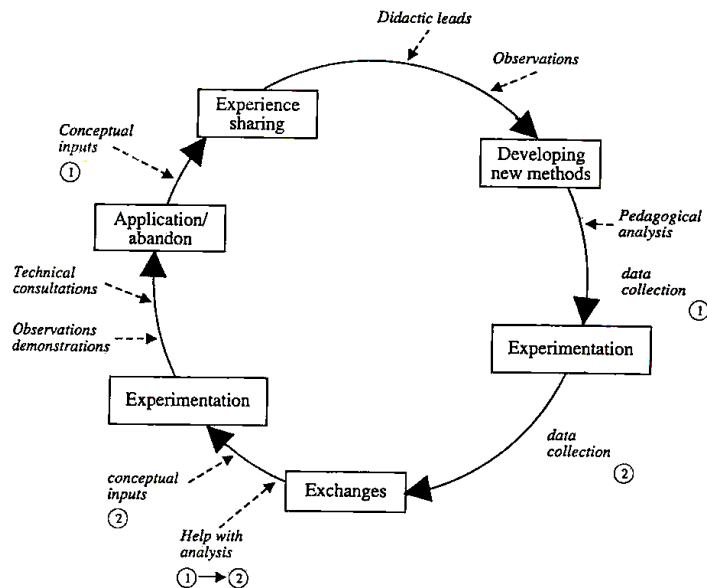


Figura 7. Ciclo colectivo aberto.

Nota. Figura transcrita de Guskey e Huberman (1995: 213).

Em síntese, nesta parte do capítulo II destacámos o conceito de desenvolvimento profissional; os factores que contribuem para a qualidade da aprendizagem; ao modo como se pode compreender o desenvolvimento profissional e por fim aos modelos de desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional do professor é executado a nível individual, em conjunto de acordo com as suas próprias motivações, ambições e em diferentes contextos que por sua vez sofrem alterações em cada fase do ciclo de vida profissional.

Para a promoção do desenvolvimento profissional enquanto docente existem diversos factores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional, nomeadamente: as características, as funções do aprendente, a cultura organizacional, os colegas e a liderança, são perspectivas que incidem no aprendente.

Contudo, é natural existirem diferenças entre os professores a nível do desenvolvimento profissional. A comprovar esta teoria encontramos o modelo dos irmãos Dreyfus que é composto por cinco níveis de desenvolvimento da competência profissional: principiante, principiante avançado, competente, proficiente e perito.

É evidente que o desenvolvimento profissional é realizado uma vez individual outras colectivamente dentro do seio da profissão, partindo deste pressuposto os autores Guskey e Huberman apresentam-nos vários modelos de desenvolvimento profissional: ciclo individual fechado, ciclo individual aberto, ciclo colectivo fechado e o ciclo colectivo aberto.

9. O professor “gestor” em Portugal, elementos para um estudo

No presente capítulo, procedemos a uma evolução histórica das políticas educacionais públicas de administração e gestão escolar ocorridas em Portugal, durante três décadas após a mudança política ocorrida aquando do 25 de Abril de 1974. Um breve retorno aos tempos mais remotos é aqui justificável por fazer parte do período de desenvolvimento da carreira profissional do investigado, e como refere Langhans (1981 *in* Matos, 2005: 20):

“se partir de uma perspectiva que considera a organização administrativa portuguesa como uma realidade historicamente construída, por encadeamentos sucessivos, a partir de origens bem mais remotas, e que a referência, ainda que em termos esquemáticos, a alguns desses encadeamentos poderá encerrar um valor explicativo não negligenciável”.

Ainda assim, essa evolução das políticas públicas não é a temática central da nossa investigação, mas assume um contexto relevante e um quadro político de referência que não podemos ignorar.

A análise que se segue é centrada em modelos normativos, nos acontecimentos que provocaram a criação, remodelação, abandono ou aceitação de determinado normativo, mas dando uma atenção especial à evolução das funções do Presidente do Conselho Directivo/Executivo. A relevância atribuída a este promotor deve-se ao facto de ser um profissional em Educação, ao mesmo tempo é responsável dirigente de um agrupamento de escolas ou duma escola, numa simbiose em que, o sujeito motivado e pensante desenvolve as suas actividades, enquanto “motor” principal de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. Desta forma, necessitamos de situá-lo na qualidade de sujeito único, com as suas convicções e emoções, e na qualidade de sujeito social, capaz de produzir um complexo de relações múltiplas, junto do seu local de trabalho – a escola.

9.1 As escolas públicas portuguesas, a gestão como quadro normativo dos estabelecimentos de ensino

Alguns teóricos (Amaral 1998; Langhans, 1981 *in* Matos, 2005: 21) aludem que o nascimento da “*moderna Administração Pública Portuguesa*” aconteceu com a separação dos poderes, mormente a separação entre a administração e a justiça efectuada em 1832, nos Açores, por Mouzinho da Silveira. Dando início à intenção de centralizar o sistema educativo português, estando por detrás uma inspiração napoleónica, motivo suficiente para provocar uma forte resistência das populações, mas que posteriormente veio a obter um acolhimento favorável nas alterações efectuadas em 1835 através do decreto de Rodrigo da Fonseca Magalhães e do Código Administrativo de 1836 de Passos Manuel (Amaral, 1998; Oliveira Marques, 1981 *in* Matos 2005). A evolução da administração e gestão escolar em Portugal ocorreu devido à prioridade que se deu aos princípios pedagógicos e educativos, o que exigiu uma definição dos modos de organização e gestão das escolas (Barroso, 2001). Para Vicente (2004) as organizações:

“são administradas ou geridas de modo a alcançarem os objectivos a que se propõem. A gestão é uma actividade que visa contribuir para as definições de objectivos e estratégias e dar-lhe uma expressão prática. É um fenómeno universal no mundo actual, embora tenhamos que admitir os gestores como únicos e individuais. . . . Na educação, o objectivo primeiro da gestão é o de criar condições para que os professores promovam as aprendizagens dos alunos”.

A complexidade da organização e gestão da escola exigiu a adopção de processos administrativos específicos. No caso português, o decreto de 17 de Novembro de 1836, deu início a “*um longo período de alternância entre maior centralização e maior descentralização, que iria durar cerca de um século*” (Amaral, 1998; Oliveira Marques, 1981 *in* Matos 2005: 21), veio criar os primeiros liceus, contribuindo para a centralização da administração educativa, cabendo ao Estado a função de organizar e regular o ensino escolar (Fernandes, 1992 *in* Matos, 2005), consagrando um aspecto descentralizador com a criação de uma estrutura colegial – Conselho do Liceu, que concede aos professores um poder mais alargado em termos de tomada de decisões na administração dos liceus. Posteriormente, o Regulamento do Ensino Liceal de 10 de Abril de 1860, publicado por Fontes Pereira de Melo veio, mais uma vez, introduzir uma perspectiva centralizadora (Fernandes, 1992; Barroso, 1995 *in* Matos, 2005).

A publicação da Carta de Lei de 2 Maio de 1878 (Barroso, 2001), veio designar um director ou reitor para os liceus e universidades. Por sua vez, a reforma liceal de 1894/1895 de Jaime Moniz remata a publicação de Fontes Pereira de Melo no que respeita ao domínio científico e

pedagógico. Porém, o século XIX nos países ocidentais foi o princípio da criação, estruturação e regulamentação dos sistemas de ensino públicos nacionais, como a escolaridade obrigatória e alargamento da oferta escolar, só no princípio do século XX é que a organização da escola é encarada como uma organização que exige uma administração específica que tenha como função regulamentar e potenciar a circunstância de se encontrar vários professores no mesmo edifício, sendo o Estado o próprio impulsionador; no século XX deu-se a consagração, expansão e declínio (Barroso, 2001).

Porém, entre as décadas de 30 e 70 o Estado Novo, concretamente a partir de 1933, desenvolveu um regime católico, autoritário, centralista e fechado. O Estado tentou um controlo político e ideológico da escola e considerou-se substituto da Igreja na missão de educar o cidadão, sendo a escola o meio ideal para alcançar o seu objectivo. O cidadão tinha de revelar submissão para com os valores defendidos pelo Estado: Deus, Pátria, Família e Autoridade, o que se pode verificar no Decreto-Lei n.º 27084, de 14 de Outubro de 1936 (Vicente, 2004), o cidadão viu a sua participação na vida pública impossibilitada. Assumiu-se como Estado-educador, visando um controlo social (Formosinho & Machado, 1999), e um controlo que incidiu em programas educativos nacionais e livros únicos, restringindo aos cidadãos o acesso ao ensino (Vicente, 2004).

Durante esta época o modelo vigente era o modelo liceal, em que a realização do controlo é dirigida por um reitor ou director, nomeado pelo Governo, sendo uma referência relevante a nível organizacional e administrativo para o ensino secundário (Castro, 2007), os quais não tinham autonomia e eram um meio do Estado exercer o controlo sob as escolas (Vicente, 2004). A vigência durante cerca de meio século de um regime político centralizador contrariou a existência de condições de criatividade e mudança necessárias ao progresso do ensino (Revez, 2004).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a procura da educação generalizou-se, levando o Estado a utilizá-la como estratégia de desenvolvimento económico e cultural da sociedade. A educação é um processo complexo e específico que estabelece relações inevitáveis de causalidade com o panorama concreto da sociedade, estando constantemente a sofrer influências e condicionamentos (Revez, 2004). Segundo Revez (2004: 36) e partindo da opinião de vários autores, *“algo que tem exercido incidência directa na gestão educacional tem sido a crescente procura da educação”*, resultado do desenvolvimento económico, tecnológico, científico, cultural, político e social a nível universal.

Durante a década de 70, vivia-se uma crise económico-financeira a nível internacional, sentida com maior intensidade em Portugal, a nível económico, político, social e educacional. Esta situação alterou o quotidiano dos portugueses em todos os sectores, registando-se uma necessidade de encontrar soluções de carácter urgente (Revez, 2004). Ao nível da educação, em Janeiro de 1970, Veiga Simão é empossado como Ministro da Educação Nacional e a sua reforma educativa (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho *in* Formosinho, 2000), representou a primeira necessidade de alargamento da escolaridade e da democratização do ensino. Era o iniciar de uma política centrada no alargamento da escolaridade obrigatória, no aumento do número de estabelecimentos de ensino de preferência com localização próxima da procura, em que o mérito de igualdade de oportunidades permitiria o acesso dos bons alunos a níveis mais altos de escolarização (Formosinho & Machado 1999). *Todavia, não se verificaram “mudanças significativas na relação pedagógica, no processo de avaliação, e nos órgãos de gestão”* (Vicente, 2004: 124). O Decreto-Lei n.º 513/73 (*in* Vicente, 2004), alterou as estruturas administrativas dos estabelecimentos públicos de ensino preparatório e secundário, cedendo-lhes autonomia administrativa, limitada pelas contas públicas e pela supervisão da direcção-geral da administração escolar, e os órgãos de direcção passam a ser o director ou reitor e o conselho administrativo. Após a revolução de 25 de Abril de 1974, Correia (2000: 6) refere que:

“a contribuição da educação para a democratização social constitui o núcleo obrigatório de referência dos “discursos educativos” que adquiriram maior visibilidade no decurso da revolução . . . os discursos educativos de legitimação da Reforma Veiga Simão associavam educação e democracia para defenderem uma democratização do acesso à escola”.

Contudo, é a partir da revolução do 25 de Abril de 1974 *“que a participação dos professores e estudantes no processo educativo ultrapassa a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga às estruturas escolares”* (Formosinho & Machado, 1999: 101). No entanto, continuou a sentir-se a política do regime do Estado Novo, no ramo educacional é difícil determinar quais as motivações externas e internas à escola, motivadores das iniciativas geradas por ela. *Todavia, no que se refere à gestão da escola, é:*

“hoje um dado adquirido que a “tomada de poder” pelas assembleias de estudantes e professores, associada ao “saneamento” de reitores, directores e professores acusados de (maior) convivência com o (denominado) “regime fascista de Salazar-Caetano”, ao mesmo tempo que leva a uma “auto-organização da gestão escolar”, a modos de «ensaio autogestionário»” (Lima, 1992 *in* Formosinho & Machado, 1999: 101).

A administração teve de intervir, de modo a dar cobertura legal às iniciativas e aos órgãos de gestão que já funcionavam em diversas escolas, imputando-lhes *“as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão”* e aceitando a colegialidade das *“comissões de*

gestão” (Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio *in* Vicente, 2004), em que tentaram determinar os currículos, programas e assuntos relacionados com quotidiano escolar para depois estarem disponíveis para a comunidade educativa (Vicente, 2004: 125). Determinando a escolha de um dos docentes pertencente à escola para presidente, de modo a exercer as funções de representação e controlo da execução das deliberações colectivas. Este acto legislativo remete para a regulamentação de uma escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com a participação ajustada do pessoal não docente. Contudo, *“em várias escolas as “comissões de gestão”, apoiadas por assembleias deliberativas, ultrapassam as atribuições que anteriormente cabiam aos reitores e directores das escolas e assumem-se mais como coordenadores . . . de formas e processos de democracia directa”* (Lima, 1992 *in* Formosinho & Machado 1999: 102).

Na tentativa de normalização, através do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro (*in* Formosinho & Machado, 1999), da agitação que se vive nas escolas, este decreto é alvo de críticas e rejeição por parte de elementos activos dentro do ramo educacional. O decreto apresenta o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo como estruturas de topo e com funções que vigoraram no antigo regime político, funções para cada grau e ramo de ensino, como também regulamenta o processo de eleição e constituição. Como escreve Formosinho e Machado (1999: 102):

“esta tentativa de normalização democrática da vida das escolas não goza de condições de sucesso, dada a sua precocidade relativamente ao que se passava na sociedade, mas corresponde aos objectivos daquelas que viriam a ser as mais importantes forças políticas e inscreve-se na linha do retorno da centralização concentrada e burocrática, que o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, ajudará a restaurar”.

Após a publicação do decreto, acima referido, o número de escolas preparatórias e secundárias aumentou, em que os Conselhos Directivos eram eleitos, através de democracia representativa. A partir do ano lectivo de 1975/1976, com a promulgação da Constituição da República Portuguesa e das eleições legislativas, ficou determinado o modelo político de democracia representativa, permitindo uma construção burocrática descentralizada (Formosinho & Machado, 1999). Por sua vez, a Constituição da República promulgada em 1976 também iria constituir um factor importante no decorrer do processo da gestão educativa. Com a Constituição iniciou-se um novo regime democrático, pluripartidário e parlamentar. Tendo grande influência nas escolas, no que respeita ao surgir de garantias de participação dadas aos cidadãos e do acesso destes ao controlo da administração e gestão escolar, proporcionando uma política de descentralização (Revez, 2004).

O I Governo Constitucional teve como prioridade encontrar um rumo para a educação, daí a promulgação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro que regulamenta a gestão das escolas. Os órgãos de topo continuam a ser o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, a sua constituição e eleição aparecem mais clarificadas, tal como as competências de cada estrutura, remetendo para legislação ulterior à regulamentação do funcionamento do Conselho Directivo (Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro *in* Formosinho & Machado) e do Conselho Pedagógico (Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro *in* Formosinho & Machado), (Formosinho & Machado, 1999). Ao Conselho Directivo, que é o órgão deliberativo e executivo, cabe a responsabilidade do funcionamento e gestão diária da escola, ao Conselho Pedagógico cabe a orientação pedagógica, quanto à gestão financeira e orçamental fica a cargo do Conselho Administrativo. A composição do Conselho Directivo passa a englobar três ou cinco elementos (representantes do pessoal docente), dependendo do número de alunos que frequentam o estabelecimento de ensino, se a escola tiver mil ou mais de mil alunos, dois representantes dos estudantes (que devem frequentar os cursos complementares) e um representante do pessoal não docente. O Presidente do Conselho Directivo pode delegar, a título permanente, a presidência do Conselho Directivo no vice-presidente. Tal como o decreto de 74, o decreto de 76 também é alvo de críticas, que não são direccionadas às soluções organizativas e administrativas, mas sim contra o modelo político porque ainda à limitação da representação dos alunos no Conselho Directivo (Formosinho & Machado, 1999).

Com todas estas alterações e nesta década, Portugal necessita de começar a mostrar uma nova posição no Mundo, começando pela descolonização e pela abertura das relações internacionais, facultadas pela sua integração na Comunidade Europeia, o que se concretizou no dia 1 de Janeiro de 1986. É evidente que estas alterações marcaram as instituições escolares, como afirma Revez (2004: 38):

“Portugal passou a possuir uma situação decisiva no sentido do desenvolvimento e modernização . . . a integrar todo um espaço que importa ser de ampla tolerância política e de total respeito pelas liberdades de cada indivíduo, portanto, maior justiça social num abrangente espaço físico e humano. Contudo, é necessário que as escolas acompanhem este processo . . . e tenham . . . a capacidade de mobilização dos seus recursos materiais e humanos, a fim de superarem a bom termo as dificuldades que se lhes apresentem. Aqui . . . encontra-se uma quota parte importante do saber gerir uma instituição escolar em pleno século XXI, com toda a razão, com todo o coração e com toda a sinceridade de quem tem a noção do que constrói, como constrói e o mundo em que constrói”.

A década de 80 é marcada pela regulamentação da intervenção das associações de pais e encarregados de educação, na educação dos filhos. Em tempos opinavam sobre as linhas gerais da política nacional e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino (Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro *in* Formosinho & Machado, 1999), agora os seus contactos são alargados ao

Conselho Directivo, podendo reunir uma vez por trimestre lectivo, de forma a garantir actividades culturais e desportivas, nomeadamente de ocupação dos tempos livres, ao dever de emitir parecer sobre o regulamento interno da escola e também a participação de um seu representante (sem direito a voto), nas reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico de Setembro, Fevereiro e Julho, nas quais se prepara o ano escolar e se analisa o seu funcionamento, como também se realiza uma apreciação dos resultados obtidos, segundo o Despacho Normativo n.º 122/79, de 22 de Maio, n.ºs 2, 7, 12 e 13 (in Formosinho & Machado, 1999). Com o Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de Setembro, art.º 22º, n.º 3 (in Formosinho & Machado, 1999), os pais passam a ser chamados à escola para participar em determinados assuntos escolares.

Todavia, Formosinho e Machado (1999: 105) redigem que urge a criação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo enquanto que o *“Ministério da Educação ia procedendo à reformulação da sua orgânica de funcionamento e à desconcentração dos seus serviços e as energias eram direccionadas para a discussão dos projectos de Lei de Bases”*, que viria a ser a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (in Formosinho & Machado, 1999).

Durante o debate, surgiu a questão da possível formação em Administração Educacional. No antigo regime, os directores ou reitores, nomeados pelo antigo Governo, não possuíam formação na área da administração e gestão escolar. Neste novo modelo de gestão democrática, os professores eleitos para integrarem os órgãos de gestão também não possuíam formação nessa área, facto este que limitou a evolução do sistema português (Vicente, 2004). Vicissitude esta que, nos anos 90, provocou um aumento da oferta, devido à crescente procura de formação na área de Administração Educacional, com a abertura de cursos de estudos superiores especializados, pós-licenciaturas, mestrados e cursos de formação contínua (Formosinho & Machado, 1999). O pretendido pela Forgest, em 1992, no que respeita à formação de docentes era *“desenvolver uma formação profissional que permita aos docentes a aquisição de conhecimentos e competências teóricas e práticas, para o desempenho de cargos de direcção, administração e gestão das escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário”* (Despacho n.º 301/ME/92, de 11 de Novembro, n.º 2 in Formosinho & Machado, 1999). O autor refere que este impulso dado à Administração Educacional e à recuperação do debate sobre as reformas educativas é de saudar, permitindo um optimismo sobre os resultados da formação.

Correia (2000: 14) escreveu que *“a diferenciação pedagógica e administrativa, característica das Reformas Educativas dos anos 80 e 90, tendeu a ser assegurada através de uma*

reorganização do campo educativo”. O debate sobre as propostas de administração das escolas no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo incide na democracia centralizada, em que o Estado “*é a única entidade politicamente relevante e a administração central o suporte executivo das suas decisões*” e na democracia participativa descentralizada, em que a “*intervenção dos cidadãos através do voto num quadro de Estado de Direito e de democracia parlamentar e no papel de mediador de partidos, comporta ainda corpos intermédios entre o Estado e os cidadãos*” (Formosinho & Machado, 1999: 108) presente na Constituição da República Portuguesa.

Neste episódio, os pontos fulcrais são a desburocratização da Administração Pública, a aproximação do sector terciário dos cidadãos e a participação na gestão (Formosinho & Machado, 1999). Apesar desta tensão, a Lei de Bases do Sistema Educativo, confirma como princípios gerais da administração das escolas do ensino básico e secundário, a distinção entre direcção (orientação pelos princípios políticos) e gestão (sua implementação) (art.º 45); cada nível de administração tem a sua tarefa (art.ºs 43.º, 44.º e 45.º), participação de pessoal docente e não docente, família, alunos, e entidades representativas das actividades sociais, económicas, culturais e científicas (art.º 43, n.ºs 1 e 2; art.º 45, n.º 2), e a interacção entre a escola/comunidade em que esta se insere (art.ºs 43, n.º 2; art.º 45, n.º 1).

Por sua vez, o Ministério da Educação, noticiou a reestruturação orgânica e abandono da centralização dos ensinos básico e secundário, provocando a descentralização de serviços, o descongestionamento dos serviços centrais (Decreto-Lei n.º 259-A/80, de 6 de Agosto *in* Formosinho & Machado, 1999) e criação das Direcções Regionais de Educação, dirigidas e coordenadas por um Director Regional. Em finais dos anos 80 notou-se que a Administração Educacional tinha intenção de abandonar a prática da tomada de decisões a nível central, para assim aplicar de forma uniforme no território nacional. Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro (*in* Formosinho & Machado), que estabelece o regime de autonomia de cada escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, as escolas puderam aprofundar as margens de autonomia. No entanto, o decreto não refere a autonomia do 1.º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar pelo que o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, vem assim regulamentar o ordenamento do novo modelo de administração e gestão das escolas, aplicado a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino (Castro, 2007). Para Barroso (2001), os princípios do decreto eram coerentes para com a Lei de Bases do Sistema Educativo, no entanto era ambíguo nas competências e inter-relação dos seus órgãos da gestão de topo, isto é, do Conselho de Direcção, Director Executivo e Conselho Pedagógico. Não explicava com clareza a diferença entre funções políticas e técnicas, a representação institucional da escola e a continuidade de um sistema de ensino centralizado,

de forma que não trouxe mais poderes aos diferentes órgãos de topo constituintes de uma escola.

O Decreto-Lei n.º 172/91 permitiu ao Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) elaborar uma Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar, na qual identificaram os aspectos mais salientes, construindo conclusões e recomendações que definam melhor a implementação de uma nova política de administração das escolas e ensino não superior, pressupondo uma mobilização de todos os actores interessados (Formosinho & Machado, 1999). Face a esta situação que aponta para uma relativa autonomia das escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, ao nível da orientação educativa dos alunos e da gestão financeira e do pessoal, a que se une o desenvolvimento das escolas e dos regimes jurídicos de gestão, o Ministério da Educação seguindo as exigências da Lei de Bases do Sistema Educativo pretende consagrar outro modelo que garanta a democraticidade dos órgãos de gestão e um equilíbrio de elementos entre os vários sectores da comunidade educativa.

Surge assim, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, que institui um novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos que, segundo os autores, constitui uma das marcas da educação, na medida em que expressa politicamente a intenção de criar e incentivar a construção das escolas (Revez, 2004). Segundo Lemos & Silveira (1998), dá relevo às escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e aos Jardins-de-Infância, integrando-os numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação públicos, o que não se verificou perante inúmeras reformas anteriores.

No entanto, o referido decreto foi e continua a ser alvo de debate, como alude Formosinho & Machado (1999: 115):

“que leva já dez anos, vão mudando os actores, vão emergindo outros argumentos pela formação especializada . . . surgem já as Associações de Pais que desejam ter uma voz mais interveniente e mais responsável. Surgem, de igual modo, as Autarquias. . . . No entanto, a discussão incidiu mais sobre os “perigos” da participação dos pais na direcção das escolas, sobre o peso relativo dos professores e dos outros membros da comunidade educativa no órgão de direcção, sobre quem deveria assumir a presidência de cada um dos órgãos, domínios dos quais custa aos professores abrir mão, e sobre o papel técnico-político do Conselho Pedagógico na orientação educativa a imprimir na escola e o número máximo dos elementos que o compõem”.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio apresenta o contrato de autonomia como um acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados (art.º 48, n.º 1). Deste modo, a evolução da administração das escolas depende, da mobilização e do posicionamento que venham a tomar os parceiros educativos (Lei de Bases do Sistema Educativo, art.º 43 e 45). O presente decreto *“virá estabelecer as qualificações para o exercício de funções de administração e gestão, permitindo agora um leque mais alargado de candidatos, o que na prática admite que qualquer professor possa exercer funções de gestor”* (Vicente, 2004: 126). Reforçando a ideia, a evolução *“depende também do sentido estratégico que venham a revelar os gestores das escolas para jogar num tabuleiro que, de entre as manifestas contradições, comporta potencialidades a explorar”* (Formosinho & Machado 1998 in Formosinho & Machado, 1999: 117). Neste contexto, é importante a formação especializada adquirida pelos gestores para o desempenho dos cargos escolares. Vários autores defendem a profissionalização da gestão, nomeadamente Carneiro (2000 in Vicente, 2004: 126) que fala a favor do:

“lançamento de estímulos à gestão profissional de instituições de educação, seja por via da contextualização exterior de serviços competentes, seja pela formação intensiva de lideranças em estratégias e conceitos avançados de gestão, seja ainda por via de ligações fortes entre instituições públicas e outras instituições do terceiro sector privado/empresarial”.

Segundo Vicente (2004: 132) seria benéfico e inédito em Portugal, adquirir uma formação de qualidade, gerada em *“moldes avançados e profissionais para todos os candidatos a cargos de gestão . . . poderia vir a ser o embrião para uma mudança no tortuoso rumo que o sistema educativo teima em manter”*.

Neste último século, Barroso (2001) alude que houve um crescimento da classe docente, edifícios e alunos, o que proporcionou o alargamento das taxas de escolarização e prolongamento dos anos de estudo obrigatórios, logicamente teve como consequência o aumento da despesa pública para com a educação. Este crescimento, em meados do século, tinha como objectivos o progresso, a consolidação do Estado da Nação e a integração cívica, social e laboral das crianças e jovens, claro que os objectivos foram elaborados em nome do crescimento económico, mobilidade social e desenvolvimento do capital humano. Neste espaço de tempo, Barroso mencionou que (2001: 63) se passou do *“Estado Educador (Charlot, 1994) à Sociedade Pedagógica (Beillerot, 1982), a educação torna-se um Tesouro a Descobrir (Delors, 1996)”* e com a sucessiva criação, reformulação e abandono de múltiplas reformas, por iniciativa dos vários governos, devido às críticas, rejeições e à crise que se fazia sentir, não admira que no final do século XX:

“se fique com a sensação de que tenham sido tantas as “mudanças” e tão poucas as diferenças, principalmente ao nível do núcleo duro do funcionamento quotidiano das escolas . . . que, como diz Cuban, em vez das reformas mudarem as escolas, foram as escolas que mudaram as reformas” (2001: 64).

9.1.1 Do modelo liceal à gestão democrática (1933-1974)

Ao iniciarmos uma breve reflexão sobre a administração e gestão dos estabelecimentos de ensino portugueses, optámos por evidenciar o panorama que envolve o Conselho Directivo. Contudo, o que nós nos propomos efectuar não é de todo uma exaustiva incursão no mundo normativo educacional produzido durante o Estado Novo, mas apenas destacar os traços fundamentais ao nível da administração e gestão escolar. Durante este período ocorreram várias reformas, devido ao sistema de ideias políticas, económicas e sociais. O modelo liceal, de origem liberal, passou por diversos períodos históricos e foi acumulando um conjunto de características que marcaram a evolução do processo da gestão educacional até 1974 (Revez, 2004).

Reportamo-nos ao Decreto-Lei n.º 102/73 (*in* Revez, 2004) que consuma o ensino preparatório e o secundário e que apenas cria alguns cargos em certos ramos de ensino. O período do Estado Novo configurou um paradigma centralizador, ao dispor do serviço do controlo social que melhor serviu os interesses educativos do Estado. Revez (2004: 39) diz que a:

“sua estrutura de governo e controlo político que, por ter vigorado de forma bastante estável, terminou por se tornar um ponto de referência; um arquétipo caracterizado por um forte controlo político e administrativo por parte do Estado e da própria administração central”.

Segundo Formosinho & Machado (1999: 100) o Estado Novo “*não deixou de se assumir como Estado-educador, a quem incumbia a educação nacional, cuja organização e controlo é deixado à administração central e passa pelo currículo académico, pelos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino*”. Esta centralização assumiu formas especiais reservadas à concepção de leis, coordenando toda a actividade administrativa. Assim, o Estado “*cumprir a sua missão centralizadora ao serviço do controlo social, que se desenvolve numa «educação para a passividade»*” (Formosinho, 1988; 1992 *in* Formosinho & Machado 1999: 100). Os objectivos traçados de acordo com o modelo social em vigor conciliam-se com os objectivos estabelecidos na lei.

Destacámos algumas reformas que ajudaram a modelar este modelo administrativo: a Reforma do Ensino Liceal de 1936, de António Faria Carneiro Pacheco (Decreto-Lei n.º 27 084, de 14 de Outubro), e a reforma de 1947, de Fernando Andrade Pires de Lima (Decreto-Lei n.º 36507, de

17 de Setembro), a qual realiza um controlo burocrático escolar (Formosinho, 1987 *in* Formosinho & Machado, 1999). De um modo geral, durante o Estado Novo, as reformas mantiveram um carácter centralizado de organização e toda a organização pedagógica e administrativa da escola se orientou num todo lógico e articulado, de modo a asseverar que todas as valências convergiam para a educação nacional, em que o Estado se assumia como “*Estado Educador*” (Charlot, 1994 *in* Barroso, 2001: 63).

Neste período, já existem na estrutura da escola preparatória e secundária vários cargos de gestão, administrativa ou pedagógica, que são exercidos por professores. O desempenho deste tipo de cargo acarreta algumas funções, pelo que procederemos a uma breve explicitação sobre as funções que são atribuídas à gestão de topo. No caso do ensino liceal, deparamo-nos com o Decreto n.º 36508, de 17 de Setembro de 1947; no caso do ensino técnico temos o Decreto n.º 37029, de 25 de Agosto de 1948; por último no caso do ensino preparatório encontramos o Decreto n.º 48572, de 9 de Setembro de 1968 (*in* Teixeira, 1995).

É de referir que Barroso (1995 *in* Matos, 2005: 24), perante os inúmeros normativos publicados, identifica:

“três grandes zonas de clivagem dos critérios que durante todo este período presidem à escolha dos reitores: são eleitos pelo Conselho Escolar, ou são livremente nomeados pelo governo (por tempo certo ou tempo indeterminado); são obrigatoriamente professores efectivos do ensino secundário, ou podem ser professores do ensino secundário, do ensino superior ou mesmo qualquer indivíduo habilitado com um curso superior; são professores pertencentes aos quadros do liceu para onde são nomeados, ou são professores do ensino secundário que não podem pertencer, ou não devem preferencialmente pertencer a esses quadros”.

Assim, é possível observar duas configurações opostas e que representam dois aspectos que, ainda hoje, mobilizam discussões em Portugal acerca da administração educacional. No entanto, a “*figura de reitor e director consistia num dos primordiais elos de ligação entre a estrutura política e a administração central, por um lado, e a estrutura administrativa e de gestão na vivência diária das escolas, por outro*” (Revez, 2004: 42). Para o exercício do cargo de reitor do liceu e do director da escola preparatória tinham de ser professores, ao invés, no ensino técnico, por regra, o director era um professor, no entanto só em casos excepcionais, o Ministro podia nomear como directores das escolas “*individualidades estranhas aos quadros docentes do ensino profissional, de reconhecida competência pedagógica e técnica*” (art.º 100.º do estatuto do ensino técnico *in* Teixeira, 1995: 137). A gestão das escolas constava de uma “ *direcção não democrática, na prática centrava-se no reitor ou director. O governo nomeava os reitores e directores dos estabelecimentos de ensino, pessoas e políticas funcionalmente*

dependentes da administração central, através das quais tentava controlar as escolas” (Vicente, 2004: 124). Neste seguimento e citando Barroso (1995 *in* Matos, 2005: 25):

“os reitores começaram por ser designados de modo automático, sendo nomeado Reitor o “professor decano” do liceu (1936); a partir de 1844, vai-se progressivamente alargando a possibilidade de o Governo os recrutar fora da respectiva escola e para lá da classe docente; voltam a ser escolhidos por eleição do conselho escolar, com breves interrupções, entre 1910 e 1928; e passam a ser nomeados por livre escolha do governo de entre professores efectivos do ensino secundário oficial, de 1928 em diante”.

Os reitores nos termos da legislação que temos vindo a analisar, deixa compreender que tinham um poder menos partilhado do que os directores das escolas, porque o reitor decidia ou propunha decisões solitariamente e o director de escola tinha de escutar o Conselho Escolar sobre inúmeros assuntos. Em qualquer dos casos, as suas competências estavam, sempre, subordinadas às da direcção-geral. Ambos tinham a seu cargo a gestão do quotidiano das escolas, mas não tinham competências ao nível das decisões políticas (Teixeira, 1995). Neste sentido, de modo a clarificar, apresentámos as competências do reitor do liceu:

“- Enviar à direcção-geral, até 30 de Novembro de cada ano, um relatório acerca da forma como decorreram os serviços no ano escolar transacto e no qual se apontem os progressos ou deficiências do estabelecimento e se solicitem as providências que convenha tomar no sentido de suprir as faltas observadas (al. j do art.º 18.º);

- Tomar, em caso de emergência que exija providências imediatas, as indispensáveis medidas, comunicando logo os factos e os motivos das suas atitudes à direcção-geral (al. l do art.º 18.º),” (Teixeira, 1995: 138).

Estas competências quando comparadas com as competências do director do ensino técnico, são menos consistentes (cfr. al. u e v do art.º 103.º do estatuto do ensino técnico); no que respeita ao ensino preparatório, a última competência não está presente no seu enquadramento (art.º 136.º), (Teixeira, 1995). Para a autora a diferença entre estes três enquadramentos legais não foi significativa. Também alega a existência do cargo de vice-reitor nos três sectores, o qual tem como função apoiar e substituir o reitor ou director, em situações de impedimento.

O modelo liceal, cuja direcção do estabelecimento de ensino pertence a um reitor, delegado pelo Ministro que o nomeia e o pode substituir a qualquer momento, acaba por se tornar uma referência importante, do ponto de vista organizacional e administrativo, para o ensino secundário. Apesar das especificidades dos ensinos técnico e preparatório e das alterações a nível da organização pedagógica, não deixa de visar o controlo social (Formosinho & Machado, 1999). Por fim, surgiu a reforma de Veiga Simão – Lei n.º 5/73, de 25 de Julho – que foi a

intermediária entre o modelo que temos vindo a explanar e a ruptura que se veio a verificar em 1974 (Revez, 2004).

Esta reforma educativa desejou adaptar o sistema de ensino às ideias presentes na sociedade, tinha como objectivo dar uma resposta às imposições do povo para um maior acesso à educação. Mas, como todas as reformas têm os seus apoiantes e opositores, esta não foi excepção e suscitou um debate público, abrindo assim a participação pública em matéria de educação. Foi uma mudança na sociedade portuguesa que significou um corte com a anterior política de ensino que era totalmente dirigida e controlada por instâncias superiores. Com a queda do regime ditatorial, o modelo liceal é questionado e reformulado, dando início a um novo ciclo administrativo (Revez, 2004).

9.1.2 A gestão democrática (1974-1991)

Na madrugada de 25 de Abril de 1974, um movimento militar conduzido por um grupo de jovens oficiais do exército português, derrubou o regime do Ministério presidido por Marcelo Caetano que não deixou de ser o regime de Salazar que o 25 de Abril destruiu, implementando assim a democracia e estabelecendo uma política ultramarina que conduziria à descolonização. Nos dois anos que se seguiram ao 25 de Abril, o país passou por várias situações de instabilidade social e política. É evidente que a sociedade e a escola haveriam de estar sujeitas a novos ideais e objectivos do âmbito político, sendo um ensaio de democracia e ao mesmo tempo de participação. A escola foi o palco perfeito para a confirmação da consolidação política e social, bem como para a procura de novas relações sociais entre vários níveis (Revez, 2004).

Com a revolução, Revez (2004: 45) escreve que *“todas as condições que se vinham a sentir nas escolas tomaram o percurso de uma luta pela própria transformação revolucionária destas instituições, passando a ser a palavra de ordem «gestão democrática»*. Os actores directamente ligados ao ramo educacional tiveram oportunidade de intervir, sendo a auto-organização da gestão das escolas o seu auge de acção, em resposta aos anseios e exigências do sector educativo, pós 25 de Abril. Para Vicente (2004: 125) *“a ruptura com o anterior modelo de gestão é efectiva e a autonomia das escolas passa a ser algo muito real”*. Segundo Gomes Canotilho e Vital Moreira (s/d in Castro, 2007: 63) *“a gestão democrática das escolas pressupõe que a gestão escolar não compete, no todo ou em parte, ao titular do estabelecimento (o Estado) ou a alguém por ele nomeado, mas sim a órgãos próprios da escola, eleitos pela colectividade escolar”*.

É neste contexto de gestão democrática, por meio do centralismo burocrático-administrativo que se passa a transportar para fora da rede escolar certas decisões e se verifica um esvaziamento do conteúdo da administração escolar, o que provoca nos actores educativos um desinteresse pela função, vontade de pedir demissão e desmotivação por parte de docentes que desempenham funções administrativas. Revez (2004) alerta-nos para uma analogia, entre este regime e o referido anteriormente, em que os administradores escolares eleitos pelos serviços centrais, dispõem de uma capacidade de decisão mais restrita que os antigos reitores e directores do Estado Novo, e maior dependência devido à sua nomeação pelo poder político.

Com a instauração de um regime democrático, a estrutura da escola preparatória e da escola secundária sofreram algumas alterações, aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, em que pretenderam recuperar a centralização burocrática e controlar administrativamente as escolas. Com o decreto acima referido o reitor ou director dá origem ao Conselho Directivo e criam-se os órgãos Conselho de Grupo e Conselho de Directores de Turma, dando origem a um novo modelo organizacional (Vicente, 2004). Centremo-nos no órgão de gestão, Conselho Directivo. Os decretos que regulamentam os Conselhos Directivos, são os Decretos-Lei n.º 735-A/74, aprovado pelo III Governo Provisório, presidido por Vasco Gonçalves, com o então Ministro da Educação o Tenente-Coronel Manuel Rodrigues de Carvalho; o n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, do I Governo Constitucional, sendo Ministro da Educação Mário Sottomayor Cardia. Ao Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, do I Governo Constitucional, será dada uma especial atenção e apresentava o seguinte ideário, *“para ser verdadeiramente democrática”, teria de exigir “a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar”* (Decreto-Lei. n.º 769-A/76, de 23-10, Preâmb. in Matos, 2005: 29).

O Conselho Directivo apresenta-se como um órgão colectivo, tem as mesmas competências que os antigos reitores ou directores estabelecidas em 1974 e recuperadas aquando da elaboração da legislação de 1976. Com o Decreto-Lei n.º 769-A/76 e as Portarias que regulamentam o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e a avaliação dos alunos, aumentou a desmobilização das figuras educativas (Teixeira, 1995), trouxe *“uma divisão orgânica e funcional entre o exercício da autoridade administrativa e o da autoridade profissional e pedagógica”* (Matos, 2005: 29); concebendo uma diminuição da autonomia e da participação, o que vai fazer uma regressão no poder que haviam conquistado (Teixeira, 1995). De acordo com Teixeira (1995) a Portaria n.º 677/77 procede à definição da regulamentação, funcionamento, confirmando a orientação do Conselho Directivo. O Conselho Directivo sendo

eleito *“impressiona a falta de poderes que um conselho democraticamente eleito detém”* (Teixeira, 1995: 141).

Segundo Teixeira (1995: 141) uma das primeiras atribuições que a Portaria n.º 677/77 revela é a de que o Conselho Directivo, deve “obedecer às orientações do Ministério da Educação, «cumprir os diplomas legais e regulamentares e determinações em vigor»” (3.1.1). Para além de cumprir as normas ditadas por instâncias superiores, tinha também como função fazer cumprir a legislação e as normas, bem como informar sobre as mesmas os membros que constituem a escola, como refere Teixeira (1995: 143) *“afixando as normas dos serviços centrais que não revistam carácter de confidencialidade (3.1.11), fazendo cumprir as normas regulamentares” (3.1.18), aplicação de sanções a alunos nas condições estabelecidas pela legislação em vigor” (3.1.16)*. As direcções gerais são detentoras de poder e influência, visto que são elas que decidem quando determinado assunto ultrapassa as competências dos órgãos da escola, acabando de certa forma por serem controlados. Sendo assim e citando Teixeira (1995: 143), compete ao Conselho Directivo:

“enviar à direcção-geral de ensino o regulamento interno da escola para que o homologue” (3.1.4.), “comunicar à direcção-geral de Pessoal e Administração e ao Instituto de Acção Social Escolar o horário de permanência na escola dos membros docentes do Conselho Directivo” (5.1.5.), “estabelecer o regime de ocupação das instalações de acordo com as orientações da Direcção-Geral dos Equipamentos Educativos” (3.1.5.).

Além destas atribuições dadas ao Conselho Directivo, Teixeira (1995: 143) refere *“que não restam ao Conselho Directivo poderes significativos ou diferentes daqueles – aliás, tão escassos – que detinham os reitores e directores das escolas antes do 25 de Abril de 1974”*.

A criação de órgãos colectivos (Conselho Directivo, Conselho Pedagógico, Conselho de Turma) permitiu a entrada e participação dos professores na gestão da escola, *“mas sempre dentro de margens muito apertadas que lhe são criadas pelas múltiplas orientações emanadas dos serviços centrais e regionais de educação”* (Teixeira, 1995: 144).

Esta forma de direcção e gestão das escolas, apenas distribuiu o poder e não aumentou o poder às escolas preparatórias e secundárias, mantendo-se até ao modelo criado pelo Decreto-Lei n.º 172/91. A saída deste decreto-lei veio reduzir para metade os membros do órgão que dirige a escola. Este decreto-lei fixa *“que o cargo de Director Executivo é exercido por um professor do nível de ensino da escola gerida”* (Teixeira, 1995: 146).

Ainda assim, este modelo de gestão democrática esteve em prática por mais de duas décadas e durante este período muitos foram os docentes que assumiram responsabilidades directivas dentro de um estabelecimento de ensino. Segundo Cruz (1988 *in* Matos, 2005: 30) perante um inquérito realizado a professores, em finais da década de 80, “16,4% dos inquiridos declararam ter desempenhado, nos três anos anteriores, funções de membro do Conselho Directivo”. De acordo com Lima (1997 *in* Matos, 2005: 30), neste espaço enorme de tempo, um número significativo de professores:

“que desempenham cargos de gestão não possuem qualquer qualificação específica para o exercício dos mesmos, uma vez que, só muito recentemente, já nos finais da década de 80 (...), se desenvolve em Portugal, de modo mais ou menos sistemático, a formação, a investigação e a edição em Administração Educacional”.

No entanto, as competências necessárias são adquiridas no confronto diário com as tarefas, elaborando um “saber prático” e uma “cultura profissional” decerto “*sui generis*” (Matos, 2005: 30).

9.1.2.1 Modelo de Gestão de 1976

O modelo de gestão de 1976, inserido no regime apelidado de gestão democrática, criado a partir do Decreto-Lei n.º 769-A/76 é considerado por vários autores (Formosinho, 1984; Lurdes Silva, 1987; Natércio Afonso, 1988; Valter Almeida, 1990; Barroso, 1991; Carvalho, 1991 *in* Revez, 2004: 52), como o “quadro legal da implementação da gestão democrática nas escolas secundárias . . . só agora se procede à uniformização das diversidades das práticas de gestão anterior”, o “que permitirá à administração central recuperar, progressivamente, o controlo sobre as escolas secundárias” (Lima, 1998 *in* Matos, 2005: 29). Com a implementação deste novo quadro normativo, a administração central consegue recuperar a sua autoridade sobre as escolas mas segundo Natércio Afonso (1995 *in* Matos, 2005: 29) “o «modelo autogestionário» constitui uma base sólida para os docentes implementarem nas escolas «práticas de gestão e procedimentos administrativos congruentes com os seus interesses específicos»”.

As escolas preparatórias e secundárias foram regidas por um estatuto que remonta a 1947 mas a sua gestão sofreu alterações, introduzidas primeiro pelo Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, e depois pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro. A actual regulamentação dos órgãos criados pela legislação de Dezembro de 1974 – e que o Decreto-Lei de 1976 mantém – será feita em diplomas ulteriores (Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro e a Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro *in* Teixeira, 1995) que foram revistos ou aprofundados através de despachos e portarias (Teixeira, 1995).

Com a vigência do Decreto-Lei n.º 735-A/74 os órgãos de gestão estabelecidos são, o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Deter-nos-emos sobre a questão do Conselho Directivo. O antigo reitor ou director é substituído pelo Conselho Directivo. O Decreto-Lei de 1974, art.º 17.º determina que:

“competirá ao Conselho Directivo exercer todas as funções que, nos estatutos dos respectivos graus e ramos de ensino e regulamentação complementar, são atribuídas aos directores, subdirectores, reitores e vice-reitores de estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário”.

Contudo, o surgir de um órgão de gestão de topo, Conselho Directivo, levou o Estado a querer a existência de uma pessoa com quem pudesse estabelecer directamente contactos e manter uma relação estável e assim foi criada a figura do Presidente do Conselho Directivo através do Decreto-Lei de 1974, que será o principal responsável da escola e ao qual compete: *“presidir às reuniões do conselho (al. a do art.º 13.º) e do pedagógico” (art.º 24.º), representar externamente o estabelecimento” (al. b do art.º 13.º), “assinar o expediente e os documentos de contabilidade” (al. c do art.º 13.º), “decidir em todos os assuntos correntes ou outros que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este” (al. d do art.º 13.º).* O Decreto-Lei n.º 796-A/76 acrescentou como competência do Presidente do Conselho Directivo *“submeter à apreciação superior os assuntos que excedam a competência do Conselho Directivo” (al. e do art.º 13.º).*

Por sua vez, o Decreto-Lei de 1976, art.º 11.º, confirmará esta situação, mas limita o exercício dessas funções aos membros docentes do Conselho Directivo. Na realidade, citando Vicente (2004: 125) a:

“função directiva tem dificuldade em se manifestar e os gestores continuam, na prática, a manter os seus antigos mandatos por parte da administração central, ou seja, limitam-se a cumprir as normas superiormente determinadas. A autonomia não se faz sentir de um modo sensível e sistemático na escola enquanto unidade organizacional e a democraticidade do sistema limita-se, na prática, a pouco mais que o sistema de eleição”.

“os gestores passam uma boa parte do seu tempo a responder a questões da administração central, o que não lhes deixa tempo, energias e disponibilidade para resolver os problemas realmente importantes para a escola” (Vicente, 2004: 126).

Segundo o Decreto-Lei n.º 769-A/76 *“o Conselho Directivo de cada estabelecimento de ensino será constituído por três ou por cinco representantes do pessoal docente, conforme se trate de estabelecimentos cuja frequência não exceda mil alunos ou ultrapasse esse número” (art.º 2),* tem a liberdade de escolher *“entre os seus membros docentes, um presidente, um vice-*

presidente e um secretário” (art.º 6), em que “o presidente e o vice-presidente do Conselho Directivo serão docentes profissionalizados” (art.º 6, n.º 3), se por ventura, o mesmo não se verificar o Estado pode intervir “o Ministro da Educação e Investigação Científica, sob proposta da respectiva direcção-geral de ensino, ouvida a Direcção-Geral de Pessoal e Administração, designará os docentes que integrarão o Conselho Directivo, podendo, para o efeito, destacar docentes profissionalizados de outros estabelecimentos de ensino” (art.º 6, n.º 4), no desempenho do seu cargo, “o Presidente do Conselho Directivo, ou o seu delegado, ouvirá obrigatoriamente a comissão em tudo o que respeita ao funcionamento dos seus cursos nocturnos” (art.º 10, n.º 2).

É de notar que até à regulamentação dos órgãos previstos no presente diploma (Conselho Directivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo) *“competirá ao Conselho Directivo, pelos seus membros docentes, exercer todas as funções que nos estatutos dos respectivos graus e ramos de ensino e legislação complementar são atribuídas aos cargos directivos, e que não sejam alteradas pelo presente decreto-lei” (art.º 11), “serão distribuídas funções a cada um dos seus membros, os quais serão responsáveis pelo seu desempenho” (art.º 11, n.º 2). Outro aspecto de gestão democrática é o Conselho Directivo “poder criar as suas comissões e grupos de trabalho que entender necessários para o tratamento de assuntos internos da vida do estabelecimento, competindo-lhe definir as respectivas composição, mandato, prazos e normas de funcionamento, no quadro da legislação em vigor” (art.º 12). A lei recomenda que “o Conselho Directivo dos estabelecimentos de ensino manterá estreitos contactos de cooperação com as associações de estudantes e de encarregados de educação” (art.º 52).*

No que concerne ao modo de eleições *“as listas dos docentes a propor à eleição de representantes para o Conselho Directivo, depois de subscritas por um mínimo de dez docentes, deverão ser rubricadas pelos respectivos candidatos, que assim manifestarão a sua concordância” (art.º 38, n.º 8), a lista eleita para o Conselho Directivo “tomará posse no prazo máximo de sete dias após a data da recepção da comunicação do despacho” (art.º 42, n.º 1), posteriormente “os membros do Conselho Directivo manter-se-ão em funções durante dois anos, excepto no que respeita aos discentes, eleitos anualmente” (art.º 45, n.º 1), mas no caso de alguma infracção grave “o Ministro da Educação e Investigação Científica poderá, no caso de grave infracção às disposições legais, destituir o Conselho Directivo e nomear representação sua que se manterá em funções até à tomada de posse do Conselho Directivo eleito conforme o disposto” no Decreto-Lei n.º 769-A/76 (art.º 54).*

No que respeita às competências do Presidente do Conselho Directivo, este tinha de *“presidir às reuniões dos Conselhos Directivo, Pedagógico e Administrativo” (art.º 13, al. a), “representar*

o estabelecimento” (art.º 13, al. b), *“abrir a correspondência e assinar o expediente”* (art.º 13, al. c), *“decidir em todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este”* (art.º 13, al. d), e ainda *“submeter à apreciação superior os assuntos que excedam a competência do Conselho Directivo”* (art.º 13, al. c). Poderá *“a título permanente, delegar no vice-presidente a competência para presidir ao Conselho Administrativo”* (art.º 2).

O Conselho Executivo terá, durante o ano lectivo, reuniões ordinárias mensais (art.º 16, n.º 1); quanto às reuniões extraordinárias *“serão convocadas, por escrito, pelo presidente, por sua iniciativa ou de pelo menos metade dos seus membros”* (art.º 16, n.º 2), mas *“em caso de emergência o Conselho poderá reunir-se com dispensa das condições . . . desde que tenha sido assegurada pelo presidente a convocação de todos os seus membros”* (art.º 16, n.º 3), *“o Conselho Directivo só poderá deliberar estando presente uma maioria dos seus membros docentes”* (art.º 17, n.º 1), *“as decisões do Conselho serão tomadas por maioria de votos, tendo o presidente, em caso de empate, voto de qualidade”* (art.º 17, n.º 2). É preciso ter sempre em atenção as leis no desempenho do cargo, como demonstra o art.º 19, n.º 1 *“os membros do Conselho Directivo serão individual e solidariamente responsáveis perante o Estado pelo cumprimento da lei e das normas . . . em vigor”*. O decreto frisa que *“a entrada em funções dos órgãos previstos no presente diploma verificar-se-á, em todos os estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, até 31 de Dezembro de 1976”* (art.º 55, n.º 1).

Em suma, o Decreto-Lei de 76 veio colmatar o vazio legal criado pelo não cumprimento dos Decretos-Lei n.º 755-A/74, de 21 de Dezembro e n.º 221/74, de 27 de Maio (*in Revez, 2004*) os quais, segundo Barbosa (2001 *in Revez, 2004*: 66):

“tratou-se de uma «letra morta» na tentativa de descentralização e desburocratização das instituições escolares, prossequindo a ilusão de que basta decretar para que os actores cumpram o que se determina e colocando em destaque a praxe da preponderância, da lógica, da subordinação, da hierarquia administrativa à do direito das instituições escolares se assumirem como organismos sociais com traços, identidades e necessidades próprias”.

Assim, Revez (2004: 70) diz que:

“a escola do novo milénio é percebida como uma organização social viva, que *pensa* e tenta encontrar as melhores e mais adequadas soluções para obter os melhores resultados, tendo como objectivo primordial o âmago da sua realidade concreta”.

9.1.2.2 O Modelo de Gestão de 1991

A situação anterior manteve-se até 1991, data em que é publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio inserido num quadro de maior autonomia da escola, o que veio alterar profundamente a estrutura formal do ensino básico e secundário. A estrutura deste novo modelo de administração das escolas sugere *“uma dupla divisão de órgãos e estruturas: os órgãos de direcção e de gestão . . . e os órgãos e estruturas de orientação educativa”* (Teixeira, 1995: 51). A novidade reside na diferença entre órgãos de direcção (Conselho de Escola ou de Área Escolar) e órgãos de gestão (o Director Executivo, o Conselho Administrativo e o Coordenador de Núcleo que existe se houver área escolar). O interesse da nossa investigação leva-nos a analisar o Conselho de Escola e o Director Executivo. Neste modelo, *“o Director Executivo é coadjuvado no exercício das suas funções por adjuntos, em número a fixar no despacho previsto no .º 2 do artigo 49.º, de acordo com o número de lugares docentes e o regime de funcionamento da escola”* (art.º 16, n.º 2), em caso de ausência ou impedimento, o Director Executivo designa o adjunto para o substituir no desempenho das suas funções (art.º 16, n.º 3).

As funções do Conselho de Escola situam-se a cinco níveis, a *“escolha do órgão de gestão; definição dos princípios, critérios e dispositivos concretos que nortearão a gestão da escola; controlo da gestão; resolução de conflitos emergentes; aplicação de sanções aos alunos”* (Teixeira, 1995: 51). A escolha do órgão de gestão, nomeadamente o Director Executivo é realizada pelo Conselho de Escola e é condicionada pelos critérios de competência que a lei estabelece. Ao Conselho de Escola compete *“eleger o Director Executivo, destituí-lo ou renovar o seu mandato”* (art.º 8.º, al. b). O Conselho de Escola ao definir critérios deve fazer referência a várias matérias, *“definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidade em matéria educativa e com outras escolas, nacionais ou estrangeiras”* (art.º 8.º, al. j), *“estabelecer os critérios de realização de actividades de apoio aos valores culturais locais”* (art.º 8.º, al. m), *“aprovar as normas e critérios de acção social escolar, dentro dos limites fixados pela lei”* (art.º 8.º, al. o).

Encontrámos também os critérios em que a administração da escola assenta e lhe compete decidir, *“aprovar o regulamento interno da escola”* (art.º 8.º, al. c), *“aprovar o projecto educativo da escola”* (art.º 8.º, al. d), *“aprovar os planos plurianual e anual de actividades da escola”* (art.º 8.º, al. e), *“aprovar o projecto de orçamento anual da escola”* (art.º 8.º, al. f). O controlo sobre a gestão é exercido através da apreciação de relatórios trimestrais de situação (art.º 8.º, al. g), da aprovação do relatório anual de actividades (art.º 8.º, al. h), e da aprovação do relatório das contas de gerência (art.º 8.º, al. j). A resolução de conflitos também é da sua competência na

medida em que poderá *“actuar, no âmbito das suas atribuições, como órgão de resolução de conflitos entre outros órgãos da escola”* (art.º 8.º, al. n). Apresenta funções disciplinares sobre alunos, ao Conselho de Escola cabe *“determinar a aplicação de penas de suspensão de nove dias a um ano a alunos, na sequência de processo disciplinar”* (art.º 8.º, al. p), e *“apreciar e decidir os recursos interpostos das decisões do Director Executivo”* (art.º 8.º, al. q) quando este aplica penas de suspensão aos alunos.

Abordaremos agora, a figura do Director Executivo e suas respectivas funções de gestão, estabelecidas no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, no art.º 17. Segundo Formosinho (1988 *in* Teixeira 1995: 52) cabe ao Director Executivo *“a execução das medidas e das orientações adoptadas pelo conselho de escola e as decisões técnicas que operacionalizam as opções políticas”*. A função de direcção está a cargo do Conselho de Escola e quanto ao Director Executivo tem a seu cargo a função de planificar, organizar, coordenar, informar, orçamentar e administrar o pessoal.

No que respeita à planificação, mediante análise do art.º 17, compete ao Director Executivo apresentar e submeter à aprovação do Conselho de Escola *“o projecto educativo da escola”* (n.º 1, al. b), *“os planos plurianual e anual de actividades da escola”* (n.º 1, al. c) que são elaborados pelo Conselho Pedagógico, do qual o Director Executivo também faz parte *“elaborar e submeter à aprovação do Conselho de Escola as normas e critérios da acção social escolar”* (n.º 2, al. n).

Quanto ao aspecto da organização e face ao art.º 17, compete ao Director Executivo submeter à aprovação do Conselho de Escola *“o regulamento interno da escola”* (n.º 1, al. a), que é elaborado pelo Conselho Pedagógico, *“promover e dinamizar vias alternativas de organização escolar, mediante critérios dinâmicos e flexíveis na distribuição dos recursos”* (n.º 2, al. j) e ainda *“promover a articulação dos regulamentos de funcionamento das estruturas e órgãos de coordenação e orientação educativas”* (n.º 2, al. h).

Ao nível da coordenação, art.º 17, é sua função *“executar e fazer executar as deliberações do Conselho de Escola”* (n.º 2, al. a):

“incentivar no plano executivo a participação dos diferentes sectores da comunidade escolar, no respeito pelo regulamento interno, pelo projecto educativo e pelo plano anual de actividades da escola, disponibilizando os meios necessários a uma eficaz prossecução das atribuições da escola nos planos em que se desenvolve a respectiva autonomia” (n.º 2, al. f).

E ainda deverá *“promover e dinamizar iniciativas de carácter cultural, desportivo, recreativo e outras, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho de Escola”* (n.º 2, al. g).

A função da informação é realizada através da elaboração de relatórios trimestrais, como consta no art.º 17, *“submeter à apreciação do conselho de escola relatórios trimestrais de situação da actividade desenvolvida”* (n.º 2, al. c), como também deve *“submeter à aprovação do conselho de escola o relatório anual de actividades”* (n.º 2, al. d) e o *“relatório das contas de gerência”* (n.º 2, al. e), por fim deve *“operacionalizar a informação, de modo que esta se encontre sempre disponibilizada e ao serviço da comunidade”* (n.º 2, al. m).

Ao nível do orçamento, art.º 17, compete *“submeter à aprovação do Conselho de Escola o projecto de orçamento anual”* (n.º 2, al. b) e *“garantir a instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objectivos educativos e pedagógicos”* (n.º 2, al. l).

No que concerne à função de administração de pessoal, ao Director Executivo compete escolher entre os professores da turma o director de turma (art.º 41.º) e o director de instalações (art.º 42.º).

Quanto à designação do director é, *“obrigatoriamente, um docente profissionalizado, pertencente ao nível de ensino ministrado na escola a que concorre, com, pelo menos, cinco anos de bom e efectivo serviço, devendo possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar”* (art.º 18, n.º 1), *“seleccionado mediante concurso, promovido pelo Presidente do Conselho de Escola”* (art.º 18, n.º 2). Os adjuntos, por sua vez, *“são nomeados pelo Conselho de Escola, de preferência de entre os docentes da escola, mediante proposta do Director Executivo”* (art.º 19).

No que respeita ao mandato do Director Executivo, *“tem a duração de quatro anos, com dispensa total do exercício de funções lectivas, passível de renovação por mais um mandato, sem concurso”* (art.º 20, n.º 1). Durante a execução do seu mandato, *“é responsável perante o Conselho de Escola, devendo pautar a sua actuação por princípios de zelo, eficiência e eficácia”* (art.º 21, n.º 1), o mandato do director, *“pode cessar quando assim for deliberado, no final do ano lectivo, por mais dois terços dos membros do Conselho de Escola”* (art.º 21, n.º 1).

Contudo, a burocratização, a falta de autonomia devido à centralização que ainda se fazia sentir, são realidades que caracterizam a situação da administração escolar do nosso país até finais dos anos 90. O conteúdo elaborado no Decreto-Lei n.º 172/91 foi votado ao abandono, sem que tenha sido implementado na íntegra (Teixeira, 1995).

9.1.3 O novo regime de autonomia para todas as escolas do ensino público (1998-...)

Em Maio de 1997, ainda com o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio em vigor, surgiu o que viria a ser chamado de Despacho Normativo n.º 27/ME/ de 2 de Junho de 1997, publicado no Diário da República, n.º 126, I Série-B (*in Revez, 2004*). O Despacho Normativo tem por fim “*dotar gradualmente os estabelecimentos dos ensinos básicos e secundário de maiores graus de autonomia*” (Revez, 2004: 68), atribuir novas responsabilidades, como refere Paiva Rocha (1999 *in Revez, 2004*: 68):

“corroborado o pressuposto de que a liberdade educativa se consolida quando a escola possui conhecimento dos interesses e das expectativas daqueles a quem serve e se organiza nos seus processos internos, por forma a conseguir responder-lhes o mais adequadamente possível”.

O presente normativo permite definir opções para satisfazer necessidades específicas, iniciando assim um processo longo de respeito pelas escolas. O surgimento deste Despacho vem dar permissão às escolas para ensaiarem, como alude Revez (2004: 68) “*um modelo organizacional a partir do qual vá sendo assegurado o surgimento das condições de base para a construção de uma escola diferente*”. De facto, o documento vem consentir um aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino, mas esta autonomia implica que a escola construa a sua própria identidade, sendo este processo moroso e organizado através da elaboração ou reformulação dos projectos educativos e regulamentos internos, definindo aspectos considerados como prioritários da acção educativa dentro da própria escola e que serão desenvolvidos de modo a que estejam de acordo com a realidade concreta da comunidade educativa envolvente (Revez, 2004). Segundo o Despacho Normativo n.º 27/ME/ de 2 de Junho de 1997 (*in Revez, 2004*: 68) o projecto interno da escola vem ao encontro da “*concretização das opções organizativas que, no plano interno da escola, venham a permitir um melhor funcionamento, atendendo à realidade social em que se inserem e ao projecto educativo que prosseguem*”.

Toda esta situação culmina com a aplicação de um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, na sequência da aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, atribuindo juridicamente a autonomia às escolas, favorecendo o modelo de responsabilidade local em detrimento da gestão uniforme. Lemos & Silveira (1998: 10) asseveram que “*a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade*

partilhada por toda a comunidade educativa”. Para Matos (2005: 42) a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98:

“para além de revogar formalmente o “novo modelo” de gestão, ficará a marcar igualmente o fim do longo período de vigência do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro . . . assente em normas gerais comuns passíveis de regulamentação por parte de cada escola, ele acaba por representar . . . uma certa continuidade com os anteriores diplomas no que diz respeito à economia interna do ordenamento jurídico: consagra, em moldes (mas não precisamente iguais) aos estabelecidos no diploma de 1976, a existência de um Conselho Pedagógico e de um Conselho Administrativo; como no “novo modelo” de gestão anteriormente experimentado, é mantido (agora com composição variável a definir por cada escola) um órgão de representação da comunidade, incumbido de definir a política do estabelecimento de ensino; e, como que sintetizando as soluções contempladas nos dois normativos precedentes, institui uma direcção executiva assegurada por um órgão colegial (o Conselho Executivo) ou por um órgão unipessoal (o Director), responsável pela administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira”.

Toda esta panóplia assume um objectivo central, construído a longo prazo e sempre que necessário actualizado, o de uma organização e administração da educação, assente na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, na valorização da identidade de cada instituição escolar, reconhecida através do seu projecto educativo e da organização pedagógica, visando mais e melhores aprendizagens para os discentes (Lemos & Silveira, 1998).

Na mesma linha de pensamento, o desenvolvimento da autonomia das escolas implica uma organização interna, o estabelecer relações entre os níveis central, regional e local da administração pública escolar, o assumir pela parte do poder local de novas competências com os meios adequados, e constituição de parcerias socioeducativas que garantam a envolvimento da comunidade civil. A escola, sendo o centro das políticas educativas, tem de construir a sua autonomia partindo dos problemas e potencialidades da comunidade envolvente (Lemos & Conceição, 2001), gerando uma nova atitude de administração central, regional e local, facilitando uma resposta aos desafios da mudança que diariamente rodeiam a escola. O Estado ao permitir às escolas a sua autonomia, não quer dizer que este alivie a suas responsabilidades, apenas conjectura que face a certos acontecimentos, *“as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo”* (Lemos & Conceição, 2001: 183).

Actualmente, os órgãos de administração e gestão escolar e o agrupamento de escolas devem pautar a sua actuação de modo a respeitar os princípios orientadores da administração das escolas, visto que *“a administração e gestão das escolas é assegurada por órgãos próprios”* (art.º 7, n.º 1), os órgãos de administração e gestão das escolas que têm a seu cargo gerir todo

este processo complexo de autonomia dentro do estabelecimento de ensino, por ordem decrescente, são: Assembleia de Escola; Conselho Executivo ou Director; Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

Com toda esta construção, aperfeiçoamento ou revogação de leis no âmbito da educação e parafraseando Revez (2004: 70):

“abrem, por um lado, e fundamentalmente, por outro, a autonomia e a capacidade de tomar iniciativas que devem ser vistas como uma exigência e um novo desafio com que tanto a administração como os próprios estabelecimentos de ensino, em si, são confrontados e devem encarar de frente”.

Por sua vez, Azevedo (2003: 12, 13) frisa que:

“a administração educacional é, regra geral, muito centralista, burocrática, não concede autonomia real às escolas . . . e alimenta uma doentia dependência dos órgãos de direcção e gestão das escolas face a si mesma . . . muitos directores ficam continuamente à espera de orientações superiores, em vez de agirem e de mobilizarem a inteligência que existe nas organizações escolares”.

De facto, esta gestão democrática abre as portas a uma maior reclamação de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, alargando os poderes dos órgãos de gestão e maior intervenção na elaboração da política educativa (Revez, 2004). Tendo em conta toda esta filosofia e no sentido de lhe dar continuidade, constatamos que até à presente elaboração desta dissertação, o decreto que se encontra em vigor a nível nacional para os estabelecimentos de ensino público é o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

9.1.3.1 O Modelo de Gestão de 1998

A aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, e que até à presente data totaliza nove anos, Lemos e Silveira (1998: 11) escrevem que os artigos 2.º a 14.º do decreto-lei acima referido *“enquadram os processos de transição relativo à aplicação do novo regime a todos os estabelecimentos de educação e de ensino, a ocorrer até ao final do ano escolar de 1999/2000”*. A sua aprovação consolidou o desejo descentralizador que o poder político há muito vinha anunciando, distinguindo-se dos anteriores pelo facto de se poder constituir agrupamentos de escola, que englobam todos os níveis de ensino. Os agrupamentos surgem como tentativa de racionalizar os equipamentos educativos, promover a aproximação e articulação entre os vários ciclos, bem como uma ligação mais estreita entre a escola e o poder local (Formosinho & Machado, 1999).

Este período de transição do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio para o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, originou a construção de uma organização interna escolar, seguindo a filosofia da autonomia das escolas.

Perante a análise do Decreto-Lei n.º 115-A/98, centremo-nos na Direcção Executiva que “*é assegurada por um Conselho Executivo . . . que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira*” (art.º 15, n.º 1). Perante este decreto, os candidatos a Presidente do Conselho Executivo têm de ser “*obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola ou no agrupamento de escolas com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração escolar*” (art.º 19, n.º 2).

A criação de agrupamento de escolas pretende “*uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum*” (cap. I, art.º 5, n.º 1). No caso de direcção “*a escola ou o agrupamento de escolas tenha optado por um órgão colegial, o Conselho Executivo será integrado por um presidente e dois vice-presidentes*” (art.º 16, n.º 2), e o mandato dos membros do Conselho Executivo tem a duração de três anos (art.º 22, n.º 1). No entanto podem cessar o mandato “*quando assim for deliberado, no final do ano lectivo, por mais dois terços dos membros da Assembleia, em caso de manifesta desadequação da respectiva gestão fundada em factos provados e informações*” (art.º 21, n.º 1). Há a referir que “*o processo eleitoral para o Conselho Executivo realiza-se por sufrágio secreto e presencial*” (art.º 43, n.º 1).

Encontrámos também as competências da Direcção Executiva da escola ou do agrupamento de escolas em que lhe compete “*ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da Assembleia os seguintes documentos (art.º 17.º, n.º 1): projecto educativo da escola (al. a), regulamento interno da escola (al. b) e propostas de celebração de contratos de autonomia (al. c)*”.

No que concerne ao plano da gestão, art.º 17, compete à Direcção Executiva exercer uma gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial da escola ou agrupamento de escolas, em especial deverá proceder à definição do regime de funcionamento da escola (al. a), à constituição de turmas e elaboração de horários (al. e), à distribuição do serviço docente e não docente (al. f), à execução de actividades no domínio da acção social escolar (al. h), à celebração de protocolos e acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades (al. j).

A competência da Direcção Executiva em termos de selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardando o regime legal de concursos (art.º 17, al. l), exerce-se de acordo com os requisitos definidos pelo Conselho Pedagógico, como também designar os directores de turma (art.º 17, al. g).

Em matéria de gestão patrimonial, à Direcção Executiva compete-lhe *“gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos”* (art.º 17.º, al. i).

Em matéria de gestão financeira e administrativa da escola ou do agrupamento de escolas, compete-lhe elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela Assembleia (al. b), posteriormente será submetido à aprovação do Conselho Administrativo; elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da Assembleia (al. c).

Compete ainda à Direcção Executiva elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades (al. d) e ainda exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno (al. m).

Incidindo agora na figura do Presidente do Conselho Executivo, porque é a figura educativa relevante no decorrer deste trabalho, este tem como funções representar a escola (art.º 18, al. a), *“coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da Direcção Executiva”* (art.º 18, al. b), *“exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente”* (art.º 18, al. c), *“exercer o poder disciplinar em relação aos alunos”* (art.º 18, al. d) e *“proceder à avaliação do pessoal docente e não docente”* (art.º 18, al. e). O presidente pode ainda delegar as suas competências num dos vice-presidentes (art.º 18, n.º 2) em caso de falta ou impedimento este pode ser substituído pelo adjunto por si indicado (art.º 18, n.º 3). O decreto-lei que temos vindo a analisar refere que o presidente é o responsável pela coordenação de toda a actividade da Direcção Executiva (art.º 18, n.º 4).

Desta forma, a evolução da administração e gestão depende da mobilização e do posicionamento que os parceiros educativos, ou seja, das autarquias locais, dos pais, dos encarregados de educação e dos representantes dos interesses socioeconómicos, culturais e científicos, e dos professores da própria administração educativa (Lei de Bases do Sistema Educativo, art.ºs 43.º e 45.º). Contudo, esta evolução depende muito *“do sentido estratégico que venham a revelar os gestores das escolas para jogar num tabuleiro que, de entre as*

manifestas contradições, comporta potencialidades a explorar” (Formosinho & Machado, 1999: 117).

Nesta linha, torna-se importante os gestores escolares adquirirem uma formação especializada para o desempenho dos cargos escolares, mas a qualificação para exercer funções de administração e gestão escolar, adquirida através da posse de habilitação específica ou de experiência no exercício de cargos (Decreto-Lei n.º 115-A/98, art.º 19, n.º 4), não chega para fazer frente à lógica burocrático-administrativa, é preciso também *“uma vontade forte de quotidianamente renovar o compromisso assumido com uma agenda de tipo descentralizador e autónomo”* (Formosinho & Machado, 1999: 117).

Sintetizando, neste ponto do capítulo II sobre o tema escolas públicas portuguesas e a gestão como quadro normativo dos estabelecimentos de ensino, fazemos uma breve referência aos tempos mais remotos em que a administração e gestão escolar portuguesa deu os primeiros passos em Portugal, pelas mãos de vários governos através de diversos ministros da educação, sendo algumas leis mais significativas que outras. Visto que ao longo dos anos umas leis são aprovadas, revogadas ou votadas ao abandono, por sua vez as que vingaram durante algum tempo foram determinantes para o progresso da questão da autonomia da administração e gestão escolar.

A este propósito deparamo-nos com o Decreto-Lei n.º 769-A/76 que foi elaborado dois anos após o 25 de Abril de 1974 e vigorou durante vinte e dois anos, com o qual se pretendia uma maior autonomia da administração e gestão escolar ao nível das escolas preparatórias e secundárias. Para que o objectivo se concretizasse foram criados vários órgãos de gestão, o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. A nossa escolha incide sobre o Conselho Directivo que era constituído por uma equipa de cinco elementos, entre os quais destacamos o Presidente do Conselho Directivo e as suas funções, que será o principal responsável pela escola e a quem cabia determinadas tarefas. Como presidir às reuniões dos Conselhos Directivo, Pedagógico e Administrativo, representar o estabelecimento de ensino, abrir a correspondência e assinar o expediente, decidir em todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este, e ainda submeter à apreciação superior os assuntos que excedam a competência do Conselho Directivo, poderá, a título permanente, delegar no vice-presidente a competência para presidir ao Conselho Administrativo. Apesar de ter vigorado bastantes anos urgiu a necessidade de acompanhar a constante mutação da sociedade, pelo que levou ao seu abandono e à criação de um outro decreto-lei.

Posto isto, o Governo promulgou o Decreto-Lei n.º 172/91, que visou uma maior autonomia da escola e veio alterar a estrutura formal do ensino básico e secundário. A novidade reside na diferenciação entre órgãos de direcção (Conselho de Escola ou de Área Escolar) e órgãos de gestão (o Director Executivo, o Conselho Administrativo e o Coordenador de Núcleo). Aqui o Director Executivo tem a seu cargo a função de planificar, organizar, coordenar, informar, orçamentar e administrar o pessoal. Com efeito, também foi votado ao abandono devido à burocratização e à falta de autonomia motivado pela centralização, pelo que nem chegou a ser implementado na íntegra.

Desta forma, surgiu o Decreto-Lei n.º 115-A/98 que veio implementar o novo regime de autonomia, administração, e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, levando à criação de agrupamento de escolas, favorecendo a responsabilidade local e colocando de parte a gestão uniforme. Com o presente decreto-lei os órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento passam a ser a Assembleia de Escola, o Conselho Executivo ou Director, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Destacamos o Conselho Executivo e frisamos as funções do Presidente do Conselho Executivo que basicamente são representar a escola, coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva, exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente, exercer o poder disciplinar em relação aos alunos e proceder à avaliação do pessoal docente e não docente. Pode ainda delegar as suas competências num dos vice-presidentes e em caso de falta ou impedimento, este pode ser substituído pelo adjunto por si indicado, é o responsável pela coordenação de toda a actividade da Direcção Executiva. Até à presente data o decreto-lei, acima referido, encontra-se em vigor.

De facto, todo este espólio será conhecido através de relatos na primeira pessoa do singular que permitem elaborar ou dar a conhecer uma história de vida.

10. Dar voz ao professor: a história de vida como forma de acesso ao ciclo de vida e desenvolvimento profissional

Perante a explanação que temos vindo a realizar sobre o ciclo de vida profissional, no qual o professor executa o seu percurso de desenvolvimento profissional, pretendemos dar uso às histórias de vida, na qual se cruza a vida pessoal com a profissional e vice-versa. De modo a permitir ao professor uma reflexão, onde é possível localizar a origem das suas perspectivas, crenças, objectivos, valores, como também situá-las em termos cronológicos e que influenciam,

criam, confirmam e informam as suas teorias e práticas sobre o ensino e gestão escolar, retrocedendo à sua própria imagem, é o pensar sobre as suas experiências passadas e os contextos em que elas ocorreram, neste caso, da gestão escolar. Esta situação, de reflectir sobre o tempo que passou, tem vindo a “*tornar-se frequentemente numa ocasião para mudar de direcção, para redobrar esforços e para superar-se a si próprio*” (Ayers, 1990 in Day 2001: 67).

10.1 Dar voz ao professor

“O que falta ao conhecimento-base para o ensino é a voz dos próprios professores”.

(Cochran-Smith & Lytle, 1996 in Day 2001: 80)

A expressão “dar voz ao professor” de Goodson (2000 in Nóvoa, 2000: 69) é utilizada neste trabalho, porque achámos que compreende o estudo do professor enquanto pessoa e profissional. Estudos que conjugam as duas abordagens histórias de vida dos professores e desenvolvimento profissional são tesouros ricos em diálogos e em dados. Investigadores que se interessaram por este tipo de estudo, em que importa conhecer o pensamento e acção dos professores, têm vindo a ser criticados devido ao facto de se centrarem nas histórias de vidas dos professores sem, por vezes, fazer uma abordagem ao contexto do campo social e político, e ao mesmo tempo porque utilizam a investigação-acção em prol de formadores de professores e não em prol dos próprios professores (Day, 2001). Tentando conjugar as duas vertentes: histórias de vida dos professores e desenvolvimento profissional, segundo Goodson (2000 in Nóvoa, 2000) permite aos actores educativos maior autoridade e controlo da investigação, do que um estudo que incida na prática pedagógica e declara que na esfera do desenvolvimento dos professores, o clamor que urge e tem faltado é a *voz do professor*:

“apenas duas linhas para vos dizer que esta história é sobre a minha própria pessoa – não tenho qualquer outro objectivo ao escrevê-la...Não há qualquer enredo nesta história, porque não houve na minha vida ou em qualquer outra vida do meu conhecimento. Pertença a uma classe cujos indivíduos não têm tempo para enredos, mas apenas para fazer o seu trabalho sem se darem a esse luxo” (Miles Franklin, Possum Gully, Austrália, 1 de Março de 1941 in Holly 2000 in Nóvoa, 2000: 81).

A quantidade de estudos realizados a nível educacional, na sua maioria, incidem sobre a prática docente, agora é necessário escutar o investigador que é o professor a quem se destina o desenvolvimento. Durante o processo de recolha de dados, as estratégias devem maximizar e facilitar a voz do professor. Como alega Holly (2000 in Nóvoa, 2000: 108):

“para aqueles que aprendem a interpretar as suas vidas através da escrita biográfica e autobiográfica, as suas vozes e as vozes dos outros podem tornar-se visíveis. Estas vozes representam a complexidade dos “pequenos espíritos” e dos “egos” ou, como Ornstein (1987) sugeriu, «da multidão íntima»”.

Esta associação dá um novo rumo ao pensar a investigação e ao desenvolvimento educacional. A par desta reflexão apresentámos o que nos diz Day (2001: 80) sobre críticas reportadas:

“a um conjunto de relatórios publicados sobre investigação colaborativa que parecem apontar para os seguintes aspectos: (i) os investigadores (oriundos do ensino superior) e os professores-investigadores (vindos das escolas) têm de partilhar as mesmas ideologias educativas . . . (Burbules, 1985); (ii) a direcção da mudança no pensamento e na prática vai quase sempre ao encontro do fim de “justiça social” do continuum político (defendido por Carr & Kemmis, 1986; Zeichner, 1993). É perigoso, por isso, assumir que a voz dos professores, uma vez libertada, proporcionará relatos autênticos”.

Afigura-se-nos evidente fazer referência que Goodson (2000 *in* Nóvoa, 2000) durante as suas investigações observou que os professores durante a suas exposições sobre práticas docentes, inseriam dados sobre a suas próprias vidas, motivo este que o levou a considerar uma prova, de que os professores consideram estes problemas de maior relevância. Os investigadores não consideravam muitos dos dados fornecidos pelos professores, achavam-nos demasiado flexíveis, o investigador só escuta o que quer ouvir e escolhe o que é aceite pela comunidade científica, esta selecção limitava e atrofiava a voz do professor. “*Só é possível que os professores se convertam em agentes activos de investigação da sua própria prática educativa «se os especialistas universitários não se apropriarem da sua voz»*” (Erickson, 2002 *in* Morgado, 2005: 46).

A esta evolução, o autor Goodson (2000 *in* Nóvoa, 2000), não encontrou motivos racionais que expliquem a não utilização desses dados. A explicação mais plausível seja a de que os dados sobre a vida dos professores não se ajustam aos paradigmas existentes. Goodson (2000 *in* Nóvoa, 2000: 71) alude que “*se for esse o caso, então são os paradigmas que estão errados e não o valor e a qualidade deste tipo de dados*”.

Os argumentos a favor da utilização das histórias de vida dos professores são diversos (Hargreaves & Fullan, 1992; Goodson, 1993 *in* Vieira & Relvas, 2003: 53):

1. “os professores são consistentes ao explicarem a sua prática docente com dados das suas vidas;
2. as experiências de vida e antecedentes [background] são ingredientes chave para a pessoa que somos. Uma vez que investimos o nosso “eu” no nosso modo de ensinar, as nossas experiências e vivências prévias moldamos a nossa prática docente;
3. o estilo de vida do professor, dentro e fora da escola, a sua identidade e cultura, têm impacto na sua perspectiva do ensino e na sua prática;

4. o conhecimento do ciclo de vida proporciona perspectivas úteis, uma vez que há períodos da nossa vida que afectam o nosso trabalho; por outro lado, também o trabalho e a carreira, a sua evolução, têm os seus impactos na vida dos professores; estudos recentes comprovam que há incidentes críticos nas vidas dos professores e, especificamente, no seu trabalho, que podem afectar a sua percepção de prática (o stress e o burnout deveriam ser estudados sob uma perspectiva de história de vida);
5. o estudo das vidas dos professores pode permitir-nos ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, contextualizando-o na sociedade, escolhas, contingências e opções”.

É importante e útil dar uso e voz aos professores, porque permite aos actores educativos falarem sobre si próprios, sobre as alegrias, tristezas, desejos, experiências, imprevistos, que se desenrolam na vida pessoal e profissional e acabam por interagir em ambas as vidas. A utilização da abordagem (auto)biográfica é um meio de centrar o professor no estudo, esta perspectiva já vem desde o final dos anos 70. Goodson (1992) argumenta que ao estudarmos os ciclos de vida, mais concretamente a vida dos professores estamos e queremos dar voz aos professores de uma forma articulada e há motivos para o fazer. Pois os estudos que se debruçam sobre a vida dos professores, fornecem um conjunto de diferentes pontos de vista valiosos que poderão ajudar a reestruturar e a reformar a escolaridade, permitem entender que a socialização do professor se faz ao longo da vida e revelam desejo de produzir conhecimento profissional centrado no professor.

Durante a leitura da presente investigação constata-se, através da literatura recente, a importância da biografia na compreensão do percurso profissional, ou seja do trabalho dos professores. De certa forma, Goodson (1992) utiliza paradigmas que lhe permitem justificar de forma plausível a utilização das histórias de vida, para fazer chegar até nós a voz do professor, tal como Hargreaves (1997 *in* Day, 2001) defende é através da investigação se pode promover a voz do professor. Mas Elliott (1994 *in* Day, 2001) coloca alguns pontos de interrogação à defesa da utilização da voz do professor, porque alguns investigadores seleccionam as opiniões dos professores, de acordo com as suas crenças, ideologias e valores educacionais que defendem e que na conclusão dos seus trabalhos ilustram a voz do professor de modo a generalizá-la a todos os professores.

Contudo, são os professores que controlam os dados mais relevantes, por isso a validade do estudo da vida deles dependerá dos relatos deles próprios, visto que à partida leccionam os pedaços do seu relato de vida. Por outro lado, *“uma investigação conduzida por dentro da perspectiva do professor, em vez de olhar de fora para dentro, fornece uma base mais eficaz para a acção, com vista a melhoramento das escolas”* (Lieberman & Miller, 1992 *in* Vieira & Relvas, 2003: 54)”. Clarificando, a figura do actor educativo deve ser estudada *“enquanto pessoa, enquanto profissional e enquanto alguém com determinadas práticas docentes”* (Sousa, 1996 *in* Vieira & Relvas, 2003: 54).

10.2 A história das histórias de vida baseada na perspectiva sociológica

As primeiras histórias de vida que surgiram foram em forma de autobiografias sobre os chefes Índios Americanos, as quais foram reunidas no século vinte por antropologistas (Barrett, 1906; Radin, 1920 *in* Goodson & Sikes, 2001). Languess (1973 *in* Sarmiento, 2002) revelou-nos registos de histórias de vida, datados de 1832, de guerreiros índios. Ao longo dos tempos os investigadores sociólogos da Escola de Chicago foram realçando a natureza social e interactiva da realidade, com o intuito de captarem as perspectivas dos entrevistados. William I. Thomas em conjunto com Florian Znaniecki (investigador polaco e antigo aluno da Escola de Chicago) mostraram a sua preocupação e necessidade de investigação científica sociológica de tal modo que criaram um novo paradigma, alertando para o eventual perigo de se pretender dar um valor geral aos comportamentos individuais. A tese executada em conjunto *“Polish Peasant in Europe and America”* (1927: 12) incide numa investigação na Europa e EUA, em que estiveram em contacto directo com imigrantes polacos tentando compreender a sua desorganização social (Ball & Goodson, 1985).

Consequentemente, esta perspectiva foi adoptada pelos sociólogos e investigadores escolares. Os dois autores William I. Thomas & Robert Park identificados como fundadores da Escola Sociológica de Chicago e partilham um conjunto de princípios comuns, nomeadamente, a atribuição de importância à compreensão de percepções da realidade quotidiana de diferentes pessoas e a compreensão da comunidade cidadina que é vista como um todo, o que obriga a que qualquer estudo deva estar articulado com a análise da comunidade investigável, independentemente do que estudassem tinham de ter sempre como pano de fundo a comunidade como um todo, a este processo Becker (1986 *in* Bogdan & Biklen, 1994: 27) apelidou-o de *“mosaico científico”*. Neste quadro de movimentações Becker (1970 *in* Bogdan & Biklen, 1994) estudou a socialização dos adultos e das determinantes da carreira profissional e levou a cabo uma investigação sobre os professores de Chicago na tentativa de aplicar a tradição psicossociológica ao estudo do professor. Os sociólogos privilegiavam as interações com a realidade social (Carey s/d *in* Bogdan & Biklen, 1994). Os teóricos Ball & Goodson (1985) referem que a carreira e a experiência de vida do professor moldam, a sua forma de ensinar, a vida do professor fora do espaço escolar, identidade e cultura e tem impacto no seu trabalho como professor.

A utilização deste novo paradigma na corrente sociológica, como tudo na vida, é aceite por uns e criticada por outros investigadores, dos quais destacámos Bain (1929 *in* Bogdan & Biklen, 1994: 29) que publicou um artigo *“The Validity of Life Histories and Diaries”*, no qual explicou que defende o uso das histórias de vida e diários como adequados ao trabalho social mas não

à Sociologia, colocando em causa a validade científica. Não era possível aos investigadores tratarem das histórias de vida estatisticamente e nem padronizá-las.

A abordagem sobre as entidades profissionais tem sido trabalhada em diferentes correntes teóricas tais como a etnometodologia, a histórica, a sociologia fenomenológica, correntes que se desenvolveram a partir da Escola Polaca de Sociologia e da Escola Chicago no contexto de um paradigma qualitativo. Este tipo de abordagem tem vindo a adquirir um florescimento considerável de estudos a partir da década de 70, e que em 1980 acompanha o crescente interesse por parte da investigação educacional (Goodson, 2000 *in* Nóvoa, 2000). A autora Loureiro (1997: 119) alerta-nos para o facto de que *“em Portugal a situação neste domínio é ainda marcada pela carência de estudos empíricos”*. A pesquisa tradicional funcionalista e estruturalista ignorava o sujeito, enquanto singular, na sua totalidade e especificidade, o que deu mais forças aos seguidores das histórias de vida para prosseguirem com o desenvolvimento das narrativas (Sarmiento, 2002; Afonso, 2005). Esta expansão é interpretada por Nóvoa (1992 *in* Afonso, 2005: 77) como *“expressão de um movimento social mais amplo . . . uma mutação cultural que pouco a pouco faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e ao sistema, qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”*.

A ciência sociológica, surgiu em 1851, deu os primeiros passos através de registos, ilustrações e descrições de aspectos do quotidiano social, em 1862 o autor Henry Mayhew (Bogdan & Biklen, 1994) com as suas obras busca dar visibilidade às condições de vida em que se encontravam os desempregados e os operários. Há data de 1892 foi fundado o Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago por Albion Small que vai aproveitar esses trabalhos para a criação de um novo paradigma sociológico, em oposição ao paradigma positivista. Do ponto de vista teórico Faris (1967 *in* Bogdan & Biklen, 1994) redige que os sociólogos interpretavam os símbolos e as personalidades como meios de interacção social, metodologicamente baseavam-se no estudo de caso, quer a título individual ou conjunto (Wiley 1979 *in* Bogdan & Biklen, 1994).

Para Denzin (1995 *in* Sarmiento, 2002: 256) as características das histórias de vida manifestadas no Departamento da Universidade de Chicago vão encontrar outros desenvolvimentos na Europa e diferem do que se faz hoje:

“começava-se por uma selecção de hipóteses de pesquisa e de problemas a serem respondidos, com tentativa de operacionalização de conceitos-chave depois de seleccionada uma situação e um sujeito; depois seguia-se a recolha dos acontecimentos e das experiências da vida subjectiva que pertenciam ao problema em estudo; partia-se então para o seccionamento dos acontecimentos por pontos de vista, contradições, irregularidades e descontinuidades, procurando-se interpretações subjectivas destes

acontecimentos na sua ordem cronológica ou natural; a análise dessas recolhas era feita em termos de validade e fiabilidade”.

Resolvida a validade do estudo, partia-se para as hipóteses a fim de serem testadas; organizada a história de vida, submetida a outras opiniões, finalizando passavam à elaboração do texto final tendo em conta o enquadramento teórico. Este método de elaboração de um estudo foi progredindo com o apoio da Antropologia.

Para Ferrarotti (1983 *in* Sarmiento, 2002) o método biográfico para se tornar mais específico necessita de uma renovação metodológica, da exigência de uma nova Antropologia, passando o mesmo a sofrer modificações e a definir várias finalidades. As finalidades antropológicas, na década de 20 a 40, incidiam na necessidade de perceber as dimensões culturais da humanidade. A Antropologia, escola de investigação educacional qualitativa ouvia o que os professores tinham para dizer, respeitavam e tratavam com rigor os dados que os professores proferiam no decorrer das narrativas. Segundo a tradição, o investigador após recolha e observação dos dados, colocava de lado os que não serviam os seus interesses, mas neste modelo os dados fornecidos pelos professores são invioláveis e após rigorosa análise é que os dados serão ou não dispensados (Goodson, 2000 *in* Nóvoa, 2000).

Os trabalhos desenvolvidos nesta área pela Escola de Chicago, durante as décadas de 20 e de 30 revelaram grande importância na corrente Sociológica com recurso a entrevistas directas e a meios de observação social. Segundo Poirier (et al., 1999) no decorrer dos anos 50 houve um crescente interesse na Europa em aplicar e desenvolver a metodologia histórias de vida, ao passo que na América esse interesse foi desaparecendo. Bertaux (1976 *in* Sarmiento, 2002) acentua que entre 1944-1973 aumentou a curiosidade pela idiossincrasia, não descurando o contexto cultural onde o indivíduo se desloca, a utilização das histórias de vida ofereceu uma forma de observação dos percursos sociais.

A sociologia da Escola de Chicago só tardiamente é que teve algum impacto na Sociologia da Educação. Entre 1893 e 1935 foram realizadas mais de uma centena de doutoramentos, só duas se relacionavam com questões educativas (Faris, 1967 *in* Bogdan & Biklen, 1994). Como caso isolado em Bogdan & Biklen (1994: 30) destacam uma tese de mestrado de Willard Waller, em 1932, intitulada *Sociology of Teaching* que incide na temática educação, baseada em histórias de vida e outros recursos como entrevistas em profundidade, observação participante, registos de casos, diários, cartas entre outros documentos pessoais. A sua intenção era auxiliar os professores a tomarem consciência sobre as realidades sociais escolares. A Sociologia da Educação terá iniciado os seus trabalhos com recurso às

metodologias quantitativas, procurando agora a afirmação do paradigma qualitativo. A perspectiva sociológica chama à atenção para o facto de ao estudarmos o ciclo de vida devemos ter em consideração a influência de factores sociais que geram diferenças significativas nos estádios de desenvolvimento dos professores, a perspectiva psicológica interpreta o ciclo de vida como uma sequência biológica, igual para todas as pessoas.

No decorrer das décadas de 30 e 50, a depressão verificada nos EUA e os problemas sociais entre os emigrantes e os nacionais, parece que originaram o interesse pelas abordagens qualitativas, com objectivo de deixar registado a natureza e a extensão desses problemas, assim a educação passa a ser vista como um meio de intervenção nas mudanças sociais e culturais. Actualmente, este movimento têm-se imposto despertando o interesse dos psicólogos pelos professores, estudando o seu ciclo de vida, stress, dilemas ou de sociólogos pela profissão docente que procuram conhecer as memórias, o universo social da camada docente (Nóvoa, 2000).

10.3 Material biográfico uma breve apresentação de várias definições aplicadas ao conceito de (auto)biografias, narrativas e histórias de vida

Existem três tipos de investigação histórica e narrativa: a actual, a biográfica e a autobiográfica. A investigação actual refere-se ao tipo de *“investigação que se baseia num evento ou fenómeno específico, tal como, a história da escolha vocacional ou da orientação vocacional”* (Mertens, 1998: 196). A investigação biográfica está relacionada com a *“história de vida de um indivíduo que não o narrador entrevistado”* (idem, ibidem), ou seja, o relato é feito na terceira pessoa. Por último, por história autobiográfica entende-se a história de vida do narrador entrevistado (idem, ibidem), isto é, a história é contada na primeira pessoa.

Começaremos por abordar as (auto)biografias, através da revisão da literatura encontramos em Afonso (2005: 78), que citando Louis Smith (1994) *“caracteriza a abordagem biográfica como actividade construcionista, desde a selecção de um herói ou heroína até à pesquisa das fontes de dados, à selecção das questões e dos temas e à imagem ou retrato final que se desenha”*. Como diz Goodson (2000 in Nóvoa, 2000: 71) *“o respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir as vozes dos professores”*.

Para Craig Kridel (1998 in Afonso, 2005: 77) *“os estudos biográficos permitem construir pontes críticas entre os diversos campos da investigação balkanizada que caracteriza o estudo da educação no mundo pós-moderno”*. A abordagem pressupõe uma centralização na acção

individual do actor biografado. Centralização esta que pode ser executada através de biografia directa ou indirecta e é fonte de contradições entre vários investigadores, de acordo com Poirier (et al., 1999: 13):

“uns só admitem a entrevista (registada em magnetofone, na maior parte dos casos), conduzida no quadro duma longa familiaridade instituída entre o narrador e o narratário; outros, pelo contrário, fazem notar que a verdadeira autobiografia, a que é falada ou redigida directamente, sem a presença estranha do questionador . . . tem virtudes perfeitamente insubstituíveis”.

Nas autobiografias directas é o próprio sujeito que relata a sua vida de forma livre, sem a intervenção de intermediários. Conta as suas memórias, confissões, episódios de vida a partir de experiências passadas (Becker, 1986; Ayers, 1989; Bertaux, 1980; Denzin, 1989; Languess, 1973 in Sarmiento, 2002; Poirier et al., 1999). Nas autobiografias indirectas, segundo Poirier (et al., 1999):

“alguns pluralistas escandalizaram-se com a presença na entrevista deste “terceiro”, acusado de viciar a autenticidade do diálogo (mas escandalizar-se-iam a melhor título com o recurso às técnicas sofisticadas de escuta secreta, feitas à revelia do locutor e que não parecem deontologicamente admissíveis)”.

Para o autor, o magnetofone facilita o contacto entre o investigador e o investigado, aproximando-os através da escuta da banda sonora dissipando quaisquer desconfianças. As autobiografias e as biografias, posicionam-se perto da abordagem das histórias de vida, o que origina alguma confusão, apesar de haver alguma aproximação diferem quanto ao processo da sua realização e às suas finalidades. Na tentativa de esclarecer esta confusão Hatch & Wisniewski (1995: 125) apresentam várias definições, segundo vários autores, os quais passo a citar, as histórias de vida são:

“any retrospective account by the individual of his/[her] life in whole or in part, in written or oral form, that has been elicited or prompted by another person” (Watson & Watson-Franke, 1985); “the life story located within its historical context” (Goodson, 1992); “sociologically read biography” (Bertaux, quoted in Measor & Sikes, 1992); life story is “the story we tell about our life” (Goodson, 1992).

No caso das histórias de vida é de extrema importância o papel do investigador no desenvolvimento do processo de acumulação e interpretação da informação biográfica (Hatch & Wisniewski, 1995).

As histórias de vida são uma metodologia que permitem um melhor entendimento da complexidade dos percursos a nível de tempo e espaço que caracterizam a singularidade do indivíduo. A história de vida é construída nas múltiplas e várias interacções com o passado, o presente, o futuro, nos vários confrontos do indivíduo para consigo próprio e para com os

sujeitos que se deslocam no seu espaço de manobra (Sarmiento, 2002). “*O objectivo é trabalhar sobre testemunhos vividos, ou seja, procura-se recolher, analisar e interpretar as histórias que as pessoas contam sobre as suas vidas*” (Marshall & Rossman, 1999 *in* Afonso 2005: 78). Este tipo de abordagem tem como foco de investigação a centralidade na acção individual do sujeito, a sua singularidade e integralidade, clarificando contextos e processos institucionais em que o indivíduo se desloca. Neste plano, citamos Becker (1999 *in* Afonso, 2005: 77) “*a história de vida pode ser particularmente útil para nos fornecer uma visão do lado subjectivo de processos institucionais muito estudados sobre os quais pressupostos não verificados também são feitos com frequência*”.

O estudo das narrativas e histórias de vida envolve uma concentração do espólio empírico para a realização de entrevistas em profundidade com os biografados. Por sua vez, a narrativa é apresentada por Clandinin & Connelly (1994 *in* Hatch & Wisniewski, 1995: 125) como “*both phenomenon and method. Narrative names the structured quality of experience to be studied, and it names the patterns of inquiry for its study*”. Afonso (2005) refere que se estudam narrativas de pessoas comuns, centram-se na biografia de um actor social específico, a título de exemplo, as narrativas de vida de professores, onde os temas dominantes são as opções profissionais, o stress e o mal-estar, o percurso de formação, e a construção da sua identidade. “*As biografias, enquanto narrativas sobre as histórias de vida de uma pessoa como arte de escrever alguns acontecimentos . . . têm normalmente fins literários, preocupações de criar literatura, acontecimentos e representações sobre experiências vividas, bem como finalidades históricas*” (Denzin, 1989 *in* Sarmiento, 2002: 259). Seja nas histórias de vida, biografias ou autobiografias existe sempre a preocupação pela subjectividade sociológica (Becker, 1986 *in* Sarmiento, 2002).

É no contexto desta complexa perspectiva de estudo que Afonso (2005) nos apresenta uma distinção entre os estudos biográficos e as narrativas ou histórias de vida. Assim:

“ouvir a voz, as narrativas e as histórias (*stories*) dos professores (conhecimento vindo do interior) e escutar as suas histórias de vida (*life histories*) tem; sido, há muito tempo, uma parte vital do trabalho dos investigadores e formadores de professores para a compreensão dos valores, conhecimento e prática profissionais dos docentes” (Brown & McIntyre, 1986; Day, 1981; Elbaz, 1983, 1990; Butt e Raymond, 1987; Yinger, 1987; Clandinin & Connelly, 1984^a, 1984b, 1987, 1995 *in* Day, 2001: 67).

Os estudos biográficos incidem na reconstituição das trajectórias de vida das pessoas, através da pesquisa documental ou da informação recolhida do próprio biografado. Smith (1994 *in* Afonso, 2005: 78) caracterizou esta abordagem como “*activamente construcionista, desde a*

selecção de um herói ou heroína até à pesquisa das fontes de dados, à selecção das questões e dos temas e à imagem ou retrato final que se desenha”.

Nesta investigação utilizámos a história de vida, centrada na biografia, na tentativa de compreender como o investigado põem em evidência os “pedaços” da sua vida profissional que foram *“semeados e dispersos ao longo dos anos, dos tempos e contratempos (em que) a história de vida faz construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica, uma história”*, atendendo a Pineau (1987 in Sarmiento, 2002: 259).

10.4 A opção por uma perspectiva metodológica

A recente literatura descreve que a opção pela metodologia – história de vida – exige entrevistas exaustivas efectuadas ao nosso entrevistado, de forma a tornar o mais consistente possível a narrativa (Helling, 1998 in Bogdan & Biklen, 1994). Este método permite depoimentos na primeira pessoa e têm como fim, o estudo do comportamento humano. Pegando neste ponto de vista, extremamente relevante para o estudo em causa, inserimos aqui o conceito de *“carreira”* que respeita as diversas fases, sendo inerente o conhecimento das formas de pensar de cada indivíduo ao longo da vida (Hughes 1934 in Bogdan & Biklen 1994). A utilização das histórias de vida sociológicas remete para a reconstituição da carreira dos indivíduos, dando importância aos acontecimentos que merecem consideração e a pessoas que contribuíram (de uma forma ou de outra) significativamente na moldagem das definições do próprio sujeito e das suas perspectivas sobre a realidade da vida. Como escreve Goodson (2000 in Nóvoa, 2000) os seminários e cursos destinados ao desenvolvimento profissional centram-se, cada vez mais, nas investigações sobre as vidas e carreiras de professores.

Como diz Sarmiento (2002: 264) citando Ferrarotti (1983) *“o nosso sistema está todo ele nos nossos actos, nos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos e a história deste sistema está inteira na história da nossa vida individual”*. Tendo toda a lógica, aqui referir o que Bronfenbrenner (1976 in Bairrão, 1995) escreveu num artigo dedicado à educação - um investigador não deve cingir as investigações só ao contexto laboratório mas devem processá-las no quadro da vida real. O professor ao contar a sua história de vida, está a fazer uma reconstituição significativa e activa dos “pedaços” mais relevantes da sua vida profissional e acaba por envolver aspectos da vida pessoal. Para Moita (2000 in Nóvoa, 2000):

“só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus

conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano”.

O narratário ao contar a sua história de vida, e sabendo antecipadamente o que procurámos conhecer, compreender e analisar da sua vida, é de prever que seleccione do seu espólio de experiências vividas o que quer revelar. Por isso, o professor ao falar da sua própria vida é cuidadoso e consciente e durante a exploração pode ou não surgir questões éticas importantes (Goodson, 2000 *in* Nóvoa, 2000). Ao contar a sua história de vida, há uma preocupação em transmitir uma linearidade, sequencialidade e singularidade. Utiliza estratégias que lhe permitam desenvolver uma ideia lógica da sua própria história de vida como um meio essencial para escapar “à prisão do passado e abrir-se para o futuro” (Giddens 1993, 1991 *in* Sarmiento, 2002: 265).

Os *relatos orais* constituem um desenvolvimento interdisciplinar que engloba disciplinas como a educação, a antropologia, a história, a literatura biográfica, a psicologia, a sociologia, entre outras. Para Yow (*in* Mertens, 1998: 196), os relatos orais envolvem “*an interviewer who inspires narrators to begin the act of remembering, jogs their memories, and records and presents the narrators’ words through recorded in-depth interviews*”. Ou seja, nos relatos orais, existe um entrevistador que inspira e influencia o narrador para que este inicie o acto de recordação e que regista em gravador os seus contributos, realizando, desta forma, uma entrevista profunda ao narrador. No que respeita aos relatos orais, o investigador conduz entrevistas profundas de modo a compreender “*how things got to be the way they are*” (Mertens, 1998: 196), isto é, porque é que determinado fenómeno ocorreu de determinada maneira e tem um certo significado, e não outro, na vida do narrador.

Portanto, nos relatos orais, a tónica é colocada no passado do narrador. Se, por outro lado, as entrevistas profundas são utilizadas em estudos de investigação centrados no presente, não se tratam, já, de relatos orais mas de narrativas de vida. Josselson (*in* Mertens, 1998: 196) considera que existe uma forte relação entre os relatos orais e as narrativas de vida, e ainda que estas formas de investigação mostram-se “*more valuable than studying preconceived psychometric scales or contrived experiments*” pois, é o próprio narrador que relata ou descreve os acontecimentos que considera mais significativos na sua vida. A importância e o reconhecido valor dos relatos orais e das narrativas de vida, poderá ser corroborado tomando como exemplo o caso dos historiadores. Estes utilizam, nas suas investigações, dados existentes anteriormente à investigação, bem como, acontecimentos já ocorridos.

Todos os estudos ou investigações começam com uma investigação histórica pois, *“the act of conducting a literature review involves locating and synthesizing information that is already known about a topic”* (Mertens, 1998: 197), ou seja, qualquer investigação tem por base informações já existentes acerca do problema que se pretende estudar. A mesma apresenta várias etapas:

Etapa 1: Definição do problema

Por vezes, o investigador não tem definido, à partida, um problema específico para a sua investigação, podendo este surgir a partir da leitura de materiais de diversa ordem. Os problemas indicados para a investigação histórica podem ser identificados através dos mesmos passos ou etapas por que passam os problemas de outros tipos de investigação. O investigador pode estar interessado em estudar determinado fenómeno social e, por isso, interessar-se em obter um entendimento histórico das condições em que tal fenómeno se desenvolveu ou desenvolve. Por outro lado, o investigador pode descobrir novos factos e considerar necessário reexaminá-los ou submetê-los a uma reinterpretação com base numa estrutura histórica diferente daquela a que os mesmos foram anteriormente submetidos (Mertens, 1998).

Etapa 2: Condução da revisão bibliográfica

A revisão da literatura relevante para desenvolver uma determinada investigação pode ser feita com dois objectivos ou finalidades. Primeiro, o investigador pode realizar uma leitura de fundo de modo a encontrar o que existe publicado acerca da questão ou problema que pretende investigar. Se, porventura, o investigador ainda não determinou a questão ou problema que pretende estudar, é importante que estabeleça limites geográficos e temporais para a sua pesquisa pois, *“delimiting a study can be an important step in designing a study that is ‘do-able’”* (Mertens, 1998: 200). O segundo objectivo refere-se a uma revisão bibliográfica dos dados históricos actuais que o investigador pretende analisar como, por exemplo, diários, cartas, entre outros. De modo a iniciar a sua investigação ou estudo, o investigador deve saber, igualmente, entre as bases de dados existentes, as que produzirão informação de natureza histórica acerca do assunto que pretende estudar ou investigar (Mertens, 1998).

Etapa 3: Identificar fontes/bases de factos históricos

Após a formulação das questões e da revisão bibliográfica acerca do problema da investigação, é chegado o momento do investigador começar a identificar os dados históricos primários, ou seja, artefactos, documentos e relatos orais. De entre as diferentes fontes de dados a que o investigador pode recorrer para desenvolver a sua investigação, mostra-se particularmente pertinente referir os relatos orais e as narrativas de vida.

Etapa 4: Sintetizar e Avaliar os dados históricos

A quarta etapa da investigação histórico-narrativa refere-se à síntese e avaliação dos dados históricos recolhidos, sejam eles, documentos ou materiais históricos gerais, documentos pessoais (diários, jornais) ou factos de relatos orais. Uma vez que o objectivo desta exposição prende-se, sobretudo, com um maior esclarecimento acerca da investigação histórico-narrativa, irá falar-se apenas desta quarta fase relativamente aos *factos de relatos orais*. Sabendo que a memória humana, por vezes, “falha” o investigador deve preocupar-se com dois aspectos relativos aos dados: consistência do testemunho e validade do relato. De modo a averiguar da consistência do testemunho, o investigador pode solicitar ao narrador a clarificação de determinada situação ou acontecimento. No que respeita à validade, o investigador pode consultar outras fontes e compará-las com a narrativa. Para que os dados recolhidos dos relatos orais sejam o mais rigoroso possível, deve ter-se em atenção o contexto em que ocorre a entrevista.

Os relatos orais permitem ao investigador aceder a informações que não se encontram disponíveis em qualquer outro tipo de fonte. No que respeita às vantagens deste tipo de investigação, podem ser referidas as seguintes: os relatos orais oferecem ao investigador informações importantes sobre as motivações do sujeito para determinada acção; permitem ao investigador ter acesso a informações que não se encontram escritas, quer seja pela sua natureza ou pelas características das pessoas envolvidas; podem fornecer informações sobre todas as classes sociais. Assim como noutros tipos de investigação, também a investigação histórico-narrativa apresenta limitações. Em primeiro lugar, os relatos orais tendem a focar as experiências individuais e pessoais do sujeito e a deixar de parte as principais tendências institucionais, nacionais ou internacionais que envolveram a vida do sujeito; a investigação narrativa é normalmente realizada com pessoas que *sobrevivem*, portanto, deve perguntar-se ao narrador como é que a passagem do tempo e selecção individual afectaram a amostra de narradores.

Este tipo de investigação apresenta ainda uma importante limitação relacionada com a falibilidade da memória humana pois, o sujeito tende a recordar os acontecimentos importantes que marcaram a sua vida e a esquecer outros que considera mais rotineiros. Para realizar uma investigação histórico-narrativa o investigador deve, em primeiro lugar, estabelecer um acordo com o narrador, no qual esclareça sobre a natureza, a duração e o controlo do trabalho de investigação pois, uma investigação deste tipo pode durar vários anos. Em segundo lugar, deve tentar estabelecer um calendário do trabalho, indicando o tempo, o espaço e a natureza das questões. O investigador deve ainda estabelecer um contrato com o narrador em que sejam especificados o acesso a outro tipo de informações, bem como, aos direitos editoriais do

trabalho final. O investigador deve informar o narrador de que serão incluídos na investigação, tanto os aspectos positivos como negativos do seu relato. Por último, se o investigador tiver dúvidas sobre se deve ou não incluir determinado tipo de informações acerca do narrador no trabalho final, deve aconselhar-se junto de informantes de confiança (Mertens, 1998). Portanto, estes são alguns dos aspectos a que o investigador não deve ser alheio tanto no início como no decorrer de qualquer investigação.

Sintetizando, a investigação histórico-narrativa apresenta-se como um tipo de investigação cada vez mais frequente pois, como foi referido anteriormente, permite ao investigador aceder a informações que não se encontram disponíveis em nenhuma outra fonte, bem como, compreender mais pormenorizadamente que motivações moveram o sujeito a realizar determinadas acções. Portanto, para além de tomar conhecimento dos acontecimentos mais marcantes da vida do sujeito, tem a possibilidade de aprofundar as situações ou momentos que mais interessarem à sua pesquisa. Para além disso, e embora reconhecendo as limitações da memória humana, o investigador tem a colaboração do próprio sujeito não tendo, assim, que recorrer sempre a outras fontes de informação, fazendo-o apenas quando realmente necessário. No entanto, considero que, pela natureza absolutamente pessoal deste tipo de investigação é fundamental que sejam estabelecidas as “regras” de tal investigação.

Em síntese, neste ponto do capítulo II evidenciamos as temáticas: dar voz ao professor; a história das histórias de vida baseada na perspectiva sociológica; material biográfico: breve apresentação de várias definições aplicadas aos conceitos: (auto)biografias, narrativas e histórias de vida e por fim a opção por uma perspectiva metodológica. Um investigador que se interesse por estudos que incidam no professor enquanto pessoa e profissional a melhor opção é permitir que seja o próprio a contar a sua história de vida, assim o investigador dará voz ao professor. Se conjugarem a história de vida do professor e desenvolvimento profissional permitirá ao (s) actor (es) educativo (s) maior autoridade e controlo da investigação do que um estudo que incida na prática pedagógica, mas a nível do desenvolvimento dos professores o que é urgente e tem faltado é a voz do próprio professor. É importante e útil dar uso e voz aos professores porque assim podem falar sobre si próprios, sobre as suas alegrias, tristezas, desejos, experiências, imprevistos, situações passadas que acabam por interagir entre a vida pessoal e profissional e vice-versa.

Todavia, também a história de vida tem a sua própria história. A história das histórias de vida remonta às autobiografias de chefes Índios Americanos que só foram compiladas no século XX por antropólogos. Posteriormente, investigadores da Escola de Chicago foram realizando estudos de natureza social e interactiva dentro do contexto real, aplicados a imigrantes. A

evolução desta perspectiva foi adoptada pelos sociólogos e investigadores educacionais. Por volta das décadas de 20 e 30 é que a sociologia da Escola de Chicago teve impacto na Sociologia da Educação, que iniciou os seus trabalhos recorrendo às metodologias quantitativas e procurando a sua afirmação. A perspectiva sociológica veio alertar para o facto de que ao estudarmos o ciclo de vida devemos ter em consideração a influência de factores sociais que provocam diferenças nos estádios de desenvolvimento dos professores.

Ao inserirmos todas estas apreciações, afigura-se-nos evidente a opção pela metodologia – histórias de vida – em estudos dedicados ao professor enquanto pessoa e profissional. Assim é dar voz ao professor através de entrevistas aprofundadas e de forma a tornar o mais consistente possível a narrativa fornecida a partir da primeira pessoa.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO

A escolha da metodologia é um acto decisivo para a obtenção de respostas adequadas às nossas preocupações, formulações, questões de investigação e objectivos, na medida em que é a partir desta que se definem as linhas de orientação, os métodos e os procedimentos a considerar na nossa investigação.

1. Opções metodológicas

No sentido de respondermos à nossa principal questão de investigação (Qual o ciclo de vida profissional de um professor com larga experiência em gestão escolar e que relação pode ser estabelecida entre este ciclo de vida e o respectivo desenvolvimento profissional?) e, conseqüentemente, “compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 19) tivemos de optar por uma metodologia.

Neste sentido, enveredámos pela abordagem qualitativa, na qual se enquadra a nossa ferramenta de pesquisa, a história de vida, devido ao seu valor heurístico e à sua pertinência face ao objecto de pesquisa (Moita, 2000). A escolha do método de pesquisa a ser utilizado nas investigações dependerá do que nós queremos conhecer (Goodson & Sikes, 2001). O investigador quando utiliza métodos qualitativos constitui-se como um mero “instrumento” no decurso da recolha de dados, na medida em que tenta não interferir no decorrer do relato da história de vida do investigado. Revelando uma preocupação constante de não generalizar os resultados obtidos, mas tendo plena consciência de que outras situações se podem rever na nossa investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Esta abordagem permite ao investigador um “plano de investigação flexível”, que prima pela descrição que, por sua vez, deverá ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos. No caso concreto do nosso estudo, os dados foram recolhidos por meio de entrevistas. Ao longo da realização do processo da investigação houve uma preocupação constante em relação à análise dos apontamentos obtidos em trabalho de campo, na medida em que procurámos respeitar ao máximo a forma, segundo a qual foram registados e transcritos (Carmo & Ferreira, 1998).

A par desta reflexão, os autores Bogdan & Biklen (1994) descrevem cinco características para o conceito de pesquisa qualitativa, mas alertam o investigador para o facto de que nem todos

os estudos qualitativos evidenciam essas características. Este estudo apresenta as seguintes características tal como o fim identificado pelos autores.

A primeira característica refere-se ao aspecto da descrição. Através das transcrições de entrevistas deparamo-nos com um produto rico em descrições de acontecimentos, de pessoas. Para esclarecer um ponto de vista ou auxiliar uma afirmação são utilizadas as citações. Atentámos um maior número possível de elementos presentes que considerámos úteis para a situação em estudo.

A segunda característica refere-se à natureza indutiva da análise dos dados. Não há preocupação em buscar evidências que comprovem as hipóteses que foram definidas antes do início do estudo, o que não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a investigação e consequentemente a análise dos dados. A consolidação dos dados é feita de baixo para cima, partindo da recolha de peças individuais de informação que estejam inter-relacionadas.

A terceira característica incide no significado. Neste âmbito, o investigador interessa-se pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Assim as pesquisas qualitativas permitem o aparecer de situações internas que, normalmente, estão inacessíveis ao observador externo.

A favor da escolha da opção metodológica – histórias de vida – utilizámos na presente investigação argumentos de vários autores (Hargreaves & Fullan, 1992; Goodson, 1993 *in* Vieira & Relvas, 2003), mas adaptados ao nosso estudo:

1. a nossa investigação incide na tentativa de compreender e conhecer o ciclo de vida e desenvolvimento profissional de um professor que viveu, desde a década de setenta até ao ano lectivo 2006/2007, a gestão escolar portuguesa. A escolha deste actor educativo deveu-se ao facto de se deslocar em campo educativo e de ser capaz de pronunciar-se sobre momentos da sua vida profissional e pessoal, relacionando-os;
2. interessa-nos conhecer a experiência de vida de um professor aposentado porque já passou por um longo processo de investimento no seu modo, de agir e de dirigir uma comunidade escolar;
3. compreender e conhecer o estilo de vida do professor dentro da escola e seio familiar, exclusivamente através dos seus relatos. Tendo presente que o eu pessoal não se dissocia do eu profissional, porque ambas se completam;

4. conhecer o seu ciclo de vida, porque ao longo da nossa vida profissional passámos por várias fases;
5. compreender que o trabalho e a evolução na carreira têm os seus impactos na vida dos professores;
6. a existência de incidentes críticos no trabalho por exemplo cansaço, desânimo podem aparecer no relato da sua história de vida, como factores que afectaram a sua percepção da prática;
7. pretender estudar a vida profissional de um professor em relação com a história do seu tempo, nomeadamente contextualizando-a ao nível das políticas educativas.

2. Natureza do estudo – um estudo de caso de carácter biográfico

Neste estudo procurámos analisar a realidade humana concreta, assim, centralizamo-nos numa abordagem empírica nomeadamente *“estudo de caso”*, porque *“o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública”* (Lüdke & André, 2003: 17), ao mesmo tempo é um estudo singular e que revela interesse próprio. Os teóricos Good e Hatt (1968 *in* Lüdke & André, 2003) consideram que este tipo de estudo constitui-se num objecto único englobado num sistema mais vasto. O interesse do estudo está na sua particularidade, mesmo que os resultados mostrem certas semelhanças com outras situações. Para Lessard-Hébert (et al., 1994) o investigador, no estudo de caso, está implicado no aprofundamento de casos particulares e faz a abordagem da investigação a partir do interior caminhando para o exterior.

Nesta lógica, Bruyne (et al., 1975 *in* Lessard-Hébert et al., 1994: 170) definiram o estudo de caso com as seguintes características:

“o estudo de caso toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real; - as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas; - o investigador utiliza fontes múltiplas de dados”.

Nesta sequência e de acordo com o sustentado por Carmo e Ferreira (1998), esta investigação foi dirigida por objectivos históricos e descritivos. Numa perspectiva histórica, porque *“o objectivo da investigação consiste em reconstruir e compreender situações do passado”* (Afonso, 2005: 42), neste caso, ocorridos durante o percurso de vida profissional, o qual foi aprofundado através da história de vida. As histórias de vida constituem assim:

“um tipo de estudo de caso, em que o investigador mediante entrevistas em profundidade tenta coligir uma narrativa de um indivíduo . . . procura-se reconstituir a carreira dos docentes . . . dando relevo . . . a acontecimentos marcantes e indivíduos que tiveram neles uma influência significativa, comprovada na moldagem das definições de si próprios e das suas perspectivas sobre a vida” (Carmo & Ferreira, 1998: 219).

Numa perspectiva descritiva porque como Afonso (2005: 43) afirma:

“procede-se a uma narrativa ou descrição de factos ou 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”.

Evertson e Green (1986 *in* Lessard-Hébert et al., 1994) aludem que a perspectiva descritiva tem como objectivo permitir a realização de descrições aprofundadas das conversas, dos acontecimentos e comportamentos estudados, e ao compararmos estes factores entre si, podemos ir construindo novas perspectivas que permitam fazer emergir modelos orientados para a recolha de dados.

No que concerne à evolução do processo de um estudo de caso, Bogdan e Biklen (1994: 94) referem que, normalmente, surge dúvidas quanto à escolha do local *“onde encontrar a chamada situação “típica” (aquela que mais se assemelha com a maioria das do mesmo tipo), ou a situação “atípica” (claramente um caso excepcional)”*. A procura levou-nos ao encontro de uma situação “atípica”, pensámos ser um caso excepcional, nos dias de hoje, no desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo, devido a ter dedicado 27 anos da sua vida profissional à gestão escolar.

O nosso estudo de caso pretendeu conhecer a trajectória biográfica de um professor aposentado que desempenhou durante longos anos um cargo de gestão escolar dentro do contexto educativo português. Esta trajectória foi construída através da utilização da metodologia histórias de vida, metodologia esta que logo no início da investigação remeteu o nosso pensamento para o seguinte tipo de questões que Bogdan e Biklen (1994: 93) colocam: *“trata-se de uma pessoa estruturada e com uma boa memória? Terá a pessoa tido os tipos de experiências e participado nas organizações e acontecimentos que você deseja investigar? Terá ele ou ela disponibilidade de tempo?”*. Neste tipo de estudo os investigadores não decidem *a priori* que tipos de sujeito vão entrevistar, partem em busca de pessoas que correspondam à temática da investigação.

Esta situação ocorreu no quadro do nosso estudo. Contactámos um professor, nosso amigo, que por sua vez nos indicou um colega que estava a desempenhar o cargo de Presidente do Conselho Executivo e que era detentor de alguns anos de serviço. Dirigimo-nos à escola, e

conseguimos expor o assunto ao referido Presidente do Conselho Executivo. O mesmo escutou as nossas intenções, mas alegou que o factor tempo não lhe deixava a disponibilidade que ele desejaria dedicar às nossas entrevistas, motivo que nos levou à procura de outra pessoa. A partir deste contacto, perguntámos ao Presidente dessa escola se ele conhecia alguém com vasta experiência no desempenho do cargo de gestão escolar, independentemente de estar ou não aposentado. Então o mesmo indicou-nos uma pessoa que se encontrava aposentada há pouco tempo e que tinha desempenhado durante largos anos o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo. Posto isto, dirigimo-nos à escola onde passou grande parte da sua vida enquanto docente e conseguimos dialogar com o futuro investigado, porque o mesmo ainda continuava a frequentar a escola devido ao facto de a sua esposa ainda leccionar na mesma escola. Atendeu-nos com uma enorme simpatia e mostrou disponibilidade imediata. Portanto, logo na primeira conversa pudemos constatar que seria extremamente interessante estudar a biografia desta pessoa. Apresentava um discurso coerente, boa memória e enorme disponibilidade.

Bogdan e Biklen (1994) alertam para o facto de, por vezes, investigador e investigado não estarem em sintonia e não sentirem empatia mútua. Felizmente esta situação não se verificou no nosso estudo, porque tanto investigador como investigado mostraram empatia mútua. O uso de um discurso simples e sincero, por parte de entrevistado e entrevistador, conduz a um ambiente de incertezas aberto e cordial, chegando mesmo a permitir momentos de confidências pessoais.

A nossa escolha acabou por se reflectir num sujeito que gosta de falar e verificámos tal como diz Knowles (1993 *in* Day, 2001: 69) que estes sujeitos *“recontam, inter-relacionam e dão sentido às suas experiências passadas...[as quais]...muitas vezes contêm histórias dentro de histórias”*, como têm mais experiência de contexto tornam-se ricas fontes de informação (Bogdan & Biklen, 1994), por isso o nosso estudo de caso incide num “único” investigado ser-lhe-á dedicado todo o tempo de exposição. Este estudo de caso, utilizando como metodologia de recolha de dados as “histórias de vida” implica o avivar de recordações que, posteriormente, foram transcritas por um intermediário, neste caso nós, entrando assim no domínio das perspectivas biográficas indirectas:

“biographies are life histories that contain more than a listing of chronological events in a person’s life and more than just anecdotal stories about that person. Biographies should help the reader understand the way the individual sees (or saw) herself or himself” (Mertens, 1998: 210).

O acesso a este campo permite à pessoa contar-se no interior de acontecimentos. Como ilustra Poirier (et al.,1999: 32) *“é a personalidade . . . que é objecto da narração e que o investigador*

vai tentar esclarecer”. Para que fosse possível realizarmos esta investigação partimos de audições de narrativas sobre episódios da vida profissional, experiências, vivências individuais e em conjunto, memórias consideradas pelo investigado como significativas, posteriormente recorreremos às interpretações subjectivas de incidentes críticos e momentos-chave, para a construção da história de vida de um antigo Presidente do Conselho Directivo/Executivo. Como escreve Kridel (1998 *in* Afonso, 2005: 77) *“os estudos biográficos permitem construir pontes críticas entre os diversos campos da investigação balcanizada que caracteriza o estudo da educação no mundo pós-moderno”*. Os estudos biográficos têm vindo a revelar novas leituras sobre os processos de mudanças sociais, culturais, a partir das acções da pessoa, esperamos fazer parte deste facto.

Em forma de síntese, citámos Bassey (1999 *in* Afonso, 2005: 70,71):

“um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência”.

3. O método biográfico e os seus objectivos

A abordagem biográfica ou o método biográfico constitui uma metodologia utilizada em Ciências Sociais, como forma de produção de conhecimentos, entendendo-se como *“o percurso geral da investigação que orientará o procedimento do investigador em função dos objectivos precisos que visa e das questões que coloca a si próprio”* (Digneffe, 1997: 205). O objectivo do método biográfico é segundo G. Balandier (*in* Digneffe, 1997: 206), *“aceder [pelo interior] a uma realidade que ultrapassa o narrador e o modela . . . captar as vivências sociais, o sujeito nas suas práticas, na maneira como negocia as condições sociais que lhe são particulares”*. Portanto, os sujeitos são considerados actores sociais. Este método é cada vez mais utilizado, privilegiando os relatos de vida, autobiografias e devem ser consideradas pelo investigador *“as trajectórias sociais efectivas dos indivíduos e as representações individuais da história social familiar”* (Digneffe, 1997: 206).

3.1 Motivos que podem levar o investigador a optar pelo método biográfico

Segundo Françoise Digneffe existem cinco principais motivos. Um deles é o facto de este método permitir *“sair da oposição entre indivíduo e sociedade”* (Digneffe, 1997: 206), visto que um dos seus objectivos principais é encontrar a relação entre as condições de existência e as vivências. Um segundo motivo prende-se com o facto do método biográfico permitir *“captar as relações dialécticas ou de circularidade entre o ponto de vista subjectivo do homem e a sua inscrição na objectividade de uma história”* (Digneffe, 1997: 207). Em terceiro lugar, o método biográfico possibilita, *“numa perspectiva interaccionista, captar as subjectividades, compreender de que modo a conduta é continuamente remodelada, de modo a ter em conta as expectativas dos outros”* (Digneffe, 1997: 208), como as mesmas são expressas e como o autor supõe que elas possam ser expressas. O método biográfico possibilita, também, *“captar o que escapa às estatísticas, às regularidades objectivas dominantes, aos determinismos macrosociológicos”* (Digneffe, 1997: 209). Neste sentido, a abordagem biográfica revela-se como crítica perante algumas teorias, nomeadamente, o funcionalismo e o estruturalismo. Por último, outro dos motivos que poderá levar o investigador a optar pela abordagem biográfica é o facto de esta metodologia permitir *“reconhecer um valor sociológico no saber individual”* (Digneffe, 1997: 210).

3.2 Etapas da Investigação

Nas diferentes sequências das investigações que utilizam a abordagem biográfica ou método biográfico identificam-se as seguintes etapas da investigação, não necessariamente nesta sucessão temporal: 1) a problemática e o quadro teórico; 2) a constituição da amostra; 3) as entrevistas; 4) a análise das entrevistas; 5) os resultados: a construção de tipologias de representações ou de “sócio-estruturas”. Françoise Digneffe descreve de forma sucinta em que consiste cada uma das etapas de investigação. No entanto, apenas irei abordar cada uma delas de forma sintética. Ao nível da etapa de investigação referente à problemática e quadro teórico, verifica-se que qualquer investigação em ciências sociais que utiliza a abordagem biográfica ou método biográfico parte de uma ou mais questões sobre a realidade social, nomeadamente, considerando mudanças que podem ter ocorrido ou práticas que podem ter evoluído. Assim, o procedimento seguido é maioritariamente indutivo, sendo que as entrevistas e sua análise devem produzir um saber novo, fornecerem informações imprescindíveis para o avanço da investigação, gerar hipóteses provisórias novas, confirmadas ou não por entrevistas posteriores.

Relativamente à etapa da constituição da amostra, o autor refere que no método biográfico são utilizados maioritariamente relatos de vida, *“suficientemente numerosos e diversificados”* (Digneffe, 1997: 213), de modo a fornecerem dados para se confirmarem ou não os pressupostos iniciais. Para tal, as entrevistas devem ser representativas do conjunto da problemática. Ou seja, deve ser assegurada a diversificação das posições institucionais e sociais dos entrevistados; deve ser criada uma lista de “variáveis estratégicas” passíveis de *“intervirem na maneira de viver o problema que é objecto da investigação”* (Digneffe, 1997: 213). Esta lista pode ser criada antes de iniciar as entrevistas, tal como modificada e completada em simultâneo aquando da recolha de dados. Portanto, a *“questão da amostra não se coloca a priori . . . a questão da dimensão óptima da amostra não faz sentido”* (Digneffe, 1997: 214).

Em relação às entrevistas, a entrevista biográfica aproxima-se da entrevista não directiva ou semidirectiva. Contudo, a entrevista biográfica a realizar não pode ser construída *a priori*. Aliás, evolui ao longo da investigação. Ou seja, o relato de vida é *“um relato de práticas ou uma expressão de representações”*, mas essencialmente *“uma actividade de comunicação feita de deambulações, de encontros e de acasos”* (Digneffe, 1997: 215). Esta actividade realiza-se, segundo Digneffe, *“no quadro do dispositivo sócio-institucional que é a entrevista: . . . estrutura-se um campo de comunicação que vai da deambulação iniciática (o entrevistado fala dos seus percursos) à encenação de si próprio (consoante os públicos imaginados)”* (Digneffe, 1997: 216).

O guia da entrevista pretende orientar e ajudar o entrevistador para que o mesmo escute o entrevistado e, concomitantemente, assegure que o relato de vida se centra na problemática da investigação. Não se pretende que o entrevistador formule sucessivas questões, mas sim que recolha informações sobre elementos concretos da vida do sujeito, sobre a sua maneira de pensar sobre certos problemas ou relações. Logo, o guia da entrevista é importante pois orienta a recolha de dados, mas o mesmo pode ser reformulado durante a investigação, podendo algumas questões tornarem-se mais importantes do que outras consoante o entrevistado.

Relativamente ao grau directividade das entrevistas realizadas, o investigador deverá ser ora directivo (nas primeiras entrevistas visto que tem de formular muitas questões aos entrevistados no intuito de obter informações, e especificamente quando pretende obter informações sobre determinados acontecimentos da vida do entrevistado) ora não directivo (nas entrevistas posteriores e especificamente quando está em causa a expressão de

elementos afectivos por parte do entrevistado) consoante o avanço da investigação e o número de entrevistas já realizadas.

Quanto à etapa da investigação referente à análise das entrevistas, torna-se pertinente sublinhar que essa análise deverá centrar-se na problemática em questão e seguir, de certa forma, as questões que nortearam a sua constituição. Segundo Bertaux (*in* Digneffe, 1997: 223), a *“análise prossegue ao longo da investigação e consiste na construção progressiva de uma representação do objecto sociológico”*. Assim, Digneffe refere que numa primeira fase da análise das entrevistas, a mesma realiza-se entrevista a entrevista. Posteriormente, faz-se uma análise comparativa dos relatos obtidos (análise transversal), destacando-se dessa forma *“modelos de trajectória ou modelos de representações, que surgirão frequentemente sob a forma de tipologias”* (Digneffe, 1997: 224).

Por último, a etapa referente aos *resultados* (construção de tipologias de representações ou de “sócio-estruturas”) deverá englobar a produção de conhecimentos novos relativos a aspectos da realidade social, os quais o investigador apresenta em função das suas questões iniciais, tal como, em função daquilo que “descobriu” ao longo da investigação e de novas questões surgidas. Na generalidade, as investigações que utilizam o método biográfico culminam na *“construção de tipologias dinâmicas que subsumem a diversidade das trajectórias e das representações”* (Digneffe, 1997: 230). Portanto, em muitas investigações deste tipo, os resultados proporcionam uma série de novas questões sobre a problemática em questão, tal como, sobre mudanças sociais importantes, provando *“que o social se esquia logo que pensamos tê-lo agarrado”* (P. Grell (s/d) *in* Digneffe, 1997: 234).

3.3 Sintetizando

Sintetizando, o método biográfico é caracterizado *“pelo facto de conceber uma importância central . . . [à] «procura de uma inteligibilidade na organização de cadeias de acontecimentos», . . . [sendo que a] dimensão do tempo ou de sucessão temporal situa-se no centro das interpretações ou das análises”* (Digneffe, 1997: 243). No entanto, essa procura de inteligibilidade não significa que uma biografia seja redutível *“à combinação de séries cronológicas construídas pelo investigador”* (Digneffe, 1997: 244), pois o *“sentido da vida dos sujeitos é sempre irredutível e indemonstrável”* (Coninck, Godard (s/d) *in* Digneffe, 1997: 244). O facto da análise das entrevistas ser realizada entrevista a entrevista tem a sua razão na busca de causalidade entre diferentes acontecimentos, de forma a permitir a compreensão de uma trajectória. Assim, a utilização da abordagem biográfica ou método biográfico apresenta

algumas vantagens em investigações, no âmbito das ciências sociais, visto que através da mesma poder-se-á estudar os percursos, compreendendo a transição de um estado para outro, compreendendo a mudança; poder-se-á analisar momentos de ruptura; de uma forma geral, poder-se-á analisar modos de organização “*num espaço social em mudança*” (Digneffe, 1997: 243).

3.4 Reflexão e problematização

Após toda a exposição sobre o tema da abordagem biográfica ou método biográfico, verifica-se que não são descritos quaisquer limites deste método. Porém, o facto do procedimento da investigação não se encontrar estipulado à partida e ser construído ao longo da mesma, nomeadamente, o facto de ser possível alterar as questões de partida, reformulando-as ou considerar novas questões, não estar definida *a priori* a amostra a considerar, e o investigador ter de ser ora directivo ora não directivo na realização das entrevistas, constituem, na nossa opinião, motivos para que este método não seja muito simples de utilizar, constituindo a sua utilização um entrave para alguns investigadores, sobretudo os investigadores inexperientes. Portanto, considerámos que é exigida uma certa capacidade e experiência profissional por parte do investigador para gerir todas estas questões e utilizar a abordagem biográfica ou método biográfico da melhor forma.

4. A confidencialidade e o anonimato

Esta investigação de carácter qualitativo com recurso à metodologia histórias de vida levantou algumas preocupações de carácter ético durante a realização da investigação, as quais foram estudadas com interesse e cuidado de modo a não ferir susceptibilidades. A nossa investigação recai sobre a vida profissional de uma pessoa, que cresceu em contacto com a vida de outros indivíduos que não foram abordados para se pronunciarem no decurso da investigação. Assim, ao lidarmos com memórias, recordações, confissões há que salvaguardar o direito de cada um à sua privacidade. O actor educativo também tem segredos os quais pretende salvaguardar. Durante o processo das entrevistas gerou-se uma grande empatia entre investigador/investigado o que levou, por vezes, à exteriorização de certos assuntos não gravados por ordem do investigado, por isso, só tornámos público os assuntos gravados e que depois de relidos pelo entrevistado tiveram o seu respectivo consentimento.

O investigador tem o dever ético de salvaguardar a confidencialidade e o anonimato do investigado. Por conseguinte, o nosso investigado optou pelo anonimato sendo-lhe dada a

possibilidade de escolher um nome fictício, em detrimento da revelação da sua verdadeira identidade. De qualquer forma achámos muito pertinente e explicitámos ao investigado o que nos foi escrito por Goodson e Sikes (2001: 27):

“confidentiality and anonymity: the reseacher should be clear about who is going to listen to tape recordings, have access to interview transcripts and other types of data and so on. They should explain how they are going to disguise, anonymize or otherwise protect the identity of informants. An approach wich often proves popular is giving people the opportunity to choose their own pseudonym”.

Esta explicação surgiu para que o investigado reflectisse melhor e que a sua escolha fosse tomada em plena consciência, por isso, a escolha foi inteiramente livre, assim, reportámos para o anonimato o nome das escolas, localidades e os nomes dos seus colegas.

5. Técnica e instrumento de pesquisa

Concedida a autorização do antigo Presidente do Conselho Directivo/Executivo, para construir a sua própria história de vida profissional, tratámos de elaborar o respectivo instrumento de recolha de informação empírica que se resumiu à entrevista. A nossa inquietação pelos procedimentos, quanto à técnica da entrevista, incidiu nos factores ligados à sua elaboração, à decisão pelo tipo de entrevista e selecção do entrevistado.

5.1 A entrevista, da definição conceptual à sua aplicação prática

Antes de iniciarmos a entrevista tivemos em conta a definição de objectivos que se querem alcançar, passíveis de serem alterados a qualquer momento. Uma forma “*de testar a sua clareza e rigor é interrogarmo-nos, após a sua concepção, se quando terminar a recolha de dados, estaremos em condições de afirmar rigorosamente que os dados foram ou não foram atingidos*” (Carmo & Ferreira, 1998: 133). Neste estudo, o recurso à técnica da entrevista foi interpretado do mesmo modo que é conceptualizado por Bogdan e Biklen (1994: 134) em que “*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 aspectos do mundo*” e por Werner e Schoepfle (1978 in Lessard-Hébert et al., 1994: 160) em que “*a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados*”. Como investigadores adoptámos a utilização do método qualitativo, por nos interessarmos “*mais por dimensões “vivas” pelos seres humanos do que por impactos de quaisquer fenómenos físicos*” (Foddy, 1996: 15).

Ao escolhermos como metodologia de investigação as histórias de vida, temos de ter presente que esta metodologia requer concentração (Goodson & Sikes, 2001) e solicita ao indivíduo que se conte, que descreva a sua história pessoal, este estudo incidiu sobretudo na história profissional. A melhor técnica que se adequa à recolha de informação para este estudo de caso é a da entrevista semidirectiva popularizada por Carl Rogers (1942 *in* Poirier et al., 1999: 49) em que urge sobressair “*as atitudes de compreensão, de empatia, de facilitação e de abertura ao outro*” o que “*permite um controlo mínimo do processo de memorização e uma liberdade de expressão máxima, deixada ao narrador*” (Poirier et al., 1999: 26). Os autores Ketele e Roegiers (1999: 21) referem que a entrevista semidirigida é utilizada “*quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto referência*”. Esta perspectiva foi a que nos levou à construção de um rudimentar guião de entrevista, servindo como orientação. Este tipo de entrevista (semidirectiva ou semidirigida) é definido por Quivy e Campenhoudt (2005: 192) da seguinte forma:

“no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas . . . o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte dos entrevistados . . . não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhes convier”.

Por sua vez, Porteis e Desate (1988 *in* Lessard-Hébert et al., 1994: 161) defendem a não directividade da entrevista semidirectiva, em que:

“o método da entrevista não directiva é um meio único que permite a exploração de um campo de estudo novo. É um processo preliminar que se revela indispensável quando o investigador se encontra perante uma situação a “desbravar”. Ela vai permitir referenciar e classificar os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais, etc., das pessoas; vai também possibilitar a elaboração das primeiras hipóteses que um processo mais sistemático verificará posteriormente”.

A nossa atitude enquanto investigador foi de descrição máxima, quanto possível. Se o entrevistador passar ao papel de mero registador, auxilia a produção da narrativa e aproximamo-nos das autobiografias directas, utilizando a terminologia de Poirier (et al., 1999), podemos dizer que realizámos uma biografia indirecta, uma vez que é falada na presença e redigida por um questionador. Todavia, nesta modalidade de recolha de dados houve necessidade de alguns cuidados e procedimentos rigorosos a ter em linha de conta: “*um clima favorável*” à interacção entre os dois sujeitos (Bell, 2004; Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2005); tempo disponível, espaço e ruído porque podem afectar o desenvolvimento da entrevista; dar informação prévia dos objectivos da entrevista ao entrevistador; informar o entrevistado acerca do anonimato e confidencialidade da entrevista,

imparcialidade do entrevistador; estilo de linguagem acessível (Bell, 2004) e tal como referem Lüdke e André (2003: 36) é *“preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais”*.

Este tipo de entrevista deixa espaço para divagações do narrador. O interesse da história de vida única reside no facto de esta ser construída sempre a partir de entrevistas repetidas, Goodson e Sikes (2001) reforçam que a repetição de entrevistas ocupa muitas horas. Segundo Helling (1988 in Bogdan & Biklen, 1994: 92): *“o investigador leva a efeito entrevistas exaustivas com uma pessoa, tendo como objectivo coligir uma narrativa na primeira pessoa”*. A repetição das entrevistas foi condição exclusiva para o aprofundamento da informação e respectivo controlo, mas sem interferir no decurso da entrevista, contudo o entrevistador ao querer fazer progredir a narrativa, deve orientar o sujeito para temas que não foram espontaneamente abordados (Poirier et al., 1999).

O primeiro contacto entre ambos é extremamente importante porque funcionará como motor de aproximação ou afastamento, por isso, é necessário criar desde início uma certa familiaridade. De modo, a permitir ao entrevistador a recolha do saber específico de que o narrador é portador, porque *“uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais”* (Lüdke & André, 2003: 34). Tivemos sempre a preocupação em analisar todas as informações em profundidade, como também restituir a originalidade do discurso.

Esboçados alguns aspectos conceptuais relativos a esta técnica, passaremos agora aos procedimentos que considerámos positivos adoptados neste estudo. O entrevistado foi contactado pessoalmente no seu antigo local de trabalho. O único critério que tivemos em conta para a escolha do nosso entrevistado foi que deveria ser um Presidente do Conselho Executivo com alguns anos de experiência em gestão escolar portuguesa, independentemente de se encontrar ou não em exercício do cargo, como alude Afonso (2005: 79) no *“âmbito da investigação, a opção mais frequente passa pela selecção de um único caso, a biografia ou história de vida de uma pessoa concreta”*. Nesse contacto informal, o entrevistado foi informado do objectivo do estudo e do carácter confidencial da entrevista, citando Bogdan e Biklen (1994: 114) *“o investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo”*. O sujeito mostrou-se muito interessado e mostrou total disponibilidade em colaborar no estudo. A marcação do dia, hora e local da entrevista foram feitas de acordo com a vontade do entrevistado, optando por realizar as entrevistas durante a manhã.

As entrevistas agendadas pelo entrevistado decorreram num café, perto da escola onde foi docente. O entrevistado teve a preocupação de escolher o café onde iria decorrer a gravação das entrevistas, de forma a que nenhuma das entrevistas foi submetida a interrupções externas, tendo elas decorrido num ambiente relativamente calmo e informal. Antes de iniciar as entrevistas o entrevistador teve o cuidado de estabelecer sempre uma conversa informal. Durante o decorrer da entrevista a nossa intervenção foi mínima, porque o investigado orientou-se, um pouco, pelo guião de entrevista e tal como Lüdke e André (2003: 36) escreveram:

“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”.

O entrevistado realizou uma breve leitura do guião de entrevista, para se inteirar melhor do que era útil relatar. Posteriormente, começou a falar de forma espontânea e sentida do seu percurso de vida profissional, indicador de alguém que esteve muitos anos envolvido na função de presidente do conselho directivo/executivo de um estabelecimento de ensino. Da nossa parte interviemos o mínimo possível no decorrer da entrevista, porque não sentimos necessidade de orientar o seu discurso. O entrevistador teve o cuidado de manter a neutralidade, o distanciamento entre ambos, no sentido de não manifestar pensamentos, olhares ou gestos de concordância ou discordância, com os pensamentos do entrevistado. No final das entrevistas, o entrevistado mostrou muito interesse em conhecer os resultados da investigação. Em certos momentos, vimo-nos forçados a fazer algumas pausas na fala, parámos a gravação, para o entrevistado fumar um cigarro permitindo-lhe ganhar tempo para relembrar alguns detalhes mais afastados da memória.

As sete entrevistas foram realizadas durante o mês de Abril, Maio e Julho (Apêndice B). No mês de Junho não foram realizadas entrevistas devido a motivos profissionais por parte do entrevistador. O tempo médio de duração de cada entrevista foi entre meia hora e uma hora, o seu registo foi feito num digital “*voice player*”. Seguidamente, o processo de transcrição teve lugar imediato à realização das entrevistas, porque interessava-nos fazer a leitura, com o intuito de sabermos, se os dados recolhidos eram válidos para o nosso objectivo de estudo. Este cuidado pareceu-nos extremamente importante, por se tratar de um estudo a nível do ciclo de vida profissional e desenvolvimento profissional de um professor que desempenhou um cargo de gestão escolar, e também porque sentíamos uma responsabilidade acrescida na busca desenfreada de informações válidas e coerentes com a nossa finalidade em estudo.

Ao procedermos à transcrição das entrevistas, verificámos no nosso estudo que se encontravam repletas de descrições de acontecimentos, de situações, de pessoas e de opiniões, as quais foram citadas de forma a esclarecer ou auxiliar afirmações presentes na revisão teórica que orientam a nossa investigação. Para dar estabilidade e consistência aos dados recolhidos através das entrevistas procedem na recolha de frases informantes, e por conseguinte inter-liga-las com o enquadramento teórico. A escolha da metodologia qualitativa, via entrevista, permitiu o relato de algumas situações internas a que a maioria do público escolar não teve acesso. As sete longas entrevistas feitas ao entrevistado serviram como fonte de relatos e permitiram o contar da sua história de vida, de forma a que fosse possível compreender o seu ciclo de vida e desenvolvimento profissional no desempenho de um cargo de gestão escolar dentro da política educativa portuguesa.

5.1.1 Guião de entrevista

Após a leitura das várias unidades temáticas descritas na revisão da literatura, procedemos à escolha metodológica da entrevista semidirectiva ou semidirigida, por se tratar de uma história de vida. A par desta reflexão, afigura-se-nos evidente elaborar um guião de entrevista (Apêndice A), permitindo uma entrevista guiada e focalizada em situações vivenciadas, pelo entrevistado (Poirier et al., 1999). O guião foi elaborado de acordo com Afonso (2005: 99) na seguinte base: *“construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação . . . em que a substância da entrevista é organizada por, objectivos, questões e itens ou tópicos. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões”*. Este funcionou como mero enquadramento para investigador e entrevistado, não constando de uma rigorosa elaboração.

A formulação das perguntas teve por base as temáticas abordadas ao longo do enquadramento teórico, as quais num momento foram respondidas na óptica da gestão escolar. A formulação das perguntas intentava na busca dos objectivos específicos, por nós traçados. O guião de entrevista obedeceu a um modelo próprio concebido sob a forma de várias perguntas, às quais aconselhamos uma leitura. As perguntas encontram-se interligadas aos respectivos blocos. O **bloco I** corresponde à caracterização geral do entrevistado. O **bloco II** pretendeu a recolha de elementos sobre a formação profissional. O **bloco III** diz respeito aos dados relativos à situação biográfica. O **bloco IV** visou a recolha de elementos referentes à escolha da carreira docente. O **bloco V** teve em vista a procura de informação biográfica que permitisse a reconstituição do ciclo de vida profissional do entrevistado. No **bloco VI** pretendeu-se conhecer de que modos se articulam ao longo da vida as questões profissionais

e pessoais. No **bloco VII** pretendeu-se obter dados sobre a especificação do desempenho profissional no domínio da gestão. Por último, o **bloco VIII** visou a recolha da perspectiva do entrevistado acerca da gestão escolar em Portugal.

5.1.2 Análise de conteúdo e interpretação

A metodologia qualitativa da investigação implica o recurso à técnica da análise de conteúdo (Apêndice C), enquanto esforço de interpretação dos dados de acordo com Bardin (2004) e como escreve Quivy e Campenhoudt (2005: 227) *“é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas”*. De acordo com o entrevistado, todas as conversas foram gravadas num digital *“voice recorder”*, posteriormente foram transferidas para o computador com a ajuda de um programa (Digital Wave Player) e procedemos às transcrições das mesmas. Este programa serviu para auxiliar no processo de transcrição das entrevistas, tornando-o mais rápido, sendo este um processo extremamente moroso, exigindo bastantes horas de atenção. É uma etapa do trabalho que consome grande parte do tempo (Goodson e Sikes, 2001). O processo de transcrição de entrevistas foi demorado, mas permitiu um tempo fundamental para reflexões pessoais sobre o processo metodológico.

Os dados obtidos através das entrevistas foram sujeitos à análise de conteúdo que como Carmo e Ferreira (1998: 251) citando Berelson (1952) é definida como *“uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação”*. Esta técnica abrange um certo número de etapas (Bogdan e Bicklen, 1994; Afonso, 2005), no presente estudo encontramos a transcrição das entrevistas; análise de conteúdo às transcrições; organização da história de vida e sua confrontação com o enquadramento teórico. Todas as tarefas, ligadas às entrevistas, foram realizadas por nós próprios, com o contributo de um gravador digital, na perspectiva de poder registar alguns indicadores, utilizando o termo paralinguagem que engloba o conjunto dos barulhos e sons que acompanha o falar, sem fazerem parte da linguagem, tais como risos, as hesitações, ênfase e silêncios que o investigado expressava enquanto narrava a sua história (Archibald Hill, Georges Trager, Grégory Bateson, Oswald (s/d) *in* Poirier et al., 1999), na medida em que eles servem como refere Goffman (s/d *in* Poirier et al., 1999) para transmitir aos outros a imagem que queremos que tenham de nós. O distanciamento em relação aos encontros, os momentos de audição e registos das gravações

permitiram-nos complementar notas tiradas após os encontros, indicar referências teóricas próximas dos registos da entrevista.

Ainda no que concerne às transcrições das várias entrevistas realizadas e selecção do material relevante, adoptámos o que mais nos pareceu viável, consistente, justo, compreensível e rápido devido ao factor tempo. Goodson e Sikes (2001) escrevem que enquanto investigadores podemos adoptar uma sequência próxima da descrição das fases de pesquisa das histórias de vida, visto que estas não apresentam um modo linear, daí não existir uma forma própria de realizar este tipo de pesquisas, tal como a utilização de um outro método combinado com as histórias de vida pode resultar numa outra perspectiva. Como diz Coffey (1999 *in* Goodson & Sikes, 2001: 19) *“diferentes projectos terão a sua particularidade e exigências, e cada investigador é provável que tenha o seu estilo próprio e um compromisso emocional e único com qualquer particularidade do projecto”*. Nesta linha de pensamento e no seguimento de Poirier (et al., 1999), procurámos ajustar cinco fases que orientam a elaboração da história de vida em relação aos objectivos do nosso estudo:

1.^a fase – transcrição computadorizada. Transcrição integral e não comentada do material em bruto recolhido, a prática da passagem do falado ao escrito:

“reproduz fielmente o discurso registado, com as suas repetições, os seus eventuais erros de linguagem, as pausas . . . as intervenções . . . do entrevistador são igualmente notadas com fidelidade, no momento em que ocorreram. Cada entrevista é datada e a sua duração assinalada” (Poirier et al., 1999: 58).

2.^a fase – elaboração da história: procura a legibilidade. Para uma melhor compreensão do discurso, procedemos a acrescentos e ao preenchimento de alguns “brancos” deixados aquando da primeira fase. Cada entrevista foi entregue ao investigado para: reflectir, suprimir palavras inúteis, completar ou retirar frases inacabadas, restabelecer termos e corrigir a pontuação, o mesmo não o fez com grande relevância. Durante esta fase não alterámos a apresentação dos assuntos, nem o ordenamento cronológico. Nesta fase, tomámos esta opção, porque não queremos comprometer de modo algum o investigado, independentemente da sua opção pelo anonimato e achámos que o mesmo tem o direito de escolher o que pretende apresentar na sua história de vida, apesar de já o fazer durante o relato. Nas frases produzidas pelo investigado procurámos interpretar as interjeições e os silêncios, para nos auxiliar na construção de um texto mais compreensível, de modo a procurar partes e posteriormente criar uma ligação entre elas gerando padrões relevantes (Lüdke & André, 2003). Porque achámos que são palavras, frases, opiniões, relatadas no momento e na primeira pessoa do singular que justificam o seu ciclo de vida e desenvolvimento profissional no mundo da gestão escolar. Mencionámos que esta fase foi preenchida com algumas

releituras e que não consultámos qualquer tipo de documentação referente ao entrevistado, limitamo-nos a ouvir a sua história de vida, tendo por base um rudimentar guião de entrevista que funcionou como orientação para o próprio.

3.^a fase – reunião e ordenamento da narrativa. Procedeu-se à análise de conteúdo de todas as entrevistas.

4.^a fase – apresentação definitiva da história de vida. Corresponde à síntese elaborada, após a análise de conteúdo, sobre cada temática da entrevista.

5.^a fase – desmontagem da história de vida. Nesta última fase relacionámos os resultados obtidos, através da análise de conteúdo, com o enquadramento teórico.

O autor tem plena consciência de que a opção por esta elaboração se venha a revelar numa apresentação muito extensa e maçuda, como dizem Bogdan e Bicklen (1994: 93) *“algumas entrevistas de histórias de vida podem ocupar mais de cem horas de encontros gravados e mais de mil páginas transcritas”*, mas foi a única forma que encontramos de respeitar ao máximo a própria linguagem do entrevistado.

O registo de cada uma das sete entrevistas originou um documento escrito, com a data, local e duração. O entrevistado iniciou sempre o seu relato pela ordem do simples guião de entrevista, mas depressa ligava a outros assuntos. Cada segunda transcrição integral foi mostrada ao investigado, servindo de estratégia reflexiva para investigador e entrevistado. Quando se procede *“ao contar histórias, ao seleccionar das suas histórias partes contáveis, as pessoas reflectem na sua experiência (Seidman, 1991); quando há dois interlocutores, essa reflexão, ainda que não verbalizada entre si, acontece nos dois actores sociais implicados”* (in Sarmiento, 2002: 286).

Ao longo da narração da sua história de vida, sentimos necessidade de elaborar um rascunho com a cronologia dos principais factos relativos ao professor, o qual foi feito em conjunto e que posteriormente serviu para organização de dados. Lemos várias vezes a história de vida que recolhemos, para nos ser mais fácil organizar por sequência cronológica a síntese, da biografia do seu percurso de vida profissional, para assim compreendermos melhor o sentido que o professor atribui a cada fase do seu ciclo de vida.

Ao mesmo tempo que o professor contava a sua história de vida, nós identificámo-nos com algumas partes e ideias, mas em grande parte a sua história serviu-nos como uma boa fonte de aprendizagem e conselhos. A espontaneidade dos encontros permitiu criar uma amizade e a confiança foi aumentado, de modo que certos acontecimentos da vida pessoal e profissional

são só do conhecimento do investigador. Situação que foi antecipadamente prevista por nós, por o que optámos entregar o guião ao entrevistado, deixámo-lo reflectir e posteriormente dar início ao seu relato, tivemos sempre o cuidado de não interferir no seu discurso.

A nossa opção durante o decorrer do processo das entrevistas pela releitura dos discursos por parte do entrevistado, ajudou-o a reflectir na sua narrativa, a certezas de datas, a aprofundar e a enriquecer a sua história de vida, ou seja, a sua auto-avaliação foi-se tornando mais rigorosa. A história de vida do nosso investigado aparece relatada, um pouco, pela ordem da temática das questões do guião de entrevista, mas toda esta panóplia não se encontra estruturada, porque houve “coisas” que não foram referidas, naquele momento e naquela entrevista, sobre a temática em questão e que posteriormente foram referidas numa outra entrevista que abordou outra temática, há uma mistura, ou seja, o guião funcionou apenas como simples orientação. Tudo isto porque as biografias não podem ser encaradas linearmente, ter-se-á de reencontrar na densidade do discurso, a arquitectura, a sedimentação e a própria eliminação de sentido realizada pelos últimos registos que atravessam o relato da história de vida (Conde, 1991 *in* Sarmiento 2002).

5.1.2.1 Análise de conteúdo da história de vida

A análise de conteúdo é uma técnica utilizada em investigação educativa, sobretudo, no que respeita à análise dos dados recolhidos em entrevistas e observações naturalistas. Esta técnica de análise de dados tem como principal objectivo aumentar a compreensão do investigador acerca dos dados que recolheu. Para Bardin (2004) a análise de conteúdo é um conjunto de regras e métodos, um conjunto de instrumentos metodológicos (que cada vez mais tendem a aperfeiçoar-se) aplicáveis a situações múltiplas, cujo factor comum é uma interpretação controlada, com base na dedução, isto é na inferência. Esta interpretação varia entre o rigor objectivo e a subjectividade, o que lhe confere um grande valor, na medida em que permite o tempo necessário, rico e frutífero entre a mensagem e a reacção interpretativa.

Assim, podemos falar da análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, s/d *in* Vala, 1986: 103) ou, como mais tarde definiu Krippendorff “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (s/d *in* Vala, 1986: 103). Assim, a análise de conteúdo deixa de ser apenas uma técnica de descrição para passar a ser uma técnica que permite inferir e passar da “descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (Bardin, s/d *in* Vala, 1986: 104).

A análise de conteúdo constitui-se, então, como um processo sistemático que se caracteriza por trabalhar os dados recolhidos de diversas formas: *organiza-os, divide-os em categorias, sintetiza-os* e retira-lhes as ideias mais importantes. A definição de análise de conteúdo dada por Berelson constitui ainda o ponto de partida para as explicações reclamadas por quem se inicia, que ele define deste modo: *“uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”* (Berelson s/d in Bardin, 2004: 31).

Bardin (2004: 27) *“afirma que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”*. Não podendo ser considerado um instrumento, a análise de conteúdo é antes um leque de ferramentas ou um único instrumento, *“mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”* (Bardin, 2004: 27). Conforme o documento e o objectivo da análise, o procedimento do investigador será diferente, sendo que, existe uma multiplicidade de exemplos de entre a infinidade de análises de conteúdo possíveis.

Se se tratar de pôr em evidência o conteúdo de uma entrevista não directiva, desmascarar a axiologia subjacente aos manuais escolares, estabelecer uma tipologia das aspirações maritais ou até, medir a implicação do político nos seus discursos a análise de conteúdo será efectuada de forma diferente. Quanto mais complexo, instável ou mal explorado, for o código, maior esforço terá que fazer quem o analisa. Também a invulgaridade e o insólito, trarão maior complexidade à análise, na medida em que colocarão dificuldades em encontrar elementos nas análises já realizadas, para lhe servirem de inspiração. Quando se tenta uma distância relativamente aos métodos de análise de conteúdo e ao domínio em que os mesmos podem ser explorados, existe a percepção de que o campo de análise é imensamente vasto. P.Herry e S. Moscovici referem que *“tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”* (Bardin, 2004: 28).

Analisando os domínios da aplicação potencial das técnicas da análise de conteúdo, independentemente dos procedimentos, sistematizámos o conjunto dos tipos de comunicações segundo dois critérios, embora possam existir outros igualmente bons: o número de pessoas implicadas na comunicação e a natureza do código e do suporte da mensagem. Embora pareça difícil definir a análise de conteúdo a partir do seu território, uma vez que tudo é susceptível de análise, tenta-se pelo menos descobrir uma unidade, no que respeita às regras de funcionamento.

Quem se inicia na análise de conteúdo, tem presente e quer obedecer às categorias de fragmentação da comunicação para que se torne uma análise válida, pese embora o facto destas serem raramente utilizáveis. As categorias de fragmentação da comunicação devem ser: *homogéneas*; *exaustivas* (devem esgotar a totalidade do texto); *exclusivas*, o que quer dizer que um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser atribuído a duas categorias diferentes; *objectivas*.

No que relaciona a análise de conteúdo e a linguística, pode dizer-se que ambas têm como objectivo a *linguagem*. No entanto, existe uma diferença que é necessário tornar visível: o objecto da linguística é a língua (descrever o seu funcionamento), enquanto que o da análise de conteúdo é a palavra, isto é, tentar conhecer o que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça.

De acordo com Bardin as fases da análise de conteúdo combinam-se em volta de “três pólos cronológicos” (2004: 89) que são a *pré-análise*, a *exploração do material*, o *tratamento dos resultados*, a *inferência* e a *interpretação*. O primeiro, *pré-análise*, corresponde à fase da organização, constituindo-se como um tempo de intuições e tendo por objectivo, operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, de forma a obter um esquema preciso (embora flexível) do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Nesta primeira fase escolhem-se os documentos para análise, formulam-se as hipóteses e os objectivos e elaboram-se indicadores que sirvam de fundamento à interpretação final. Apesar de se manterem muito ligados entre si, não existe qualquer obrigatoriedade na sucessão destes três factores, nem sequer a nível cronológico. A escolha de documentos depende dos objectivos, sendo este possível apenas em função dos documentos disponíveis. Por outro lado, os indicadores são construídos em função das hipóteses, ou estas criadas na presença de certos índices. Assim, num primeiro momento, denominado leitura “flutuante” (Bardin, 2004: 90), o investigador estabelece um primeiro contacto com os documentos que vai analisar, tirando algumas impressões e orientando-se já para uma posterior análise. Progressivamente, a leitura vai tornando-se mais precisa, em função das probabilidades decorrentes.

Num segundo momento, o investigador procede à escolha dos documentos, a qual pode ser determinada à partida de acordo com o que se quer analisar, e de acordo com os objectivos que se pretende concretizar, os quais vão constituir o *corpus* que será tido em conta e submetido ao tratamento analítico. As regras principais para se constituir esse *corpus* são: a regra da exaustividade, ou seja, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos, seja qual for a razão que possa contrariar o plano de rigor. Esta regra completa-se pela de não-selectividade em que todos os documentos referentes a determinado assunto devem ser

recenseados. Quanto à regra da representatividade, a mesma refere que a análise pode realizar-se numa amostra desde que o material o possibilite, sendo que a amostragem será “*rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial*” (Bardin, 2004: 91), podendo assim generalizar-se os resultados obtidos, ao todo. A regra da homogeneidade traduz-se no facto de os documentos retidos deverem obedecer a critérios precisos de escolha e não se mostrarem muito singulares para além desses mesmos critérios. Por último, a regra de pertinência, estabelece que os documentos recolhidos devem ser pertinentes de modo a responderem, o mais adequadamente possível, aos objectivos suscitados pela análise.

Num terceiro momento, dá-se a formulação das hipóteses e dos objectivos por parte do investigador. A formulação das hipóteses é, numa fase inicial, uma intuição, uma afirmação provisória que o investigador se propõe analisar e sê-lo-á até ao momento em que for submetida à prova de dados fidedignos. Tal como refere Bardin (2004: 93) enunciar “*hipóteses consiste, muitas vezes, em explicitar e precisar – e, por conseguinte, em dominar – dimensões e direcções de análise, que apesar de tudo funcionam no processo*”. Por seu turno, o objectivo representa a finalidade a que nos propusemos e que pretendemos alcançar, isto é, “*o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados*” (Bardin, 2004: 92).

Num quarto momento, o investigador referencia os índices e elabora os indicadores. Os primeiros serão escolhidos em função das hipóteses, caso estas tenham sido previamente levantadas, sendo que a sua organização sistemática resulta nos indicadores, que devem ser precisos e seguros, sendo para tal necessário testá-los em alguns elementos do documento em análise. Por último, o investigador na fase de *pré-análise* procede à preparação do material que será posteriormente explorado e tratado.

A segunda fase da análise de conteúdo refere-se à *exploração do material*, isto é, o investigador estuda o material que recolheu e já submeteu a uma pré-análise, de modo a tratar e interpretar os resultados obtidos.

A última fase da análise de conteúdo consiste precisamente no *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*. Com esta “longa e fastidiosa” fase (Bardin, 2004: 95) os resultados obtidos são submetidos a um tratamento de modo a constituírem-se como significativos e válidos.

De acordo com Bardin (2004), a natureza qualitativa da nossa investigação obrigava à técnica da análise de conteúdo, enquanto esforço de interpretação. Terminada a recolha da história de vida do professor passámos para a fase que permite a reconstrução da sua história, como

descrevemos no processo de análise e interpretação da história de vida. Concluída a fase da “pré-análise” (Bardin, 2004: 89), ou seja, a organização da história em discurso directo, passámos para a fase de exploração do material (Bardin, 2004: 95) na qual procedemos à nossa “interpretação dos dados” fornecidos por o “nosso” professor. Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Afonso (2005), esta técnica compreende um certo número de etapas.

Durante o tratamento, análise e interpretação dos dados, optámos por parafrasear porque nós estamos a recontar uma história de vida. Ao longo da construção desta longa etapa vamos integrando excertos retirados dos relatos do nosso investigado, colocados entre aspas.

6. Validade do estudo

De acordo com Carmo e Ferreira (1998) nos estudos de caso é necessário assegurar a validade e a fiabilidade, neste estudo serão asseguradas. A validade interna do estudo será certificada da seguinte forma: pela confirmação, pelos sujeitos observados e entrevistados, dos dados recolhidos e da interpretação feita; envolvendo os participantes em diferentes fases do processo. A validade externa é certificada pela possibilidade de generalização dos resultados a outros casos. Desta feita, Gauthier (1987 *in* Lessard-Hébert et al., 1994: 68) escreveu “*a preocupação com a validade é, antes de mais, aquela exigência por parte do investigador que procura que os seus dados correspondam estritamente àquilo que pretendem representar, de um modo verdadeiro e autêntico*”.

A fiabilidade será assegurada através da descrição, o mais pormenorizada e rigorosa possível, sobre a forma como se desenvolveu a realização do estudo: “*a qual implica, não só a explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados*”. (Carmo & Ferreira, 1998: 218). A fiabilidade, segundo Katele e Roegiers (1999: 81) é também “*uma qualidade que consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes quer numa mesma pessoa em momentos diferentes*”.

CAPÍTULO IV – Tratamento, Análise e Interpretação dos dados

Miles e Huberman (1984 *in* Lessard-Hébert et al., 1994: 118) definem a fase de tratamento dos dados como “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”.

Quanto à inclusão da fase de interpretação dos dados no nosso trabalho justifica-se pelo modo como foi elaborado e conceptualizado o nosso instrumento de pesquisa utilizado nesta investigação. Uma vez que agora é nossa intenção estabelecer uma comparação entre os dados recolhidos na parte prática e os dados recolhidos através da literatura empírica. Neste contexto utilizaremos, quando necessário, o mesmo procedimento da análise de conteúdo das entrevistas, inserido em tema e respectiva unidade de registo oriundos do entrevistado.

1. O registo biográfico básico

1.1 Caracterização geral do entrevistado

O nosso entrevistado optou por um nome fictício FG, tem 61 anos de idade e é casado. A sua esposa é professora do ensino secundário “na mesma escola que foi a [sua] na ES”. Actualmente encontra-se “na situação de aposentado pelo Ministério da Educação” e aposentou-se “precisamente na situação de Presidente do Conselho Executivo da ES/3.^o C”.

1.2 A escolha da carreira docente

No que respeita à escolha da carreira docente FG não foi pressionado. A sua família apoiou-o na sua opção profissional mas “o [seu] pai até nem gostou! A “partir do momento em que [FG] disse (...) que tinha escolhido esta carreira [teve] sempre todo o apoio [do pai], nunca [lhe] faltou nada”. Todavia houve alguns professores que tiveram influência na escolha da opção profissional foram “professores que [o] marcaram positivamente e talvez tenha sido isso que [o] levou a enveredar sem qualquer hesitação pela carreira docente”. Optou pelo ensino da disciplina de História porque “queria seguir precisamente no ramo da História” e “nunca [pôs] a hipótese de escolher línguas ou ciências (...). Até porque [ele] sempre [foi] um bom aluno à disciplina nos [seus] tempos de liceu talvez também tenha tido a sua influência porque [ele]

gostava da disciplina de História”. Não seguiu a carreira docente pelo dinheiro mas sim pela sua realização pessoal (...) como diz o ditado «o dinheiro não é tudo na vida» (...). De qualquer forma “não [se] [sente] mal com a carreira profissional que [escolheu] tanto como docente como elemento do órgão de gestão [acha] que não [tem] razões para [se] lamentar”.

1.3 Formação académica e profissional

A nível académico, FG licenciou-se em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra em 1971.

A nível profissional fez, em 1994, ligado à gestão, um curso anual de administração e gestão escolar em horário pós-laboral no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

O curso que frequentou “foi um curso interessante dentro de um conjunto de disciplinas um pouco teóricas em que foram ministrados assuntos que geralmente não nos dedicamos no dia-a-dia. Foi um curso que deu alguma ajuda para a [sua] vida, é evidente que quando [frequentou] o curso já tinha uns anos de desempenho do cargo”. Após a conclusão do curso ligado à gestão continuou a exercer o cargo de Presidente do Conselho Executivo até à sua aposentação.

No entanto, realçou que “uma pessoa quando tira uma licenciatura para o ensino é para dar aulas e não para gerir uma escola” e que “por muitos cursos de administração e gestão que a pessoa possa ter as escolas são diferentes, uma escola não é uma empresa. Uma escola trabalha com pessoas e essas pessoas são alunos, são professores, são funcionários, trabalha com pessoas e portanto é uma questão de gerir recursos humanos a nível de funcionalismo. (...) Mas fora disso é sempre o aspecto humano e esse aspecto humano na [sua] óptica não há curso nenhum de gestão que lhe possa dar”.

1.4 Trajectória biográfica num relance

Iniciou a sua actividade lectiva em 1971/1972, tinha na altura 25 anos de idade, sendo “interrompida pela prestação de serviço militar” em 1972 (26 anos de idade) e regressou em 1975 (29 anos de idade). No ano lectivo de 1971/1972 iniciou as suas funções docentes “na actual RPA no LNCPC (...) aquando do ano lectivo de 1975/1976 [29/30 anos de idade]

[esteve] na EPA (...). No ano seguinte [fez] o estágio clássico na EICL portanto em 1976/1977 (30/31 anos de idade). Em 1977/1978 (31/32 anos de idade) [esteve] (...) na ESA (...) e em 1978/1979 (32/33 anos de idade) [veio] para a ES onde [se] [manteve] até [se] aposentar”.

Após ter leccionado em várias escolas, efectivado na ES em 1978/1979 e leccionado nesse ano FG foi “convidado para no ano lectivo seguinte 1979/1980” integrar o Conselho Directivo, apresentava 33/34 anos de idade.

1.4.1 O momento chave na entrada em funções directivas

O convite para integrar o Conselho Directivo, em 1979/1980 veio “precisamente, pela então Presidente do Conselho Directivo para [ele] integrar uma equipa candidata ao Conselho Directivo”. Surgiu assim a primeira oportunidade a nível profissional para integrar o Conselho Directivo “mas antes de aceitar [avançaram] para uma nomeação por parte dos serviços centrais e [tentaram] constituir uma equipa”, acabando a equipa por ser eleita e ficou FG como “Presidente do Conselho Directivo” dando início ao seu primeiro mandato. O motivo base que o levou a aceitar “o desafio foi a então Presidente do Conselho Directivo que [o] convidou para o órgão de gestão, como o marido (...) também integrava esse órgão [e] se disponibilizaram para ficar [com ele]”, “foi precisamente a transição de dois elementos do Conselho Directivo anterior que o levaram a aceitar o convite e porque eles eram bons trabalhadores e já conheciam a legislação, ou seja, tinha mais experiência que FG. Quando aceitou “integrar o Conselho Directivo foi uma questão de desafio pois gostava de experimentar uma coisa nova dentro de uma escola e essa coisa nova foi precisamente integrar o órgão”.

1.4.2 Itinerário biográfico das funções directivas

Esteve dois anos como Presidente do Conselho Directivo, entre 1979/1980 e 1980/1981, porque, aquando de 1980/1981 (tinha 34/35 anos de idade) voltou a ser nomeado, sendo o seu segundo mandato.

Ao fim desses dois anos, portanto em 1981, sentiu-se “um bocado cansado e um bocado desmotivado e por um lado [achou] que as coisas correram bem, mas depois houve alguns aspectos que agora já não [podia] concretizar ao nível do pessoal docente e pessoal auxiliar e cansaram-[no] um bocado e fizeram-[no] sair”.

Durante o ano lectivo 1981/1982 (35/36 anos de idade) teve oportunidade de reflectir sobre o seu desempenho como Presidente do Conselho Directivo “pelo menos durante um ano (...) [fez] um balanço dos dois anos anteriores, dos dois anos em que lá tinha estado e se depois houvesse essa oportunidade de lá voltar [ele] voltaria, [ele] [pensou] que tinha condições para voltar até porque durante o ano que [ele] [esteve] ausente [acabou] sempre por estar a colaborar com o órgão de gestão”.

Posteriormente, em 1982 voltou a ser convidado por um colega “a formar uma lista para concorrer mesmo ao Conselho Directivo e não ser apenas por uma questão de nomeação”, mas “[FG] disse logo que ele tinha de ficar como presidente” e “[FG] ficaria por decisão [sua] vice-presidente” apenas “[pôs como condição que ele se mantivesse como presidente pelo menos nesse primeiro mandato de dois anos”, portanto em 1982/1984 (36/38 anos de idade) levou a cabo o seu primeiro mandato como vice-presidente. Voltando assim ao Conselho Directivo e “[esteve] dois anos como vice-presidente e a partir daí depois [esteve] sempre como Presidente fosse do Conselho Directivo, fosse da Comissão Instaladora ou fosse do Conselho Executivo”.

A partir de 1982 “nunca mais [abandonou] o órgão de gestão”, “nunca mais [equacionou] a hipótese de sair”.

Em síntese, durante a sua carreira profissional desempenhou quase sempre o cargo de dirigente à excepção de dois mandatos em 1982/1983 e em 1983/1984 em que esteve como vice-presidente. No mandato seguinte 1984/1986 (38/40 anos de idade), terceiro mandato, passou a Presidente do Conselho Directivo. Manteve-se no cargo de Presidente do Conselho Directivo até sair o Decreto-Lei n.º 115-A/98 que trouxe a designação de Presidente do Conselho Executivo.

1.4.3 Carreira profissional, muitos anos preenchidos pela gestão escolar vistos como uma experiência gratificante

A carreira profissional de FG foi preenchida por “vinte e muitos anos à frente (...) de um estabelecimento de ensino. Se fôssemos copiar os autarcas era quase um dinossauro”, acabou por integrar “a gestão escolar durante quase 27 anos”.

A sua experiência enquanto Presidente do Conselho Directivo/Executivo “foi uma experiência muito relevante, foi uma coisa muito bonita e acaba sempre por deixar saudades”, “foi uma experiência gratificante” e “de uma maneira geral [ele] [acha] que as coisas correram bem e

que nunca houve assim problemas”. Fazendo uma retrospectiva sobre o tempo que passou na gestão revelou-nos que “parecendo que não olhando para trás e durante todo o [seu] tempo de permanência na “[sua] escola” (...) apenas dois anos é que [esteve] fora, foi no primeiro ano que [veio] para cá e depois no quarto ano quando [saiu].

FG referiu que “todo o resto da [sua] carreira foi mais virada ao fim e ao cabo para a gestão do que propriamente para a docência”. Frisando que o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo “são cargos complicados” mas ao mesmo tempo FG costumava “dizer às pessoas que só [saía] [dali] se [perdesse] umas eleições ou se [ele] [fizesse] alguma asneira e portanto era automaticamente um processo disciplinar pelo ministério e [ele] era obrigado a sair”.

1.5 O momento da retirada do mundo profissional

A sua retirada do mundo educativo estava prevista para o ano lectivo 2006/2007. Aposentou-se “com 36 anos de serviço e mais uns meses” “portanto até 31 de Agosto de 2006 incluindo a actividade do ministério da educação, a actividade militar totalizou os 36 anos”. Chegado os trinta e seis anos de serviço e derivado ao tempo que dispunha em termos legislativos considerou “que devia solicitar a aposentação” e achou “que [foi] uma prestação já boa e era altura de dar lugar a outros” visto que “(...) trinta e muitos anos é uma vida”. Embora “não fossem 36 anos efectivos [teve] como compensação o tempo de serviço de militar tinha a idade para [se] vir embora e (...) apenas me limitei a usar o direito que até aqui é o de qualquer trabalhador da função pública ou privada tinha e [achou] por bem [vir-se] embora”.

2. O ciclo de vida profissional

2.1 Fase de entrada na carreira

Como disse, FG iniciou a sua actividade lectiva em 1971/1972, interrompendo-a em 1972 para prestação de serviço militar obrigatório. Regressou em 1975, ingressando novamente pela via ensino. Iniciou assim as suas funções docentes, em anos lectivos completos, no ano de 1975/1976. Depois em 1976/1977 fez o estágio clássico.

O entrevistado durante os seus três primeiros anos de leccionação passou pelo processo fundamental que rodeia a fase de entrada na carreira, sendo a etapa da “exploração”

(Huberman, 1989). Contudo, verificámos que a etapa da “exploração” perante os relatos do nosso entrevistado assumiu o aspecto da “descoberta” (Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980 *in* Huberman, 1989) devido ao entusiasmo inicial, à experimentação, à responsabilidade de ter alunos e o fazer parte do corpo docente.

Tal como todos nós, FG saiu “directamente da faculdade com todas aquelas ilusões que a pessoa tem”. A “faculdade [dava] o canudo e depois o resto [haviam] de aprender, modificar e ajustar à [sua] custa” e “não [houve] estágio”, por isso FG “ia-se adaptando, [ia] pedindo opinião (...) ajuda (...)”. Tinha consciência de que “cada aluno é um caso, as turmas são diferentes (...) e de que trazia o suporte teórico no entanto faltava o suporte prático. Por isso “nunca [teve qualquer receio, qualquer pejo em chegar a um colega e dizer olhe dê-me aqui uma ajuda porque eu estou aqui atrapalhado e eles davam-[lhe] uma ajuda (...)”, “FG não [teve] vergonha nenhuma de no [seu] primeiro ano de dar aulas de pedir ajuda”.

Perante a narrativa do entrevistado notámos que dois pontos correspondem ao aspecto da “sobrevivência” delineado por Huberman (1989) nomeadamente o tactear, na instrução da disciplina de Português, ou seja, sentiu alguma dificuldade em relação à orientação das aulas de Português visto que tinha formação inicial em História, “em relação ao Português é que de vez em quando já tinha que pedir orientação, não é propriamente o não ser capaz de dar Português a um segundo ano, sendo de Humanidades isso era uma vergonha mas era mais no sentido de como orientar as aulas” e “é evidente que na História estava à vontade”. Esta situação da leccionação do Português decorreu no seu segundo ano de leccionação, em 1975/1976. Aqui também existiu um certo desânimo devido aos resultados finais que os alunos apresentavam “(...) mas não é nada que não tenha cura”, “até porque [teve] turmas muito boas, (...) mesmo naquelas turmas em que nós sentimos que as coisas não estão a correr como [devia] ser há sempre um ou outro aluno que é bom”.

Os três locais que preencheram os três primeiros anos da carreira docente foram “o L, a EPA depois o ano de estágio”. Em relação aos três primeiros anos não existiu vontade de desistir da carreira, nem sentimento de frustração, “não [diz] que tenha sido uma experiência frustrante para o [seu] primeiro ano [acha] que até foi gratificante” e “nunca [se] sentiu frustrado”.

Gonçalves (2000 *in* Nóvoa, 2000) na fase de entrada na carreira incluiu os primeiros quatro anos de docência. No quarto ano de docência o entrevistado revelou uma situação de preocupação para com os seus alunos e sentiu algum desagrado, mas que nem por isso deixou de ser uma fase positiva. Para FG:

“[teve] uma experiência nova que foi ter uma direcção de turma” foi uma turma do “9.º ano de mecanotécnica salvo erro, e isso aí foi um pouco mais complicado”, “porque havia ali muito miúdo que era dos meios à volta dos meios rurais, eram sem grandes possibilidades e depois estudar também muitos deles não estavam propriamente dispostos por motivos vários, não tinham queda para o estudo ou porque não estavam para estudar”.

Mas “nunca [teve] problemas pessoais com os miúdos, [teve] [foi] outros problemas em que face à falta de estudo que eles demonstravam as notas depois reflectiam-se no final do período e nos testes”.

2.2 Fase de estabilização

Para Huberman (1989) esta fase decorre entre o quarto e sexto anos de carreira, em que se dá a passagem à efectivação e a pessoa assume a sua opção pelo ensino como carreira profissional.

De facto, constatámos o que Huberman (1989) escreveu, o nosso entrevistado efectivou no seu quinto ano de leccionação mas sempre “na perspectiva de mais dia menos dias de [se] ir embora para uma escola nos arredores de C e [acabou] por ficar” na escola do E e “embora morasse em C havia preferido ficar na zona limítrofe de C [acabando] por ficar no E no quadro e [acabou] por não voltar a tentar outra escola”. Também “quando efectivou, não tinha filhas, já era casado, a [sua] mulher por acaso veio” para a mesma escola “como agregada depois passado dois anos acabou por efectivar”, “entretanto nasceu a [sua] miúda e [achou] por bem que não valia a pena estar a [preocupar-se] mais andar aí a saltar para um lado e para o outro” de escola em escola.

Nesta fase verificámos que a efectivação fez crescer o sentimento de segurança no trabalho. Para FG “a efectivação [foi] uma segurança” “porque uma pessoa (...) como diz o ditado «andava sempre com o coração nas mãos»” sem saber onde ia ser colocado. A efectivação é segurança no emprego mas não é por isso que a pessoa vai deixar de fazer menos “tem de trabalhar na mesma”. Para o nosso entrevistado, para além do aspecto da segurança, a efectivação é também uma responsabilidade acrescida “porque um professor do quadro de uma escola que não tem intenção de sair portanto o que é que acontece, a pessoa começa a ficar integrada não só na escola como na comunidade civil e começa a ser a nível de encarregados de educação, a nível de pais e a pessoa começa já a ser conhecida”.

2.3 Entrada para o cargo de Presidente do Conselho Directivo

Aquando do seu sexto ano de docência em 1979/1980, tinha ele 33/34 anos de idade, iniciou o seu desempenho na gestão escolar. Nesta fase incluímos a experiência dos três primeiros mandatos, tal como Huberman (1989) abordou no seu modelo os três primeiros anos de entrada na carreira docente. A sua entrada deveu-se a um convite por parte de dois membros que integravam na altura o Conselho Directivo, iniciando assim a dimensão da exploração de que fala Huberman (1989). O seu interesse pelo “Conselho Directivo de uma escola por acaso não foi nada de especial, foi apenas um convite que [lhe] fizeram logo no final do primeiro ano em que [veio] para esta escola” ou seja “FG tinha sido desafiado para integrar uma equipa do Conselho Directivo”. A aceitação do desafio deveu-se ao facto de dois elementos com experiência nas funções e competências do Conselho Directivo terem transitado para a sua equipa.

Todavia o aspecto da exploração assumiu a fase da “sobrevivência” que é descrito por Huberman (1989) devido ao resultado de uma confrontação inicial com a complexidade da situação de acesso ao cargo, a entrada no cargo gerou uma dificuldade na constituição de uma equipa de trabalho [foi] muito difícil no aspecto de que [foi] o [seu] primeiro ano na escola e embora já conhecesse umas pessoas melhor que outras não era assim muito fácil estar a arranjar uma equipa com pessoas que conhecia a apenas um ano”.

Apesar dessa dificuldade conseguiu constituir uma boa equipa de trabalho. Neste seu primeiro ano de participação no cargo de Presidente do Conselho Directivo recorda a preocupação de que “nunca tinha integrado um Conselho Pedagógico e de repente [viu-se] a presidir ao mesmo, uma série de coisas como elementos que estavam no Conselho Pedagógico que já eram efectivos há muito tempo e que já tinham uns quantos anos a mais de experiência lectiva daquela que [ele] tinha”.

Após a sua primeira eleição e ter tomado consciência de que realmente tinha sido eleito para o desempenho do cargo, relatou-nos o seu receio por ser algo completamente novo a nível profissional mas ao mesmo tempo sentia calma devido à presença de elementos experientes na sua equipa eleita para o Conselho Directivo. Segundo FG:

“quando fui eleito pela primeira vez presidente ou seja a primeira impressão que eu tive é que já tinha idade para ter juízo, onde é que eu me vim meter, por alma de quem é que eu fui aceitar um lugar destes, eu não conhecia e estava há um ano naquela escola e eles já lá estavam há vários anos já conheciam, já tinham uma experiência, eu por um lado senti apreensão e por outro lado senti-me calmo porque dois dos elementos que estavam no Conselho Directivo (...) eram pessoas muito trabalhadoras (...) inteligentes de maneira que foi com base nisso que me sentia digamos assim com as costas um bocado quentes mas

também sentia uma certa apreensão, se eu estaria à altura do lugar e estaria à altura daquilo que as pessoas me convidaram, se eu não as ia defraudar”.

Esta preocupação toda porque para FG “[foi] um salto no desconhecido [ele] não fazia a mínima ideia de como é que as coisas funcionavam” no entanto no seu primeiro mandato “[ele] [pensa] que não as [defraudou]”.

O entrevistado também revelou uma certa preocupação na sua relação com os alunos, frisando a distinção entre o professor em leccionação e o facto de ser Presidente do Conselho Directivo. FG tinha o cuidado de dizer aos alunos “vocês vejam lá, eles sabiam muito bem qual era o cargo que [FG] desempenhava, se [fosse] preciso também [os] [mandava] para casa e que não [pensassem] que o facto de serem [seus] alunos que depois vão ter a água benta toda. Se os [alunos] [pusessem] o «pé na poça» [ele] tal como os [ajudava] também os [castigava] é «pão pão queijo queijo»”.

Desta feita, considerámos também a fase da descoberta traçada por Huberman (1989) que traduz a experimentação, a aprendizagem por se encontrar a desempenhar um cargo na gestão escolar. FG “tinha sido desafiado para integrar uma equipa do Conselho Directivo, [foi] uma experiência nova, era algo que nunca [lhe] tinha passado pela cabeça um dia integrar uma equipa que estivesse à frente de uma escola e ainda por cima logo como presidente do órgão de gestão”. Aquando da eleição da sua equipa “(...) começaram a trabalhar”, para FG foi “começar a aprender ao fim e ao cabo foi isso o [seu] primeiro ano, foi uma aprendizagem de como estar à frente de uma escola”. Para o nosso entrevistado as pessoas vão para lá por gosto, por vezes é entra-se para experimentar e depois pode ficar ou não, no [seu] caso foi”.

A sua primeira experiência ou seja o seu primeiro mandato (mandato de um ano lectivo) do desempenho da função de Presidente do Conselho Directivo ficou marcado positivamente, manifestando uma entrada fácil. Apesar de estar só há um ano na escola aquando da entrada para o cargo conseguiu desempenhar o seu primeiro mandato, “o ano correu bem, não houve problemas de maior quer a nível de alunos quer a nível de professores”.

De acordo com Huberman (1992 *in* Loureiro, 1997) o perfil que se revelou nesta fase foi o de serenidade conjugado por momentos de ansiedade porque foi uma experiência nova com a qual nunca tinha tido contacto.

Visto que o entrevistado gostou do seu primeiro mandato enquanto Presidente do Conselho Directivo, optou por no ano lectivo seguinte 1980/1981 (34/35 anos) concorrer ao Conselho

Directivo. Terminado o segundo mandato, concorreu novamente no ano lectivo de 81/82 (35/36 anos de idade) ao Conselho Directivo para o lugar de Presidente e para o qual voltou a ser eleito, mas não o levou até ao fim. No entanto, em 1981 desistiu da presidência porque sentiu-se “um bocado cansado e um bocado desmotivado e por um lado [achou] que as coisas correram bem mas depois houve alguns aspectos (...) ao nível do pessoal docente e pessoal auxiliar e cansaram-[no] um bocado e fizeram-[no] sair”.

Durante o ano lectivo 81/82, voltou só para a leccionação, teve oportunidade de reflectir sobre o seu desempenho como antigo Presidente do Conselho Directivo “pelo menos durante um ano (...) [fez] um balanço dos dois anos anteriores (...) depois [se] [houvesse] essa oportunidade de lá voltar [ele] voltaria, [ele] [pensou] que tinha condições para voltar até porque durante o ano que [ele] [esteve] ausente [acabou] sempre por estar a colaborar com o órgão de gestão”.

Aquando de 1982, voltou a ser convidado para fazer parte do Conselho Directivo, aceitou o convite e a sua equipa venceu as eleições. Mas por decisão do entrevistado no momento de aceitação do convite frisou que “ele tinha de ficar como presidente” e “[FG] ficaria por decisão [sua] vice-presidente”, “pelo menos nesse primeiro mandato de dois anos”.

Assim, esteve dois anos lectivos 1982/1984 (tinha 36/38 anos de idade) como vice-presidente, sendo o seu primeiro mandato no desempenho do cargo de vice-presidente e foi a sua quarta experiência a nível da integração do Conselho Directivo. A partir de 1992 “nunca mais [abandonou] o órgão de gestão”, “nunca mais [equacionou] a hipótese de sair”.

Desta forma, no mandato seguinte 1984/1986 (38/40 anos de idade) voltou para o cargo de Presidente do Conselho Directivo, sendo o seu terceiro mandato na presidência do Conselho Directivo. Podemos referir que neste momento o entrevistado assumiu definitivamente, o seu compromisso para com a administração e gestão escolar portuguesa.

2.4 Fase de estabilização no cargo de Presidente do Conselho Directivo

O nosso entrevistado referiu que só no seu terceiro mandato de dois anos 1984/1986 (38/40 anos) enquanto Presidente do Conselho Directivo conseguiu “efectivar” e sentir segurança no cargo que desempenhava, “[começou] a [sentir-se] (...) mais seguro ou mais calmo no lugar (...) [ele] [pensa] que essa situação se terá verificado a partir talvez de 84 a 86”.

Esta opção de efectivação resultou de uma escolha pessoal pela gestão escolar, assumindo assim o seu comprometimento definitivo e tomada de responsabilidades para com a

administração e gestão de uma escola do ensino público. Esta situação vai ao encontro da teoria de Huberman (1989) que descreveu que esta fase decorre entre o quarto e o sexto anos de carreira a nível dos professores do ensino secundário.

Nesta fase FG alegou que o sentimento de segurança deveu-se ao facto da estabilidade que se fez sentir dentro do órgão do Conselho Directivo “porque em 84/86 foi quando (...) [eles] [constituíram] a equipa que haveria de se manter até à saída do decreto-lei 115-A/98 portanto foi uma equipa que se manteve (...) mais de uma década”. Estabilidade essa que surgiu “precisamente a partir (...) do momento em que a equipa está constituída e a partir do momento em que a equipa vai concorrendo e vai ganhando sucessivamente as eleições é uma equipa que se mantém inalterada (...) a partir daí as pessoas já [conhecem] melhor os hábitos de trabalho de cada um, as opiniões e por vezes entra-se até naquela situação de que às vezes já nem era preciso falar, as pessoas já se entendiam quase sem falar”, ou seja, “dá estabilidade quando uma pessoa está a trabalhar e sentir que tem confiança nos outros elementos (...)”.

A esta luz relembremos os estudos de Fuller (1969 *in* Arends, 1995) e de Burden (1971 *in* Huberman, 1989) que nesta fase os sentimentos que surgem são de confiança, conforto e algumas preocupações a nível de sala de aula. Porém o entrevistado não mencionou, nesta fase, preocupações quer a nível da sala de aula quer ao nível do Conselho Directivo, embora fosse Presidente do Conselho Directivo continuava a leccionar uma turma.

2.5 Fase de diversificação no desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo e posteriormente no cargo de Presidente do Conselho Executivo

De acordo com Huberman (1989) esta fase decorre entre o 7.^o e o 25.^o anos de carreira. No caso do entrevistado decorreu entre o 7.^o e o 25.^o anos de desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo, ou seja, esta fase iniciou-se em 1986/1988 (40/42 anos de idade) após ter “efectivado” para com o cargo e ter sentido estabilização na equipa que liderava e terminou aquando da sua saída por direito à aposentação.

Nesta etapa, alguns teóricos (Feiman-Nemser, 1985; Cooper, 1982 *in* Huberman, 1989) descrevem que uns professores, em situação de leccionação, procuram estabelecer a sua consolidação pedagógica junto dos alunos através da diversificação de material, dos modos de avaliação, as sequências dos alunos procuram assim diversificar a gestão da aula. Outros professores ao tomarem consciência dos factores institucionais desprendem-se da situação de

sala de aula e procuram atacar as aberrações do sistema ou seja investem nas mudanças institucionais. Os professores que se encontram nesta fase são caracterizados por uma grande motivação, dinamismo, empenhamento nas equipas pedagógicas da escola e para Prick (1986 *in* Huberman, 1989) alguns professores pretendem assumir responsabilidades administrativas. A esta luz, a consolidação foi feita ao nível das várias tarefas que são exigidas ao Presidente do Conselho Directivo/Executivo. Aqui já era detentor de alguns anos de gestão escolar, ou seja, já tinha tomado consciência do seu interesse por factores institucionais e das responsabilidades que acarreta o assumir dum cargo de topo.

Segundo FG qualquer pessoa pode criticar o sistema educativo e por muito bom que seja o sistema de funcionamento do sistema educativo há sempre críticas porque não se consegue agradar a todas as pessoas. Independentemente de concordar ou não com as medidas implementadas por parte do Governo – Ministério da Educação – por vezes quem está à frente de um órgão de gestão sente dificuldades, tornando-se complicado a implementação de certas reformas educativas devido à falta de meios, de estruturas físicas e humanas entre outros aspectos.

Para concordar ou não com certas medidas adoptadas pelo Governo FG frisou que “não é preciso estar num órgão de gestão para a pessoa ter uma noção do sistema como é que ele funciona e criticá-lo”.

É neste contexto que FG realçou o grau de responsabilidade que o cargo implica “é evidente que é uma responsabilidade muito grande porque por muito que a pessoa se esforce e estude a legislação, é evidente que é um mundo muito grande quero dizer que há muita coisa envolvida: são matrículas, são relações de turmas, são equivalências, são exames portanto há muitas coisas neste mundo”. Depois “a pessoa por muito cuidado que tenha, por muito zeloso, por muito sentido de responsabilidade que uma pessoa tenha corre sempre o risco e quando as coisas, às vezes, correm mal é evidente que os serviços centrais fazem agir a Inspeção Geral da Educação e isso pode trazer problemas graves à pessoa e ainda por cima quando a pessoa que está à frente de um órgão destes não tem qualquer curso de gestão. “Mesmo que o dia tivesse trinta horas é impossível a pessoa estar em cima de tudo”.

Para FG o cumprimento das leis independentemente de concordar ou não com as mesmas, implica uma responsabilidade no desempenho do cargo de presidente do órgão de gestão, porque se houver algum problema responsabilidade cai “em cima dos ombros de um órgão de gestão principalmente no responsável último que é sempre o presidente (...) o principal responsável”.

Outro aspecto que magoou um pouco ou que desencadeou uma sensação desagradável no nosso entrevistado foi em relação à incompreensão da responsabilidade que o cargo acarreta por parte dos colegas “quando uma pessoa diz que não e que não pode ser, depois dizem logo que isso é intransigência, é inflexibilidade, é má vontade. [FG] [diz] que não é nada disso é uma defesa, puro e simplesmente é uma defesa. Porque (...) se estiver determinado superiormente [FG] não [pode] mudar a lei, não [pode] torner a lei e às vezes as pessoas interpretam mal determinadas tomadas de posição, mas isso é um problema delas”.

Em relação ao modo como partia em busca de novos desafios, novos estímulos, novas ideias para não dar lugar à estagnação (Cooper, 1982 *in* Guskey & Huberman, 1995) de forma a manter o entusiasmo pelo cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo, FG direccionou-se para as actividades que a escola realizava anualmente considerando-as como um desafio para a comunidade escolar. Não mencionou sentir estagnação em relação ao seu cargo visto que todos os dias há assuntos diferentes para resolver.

No que respeita à realização de actividades não lectivas compatíveis com actividades levadas a cabo por professores e alunos, FG realçou que o Conselho Directivo/Executivo tinha o cuidado de observar “se fosse algo que chocasse muito com a actividade lectiva também aí [FG] dizia tem paciência mas não pode porque está a chocar muito com a actividade lectiva e uma das coisas fundamentais é cumprir os programas isso está taxativamente definido assim, a actividade lectiva não pode ser prejudicada em circunstância alguma”. Algumas actividades não lectivas são realizadas com mais impacto na “chamada semana da escola (...) geralmente é a última semana do segundo período para não haver problemas depois com a actividade lectiva”.

2.6 Ausência da fase pôr-se em questão no que concerne ao desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo

Para Huberman (1989) esta fase designada também por “meio da carreira” situa-se entre os 35 e os 50 anos de idade, ou seja entre o 15.º e o 25.º anos de carreira. Esta fase é explicada por uma ligeira sensação de rotina face à carreira docente. Os professores em situação de sala de aula e que atravessaram esta fase referenciaram um sentimento de monotonia da vida quotidiana, desencanto, motivado pelo fracasso das reformas educativas ou das experiências pessoais. Esta situação poderá levar a um questionamento sobre a vida profissional em que o professor encara a hipótese de mudar de profissão.

Como diz Holly (2000 *in* Nóvoa, 2000) os factores sociais como características da instituição, contexto político e económico e as ocorrências na vida pessoal, são aspectos importantes para a forma como ladrilhamos o nosso caminho.

Por sua vez, FG não passou por uma fase de questionamento face à carreira docente e na situação de Presidente do Conselho Directivo/Executivo, pelo que nunca colocou em questão a hipótese de mudar de profissão. Os sentimentos de rotina, de desencanto, de monotonia face às suas funções, não estiveram presentes.

Ao invés, FG alegou satisfação profissional na ocupação do lugar de Presidente do Conselho Directivo/Executivo apesar das “coisas [terem corrido] de feição [houve] momentos complicados, agora uma coisa mesmo desagradável, que [o] tenha marcado profundamente, que [o] tenha questionado, que [o] tenha levado a pôr em causa a [sua] permanência ou não no órgão de gestão [FG] diria que não”.

Todavia houve pequenos incidentes profissionais “com alunos, (...) com os pais, (...) com os funcionários, (...) com colegas [houve] sempre coisas que por vezes [chocaram]. [FG] [teve] ali pequenos incidentes com colegas talvez porque não lhes [fez] a vontade ou porque não gostaram disto ou por outro motivo qualquer e alguns magoaram-[no] porque não estava à espera que viesse daquelas pessoas”. “[Teve] situações dessas e que [magoaram] (...) por dois motivos: primeiro [FG] [considerou] que essas críticas ou essas acusações eram injustas porque as pessoas não tinham razão, o facto de [ele] tomar uma decisão que possa desagradar a “A”, “B” ou “C” não [queria] dizer que [ele] esteja a cometer uma ilegalidade, se calhar para lhe agradar é que tinha de cometer uma ilegalidade e isso é que não pode ser; por outro lado nem sempre é possível atender àquilo que as pessoas pretendem (...) não se pode estar a agradar a Gregos e a Troianos ou a Deus e ao Diabo; o segundo aspecto que também [o] [magoou] [foi] quando essas acusações partiam de determinadas pessoas, magoavam-[no] porque as pessoas tinham a obrigação de [o] conhecer melhor (...)”. Daí que das duas uma ou há uma relação de trabalho e confiança e há mesmo uma certa amizade e as pessoas antes de disparatar têm que perguntar porque é que aconteceu isto, porque é que tu fizeste isto e [FG] [explicava] que foi assim por isto e por isto”.

Mas “são coisas da profissão, são como [ele] costuma dizer são incidentes de percurso”. Apesar de ter passado por alguns incidentes que fizeram parte do dia-a-dia do desempenho da sua função estes não o fizeram desistir do cargo, “não [passou] por [a] fase de quando acabar o mandato [ia] lá para fora, isto é, [voltava] para os pavilhões dar aulas e [saía] daqui. Se

houvesse [vinha-se] mesmo embora porque [ele] era professor do quadro da escola portanto tinha o lugar garantido, deixava a gestão e já estava no topo da carreira há uma série de anos”.

Nesta fase, sobre o quotidiano do exercício do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo FG mencionou na entrevista que há tarefas que implicam rotina “que são rotineiras, porque compete ao presidente do órgão de gestão ou a outro elemento geralmente era a [FG] a abertura do correio, despacho do correio, leitura da legislação fosse o diário da república ou circulares portanto isso faz parte do dia-a-dia é uma questão de rotina”. “Fora disso não há uma rotina, [FG] estava no gabinete vinha até cá fora anda ali por fora ia até aos pavilhões de aula andava pelos pátios e era resolver ou tentar resolver qualquer assunto que surgisse. De resto, não há assim uma, tirando aquele aspecto, rotina fixa para o dia-a-dia, às vezes era convocado e ia a uma reunião sobre isto, sobre aquilo, sobre exames ou sobre outro aspecto qualquer, mas não há aquilo que chamasse uma rotina definida. Ao fim e ao cabo é estar presente para resolver qualquer assunto relacionado com o normal funcionamento da escola que [ele] presidia”.

Para o autor Prick (1986 *in* Guskey & Huberman, 1995) os professores que não fizeram uma progressão normal das suas carreiras, começaram a ver-se a si próprios como falhados. No caso do entrevistado o mesmo não se verificou porque a sua progressão foi normal, mediante o contexto educativo português. Quanto à sua progressão na carreira foi igual à progressão dos professores que se encontravam na leccionação. O entrevistado “[fez] a sua carreira normalmente de acordo com o que está estabelecido na legislação”. [Ele] [progrediu] normalmente na carreira como qualquer outro colega [seu] até ao momento” “havia uma progressão na carreira ao fim de “x” de anos a pessoa subia de escalão, (...) até [FG] sair, a progressão era ao fim do cumprimento de tantos anos naquele escalão a pessoa automaticamente ascendia ao escalão seguinte. [FG] [chegou] já há bastantes anos ao topo da carreira que era o 10.º escalão”, “a pessoa transitou de escalão e isso dava-lhe de acordo com a idade e o tempo de serviço uma redução de horas. A transição de escalão era uma questão de tempo, em termos monetários é evidente que já dava mais alguma coisa”.

2.7 Serenidade e Distanciamento Afectivo no que concerne ao desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo

Huberman (1989) considera que esta fase ocorre por volta dos 45, 55 anos e no seguimento da fase de questionamento surge um momento em que a há uma descida da ambição pessoal e investimento, ao invés há um aumento da sensação de confiança e serenidade em relação à

situação de sala de aula e um distanciamento afectivo em relação aos alunos. Vários autores descrevem que no ciclo de vida humana há lugar para a noção de si próprio, mais calmo, mais seguro, menos desassossego o que se traduz numa melhor aceitação dos acontecimentos da vida.

FG mencionou que ao longo da sua carreira profissional, enquanto Presidente do Conselho Directivo, sentiu-se mais seguro, mais descansado a partir do momento em que se deu a coesão da equipa de trabalho, assim a quantidade de preocupações que se levava para casa era menor. Isto aconteceu em 1986, tinha na altura 40 anos de idade e estava no seu sétimo ano de desempenho do cargo e durou até ao momento da sua aposentação.

Apesar de afirmar que sentia segurança, confiança, descanso porque partilhava de uma experiência colectiva que originou um saber acumulado entre os membros, isto devido à coesão da sua equipa de trabalho, por mais que FG quisesse desligar dos problemas da escola não conseguia “porque nós não podemos desligar o nosso pensamento (...) e muitas vezes nem eram os problemas mas era um assunto qualquer que se estava a tratar e que podia ser um bocado mais complicado e às vezes ficava em suspenso”.

Por vezes, chegava a casa maldisposto/aborrecido com alguma situação escolar, é que “uma vez por outra surgia um assunto mais complicado em que a pessoa estava ali a remoer, a remoer, a remoer e pronto quer se queira quer não, depois a pessoa não está bem e daí que para [FG] o aspecto mais complicado nessa situação, e isso infelizmente aconteceu [com FG] não muitas vezes e se calhar acontece com toda a gente, não era o ir remoer assuntos para casa. Era a pessoa ir maldisposta ou aborrecida para casa por uma coisa qualquer e isso é mau porque à mínima coisa descarrega-se para cima de alguém que não tem culpa, isso aconteceu uma vez com a [sua] filha e a partir daí [FG] [começou] a ter muito cuidado e quem diz a [sua] filha diz a [sua] mulher porque não têm culpa nenhuma das preocupações, dos problemas”.

O facto de não conseguir abstrair dos assuntos escolares dentro do meio familiar, muitas vezes o que acontecia é a pessoa quando [estava] em casa talvez porque já está relaxada, não [diz] de pantufas (...) então acende-se uma lâmpada a dizer espera aí se calhar andávamos à procura disto”.

O nosso entrevistado alertou para “o caricato da situação (...) é que [ele] nunca [levou] para a escola os possíveis problemas que [ele] tivesse em casa mas o inverso acontecia”.

FG sentia-se mais seguro, mais decidido porque “outra coisa que [ele] não [gostava] [era] andar com o rodear porque as coisas têm de ser tratadas (...) e portanto estava certo que estava seguro, nunca [se] [sentiu] assim e isto é como diria Zambujal a idade vai-nos esmolando uma certa experiência”.

Através dos seus relatos verificou-se que houve preocupação em conduzir os outros e a si próprio de modo a manter e estabelecer sempre um bom ambiente na escola. FG nomeou ainda características suas que pensa contribuir para um ambiente harmonioso na escola, “(...) [acha] que [pautou] sempre a [sua] actuação como professor precisamente pelo bom senso, tanto como presidente ou como elemento integrante do órgão de gestão. [Acha] que [pautou] sempre a [sua] actuação pela concórdia (...)”. FG não se pautou por a expressão “podem escolher qualquer cor desde que seja preto”, e [acha] que (...) nunca [trabalharam] dessa maneira, não [sabe] trabalhar dessa maneira (...). “O facto da pessoa ser adepta do diálogo, do bom senso (...) é a maneira de estar da pessoa e quando é preciso tomar decisões mais duras terão que ser tomadas, para isso é que existe alguém que está à frente da instituição e que responda perante os seus superiores hierárquicos”. Assim, o facto de ter sido adepto do diálogo e detentor do bom senso, foi positivo no processo de tomada de decisões como representante da escola, FG “não [era] adepto do quero, posso e mando, isso para [ele] é muito complicado, [era] adepto do diálogo”.

O facto de ser Presidente do Conselho Directivo/Executivo implica que se esteja sempre sujeito a críticas “(...) que por muito boa vontade que tenha, por muito competente que seja, está sujeito a críticas, há sempre pessoas que não gostam da maneira de trabalhar dos outros e então numa escola onde há tantos interesses divergentes desde o corpo docente, não docente”. Na tomada de decisão para a resolução de algum problema é evidente que não se consegue agradar a todas as pessoas, todavia realçou que “críticas construtivas [aceitou] (...) e mais [aceitou] discuti-las, agora críticas destrutivas [foi] uma coisa que [ele] não [aceitou] e [eliminou-as] logo”, isto quando as críticas destrutivas não eram fundamentadas era só “o dizer mal por dizer mal, [ele] com pessoas dessas não [se] [entende] (...) e aliás isso às vezes irritava-[o]”.

FG alega que decerto houve momentos em que falhou na sua actuação, “mas se alguém [lhe] disser que [ele] nunca [falhou] na vida [ele] não [acredita]”, no entanto “nunca [fez] uma coisa voluntariamente sabendo que estava a fazer uma asneira”.

De acordo com os autores (Prick, 1986; Lighfoot, 1985; Rempel & Bentey, 1970 *in* Huberman, 1989) as pessoas nesta fase sentem-se bem para com elas próprias porque conseguiram

atingir os seus objectivos e não mostram intenção de provar mais nada. O entrevistado também se sentiu bem para consigo próprio porque actuou sempre de acordo com a sua consciência, isto porque tinha constantemente de mostrar provas do seu trabalho à comunidade escolar e às instâncias superiores. Segundo FG:

“eu estou bem comigo mesmo, eu costumo dizer que nós devemos actuar de acordo com a nossa consciência e se nós pautarmos a nossa vida precisamente por determinado tipo de normas estamos sempre de bem com a consciência, como diz o outro nunca a temos pesada”.

2.8 Ausência de conservantismo e lamentações no que concerne ao desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo

Nesta etapa o entrevistado não mostrou ser adepto da nostalgia do passado, “não [foi] propriamente um saudosista (...) [adaptou-se] bem”, “não [foi] avesso à mudança” ou seja não houve resistência às inovações “os tempos evoluem e as pessoas também têm de evoluir e (...) com um passo mais rápido ou um passo mais calmo as pessoas têm de acompanhar a mudança”.

Quanto às mudanças educativas instituídas pelo governo “é evidente que [FG] não simpatize ou não concorde (...) com as chamadas mudanças radicais aquilo que chamam um corte brusco com o que está para trás”, mas no entanto tinha de executar o seu trabalho. Houve ausência de desconfiança, de uma atitude negativa perante a política educacional como também para os colegas mais jovens, portanto não houve lugar para queixumes ou ser rezingão.

No entanto, no decorrer dos seus relatos FG frisou várias vezes que nos seus quase vinte e sete anos em que integrou a gestão escolar como Presidente do Conselho Directivo/Executivo não alterou a sua postura, “[era] a [sua] maneira de estar, isso (...) nem que andasse lá até acabar os [seus] dias, não alterava, podia mudar determinados tipos de actuação isso talvez, porque ao fim e ao cabo os anos vão-nos dando mais experiência, vão-nos dando outra visão”. Por exemplo, FG recorda o episódio aquando do seu regresso para o cargo de Presidente do Conselho Directivo em 1982 “(...) quando [voltou] ao Conselho Directivo por convite [era] evidente que a [sua] visão de estar no Conselho Directivo não era a mesma do que quando [FG] [foi] para lá no primeiro ano, já tinha alguma experiência, a [sua] visão alterou mas não quer dizer que a pessoa mude, nem pode mudar se não estávamos mal da nossa vida se andássemos sempre a mudar”.

2.9 Ausência de desinvestimento no que concerne ao desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo

Segundo Huberman (1989) na fase de desinvestimento o professor começa a desinvestir ou libertar-se progressivamente do investimento no trabalho e dirigem a atenção para a sua vida pessoal e social, isto em fase final da carreira profissional e ocorre entre o 35.º e o 40.º ano de carreira. Este desinvestimento poderá ser vivido de forma positiva (desinvestimento sereno) ou de forma negativa (desinvestimento amargo).

No caso do entrevistado implicado nesta investigação, a sua fase de final de carreira não foi preenchida pelo desinvestimento ou pela libertação do investimento no trabalho que vinha sendo feito até à sua aposentação “foi até [se vir] embora [manteve] sempre até ao último dia [continuou] a entrar, a chegar à escola cedo portanto não [alterou] nada a [sua] maneira de trabalhar, a [sua] maneira de ser, absolutamente nada” e “[pensa] que sim que [cumpriu] com as [suas] obrigações, [pensa] que sim que [saiu] de bem com toda a gente e para [si] isso é um motivo de satisfação”. Este não desinvestimento deveu-se ao facto de ter ocupado o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo, em que teve de representar a escola e foi o responsável máximo por situações internas/externas que implicavam a sua escola, e também porque “se [ele] [fizesse] uma asneira os serviços centrais [pediriam-lhe] responsabilidades e [tinha] a inspecção “à perna” e não ia [dizer] à inspecção que [está] para [se] ir embora agora, eles dizem está mas ainda não foi, portanto não era o caso, [pautou] sempre e [tentou] fazer as coisas o melhor que sabia”.

Todavia, FG alegou sentir desgaste, cansaço e alguma desilusão em final de carreira “[houve] desgaste, cansaço e podendo parecer que [se estava] a contrariar alguma desilusão (...) principalmente com um certo número de medidas tomadas pelos serviços centrais com as quais nós não somos obrigados a concordar”.

2.10 Fase do professor aposentado

Esta fase marca o final da carreira profissional do professor que esteve ao dispor da educação, quase sempre rodeado por um ambiente de gestão escolar, nesta altura FG mencionou que em termos pessoais “[pensa] que (...) [saiu] precisamente na altura exacta”, porque “[parece-lhe] que maus tempos se avizinham” devido às novas políticas educativas que o Governo implementou e tenciona implementar, e “também precisa de tempo para [si] e para a [sua] família (...) que durante muitos anos quase que estava preterida digamos assim pela escola”.

Juntando o facto de “[estar] um bocado já desgastado e cansado” em relação à profissão, pois trabalhou no ramo educativo durante trinta e seis anos.

Para uns esta fase significa terminar a carreira, para outros é vista como a possibilidade de enveredam por outras actividades. O nosso entrevistado terminou a sua carreira profissional e “de momento após a aposentação não [tem] qualquer ocupação, [trata] da [sua] vida particular. Não [se] [dedicou] a mais nenhuma actividade”, também “não [tem] projectos normalmente há sempre qualquer coisa para fazer assuntos para tratar, mesmo em casa na parte da jardinagem [vai-se] entretendo por lá. No entanto surgiram dois convites por parte de amigos, “uns amigos [seus] arranjaram uma associação de moradores onde [eles] [moram] e já [o] convidaram para colaborar com eles e [ele] já disse que sim, mas há aqui uma associação de professores e a [sua] colega também já [lhe] perguntou se [ele] a podia ajudar e [ele] disse sim” é colaborar nos aspectos burocráticos/pedagógicos.

Actualmente no seu dia-a-dia “[levanta-se] um bocado mais tarde mas pouco, depois [vem] cá para baixo [compra] o jornal, [toma] o café se [tiver] assuntos para resolver [vai] resolvê-los e depois [vai] para casa”. Portanto “[vai] gerindo a [sua] vida de modo a não [se] sedentarizar demasiado, é descanso essencialmente, o que [ele] [prefere] é descansar e arejar a cabeça, começar a limpar a cabeça de decretos-lei, de despachos normativos e começar a encher a cabeça com outras coisas, agora [quer] [dedicar-se] à [sua] vida pessoal” ou seja “[vai] gerindo o [seu] dia-a-dia sem qualquer plano pré-definido”.

A saída da carreira profissional para FG foi “na altura certa, [saiu] no momento exacto face às novas medidas que estão a ser tomadas face a certas coisas (...). [Pensa] que [saiu] mesmo na altura exacta, é evidente que se [ele] não tivesse tempo e idade para solicitar a aposentação, teria que viver com isso” e “[ele] agora é que [está] bem e (...) não [saiu] em conflito com ninguém e [ele] [pensa] que isso é um bom sinal”. Como também “[acha] que quando [se] [veio] embora ao fim deste tempo todo [acha] que [ficou] com a sensação de dever cumprido”. “Na [sua] óptica ou na [sua] maneira de analisar a situação e olhando para estes trinta e muitos anos de serviço [tem] a consciência tranquila, não [fez] mais talvez porque também não sabia, (...) se calhar as [suas] capacidades não davam para mais mas isso é um *handicap* de cada pessoa, agora não fazer porque não está para isso é diferente, isso nunca foi coisa que na [sua] vida [lhe] passou pela cabeça”. “[Pensa] que ninguém [lhe] pode atirar à cara que não [cumpriu] o [seu] dever porque [se] [desleixou] ou como se costuma dizer que [se] [baldou] isso não aconteceu”.

Os professores, nesta fase, deixam a sua profissão com um sentimento satisfatório, de dever cumprido, teoria esta que podemos confirmar através das palavras do nosso entrevistado. FG fez um balanço da sua carreira profissional e “[considerou] positiva a sua actuação”. Mencionou que cumpriu o seu dever enquanto Presidente do órgão de gestão de topo “a [sua] actuação de vinte e tantos anos como elemento do órgão de gestão, [foi] evidente que [ele] [considerou] e aqui não se [tratou] de modéstias que [cumpriu] com o [seu] dever”, “[ele] [pensa] que a maneira como [ele] [desenvolveu] o [seu] trabalho ao longo deste tempo com os [seus] colegas, com os alunos, com o pessoal não docente, com os encarregados de educação, a [sua] colaboração na gestão da escola e [disse] colaboração porque tinha uma equipa e porque havia também outros órgãos de gestão, [pensa] que foi positiva e [acha] que foi mesmo positivo”. “Em relação ao trabalho mesmo desenvolvido [ele] [pensa] que sim, sem falsas modéstias, que o [seu] trabalho foi profícuo, [foi] positivo o que não quer dizer que pudesse ter feito melhor mas como [ele] nunca [se] [sentiu] assim de vale mais desistir disto”. Perante o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo há que enfrentar os problemas sempre com um sentido positivo, “quando [lhe] [surgiam] terminados obstáculos ou determinadas situações [ele] [pensa] que devemos tentar ultrapassá-las pela positiva e não virar costas ao obstáculo, aí a pessoa está a mais no lugar se não tentar ultrapassar obstáculos”.

3. Desenvolvimento profissional entendido numa perspectiva da gestão escolar

3.1 Momentos que condicionaram a entrada na gestão escolar

Registou-se que a entrada de FG para o Conselho Directivo não foi por iniciativa pessoal, a entrada ficou a dever-se a um convite por parte da Presidente que integrava na altura o Conselho Directivo, isto em 1979/1980. Aceitou o convite porque gostaria de experimentar algo novo dentro da profissão e também porque iria ficar com duas pessoas experientes no órgão de topo. Formou uma equipa e foram eleitos. Na altura em que teve de constituir equipa, pela primeira vez, deparou-se com uma dificuldade devido a ter só frequência de um ano na escola “ES” não conhecia muito bem as pessoas, no entanto conseguiu formar equipa. Para isso teve em conta alguns aspectos na escolha das pessoas constituintes da sua lista, como serem trabalhadoras “não [gostava], nunca [gostou] na vida de trabalhar com pessoas que começam uma coisa e depois deixam”, e serem organizadas “[FG] não [gostava] de trabalhar com pessoas desorganizadas [fazia-lhe] confusão aliás mesmo quando [vê] pessoas

desorganizadas [faz-lhe] confusão à cabeça” e poder despositar confiança “para [FG] o aspecto fundamental numa equipa de trabalho [era] a chamada confiança mútua”.

3.2 Desempenho do cargo

É neste contexto de desempenho do cargo que FG nomeou alguns atributos pessoais/profissionais que considerou serem motivadores para o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo; a preferência pelo trabalho de grupo; a desmistificação do ideário de poder em relação ao cargo.

Em relação aos “atributos pessoais [FG] pensa que (...) é o bom senso, (...) é preciso é a pessoa ser ponderada, ser dialogante numa palavra é o bom senso”. Quanto aos atributos profissionais “[FG] tinha feito um estágio clássico”, agora “atributos profissionais para a gestão nem [FG] nem ninguém, aliás naquela época e mesmo ainda hoje ninguém tem” e “[FG] não tinha (...) alguma classificação profissional para isso”.

No desempenho de um cargo destes a eleição vai para o trabalho em grupo, “[FG] [preferia] trabalhar em grupo porque há outras pessoas que têm outra maneira de ver e poderá ser até bastante melhor (...) e costuma-se dizer que da discussão nasce a luz e é muitas vezes essa troca de impressões, troca de pontos de vista que leva a arranjar uma solução, uma saída e portanto eu sou um adepto do trabalho em grupo”. Algumas vezes “[gostava] de trabalhar sozinho isso [era] nas pequenas coisas” por exemplo organização de papéis, decisões simples e que não necessitassem do alvará de mais ninguém.

No que respeita às funções que compete ao Conselho Directivo/Executivo e o ideário de poder FG colocou algumas interrogações “qual poder, (...) um órgão que depende sempre dos serviços de um outro acima dele, cujas decisões são sempre passíveis de serem questionadas por quem está acima dele” “se, por acaso, alguém pensa que ir para o Conselho Directivo/Executivo, (...), é uma questão de poder, aquilo não dá poder nenhum, dá é o poder de ter muitas dores de cabeça, isso dá”. O poder do Conselho Executivo continua a ser muito limitado “o ambiente que terá os poderes que lhes são conferidos pela lei, pelos normativos é um poder que está sempre metido dentro de uma legislação e terá uma determinada margem de manobra de espaço”. O poder é algo muito relativo” mas “às vezes pode entrar-se numa situação de quero, posso e mando e isso não leva a lado nenhum, pronto leva a conflitos e à mínima coisa a faísca salta portanto [FG] [penso] que depende da harmonia é evidente que a última decisão cabe sempre a quem responde perante os seus superiores hierárquicos portanto cabe sempre ao órgão de gestão”.

No que respeita às funções pedagógicas do Presidente do Conselho Directivo/Executivo FG referiu que “ele é o coordenador de toda a parte pedagógica da escola, é evidente que ele se apoia no Conselho Pedagógico (...)”. Quanto às tarefas administrativas do Presidente do Conselho Directivo/Executivo “as administrativas (...) é a aplicação da legislação em vigor e outras tarefas até mais burocráticas (...)”. FG “não [se] [sentia] mal com a parte administrativa, [ele] quando [refere] parte administrativa é a parte legislativa, a leitura, interpretação e aplicação da parte legislativa, [FG] acha que isso é muito importante (...) o presidente não [pode] descurar (...) a leitura atenta e atempada de todas as instruções e legislação seja em circulares, em despachos, em decretos, em portarias (...)”.

3.3 Aquisição de desempenho para o exercício do cargo de Presidente do Conselho Executivo

Neste ponto optámos por deixar, na primeira pessoa do singular, a opinião de FG quanto à necessidade de formação para o exercício do cargo e quanto à ideia de quem deve gerir ou dirigir uma escola. Para FG “onde poderá haver uma falha é na parte administrativa para a qual a pessoa não estará preparada e aí a pessoa terá que se apoiar nos serviços administrativos”.

Posteriormente referiu a necessidade de formação na área de administração e gestão educacional para quem se candidata ao cargo de Presidente do Conselho Executivo visto que “uma escola não pode ser confundida ou gerida como quem gere uma empresa porque uma empresa tem um fim em vista que é o lucro e tem de ter lucro se não terá de fechar as suas portas, ora o fim em vista de um estabelecimento de ensino ou de uma escola é a formação dos alunos”.

Depois a hipótese de “ter como gestor um elemento estranho à escola, um elemento que pode até nem ser professor, isso a mim é que me faz um bocado de confusão e mete-me um bocado de medo porque isso é a tal concepção, até posso estar errado no meu pensamento, de que a escola é uma empresa e a escola não é uma empresa”. “Vai-se agora pegar numa pessoa licenciada em economia ou direito e vai para a frente na escola assim sem mais nem menos é essa pessoa que vai gerir a escola, que vem orientar a escola, eu não estou a ver com bons olhos isso”.

“A minha opinião é que uma escola não é uma empresa, (...) a “matéria-prima” duma escola são pessoas, são alunos e não é como uma empresa qualquer de metalurgia que se pega na chapa mete-se na máquina e do outro lado saem parafusos (...) a “matéria-prima” de uma

escola são miúdos que vão crescendo dentro dessa escola, (...) e a função da escola é prepará-los para a vida académica seja para a outra vida”.

As escolas para FG devem ser geridas por professores “se for um professor ainda pelo menos em teoria, por isso é que eu digo em teoria qualquer Presidente do Conselho Directivo qualquer elemento integrante do órgão de gestão logicamente à partida está preparado, ele fez uma licenciatura, fez o seu estágio ou clássico ou integrado ou outro qualquer tipo de estágio, ele é considerado profissional pelos serviços centrais para o ensino, é um professor do quadro não é por acaso que a legislação diz que o presidente e o vice-presidente (...) têm que ser professores do quadro portanto são pessoas efectivas penso que pedagogicamente estão preparados portanto a parte pedagógica está assegurada”.

A opinião de FG vai exactamente ao encontro do que apresentámos na nossa justificação do estudo.

3.4 Compreender o desenvolvimento profissional no quadro do desempenho de funções de gestão escolar

No presente estudo, procurámos adaptar ao modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus o desenvolvimento profissional ocorrido dentro da gestão escolar. O desenvolvimento profissional do entrevistado está aliado a vastos anos da sua permanência na gestão escolar. Primeiramente para FG a integração no Conselho Directivo implicou uma consciencialização das responsabilidades porque “não se pode concorrer ao Conselho Executivo a dizer agora vou para lá estou bem no lugar, não faço nenhum, não vou dar aulas, não vou aturar “cachopos” claro que isso é mentira! Tenho de aturar os “cachopos” e os pais (...) é um mundo muito grande!”

Tais responsabilidades envolvem a vida de terceiros e por isso as acções de FG enquanto Presidente do Conselho Directivo/Executivo passaram a ser tomadas de acordo com normas, competências e atribuições que dizem respeito ao Conselho Directivo/Executivo, por isso “as pessoas tinham de compreender certas tomadas de posição, poderia não ser do agrado das pessoas mas tinham de compreender que qualquer órgão de gestão de uma escola responde perante os serviços centrais e não perante os colegas”.

Sendo o Conselho Directivo/Executivo constituído por uma equipa que dirige uma escola que é um local de ensino onde se movimentam os docentes, os alunos, o pessoal não docente, pais,

encarregados de educação e parcerias acontece por vezes situações conflituosas. FG na tentativa de resolver os possíveis conflitos utilizou o diálogo como dissipador de conflitos porque tinha plena consciência que “o facto de [ele] ser presidente não [queria] dizer que [ele] tivesse sempre razão porque apresentava determinadas coisas que os [seus] colegas achavam que talvez não fosse bem assim, podíamos pôr a questão de outra maneira e quando eles por vezes também punham outras coisas [FG] dizia talvez não fosse esse o meio. A verdade é que era conversando que [eles] [chegavam] a algum lado”.

O facto de ter sido adepto do diálogo, ter tido consciência das responsabilidades que o desempenho do cargo acarreta, FG conseguiu “[manter] uma equipa que pelo menos neste momento o actual presidente e uma das vice-presidentes estiveram [com ele] alguns vinte anos”, “as divergências ficavam entre nós mas a maior parte das vezes eram consertadas, se não fossem consertadas nunca conseguíamos estar todos a trabalhar durante mais de duas décadas”. Ao longo dos seus mandatos a equipa manteve-se inalterada o que permitiu um apuramento da sua coesão porque as pessoas passaram a conhecer melhor os hábitos de trabalho de cada pessoa, bem como as opiniões o que proporcionou aquela situação de que às vezes já nem era preciso falar, ou seja cada um já sabia o que fazer perante determinada situação.

4. Uma imagem da caracterização da gestão escolar em Portugal

O nosso entrevistado viveu a gestão escolar em Portugal desde 1979 a 2007, “[FG] [sofreu] várias, [apanhou] várias” reformas educativas, foram largos anos de convivência com mudanças de governos, mudanças políticas, mudanças em que houve criação, reformulação, abandono ou aceitação de decretos-lei ao nível educacional, estas mudanças tiveram e têm como impulso a constante mutação da sociedade. Posto isto, considerámos importante a perspectiva de FG sobre a gestão escolar em Portugal que incide sobre o estabelecimento público de ensino secundário porque foi sempre o seu local de trabalho, sendo que a reforma educativa de 1976, a de 1991 e a de 1998 permitiu-lhe concluir que “os normativos têm margens de manobra e cada um depois gere a escola de acordo com a sua maneira de estar, a sua postura (...) isto sempre dentro da legalidade”. Visto que a publicação de “uma legislação e que está estabelecida superiormente para todas as escolas do país e têm que se guiar por essa legislação não a pode alterar, porque corre o risco de interpretar mal a legislação ou passar por cima dela e depois aí terá que sofrer as consequências”. Também “a legislação é cada vez mais, sai hoje e passado uns dias saí algo que já vem corrigir aquela que foi também

corrigir aquela” e “às vezes a legislação é ambígua e quando é ambígua não há nada como pôr a questão para cima e quem quiser que explique como as coisas se fazem”.

Quanto a perspectiva de FG sobre o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro ou modelo de 76 foi um decreto-lei elaborado logo a seguir ao 25 de Abril de 1974 e “não houve assim muito tempo para estudar, para preparar a mudança da direcção das escolas porque até aí os liceus tinham um reitor e as escolas industriais e comerciais tinham um director portanto era o único pessoal”, “é evidente que era uma pessoa nomeada pelo governo e era de confiança política” “e uma vez que se falava em implantação de um regime democrático isso também teria de ser aplicado às escolas e daí a criação dos Conselhos Directivos. “Os Conselhos Directivos eram eleitos pelo corpo docente, havia um mecanismo eleitoral de dois em dois anos e se não houvesse ninguém haveria uma proposta de três nomes para a direcção geral do ensino secundário e desses três nomes a direcção geral do ensino secundário escolheria um que teria de constituir depois a respectiva equipa”. “Terá sido nessa linha de democratizar também a gestão escolar daí um órgão colegial constituído por três ou cinco elementos conforme a população escolar”. Portanto o Decreto-Lei n.º 769-A/76 foi “o primeiro modelo de gestão democrática” e “foi um modelo que vigorou durante muito tempo [FG] [pensa] que face à época em que ele foi posto em execução e quando se falava que o país tinha transitado de uma ditadura para uma democracia, [FG] [pensa] que se calhar em termos mais práticos (...) era um modelo perfeitamente exequível”.

É neste contexto que surge a perspectiva de FG através de uma comparação entre o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro com o posterior Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio na medida em que “(...) não [lhe] parece que haja diferenças de fundo entre uma legislação e outra, há uma organização diferente, na anterior legislação havia cinco elementos agora passou a três com a possibilidade de ter assessores”. O Decreto-Lei n.º 769-A/76 “tinha mais ou menos as tarefas definidas o que é que competia ao presidente, ao vice-presidente, ao secretário, este tem umas alíneas no que respeita ao presidente, no outro tinha assim compete, compete, compete neste não”. “Em relação à organização da escola em si, (...) na óptica de [FG] tanto faz ser o (...) Conselho Directivo ou Conselho Executivo (...) depende do carácter, da maneira de estar de quem integra o órgão de gestão (...) depende da maneira de cada um, como é que orienta a escola e não há duas pessoas iguais.

Surgindo assim uma atitude da sua equipa de trabalho face à implementação do Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio que por sua vez trouxe a Comissão Executiva Instaladora funcionando como uma transição do Conselho Directivo para o Conselho Executivo. FG referiu que sobre esta mudança não fala muito porque “[continuaram] sempre no modelo de 76” para a

sua equipa “[foi] uma fase de transição do Directivo para o Executivo portanto não houve uma ruptura, [continuaram] a gerir a escola, (...) da mesma maneira como haviam agido até aí (...) o que [eles] [tiveram] de fazer foi preparar as coisas para a introdução de novos elementos”, “de maneira que não (...) trouxe mais nem (...) tirou nada porque nós continuamos todos a trabalhar e a preparar a transição mais em termos de órgãos, em termos institucionais”. Sobre o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio embora [FG] tenha dado uma vista de olhos nunca [se] [debruçou] muito sobre ele porque geralmente uma legislação que não interessasse directamente na gestão da escola [FG] dava uma vista de olhos por curiosidade (...) considerava que deveria ter conhecimento da legislação mas não aprofundar o seu estudo”. Portanto “a grande novidade que foi introduzida nos órgãos de gestão é que enquanto no anterior a escola tinha Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, com o 115-A além desses três órgãos trazia a Assembleia de Escola”.

Terminada a fase de transição através do Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio e com a implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 a equipa formada em 1984/1986 acabou por se desfazer “[formaram] uma equipa que se foi mantendo ao longo do tempo e desfez-se porque o Directivo passou de cinco elementos para três no Executivo”. Foi mais uma mudança “em que [teve] de [se] adaptar, de [a] estudar (...)”. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 “trazia alterações, era preciso um regulamento interno da escola, já o regulamento interno era uma coisa antiga mas a maior parte das escolas não tinha”, “o novo normativo dizia que a escola tinha de ter uma Assembleia de Escola e tivemos de desencadear o processo para a eleição de uma Assembleia de Escola que era um órgão novo, tivemos que preparar o processo para a eleição do Conselho Executivo que acabaram por ser os elementos que eram da Comissão Executiva provisória Instaladora, tivemos de arranjar uma equipa para a elaboração do regulamento interno que depois foi aprovado superiormente pela Drel”.

Para o entrevistado actualmente existem certos aspectos relacionados com a administração e gestão escolar portuguesa que poderiam ser reformulados ou extintos, os quais passámos a citar. Uma das suas opiniões incide sobre o surgimento da Assembleia de Escola que não tem qualquer sentido “ não precisávamos da Assembleia de Escola para nada porque se fosse para ajudar muito bem agora para “desestabilizar” não precisávamos (...) é um órgão perfeitamente dispensável numa escola é a [sua] opinião e esta também não abdicó dela”. A Assembleia de Escola “tem uma periodicidade de reuniões trimestral portanto no fim de período e teria uma função mais ou menos fiscalizadora segundo parece da actuação do órgão de gestão” para isto temos os serviços centrais. Inversamente, o Conselho Pedagógico para FG faz falta numa escola é “um órgão que [ele] [considera] fundamental numa escola, desde que funcione como deve ser, (...) faz (...) muita falta mesmo, isso é que [ele] [acha] que nunca deve deixar de

existir numa escola” “agora a Assembleia de Escola é perfeitamente dispensável”. A sua opinião quanto à participação de pessoal não docente no Conselho Pedagógico não é favorável “[ele] não concorda com a presença de elementos não docentes no Conselho Pedagógico e então havendo uma Assembleia de Escola em que há representantes não docentes ou seja os encarregados de educação e os alunos, mais ainda é uma razão para [ele] ainda maior para a não existência de elementos estranhos ao corpo docente no Conselho Pedagógico, (...) não [concorda], não têm competência ou capacidade para discutir assuntos pedagógicos” por isso o “Conselho Pedagógico deve ser formado único e exclusivamente por docentes”.

No que concerne ao aspecto da autonomia das escola que surgiu com a chegada do Decreto-Lei 115-A/98 e segundo FG “(...) isso para [ele] continua a ser uma utopia (...) [pensa] que as escolas continuam a depender muito das relações centralizadoras e é uma situação bastante perigosa. Perigosa no sentido de que à mínima coisa, a maior parte das vezes involuntariamente, a pessoa pode e corre sempre o risco de, como aconteceu aqui, ter a visita de um inspector que veio em processo de averiguações e que se poderá transformar num processo disciplinar”. A autonomia implica uma maior delegação de poderes que é vista por FG como uma responsabilidade acrescida “delegação de competências (...) é a única vantagem que tem é que [ele] em vez de estar a pôr para Lisboa para o senhor director regional um assunto e ter de esperar que seja decidido e depois venha para baixo, [FG] [pode] resolver no momento ou pelo menos mais rapidamente, do que estar a pôr a questão superiormente” “[FG] [acha] que é uma responsabilidade, [diz] que não é uma casca de banana mas é quase”. Desta feita “um órgão de gestão está muito limitado, [FG] [acha] que está abafado em legislação”.

Em relação ao apoio prestado pelas instâncias superiores “[FG] [acha] que o apoio dos serviços centrais é diminuto, o apoio é fazer a legislação depois temos de ver a legislação e quando há dúvidas põem-se superiormente, (...) agora “os centros de área educativa na [sua] óptica (...) era um órgão que estava bastante perto dos Conselhos Executivos, eram pessoas com quem [podiam] ter um trato personalizado, uma aproximação”, “[ajudaram] bastante [FG] a resolver coisas, assuntos que [lhe] levantavam dúvidas ou receios”.

Contudo a passagem por os vários decretos-lei acima referidos não levou FG a planear objectivos profissionais a atingir, “(...) o [seu] objectivo era aquele que a escola tivesse definido para ser organizada melhor e que fosse exequível porque às vezes há coisas que são inexecutáveis”.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

O interesse pelo tema ciclo de vida profissional e desenvolvimento profissional no contexto da gestão escolar portuguesa adveio dos discursos actuais sobre a figura do professor. É reconhecido que o professor ao longo da sua carreira profissional passa por diversos momentos, situações agradáveis ou desagradáveis, vivenciam experiências espontâneas ou proporcionadas, isolada ou conjuntamente, de acordo com o que lhes é permitido pelo contexto cultural, social, económico e político. Factores que de uma forma ou de outra contribuem para uma aprendizagem e desenvolvimento profissional. A par desta reflexão procurámos pesquisar sobre a vida e desenvolvimento profissional, dando voz a um professor actualmente aposentado, que desempenhou durante largos anos o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo.

Esta curiosidade manifestou-se por ser um aspecto revelador da preocupação do investigador, como profissional novato mas consciente e investigador aprendiz mas motivado. Como profissional novato e consciente, porque é detentor de poucos anos de serviço dentro do ramo educacional mas incapaz de não compreender a importância que tem um testemunho de uma vida profissional de alguém com responsabilidades na gestão escolar, por exemplo na tomada de decisão que possa conduzir à melhoria da qualidade da gestão escolar em Portugal. Como investigador aprendiz mas motivado porque se interrogou sobre esta situação, com intuito de futuramente poder contribuir para a sua melhoria. Não havendo dúvidas quanto ao problema encontrado, norteava-nos um objectivo principal, o de tentar compreender o ciclo de vida profissional de um professor com larga experiência em gestão escolar e que relação pode ser estabelecida entre este ciclo de vida e o respectivo desenvolvimento profissional.

No decorrer da pesquisa havíamos encontrado o problema e tornado compreensível o objectivo que o impulsionou. Assim, para resolver o cerne da questão principal necessitamos de elaborar as questões secundárias que ajudassem à descoberta do estudo: que relação entre as diferentes fases do ciclo de vida e desempenho de um cargo de gestão; de que modo o desempenho desse papel condiciona o desenvolvimento profissional nas diferentes fases do ciclo de vida.

Envolvemo-nos em várias leituras, orientadas pelo princípio de que os conceitos a abordar incluíam ciclo de vida profissional integrando o desenvolvimento profissional numa perspectiva da gestão escolar portuguesa. A revisão da literatura que efectuámos abrangeu três temáticas, cujos conceitos entendemos que determinam ou condicionam o ciclo de vida profissional. A

apresentação dos temas não pressupôs qualquer divisão hierárquica, apenas pretende ajudar o leitor a seguir e a avaliar a atitude do investigador no decorrer deste longo processo, na medida em que os conceitos apresentados no respectivo capítulo são, ciclo de vida profissional estudado pelo teórico Huberman (1989) afluído pelos teóricos do desenvolvimento profissional (Day, 2001; Eraut, 1999) tendo como cenário a gestão escolar em Portugal.

Em termos de opção metodológica, enveredámos pela metodologia qualitativa por nos parecer o método mais adequado a este tipo de problemática e objectivo da investigação.

Retomando as questões da pesquisa apresentadas no início do trabalho, iremos apresentar as conclusões a que chegámos, consequência do comprometimento com as fases do ciclo de vida (entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento efectivo, conservantismo e lamentações, desinvestimento, aposentação) e desenvolvimento profissional (modelo de aquisição de destrezas) face à passagem pela gestão escolar em Portugal (modelo de 1976, modelo de 1991, modelo de 1998).

O desempenho de um cargo no âmbito da administração e gestão escolar em Portugal, desde o Estado Novo, arrasta consigo uma tradição de obediência e consequente realização das ordens emanadas por instâncias superiores. Contudo, a mudança de um regime autoritário para um democrático tem vindo a conceder um aumento de autonomia por parte do governo à administração e gestão escolar pública portuguesa, isto, através da implementação de vários enquadramentos normativos.

Se confrontarmos o aspecto descrito acima, com a importância que o contexto político/educativo adquire na construção da vida profissional de um Presidente do Conselho Executivo, percebemos de certo modo que o mesmo influencia os modos de acção, as opções que se tomam perante determinada fase do ciclo de vida profissional, desenvolvimento profissional e na condução da direcção de uma escola.

Posto isto, procurámos interpelar o percurso profissional do entrevistado e entendê-lo como uma trajectória de vida, preenchida por uma sequência de fases, onde interfere o desenvolvimento profissional.

Este estudo individual de um percurso profissional construído pelo entrevistado levou-nos à identificação de algumas fases e, através de uma análise comparativa, organizámos um itinerário da respectiva carreira. A comparação entre os resultados dos diversos autores e os nossos resultados empíricos permitiu-nos adaptar e criar um itinerário específico de um

percurso de desenvolvimento da carreira de um professor que desempenhou o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo durante vastos anos:

Entrada na carreira

De acordo com Gonçalves (2000), esta fase oscilou, aproximadamente, entre o primeiro e o quarto anos de carreira. No entanto, FG iniciou a sua actividade lectiva em 1971/1972, interrompendo-a em 1972 para prestação de serviço militar obrigatório e regressou em 1975 (ingressando novamente na profissão docente).

Em sintonia com Huberman (1989), a entrada na carreira enveredou pelo aspecto da exploração, realçando a vertente da descoberta mas não descurando a vertente da sobrevivência. A vertente da descoberta traduziu-se num perfil caracterizado pelas seguintes dimensões: pelo entusiasmo inicial de querer conhecer o mundo do ensino; pela motivação para a profissão docente; pela experimentação já como professor, visto que o seu curso não teve estágio integrado; pela exaltação de ter à sua responsabilidade alunos; pela ausência de receio, de vergonha em pedir ajuda na orientação pedagógica; e por uma vontade enorme de aprender a “ser” professor.

Quanto à vertente da sobrevivência notou-se um tactear em relação ao modo como leccionar a disciplina de Língua Portuguesa e um certo desânimo, porque a sua formação académica é em História. Preocupações estas que não colocaram em causa o facto de ter enveredado pela carreira docente.

Foram anos em que não houve lugar para a frustração mas sim para a gratificação, sendo uma entrada fácil.

Estabilização

De acordo com Huberman (1989) esta etapa ocorreu no quinto ano de experiência traduzindo a efectivação de FG num assumir de um compromisso definitivo, que por sua vez gerou um sentimento de “segurança no emprego”. O aspecto da efectivação trouxe para FG uma responsabilidade acrescida para com o meio no qual se desloca, ou seja, houve uma preocupação para consigo próprio e a imagem que transmite para a comunidade escolar e para a sociedade civil.

Entrada para a gestão escolar

Esta fase, oscilando entre o sexto e sétimo anos de carreira, revelou-se sob o aspecto da exploração, seguindo a vertente da descoberta que se traduziu: no querer experimentar novos

desafios; na aceitação de um desafio que lhe foi proposto; no entusiasmo devido à eleição da equipa que escolheu; numa calma devido à presença de pessoas experientes na sua equipa.

Por sua vez, na vertente da sobrevivência observou-se: uma confrontação inicial devido à complexidade que foi constituir uma equipa de trabalho; receio ou preocupação por experimentar algo novo dentro da educação; preocupação para com os alunos no sentido de estes saberem distinguir o nosso entrevistado enquanto professor e enquanto Presidente do Conselho Directivo.

De acordo com Huberman (1992 *in* Loureiro, 1997) o perfil que se revelou nesta fase foi o de serenidade conjugado por momentos de ansiedade e preocupação, porque foi uma experiência nova com a qual nunca tinha tido contacto. Teve uma entrada fácil e a nível global o balanço final foi positivo.

Saída da gestão escolar

Apesar de todos os sentimentos descritos na fase anterior, houve um momento de desistência do cargo, no oitavo ano de carreira, provocado pelo cansaço e desmotivação face a certos aspectos ao nível do pessoal não docente. Foi um ano em que “[teve] oportunidade de reflectir sobre o seu desempenho enquanto Presidente do Conselho Directivo”.

Regresso para a gestão escolar

Nesta etapa, que se situa entre o nono e o décimo anos de carreira, surgiu outra oportunidade de voltar para o Conselho Directivo que resultou na aceitação e vontade em querer voltar, visto que já era detentor de alguma experiência dentro do Conselho Directivo. FG desempenhou o cargo de vice-presidente, por sua imposição.

Estabilização na gestão escolar

Este período, oscilando entre o 11.º e 12.º anos de experiência, foi crucial porque assumiu um compromisso definitivo para com a administração e gestão de uma escola do ensino público português. Esta opção resultou de uma escolha pessoal pela gestão escolar. Neste período foram notáveis os sentimentos de segurança, de calma, de confiança, de conforto que foram gerados pela estabilidade das pessoas que constituíram a sua equipa de trabalho do Conselho Directivo. Esta situação vai ao encontro da teoria de Huberman (1989) na medida em que experimentam sentimentos de agrado e de satisfação pelo que a fase da estabilização é entendida em termos positivos.

Diversificação/Serenidade e Distanciamento Afectivo na gestão escolar

Estas duas fases encontram-se divididas segundo o modelo de Huberman (1989) porque ocorreram em fases diferentes do ciclo de vida profissional dos professores que participaram no seu estudo. Na vida profissional do entrevistado decorreram em simultâneo, situando-se entre o 13.º e o 36.º e terminaram aquando da aposentação.

A fase da diversificação revelou-se como sendo uma fase em que procurou estabelecer uma consolidação do seu desempenho à medida que os anos iam passando. Mas durante essa consolidação, por vezes, surgiram dificuldades ao nível da implementação de certas reformas educativas dentro da escola devido à falta de meios, de estruturas físicas e humanas entre outros aspectos. Lançando algumas críticas ao sistema educativo, no entanto o máximo que poderia acontecer era concordar ou não com determinada reforma. O cargo implicou uma enorme responsabilidade e tomada de decisões que, algumas vezes, foram incompreendidas por parte dos seus colegas, situação esta que algumas vezes o magoou.

A busca de novos desafios, novos estímulos, novas ideias foi feita sempre a favor da escola que incidiu na organização de actividades anuais dirigidas à comunidade escolar. Não mencionou sentir estagnação em relação ao seu cargo visto que todos os dias haviam assuntos diferentes para resolver.

A fase da serenidade e distanciamento afectivo caracterizou-se, fundamentalmente, por um sentimento de segurança, de confiança e de descanso. A quantidade de preocupações era menor apesar de algumas vezes ir para casa e remoía sobre determinada preocupação, estes aspectos foram fruto de uma equipa de trabalho coesa e de uma experiência colectiva que resultou num saber acumulado entre os membros. A capacidade de decisão aumentou devido aos anos de experiência passados na gestão escolar. O facto de terem existido algumas preocupações que geraram aborrecimento e má disposição levou a que houvesse um transporte das mesmas para o seio familiar, apesar de os quase inexistentes problemas a nível familiar nunca terem sido levados até ao meio escolar. A sua actuação ficou pautada pela utilização do diálogo, da concórdia e do bom senso. Contudo, há o aceitar das críticas construtivas dispensando as críticas destrutivas quando não têm consistência. O distanciamento afectivo foi em relação aos alunos porque enquanto desempenhou o cargo de Presidente do Conselho Directivo só podia leccionar uma turma, aquando da implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 o Presidente do Conselho Executivo ficou liberto da leccionação.

Professor Aposentado

Segundo Steffy (et al., 2000) a entrada nesta fase para uns professores significa que a carreira profissional terminou, para outros é a possibilidade de executarem outras actividades. Para o entrevistado esta fase surgiu mesmo no momento exacto, porque as novas políticas educativas estabelecidas pelo Governo não agradam a FG e o cansaço e desgaste em relação à profissão também se fez sentir, pois já contava com trinta e seis anos de serviço.

Quanto à possibilidade de enveredar por outra actividade FG alegou que de momento o que lhe interessa é descansar e dedicar mais tempo a si e à sua família. Não revelando interesse em enveredar já por outras actividades apesar de existirem alguns convites, isto, porque estava há pouco tempo na situação de aposentado.

Ausência da fase pôr-se em questão

O entrevistado alegou que durante a sua carreira profissional não questionou o facto de ter enveredado pela carreira docente, nem o facto de ter optado por funções dirigentes ao nível escolar, nunca colocando em questão a hipótese de mudar de profissão. O sentimento de rotina, de desencanto, de monotonia face às suas funções estiveram ausentes.

Ausência de conservantismo e lamentações

Aquando do seu discurso, FG alegou não ser adepto da nostalgia do passado porque tal como a sociedade evolui as pessoas também deverão evoluir, de modo a acompanhar as mudanças. FG poderia não simpatizar com determinada reforma, no entanto tinha de a cumprir, visto ser uma legislação elaborada tendo em conta o contexto nacional e emanada pelas instâncias superiores.

Ausência de desinvestimento

A ausência da fase de desinvestimento, em final de carreira, deveu-se às obrigações, às responsabilidades que o cargo acarretou. Tendo o entrevistado sempre presente em mente que o Presidente do Conselho Executivo é o responsável máximo por situações internas e externas que envolvam a “sua” escola, entendendo que um deslize poderia originar uma inspecção à escola e portanto não pôde haver lugar para um desinvestimento das suas funções.

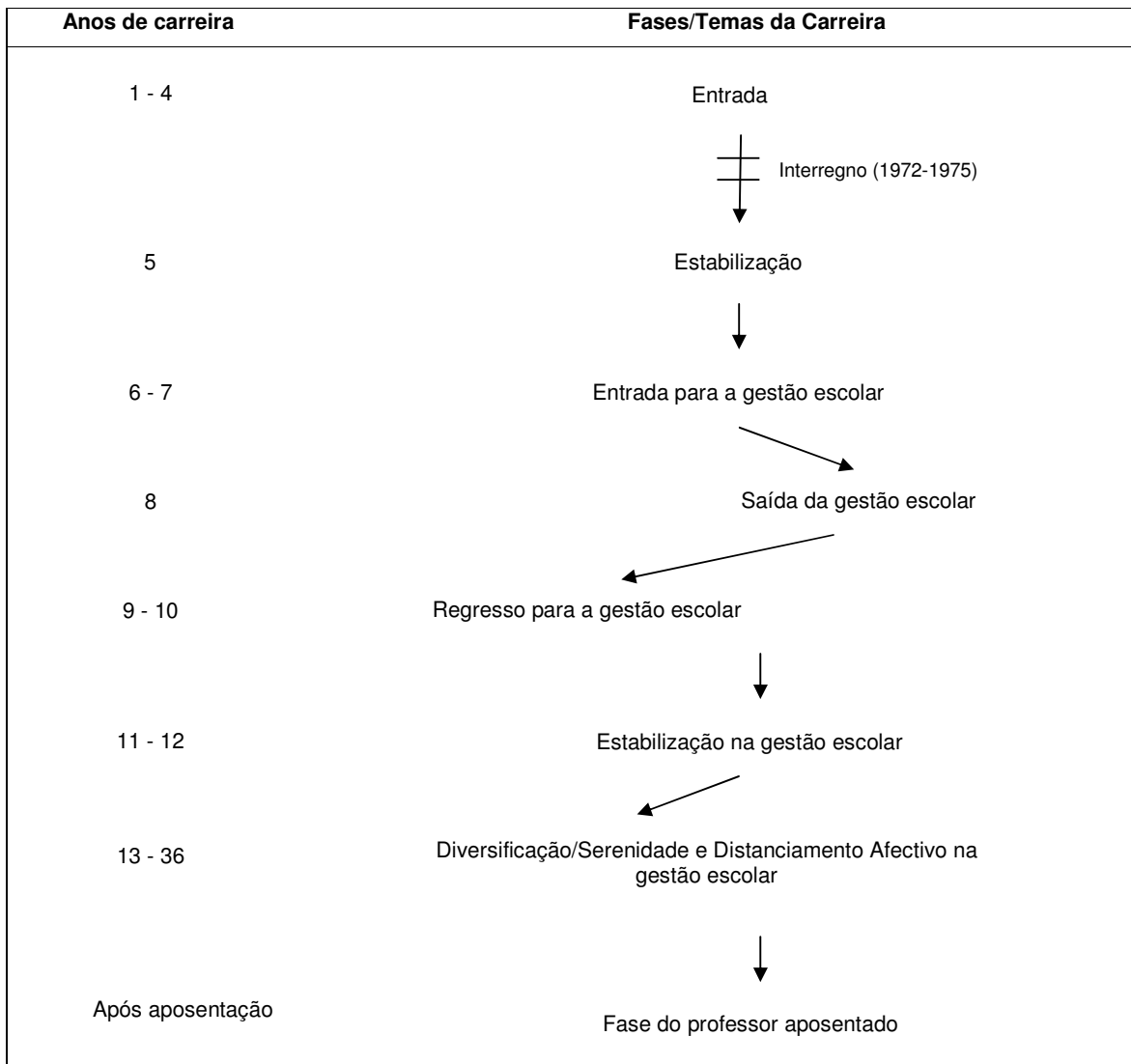


Figura 8. Fases da carreira profissional de FG.

Como podemos constatar, são oito as fases que considerámos no desenvolvimento do ciclo de vida profissional de FG.

| Anos de carreira | Dimensão acção | Fases da Carreira | Dimensão reflexão | Idade | Ano civil |
|------------------|---|---------------------------------|-------------------|-------|-----------|
| 1 - 4 | | Entrada | | 25 | 1971 |
| | | ↓ | | | |
| | | Interregno (1972-1975) | | 26-29 | 1972-1975 |
| | | ↓ | | | |
| 5 | | Estabilização | | 32 | 1978 |
| | | ↓ | | | |
| 6 - 7 | | Entrada para a gestão escolar | | 33 | 1979 |
| | | ↘ | | | |
| 8 | | Saída da gestão escolar | | 35 | 1981 |
| | | ↙ | | | |
| 9 - 10 | Regresso para a gestão escolar | | | 36 | 1982 |
| | | ↓ | | | |
| 11 - 12 | | Estabilização na gestão escolar | | 38 | 1984 |
| | | ↙ | | | |
| 13 - 36 | Diversificação/Serenidade e Distanciamento Afectivo na gestão escolar | | | 40 | 1986 |
| | | ↓ | | | |
| Após aposentação | | Fase do professor aposentado | | 61 | 2007 |

Figura 9. Síntese da carreira profissional de FG.

Seguindo a linha de pensamento de Huberman (1989) o modelo esquemático e especulativo que foi adaptado à realidade do nosso estudo reúne as tendências assinaladas anteriormente. Aquando da sua entrada no mundo educativo (1971/1972 – 25 anos de idade) FG teve que interromper o ano lectivo para cumprir o serviço militar obrigatório. Após o terminar dos três anos de serviço militar regressou ao ensino e no seu quinto ano de serviço como docente conseguiu alcançar a etapa da estabilização (1978/1979 – 32 anos de idade). Posteriormente verificámos a existência de uma linha recta até à fase de entrada para a gestão escolar (1979/1980 – 33 anos), depois surgiram uns desvios até ao seu regresso para a gestão escolar (1982/1983 – 36 aos). Passados dois anos após o seu regresso, o sentimento de segurança surgiu face ao desempenho na gestão escolar, caminhando em linha recta até à fase da estabilização na gestão escolar. Posto isto, surgiu um desvio até à fase de diversificação/serenidade e distanciamento afectivo (1986, tinha 40 anos), terminando em linha

recta na fase de professor aposentado (2007, tinha 61 anos). No nosso modelo considerámos: o lado esquerdo como sendo a dimensão acção e o lado direito como dimensão reflexão; contabilizámos os anos de cumprimento do serviço militar obrigatório para efeitos de aposentação (porque também lhes foram considerados pelo ministério da educação). Durante o seu percurso surgiram alguns desvios que não considerámos problemáticos mas sim necessários para uma reflexão, bem como para um bom cumprimento das ordens emanadas pelas instâncias superiores. No geral o percurso foi harmonioso, positivo e gratificante sem grandes problemas.

Um desempenho profissional em crescente desenvolvimento

Seguindo a teoria de Day (2001) o desenvolvimento profissional de FG foi realizado ao longo de vastos anos inseridos na gestão escolar portuguesa. Envolveu experiências novas ao nível colectivo, umas foram proporcionadas outras foram espontâneas, algumas dificuldades também foram sentidas mas todos estes aspectos resultaram em aprendizagem, não descurando que a realização de actividades incluía pessoas organizadas, trabalhadoras e de confiança. A execução ou resolução das actividades, tarefas, situações sempre conscientemente planificadas, para benefício directo ou indirecto, para a qualidade da educação, da administração e da gestão dentro do cenário escola. Foi um processo que necessitou de bom senso, avaliações e diálogo, através do qual FG reviu, renovou e ampliou, individual ou colectivamente, o compromisso que assumiu para com os propósitos da gestão escolar, integrando um órgão que dependeu e depende de instâncias superiores estando o “poder” do órgão absorvido pela legislação.

Por sua vez, as legislações promulgadas pelos vários governos também tiveram influência nos modos de acção de FG, visto que em sua grande maioria perante acontecimentos e situações teve de agir segundo a lei, daí realizou sempre uma leitura atenta e atempada de todas as instruções e legislações. Adquiriu e desenvolveu de forma crítica o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional com ajuda da família e de todas as “classes” que se deslocam diariamente no ambiente escola, essenciais para uma reflexão e prática profissional conscientes e eficazes em cada fase da sua vida profissional.

Perante a panóplia acima referida, é notória a percepção que o entrevistado tem sobre o complexo mundo escolar, mais concretamente sobre a complexa administração e gestão escolar que envolve todos os serviços e recursos humanos necessários ao bom funcionamento de uma escola. Daí a ter uma opinião, em relação a quem poderá vir a enveredar pelo cargo de Presidente do Conselho Executivo, que incide na necessidade de formação ao nível da parte

administrativa, isto com fim a colmatar uma dificuldade que foi sentida pelo próprio. Apresentou com firmeza a sua ideia sobre quem deve gerir uma escola, ora no que respeita a este ponto nada melhor do que recolher a opinião de uma pessoa experiente na matéria, assim é útil a pessoa possuir formação na área de administração e gestão educacional e ser professor de preferência, que esteja integrado no quadro da escola porque uma escola não pode ser gerida do mesmo modo que uma empresa (que tem como final em vista o lucro), a escola é sim um local onde se educa e ensina os discentes tendo como final em vista a formação de pessoas de modo integrarem e conviverem em sociedade. Afigura-se-nos evidente que o sucesso de desenvolvimento de uma escola depende do êxito do desenvolvimento do professor, por isso o professor tem de se formar no activo, participar na tomada de decisões sobre o sentido das suas aprendizagens, realizadas colectiva e individualmente. É factor assente que o acto de planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é responsabilidade mútua do Governo e das Escolas (Day, 2001).

É neste contexto que assume importância um estudo realizado pela autora Rocha (2006: 255) em que os inquiridos revelaram uma opinião idêntica à do nosso entrevistado:

"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".

Como podemos ler no enquadramento teórico o desenvolvimento profissional não se dissocia do ciclo de vida profissional, ambos decorrem em simultâneo, pelo que tentaremos fazer uma interligação atentando e adaptando ao modelo dos irmãos Dreyfus. Como o próprio nome do modelo indica iremos abordar a aquisição de destrezas mediante vinte e sete anos de desempenho do cargo de presidente num órgão de topo da gestão escolar numa experiência conjunta.

Nível 1 – Princiante

- Baseia-se em leis, regras, princípios gerais ou máximas;
- Adesão a uma nova experiência profissional;
- Dificuldade na constituição de uma equipa de trabalho;
- Parca percepção da situação enquanto Presidente do Conselho Directivo;
- Aprendizagem sobre como gerir uma escola.

Nível 2 – Princiante Avançado

- Baseia-se em leis, regras, princípios gerais ou máximas;
- Tópicos de orientação para as acções baseadas em atributos ou aspectos específicos (aspectos são características globais de situações reconhecíveis apenas após alguma experiência prévia);
- Sentimento de calma, segurança, estabilidade (provocados pela constituição de uma equipa “sólida”);
- A percepção da situação é ainda limitada;
- Todos os atributos e aspectos são tratados separadamente e é-lhes dada a mesma importância.

Nível 3 – Competente

- Baseia-se em leis, regras, princípios gerais ou máximas;
- Lida bem com a comunidade escolar (docentes, pessoal não docente, alunos, pais, encarregados de educação, outras entidades);
- Compreende as suas acções em termos de objectivos a curto e longo prazo, (cada acção é devidamente pensada devido à consciencialização da responsabilidade):
- Planificação deliberada e consciente;
- Procedimentos standardizados e rotinizados.

Nível 4 – Proficiente

- Baseia-se em leis, regras, princípios gerais ou máximas;
- Encara as situações de uma forma holística em vez de considerar apenas alguns aspectos;
- Vê o que é mais importante numa situação;
- Apercebe-se de desvios do padrão normal;
- A tomada de decisões é menos laborosa;
- Usa máximas para se orientar, cujo significado varia de acordo com a situação.

Nível 5 – Perito

- Baseia-se em leis, regras, princípios gerais ou máximas;
- Compreensão intuitiva das situações baseada num entendimento silencioso profundo entre os elementos da equipa;
- Usa abordagens analíticas apenas numa situação nova ou quando ocorrem problemas;
- Possui uma visão apenas do que é possível.

Nota. Adaptado de Eraut (1999: 124).

Perante uma análise ao desenvolvimento profissional tivemos a liberdade de dividir os diferentes níveis, divisão que obedeceu à história de vida do entrevistado. Numa perspectiva da gestão escolar, considerámos que o nível de principiante oscilou entre o 6.º, 7.º, 9.º e 10.º anos de carreira do ciclo de vida profissional, foi a aprendizagem de FG sobre como gerir uma escola (no 8.º ano não integrou o Conselho Directivo). O nível de principiante avançado situou-se entre o 11.º e 12.º anos de carreira, resultou da sua experiência prévia no desempenho do cargo. O nível competente oscilou entre o 13.º e 17.º anos de serviço, FG era detentor de seis anos de experiência dentro da gestão escolar (Conselho Directivo) construindo em si próprio uma pessoa competente, totalmente consciente e responsável pela direcção da “sua” escola. O nível proficiente e perito oscilaram entre o 18.º e o 36.º.

Quadro 2. Anos de serviço *versus* Níveis de desempenho profissional ao nível da gestão escolar

| Anos de serviço | Níveis de desempenho profissional ao nível da gestão escolar |
|------------------------|---|
| 6.º, 7.º, 9.º, 10.º | Nível de principiante |
| 11.º, 12.º | Nível de principiante avançado |
| 13.º - 17.º | Nível de competente |
| 18.º - 36.º | Nível de proficiente Nível de perito |

Agora, já detentor de experiência na gestão escolar considerámos a sua entrada no nível proficiente e que terminou devido à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98, porque FG e a sua equipa continuaram a trabalhar da mesma forma, a única mudança que fizeram foi ao nível da redução de elementos na equipa (de cinco elementos passaram para três) porque o decreto assim o exigia. Desta forma concluímos que entrou na fase de perito, na qual já há uma experiência acumulada de muitas e várias situações que permitem agir com calma e sapiência perante novos acontecimentos, contudo este nível decorreu entre 18.º e o 36.º anos de experiência.

Seguindo a linha de pensamento dos irmãos Dreyfus (*in* Eraut, 1999) a aprendizagem realizada pelo entrevistado no seu local de trabalho, reconheceu as influências positivas e negativas que geraram um desenvolvimento de competências profissionais. Resultou num estilo próprio de comportamento perante determinadas situações que foi adquirido através da aprendizagem pela experiência directa. Os presidentes de estabelecimentos de ensino “*devem ser*

administradores, projectando e implementando planos, centrados na realização das tarefas, ligando com a estrutura e os sistemas, com o futuro imediato e status quo” (Day, 2001: 134). Assim, o desenvolvimento profissional do professor foi executado de acordo com a política na altura em vigor, com as suas ambições, com as circunstâncias do momento, em diferentes contextos e com a participação de diferentes pessoas.

FG referiu também que a passagem pelas várias reformas, ao nível da gestão escolar de um estabelecimento público de ensino secundário, permite dizer que os normativos têm alguma margem de manobra dependendo da escola e de quem está encarregue da representação da escola que, por sua vez, dirige a escola de acordo com a sua maneira de estar e ser na vida, mas sempre dentro da legalidade. Acontece, por vezes, a legislação ser ambígua pelo que o Presidente do Conselho Executivo deverá esclarecer as dúvidas com as instâncias superiores, não esquecendo que a legislação é cada vez mais.

Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro foi implementado num período de transição e adaptação de uma política conservadora para uma política democrática, apesar de ter entrado em vigor numa época conturbada teve o privilégio de ser o primeiro modelo de “gestão democrática” que vigorou três décadas, sendo classificado em termos práticos como um modelo perfeitamente exequível, segundo o entrevistado. Ao modelo de gestão escolar de 1976 ficou a dever-se a criação do órgão de topo da gestão escolar – Conselho Directivo constituído por cinco elementos.

Com a implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, foi criado o Conselho Executivo que passou a ser constituído por três elementos, foi necessário elaborar um regulamento interno da escola, e foi criado um órgão novo a – Assembleia de Escola. Foram mais umas mudanças que exigiram adaptação e estudo por parte do Presidente do Conselho Executivo. Basicamente não houve mudanças significativas, o entrevistado continuou a dirigir a escola da mesma forma preparando só a transição em termos de órgãos de gestão.

Considerações finais

Deste estudo compreendemos que o entrevistado passou por algumas das diferentes fases do ciclo de vida profissional, não integrando todas as etapas ou fase delineadas por Huberman (1989). Em algumas fases verificámos que as mesmas duraram poucos anos de serviço (entrada na carreira, estabilização, entrada para a gestão escolar, saída da gestão escolar,

regresso para a gestão escolar, estabilização na gestão escolar) e no geral foram conduzidas por certezas, segurança, vontade de experimentar algo novo, reflexão, reafirmação e decisões finais. Ao invés, o facto de ter optado pelo exercício do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo ao longo da carreira profissional, enquanto professor, entrou nas fases da Diversificação e da Serenidade e Distanciamento Afectivo na gestão escolar. Foram momentos, experiências, decisões, vivências que foram passadas em conjunto, mais concretamente com a sua equipa de trabalho. Fases que se repercutiram durante vastos anos da sua carreira profissional até à retirada do mundo educativo, dando lugar à fase do professor aposentado. Esta longa “estadia” na fase da Diversificação fica a dever-se à consolidação do desempenho e à enorme responsabilidade que o cargo acarreta, à busca de novos desafios que incidiam num bem-estar escolar. Quanto à longa “estadia” na fase da Serenidade e Distanciamento Afectivo resulta da segurança, confiança, descanso e diminuição da quantidade de preocupações devido à coesão da equipa de trabalho; distanciamento afectivo porque o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro frisava que o Presidente do Conselho Directivo leccionava uma turma, com a implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 o Presidente do Conselho Executivo deixou a leccionação, passando assim a maior parte do desempenho do cargo “dentro” do gabinete, necessitando de estar mais em contacto com adultos. A par desta constatação considerámos que houve um distanciamento afectivo para com os alunos mas uma aproximação afectiva para com os adultos. Reconhece-se que o desempenho do cargo condiciona o desenvolvimento profissional nas diferentes fases do ciclo de vida na medida em que se está às ordens de segundos.

Podemos concluir que o ciclo de vida profissional do nosso professor com larga experiência em gestão escolar foi um ciclo harmonioso, não existindo os “piores anos” da sua vivência profissional. De acordo com Erikson (1976) sobre a sua teoria das *oito idades do homem*, as oito fases, principalmente as mais tardias não constituem uma sequência linear que todos têm necessariamente de atravessar; são antes bifurcações; orientações alternativas; bipolarizações por onde as pessoas “oscilam”. Durante as oito idades do homem, os adultos tardios podem viver uma fase de integridade do ego em que há um sentimento de desespero, amargo por o tempo ser já demasiado curto para iniciar outra actividade. Neste sentido, o nosso entrevistado parece ter estado bem consigo mesmo, com os outros e com o sistema, mesmo que tenha uma visão naturalmente crítica, mas não parece “amargo” ou “ressentido”, digamos que “*é a aceitação do próprio e único ciclo de vida como alguma coisa que tinha que ser*” (Erikson, 1976: 247).

Nesta linha de pensamento, entre o ciclo de vida e respectivo desenvolvimento profissional existe uma relação de acumulação de experiência. Isto é, o ciclo de vida revelou-se num

percurso dividido em fases devido às certezas e gosto pela opção profissional, sendo cada fase preenchida por anos que esmolam as experiências. Pelo que se traduz num aumento e aperfeiçoamento da aquisição de destrezas que considerámos essenciais para o desenvolvimento profissional de quem desempenha ou poderá vir a desempenhar um cargo de gestão escolar, mais concretamente o cargo de Presidente do Conselho Executivo de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Em forma de recomendação deixámos algumas propostas para futuras temáticas de trabalhos, retiradas a partir das conclusões deste, porque pensámos que nunca são demais os que possam incidir na Educação: “Ciclo de Vida Profissional, Desenvolvimento Profissional e a formação em Administração e Gestão Educacional – Abordagem Biográfica”; Histórias de Vida de Presidentes do Conselho Executivo no activo *versus* antigos Presidentes do Conselho Executivo aposentados.

Com este estudo, julgámos poder contribuir (num futuro que esperamos não ser longínquo) para um melhor conhecimento em agentes de gestão escolar; a elaboração de novas propostas sobre a formação ou autoformação de professores que desempenham cargos de gestão; o despertar nos professores a vontade de reflectir sobre os seus percursos profissionais. Pode ser que este interesse renovado pelas “histórias de vida” ajude a estimular novas investigações que contribuam para produzir um pensamento pedagógico sobre a profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Porto: Edições Asa.

Bairrão, J. (1995). *A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação*. *Psicologia*, X (3), 7-30.

Ball, S. J., & Goodson, I. F. (1985). *Teachers' Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press.

Bardin, L. (2004), (3.^a ed.). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2001). *O Século da Escola: Do Mito da Reforma à Reforma de um Mito in Ambrósio T. et al., O Século da Escola, Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições Asa, pp. 63-90.

Bell, J. (2004), (3.^a ed.). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Ben-Peretz, M. (2000). *Episódios do Passado Evocados por Professores Aposentados, in Nóvoa, A. (Org.), Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.199-214.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, C. S. (2007). *Administração e Organização Escolar*. Porto: Porto Editora.

Correia, J. A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.

Digneffe, F. (1997). Do Individual ao Social: a Abordagem Biográfica in L. Albarello, F. Digneffe. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 203-245.

Eraut, M. (1999). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.

Erikson, E. H. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Esteve, J. M. (1999). *Mudanças Sociais e Função Docente* in Nóvoa, A. (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93-153.

Estrela, M. T. (1993). *Profissionalismo Docente e Deontologia. Colóquio, Educação e Sociedade* in Colóquio Educação e Sociedade, 4, pp. 185-210.

Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.

Formosinho, J. & Machado, J. (1999). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático* in Lafond M. A. C. et al., *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 99-124.

Formosinho, J. (2000). *Especialização Docente e Administração das Escolas* in Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação: Educação, Sociedade & Cultura, n.º 13. Porto: Edições Afrontamento, pp. 7-42.

Gonçalves, J. A. M. (2000). *A Carreira das Professoras do Ensino Primário* in Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.

Goodson, I. (2000). *Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional* in Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 63-78.

Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. United States of America: Open University Press.

- Goodson, I.F. (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Hatch, J. A., Wisniewski, R. (1995). *Life History and Narrative*. New York: Routledge Falmer.
- Holly, M. (2000). *Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários Biográficos in* Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 79-110.
- Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (2000). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores in* Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Lemos, J., & Conceição, J. M. (2001). *Currículo e Autonomia*. Porto: Porto Editora.
- Lemos, J., & Silveira, T. (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert M. ; Goyette G., & Boutin G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na Docência?* Porto: Edições Asa.
- Loureiro, C. (2001). *A Docência como Profissão*. Porto: Edições Asa.
- Loureiro, M. I. (1997). *O Desenvolvimento da Carreira dos Professores in* Estrela, M. T. (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 117-159.
- Lowenthal, M. F.; Thurnher, M., & Chiriboga, D. (1976). *Four Stages of Life*. United States of America: Jossey-Bass.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2003), (6.^a ed.). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

- Matos, F. J. A. (2005). *Lógicas de Acção. Estratégias de Exercício do Poder nas Escolas: Memórias de Gestores Escolares*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publications, pp. 193-215.
- Moita, M. C. (2000). *Percursos de Formação e de Trans-formação in* Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- Morgado, C. J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). *O Passado e o Presente dos Professores in* Nóvoa, A. (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 13-34.
- Nóvoa, A. (Org.), (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Poirier, J.; Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999), (2.^a ed.). *Histórias de Vida. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005), (4.^a ed.). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* Lisboa: Gradiva.
- Revez, M. H. A. (2004). *Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Rocha, D. M. N. S. (2006). *A (Des) Motivação para o Cargo de Gestor Escolar do 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sikes, P. (1985), *The Life Cycle of the Teacher in* Ball & Goodson, *Teachers Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press, pp. 27-60.
- Sofer, C. (1970). *Men in Mid-Career*. Cambridge: University Press.

Steffy, B. E. ; Wolfe, M. P.; Pasch, S. H., & Enz, B. J. (2000). *The Cycle of the Career Teacher*. United States of America: Corwin Press, Inc.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola, Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

Vala, J. (1986). *A Análise de Conteúdo in* Pinto, J. M. & Silva, A. S. (Org.), *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do Gestor Escolar. Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições Asa.

Vieira, C. R., & Relvas, A. P. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto.

SITES

<http://www.educar.no.sapo.pt>

<http://www.fcsh.unl.pt>

<http://www.apagina.pt>

LEGISLAÇÃO

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

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

Lei n.º 46/86, de 22 de Abril (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Despacho Normativo n.º 27/ME/97, de 2 de Junho

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

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril

APÊNDICES

APÊNDICE A
GUIÃO DE ENTREVISTA

Guião de Entrevista

| Designação de Blocos | Objectivos Específicos | Perguntas | Observações Tempo indeterminado |
|--|--|---|------------------------------------|
| Caracterização geral do entrevistado. | - Recolher informações para caracterização do indivíduo. | <ul style="list-style-type: none"> - Idade? - Qual o seu estado civil? - Qual a profissão do cônjuge? - Situação profissional? - Com quantos anos de serviço se aposentou? - Actualmente, qual a sua ocupação? | |
| Elementos sobre a Formação Académica e Profissional. | - Recolher dados sobre a formação académica e profissional. | <ul style="list-style-type: none"> - Habilitações académicas? - Habilitações profissionais? - Possui formação em Administração Educacional? - Em que ano iniciou/terminou a actividade docente? - Em quantas escolas leccionou? - Que disciplinas leccionou? | |
| Dados relativos à situação biográfica. | <ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações sobre o número de anos de leccionação. - Saber o número de anos lectivos que exerceu cargo de gestão. - Conhecer a apreciação global da experiência no cargo. | <ul style="list-style-type: none"> - Número de anos que leccionou? - Anos de escolaridade que leccionou? - Quais as escolas em que leccionou? - Cargos que exerceu de gestão? - Número de anos que esteve como Presidente do Conselho Executivo? - Em que anos lectivos exerceu esse cargo(s)? - Gostou da experiência, enquanto Presidente do Conselho Directivo/Executivo? | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| Elementos referentes à escolha da carreira docente | - Determinar o porquê da escolha da carreira docente. | - O que o fez enveredar pela carreira docente? - Que motivos o fizeram enveredar por o seu grupo de recrutamento? | |
| Descrição das fases do ciclo profissional: Fase de Entrada na Carreira | - Descrever e avaliar a fase da entrada na carreira. | - Primeiros três anos de leccionação? | |
| Fase de Estabilização | - Descrever e avaliar a fase de estabilização. | - O que significou a passagem à efectivação? | |
| Fase de Diversificação | - Descrever e avaliar a fase de diversificação. | - Após efectivação passou a criticar o sistema educativo? - O que sentiu perante a nova situação de responsabilidade? | |
| | - Conhecer sentimentos e experiências após efectivação. | - Enquanto professor que desempenhou um cargo de gestão, de que modo partia em busca de novos desafios? - Houve algum momento na sua vida profissional que desencadeou alguma sensação/sentimento desagradável? | |
| Fase de Pôr-se em Questão | - Descrever e avaliar a fase de pôr-se em questão. | - Na sua vida profissional questionou-se sobre o seu desempenho profissional? - Qual a sua óptica sobre o quotidiano do exercício do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo? - Progressão na carreira? | |
| Fase de Serenidade e Distanciamento Afectivo | - Descrever e avaliar a fase de serenidade e distanciamento afectivo. | - Quando chegava a casa remoía ou não sobre assuntos escolares? - Os anos de gestão de que dispunha, permitiram-lhe adoptar que tipo de perfil em relação a tomada de decisões? | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Fase de conservantismo e lamentações</p> | <p>- Descrever e avaliar a fase de conservantismo e lamentações.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Como se mostrava perante as avaliações que os seus colegas faziam de si? - Fale-me da sua forma própria de ser e estar na vida? - Atingiu os seus objectivos profissionais? <p>- Adepto da nostalgia do passado ou da mudança? Porquê?</p> <p>- Se pudesse voltar atrás, no tempo, o que mudaria?</p> | |
| <p>Fase de desinvestimento</p> | <p>- Descrever e avaliar a fase de desinvestimento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Houve algum momento da sua carreira em que se libertou ou não das exigências do cargo? - Como decorreu o processo das suas ambições/ideais presentes à partida? - Que balanço faz da sua carreira profissional? - Actualmente, tem projectos delineados de forma a ocupar o seu tempo? - No final de carreira houve ou sentiu necessidade de desinvestir no seu trabalho? | |
| <p>Elementos da vida pessoal em detrimento da vida profissional e vice-versa.</p> | <p>- Identificar que factores estiverem presentes na vida pessoal em detrimento da vida profissional, e vice-versa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Quais os momentos mais significativos da sua vida pessoal que estiveram presentes em detrimento da sua vida profissional? - Quais os momentos mais significativos da sua vida profissional que estiveram presentes em detrimento da sua vida pessoal? | |
| <p>Especificação do desempenho profissional no domínio da gestão</p> | <p>- Momentos que condicionaram a entrada/motivação.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - O que o levou a interessar-se pelo cargo de gestão? - Que aspectos teve em conta na escolha das pessoas constituintes da | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Caracterização da gestão escolar em Portugal</p> | <p>- Conhecer o desempenho do cargo.</p> <p>- Aquisição de desempenho.</p> <p>- Conhecer a perspectiva do entrevistado sobre a gestão escolar em Portugal.</p> <p>- Conhecer as funções de um Presidente do Conselho Directivo/Executivo.</p> | <p>sua lista?</p> <p>- Quais os seus atributos pessoais/profissionais que considerou motivadores para o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo?</p> <p>- Prefere trabalhar em grupo ou individualmente? Porquê?</p> <p>- Que ideários elaborava, em relação ao “poder” do cargo de gestor, enquanto candidato ao lugar de Presidente do Conselho Directivo/Executivo?</p> <p>- Considera necessária formação específica para quem desenvolve, ou venha a desenvolver, funções de Presidente do Conselho Executivo?</p> <p>- Qual a sua perspectiva em relação à gestão escolar em Portugal, mediante os vários modelos de gestão?</p> <p>- Qual a sua atitude face aos diversos modelos de gestão?</p> <p>- Actualmente, como caracteriza o papel do Presidente do Conselho Executivo?</p> <p>- Planeava os objectivos a atingir? Como o fazia?</p> <p>- Obtém fidebeque durante a execução da tarefa?</p> <p>- Que tipo de iniciativas colocava em curso na escola?</p> | |
|---|---|---|--|

APÊNDICE B
ENTREVISTAS

1.ª ENTREVISTA:

Data: 17 de Abril de 2007; 9:50

Local: Café

DURAÇÃO: 52 MINUTOS

Chamo-me FG, 61 anos de idade, encontro-me na situação de aposentado pelo Ministério da Educação. Sou casado e a minha esposa também é professora do ensino secundário na mesma escola que foi a “minha” ou seja na ES. De momento após a aposentação não tenho qualquer ocupação, trato da minha vida particular. Não me dediquei a mais nenhuma actividade e aliás também só estou aposentado desde Janeiro deste ano, do ano 2007. Encontro-me numa situação diferente! Licenciiei-me em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra em 1971. Nesse mesmo ano lectivo de 71/72 iniciei as minhas funções docentes na actual RPA no LNCPC. Interrompi em 1972 para cumprir serviço militar obrigatório e regresssei em Janeiro de 1975. Aquando do ano lectivo de 75/76 estive na EPA perto de T. No ano seguinte fiz o estágio clássico na EICL portanto em 76/77. Em 77/78 estive como professor agregado, era assim que se chamava na altura, na ESA. Portanto em 76/77 fiz o estágio na EICL ainda se chamava assim! Em 77/78 estive na ESA e em 78/79 vim para a ES onde me mantive até me aposentar. Estou licenciado pela Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras em História e não tive qualquer

problema na escolha portanto ter enveredado pela carreira docente, pelo grupo disciplinar de História. Depois passei a professor do quadro e a actividade iniciei como disse em 71/72 em A. Não tive assim muitas escolas. De facto não passei pelo problema de uma vida muito atribulada a saltar de escolas só estive em cinco escolas, na altura também não tive problemas a efectivar. Embora morasse em C havia preferido ficar na zona limítrofe de C acabei por ficar no E no quadro e acabei por não voltar a tentar outra escola. Em relação ao Conselho Directivo fui convidado para no ano lectivo seguinte 1979/80 integrar o mesmo. Não sei bem porquê! Fui convidado precisamente pela então Presidente do Conselho Directivo para integrar uma equipa candidata ao Conselho Directivo. Porque esse Conselho Directivo não tinha sido por lista por eleição, tinha sido por nomeação e era um Conselho Directivo exactamente por um ano. A minha colega não queria ser presidente portanto eu fiquei como Presidente do Conselho Directivo em 1979/80. Depois voltei a ser nomeado aquando de 80/81. Em 81 senti-me um bocado cansado e acabei por sair. Ficou como presidente o então vice-presidente. Em 82 o meu colega convidou-me a formar uma lista para concorrer

mesmo ao Conselho Directivo e não ser apenas por uma questão de nomeação. Houve quem estranhasse quem considerasse que eram dois galos para um poleiro. Mas éramos e somos amigos apenas pus como condição que ele se mantivesse como presidente pelo menos nesse primeiro mandato de dois anos. E a partir desse ano nunca mais abandonei o órgão de gestão. No mandato seguinte passei a presidente do órgão no qual me mantive até sair o decreto-lei n.º 115-A/98. Passei a Presidente da Comissão Instaladora depois no ano seguinte organizamos uma lista e ganhámos a eleição para o Conselho Executivo de que me mantive como presidente até à minha aposentação. São vinte e muitos anos à frente digamos assim de um estabelecimento de ensino! Se fôssemos copiar os autarcas era quase um dinossauro. Tive a sorte de ter constituído uma equipa com pessoas que nos dávamos bem fosse em termos de trabalho, fosse em termos pessoais. É evidente que, muitas vezes nos órgãos de gestão as coisas não correm bem porque as pessoas não se conhecem depois não conseguem trabalhar em conjunto e deixam que determinadas coisas, determinados sentimentos influam no aspecto profissional. É evidente que o facto de um órgão trabalhar em conjunto com outros órgãos de gestão não quer dizer que estejamos todos ali a dizer ámen uns aos outros. Há é sempre pessoas com divergências mas essenciais e que acabam por ser conversadas e tratadas. O facto de

eu ser presidente não quer dizer que eu tivesse sempre razão porque apresentava determinadas coisas que os meus colegas achavam que talvez não fosse bem assim, podíamos pôr a questão de outra maneira e quando eles por vezes também punham outras coisas eu dizia talvez não fosse esse o meio. A verdade é que era conversando que nós chegávamos a algum lado. Daí precisamente a ter mantido uma equipa que pelo menos neste momento o actual presidente e uma das vice-presidentes estiveram comigo alguns vinte anos. Quer dizer que as coisas funcionavam dentro da nossa maneira de ver. Talvez para os professores, para os colegas digamos assim o facto de estar no órgão de gestão não quer dizer que deixámos de ser colegas, talvez por vezes não gostassem muito de algum tipo de decisões, mas a verdade é que a pessoa tem de compreender que quem está num órgão de gestão responde perante os serviços centrais e não responde perante os colegas. É evidente que isso depois leva a outros pontos porque uma coisa que deve ser preservada e aliás as pessoas notavam isso é que por vezes as pequenas coisas, as pequenas discussões, as pequenas “coisinhas” que podiam às vezes fugir, eram assuntos que não saíam das paredes do gabinete. Portanto como diz o povo “não se lava roupa na praça pública”. As divergências ficavam entre nós mas a maior parte das vezes eram concertadas se não fossem concertadas, nunca conseguíamos estar todos a trabalhar durante mais de

duas décadas. Aliás o colega que era vice-presidente começou comigo em 80s, o mesmo que me convidou para fazermos uma lista para concorrer em 1982, eu disse logo que ele tinha de ficar como presidente e havia pessoas que julgaram que eu queria passar a presidente. Daria e seria uma indicação de que havia pessoas que apostavam que nós não íamos aguentar lá muito tempo os dois! Afinal aguentámos mais de vinte anos é tudo uma questão de bom senso. Nós tínhamos uma forma de estar muito preocupados, conciliatória, consenso, autoridade não autoritarismo e teve que ser assim as coisas funcionavam. Foi uma experiência muito relevante, foi uma coisa muito bonita e acaba sempre por deixar saudades. As pessoas tinham de compreender certas tomadas de posição, poderia não ser do agrado das pessoas mas tinham de compreender que qualquer órgão de gestão de uma escola responde perante os serviços centrais e não perante os colegas. Isto não quer dizer que se menospreze qualquer contributo que os restantes elementos docentes possam dar. Verificando uma coisa é colega, um conjunto de colegas, um coordenador de grupo, na altura por exemplo o membro do Conselho Pedagógico que representava um determinado grupo disciplinar apresentava determinado tipo de sugestões, se fossem sugestões não realizáveis eram determinadamente postas de lado, as realizáveis eram votadas, estudadas, analisadas e se fossem exequíveis eram postas em prática no todo ou em parte

portanto eram um compromisso. Aliás eu sempre disse que a escola não funcionava com os cinco elementos do Conselho Directivo, a escola funcionava com cerca de cento e quarenta professores que a escola tinha na altura, porque não eram cinco elementos ali que teriam que dirigir. Embora hoje se fale muito em autonomia das escolas, o contrato de autonomia das escolas isso para mim continua a ser uma utopia. Aliás eu saí ainda com a autonomia das escolas. Agora não sei de cor alguns despachos em relação à delegação de competências nos Conselhos Executivos, questões e assuntos que eram da competência do senhor director regional. De qualquer modo penso que as escolas continuam a depender muito das relações centralizadoras e é uma situação bastante perigosa. Perigosa no sentido de que à mínima coisa, a maior parte das vezes involuntariamente, a pessoa pode e corre sempre o risco de, como aconteceu aqui, ter a visita de um inspector que veio em processo de averiguações e que se poderá transformar num processo disciplinar. Portanto gostei muito do lugar. Aliás se não tivesse gostado tinha-me vindo embora e tinha voltado apenas para a minha profissão, para a profissão que eu tinha escolhido apenas dar aulas. Bom é preciso também ter um certo estofo e é preciso ponderar sempre as situações e as hipóteses todas. É preciso essencialmente aquilo que eu costumo dizer é a pessoa não ser autoritária, autoridade é uma coisa autoritarismo é outra. Não se pode

concorrer ao Conselho Executivo a dizer agora vou para lá estou bem no lugar, não faço nenhum, não vou dar aulas, não vou aturar “cachopos” claro que isso é mentira! Tenho de aturar os “cachopos” e os pais que por vezes ainda é pior, passo o termo “cachopos”. Os alunos, pais dos alunos é um mundo muito grande! Esta escola à excepção de um ano e já há muito tempo que tinha dois mil e quinhentos alunos, em que praticamente 1000 alunos à noite na busca de melhor emprego, anda sempre na casa dos 1300 alunos. Evidentemente 1300 alunos mais encarregados de educação, temos de juntar o corpo docente, o pessoal não docente, administrativo e auxiliar. Penso que qualquer pessoa que tenha estado na escola sabe que há sempre interesses divergentes seja no corpo docente seja ao nível do pessoal auxiliar. É preciso ter calma para impedir que determinadas coisas possam descair para um terreno que poderá ter que levar à instalação de procedimentos disciplinares em que serão sancionados, é preciso ter cabeça fria mas às vezes é difícil. Às vezes é melhor dizer vai-te lá embora que eu vou pensar e depois digo alguma coisa ou dizer aos funcionários vão que eu vou tratar do assunto, é preciso ter muita calma. É preciso também ter um bom chefe administrativo, um bom chefe de pessoal auxiliar. Felizmente não tive ao longo destes anos problemas com isso. Mesmo a actual chefe de pessoal auxiliar considerando que estava no bufete e nós apostámos nela devido à aposentação da

anterior. É uma pessoa que está a desenvolver o seu trabalho, é conciliadora e trabalha portanto dá o exemplo e isso é muito bom em termos de funcionamento do estabelecimento de ensino. Embora é um lugar de risco e isso ela sabe. Aliás eu já disse e mantenho felizmente acho que saí na altura certa, saí no momento exacto face às novas medidas que estão a ser tomadas face a certas coisas. Os concursos para professores titular não será propriamente o concurso são as quotas. Penso que saí mesmo na altura exacta, é evidente que se eu não tivesse tempo e idade para solicitar a aposentação teria que viver com isso. Já tive outras situações novas como presidente do órgão de gestão neste caso o Executivo, em que tive de me adaptar, de as estudar e de as fazer portanto “não era nenhum caso de morte de gente”. Mas de qualquer modo eu penso que felizmente evitei ter ainda mais essa novidade chamamos-lhe assim às costas. Aliás o próprio novo sistema de colocação do pessoal docente, o novo sistema de avaliação ligado à administração pública SIADAP, acho que é SIADAP salvo o erro Sistema Integrado de Avaliação da Administração Pública, é algo que saiu para a função pública em geral e deveria ser adaptado para as escolas porque penso que tem pequenas coisas que na escola é algo diferente, é uma coisa diferente. Uma escola não é propriamente uma repartição pública, uma repartição do ministério, uma repartição de qualquer organismo. Mas pode-se entender-se que têm uma vida

própria completamente diferente de outros organismos. Se nós formos por aí por exemplo a uma repartição de finanças, aquilo tem de ter uma certa estrutura porque é evidente lidam com o público. Uma escola é um pouco diferente. Uma escola tem alunos, funcionários, encarregados de educação, pais dos alunos, os professores, isto é um organismo aliás um organismo que vive de maneira diferente porque uma pessoa que esteja à frente do Conselho Directivo/Executivo este órgão não se pode governar isto é dirigir, é melhor dirigir, governar não. Não se pode dirigir como uma repartição qualquer do organismo público. É preciso ver usando o termo eu não gosto muito de usar este termo, que a chamada “matéria-prima” de uma escola, não é uma coisa inerte, são pessoas, são alunos, são miúdos que entram para ali com 12 anos e saem dali com o 12.º ano para seguirem para o ensino superior, outros ficam pelo caminho. A “matéria-prima” de uma escola outro termo melhor não vejo neste momento, são precisamente pessoas. São jovens que estão a começar o ensino secundário, vêm para aqui para o 7.º ano com 12 anos e hoje nós sabemos que hoje em dia isso é regra firme da sociedade. É cada vez mais difícil na minha maneira de ver dirigir ou mesmo ser professor numa escola pública. Mas isso embora, neste momento, se parece que tudo o que acontece de mau nas escolas são os professores. Infelizmente é o que se verifica e até por algumas declarações que foram prestadas

pela senhora ministra até parece que os professores ou a maior parte dos professores estão numa escola para receber o cheque ao fim do mês. Isso é mentira! Como qualquer profissão há bons médicos, há bons engenheiros, há maus médicos, há maus engenheiros não sei porque é que quando se fala na classe docente e eu aqui apenas me refiro ao terceiro ciclo e secundário que apesar de ser os professores não querem trabalhar, os professores não fazem nada, são todos os professores? São cento e não sei quantos mil professores que há neste país que não querem fazer nada? Ainda assim penso que não! Aliás uma vez vi no jornal não sei se é verdade se é mentira que a senhora ministra terá dito que os professores do secundário gostam de estar à lareira, não me parece que uma ministra da educação deva proferir uma frase dessas. Como eu disse eu li isso algures num jornal e também anda aí reproduzido no slogan do sindicato que a senhora ministra também acho que disse perdi os professores mas ganhei os pais ou ganhei a população. Uma ministra não pode dizer que perdeu os professores por amor de Deus. Portanto iniciei a minha actividade lectiva em 1971/72 interrompida pela prestação de serviço militar, leccionei no total em cinco escolas e leccionei sempre a disciplina de História. No meu primeiro ano de actividade leccionei a extinta Organização Política e Administrativa da Nação aos 6.º e 7.º anos do liceu. Fiz em 1994 ligado à gestão um curso anual de

administração e gestão escolar em horário pós-laboral no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Foi um curso interessante dentro de um conjunto de disciplinas um pouco teóricas em que foram ministrados assuntos que geralmente não nos dedicamos no dia-a-dia. Foi um curso que deu alguma ajuda para a minha vida, é evidente que quando frequentei o curso já tinha uns anos de desempenho do cargo. Aliás o curso quando abriu tinha um número limitado de vagas e davam preferência a quem estivesse integrado no órgão do Conselho Directivo era assim que se designava na altura e portanto para preferência de quem fosse presidente. Eu concorri e fui seleccionado para a frequência desse curso no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Como eu disse foi muito interessante, embora fosse pós-laboral das 17:00h às 21:00h da noite e para quem se tinha que se deslocar depois de um dia de trabalho era um bocado cansativo. Não há nada que não se possa fazer desde que a pessoa esteja interessada no assunto. Leccionei sempre a disciplina de História com excepção daquela da Organização Política e Administrativa no liceu. Portanto aposentei-me com trinta e seis anos de serviço e mais uns meses incluindo o serviço militar. Portanto até 31 de Agosto de 2006 incluindo a actividade do ministério da educação, a actividade militar totalizou os trinta e seis anos em Agosto de 2006. Leccionei sempre até 98 até à entrada em

vigor do decreto-lei 115-A/98, o qual permitia ao Presidente da Comissão Instaladora e mais tarde ao Presidente do Conselho Executivo não possuir qualquer turma. E desde que entrei para a gestão portanto em 79 acabei por leccionar apenas uma turma que era uma turma do 9.º ano. Antigamente tinha leccionado o 7.º e o 8.º anos também no estágio porque não havia nesse ano uma turma complementar para estagiários. Bom tive algumas turmas boas. Tive turmas do 9.º ano da área de saúde, tive uma turma que era muito boa o 9.º A de saúde terá sido a melhor turma que eu tive durante a minha carreira, o meu percurso escolar. Outras eram portanto havia uns bons, uns fracos, uns muito bons. Uns muito bons é que começaram a ser bastante raros. De qualquer modo não me sinto mal com a carreira profissional que escolhi tanto como docente como elemento do órgão de gestão, acho que não tenho razões para me lamentar. Chegou a altura em que completei os 36 anos de serviço e derivado ao tempo para me aposentar considereei que devia solicitar a aposentação, há desgaste, cansaço e podendo parecer que me estou a contrariar alguma desilusão. Alguma desilusão nos últimos tempos principalmente com um certo número de medidas tomadas pelos serviços centrais com as quais nós não somos obrigados a concordar. Penso que em termos pessoais saí precisamente na altura exacta e parece-me que maus ventos se avizinham e estou um bocado já desgastado e cansado e também preciso

de tempo para mim. Não me considero velho tenho 61 anos como disse ao princípio, não me considero velho nem inútil mas penso que também preciso de tempo para mim e para a minha família, especialmente a minha família que durante muitos anos quase que estava preterida digamos assim pela escola. Principalmente embora eu tenha sempre tentado acompanhar e consegui acompanhar todo o percurso escolar da minha filha. Felizmente foi sempre uma boa aluna nunca me deu qualquer tipo de problema fosse como aluna, fosse como pessoa. Eu sentia que por vezes numa ou outra ocasião não lhe daria o apoio que ela precisava e merecia. Eu chegava a casa cansado outras vezes aborrecido e a família ou outras pessoas quaisquer não têm nenhum tipo de obrigação, não têm culpa que as coisas não corressem bem nesse dia. Portanto eu penso que era altura também com trinta e seis anos de serviço, acho que é uma prestação já boa e era altura de dar lugar a outros! Neste momento portanto dois dos vice-presidentes continuam lá, um deles passou a presidente e portanto haverá uma boa equipa para continuar à frente do destino da escola. Integrei a gestão escolar durante quase vinte e sete anos. Parecendo que não olhando para trás e durante todo o meu tempo de permanência na “minha escola” chamamos-lhe assim apenas dois anos é que estive fora, foi no primeiro ano que vim para cá e depois no quarto ano quando saí. A maior parte, todo o resto da minha carreira foi mais virada ao fim e ao

cabo para a gestão do que propriamente para a docência. Eu estive dois anos como Presidente do Conselho Directivo em 79/80 e 80/81 depois interrompi em 81, depois voltei em 82 como vice-presidente e estive dois anos como vice-presidente e a partir daí depois estive sempre como Presidente fosse do Conselho Directivo, fosse da Comissão Instaladora ou fosse do Conselho Executivo. Portanto aposentei-me precisamente na situação de Presidente do Conselho Executivo da ES/3.º C. Foi uma experiência gratificante. É evidente que tudo tem altos e baixos mas isso é em todas as profissões! Penso que há uma falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas direcções das escolas. Eu não vou falar no meu caso particular da minha escola. Penso que isto é uma opinião mais ou menos generalizada e por isso tenho trocado impressões com os meus colegas que também integraram órgãos de gestão e também quando me refiro ao órgão de gestão refiro-me ao Conselho Executivo. Porque é evidente que as escolas têm outros órgãos de administração/gestão, a saber será: o Conselho Pedagógico, a Assembleia de Escola e o Conselho Administrativo. Mas por uma questão de comodidade eu quando digo o órgão de gestão estou-me a referir apenas ao Conselho Executivo sem qualquer desprimor para os outros órgãos. Quando conversamos e trocamos impressões entre pessoas que integram o órgão de gestão, o nosso trabalho não é reconhecido a quem de direito. É evidente

que quem vai para um órgão de gestão ninguém foi empurrado para o lugar, a pessoa pode não concorrer ou pode pedir exoneração. Porque ninguém é obrigado a ir. As pessoas vão para lá por gosto, por vezes é entra-se para experimentar e depois pode ficar ou não no meu caso foi. Simplesmente isso não quer dizer que da parte de quem manda, os Conselhos Executivos mereciam uma maior consideração eu penso poderei estar errado que essa consideração não existe, não há reconhecimento, não há ninguém, por isso ninguém está à espera de agradecimentos. Apenas se está à espera que se reconheça o trabalho e quando se erra também se devia ter em consideração o trabalho! A legislação é cada vez mais, sai hoje e passado uns dias sai algo que já vem corrigir aquela que foi também corrigir aquela. É preciso ver que as pessoas também podem falhar e penso que isso nem sempre é tomado em linha de conta por quem devia. Um outro aspecto que eu também gostaria de citar é que durante muitos anos foram criados os centros de áreas educativas. Os centros de área educativa na minha óptica portanto o centro da área educativa em que a escola se integrava funcionava em S, era um grande apoio para a escola a todos os níveis: concursos de professores, questões de pessoal, dúvidas, entre outros. Era um órgão que estava bastante perto dos Conselhos Executivos, eram pessoas com quem nós podíamos ter um trato personalizado, uma aproximação. Depois

quando veio a reestruturação orgânica do ministério, não me lembro agora em que data, os centros de área educativa perderam a maior parte das competências aliás agora ainda por aí existe mas que ainda continuam a ser centros. Mas também estão divididos há uma parte que funciona em T outra parte que funciona S/A, a escola pertence a T. Neste momento também já não sei exactamente quais as suas funções e os apoios que a escola pode ter deles. E também já estou face à minha situação desinteressado, mas na minha óptica não foi boa política terem extinto. Como os CAE, no CAE de S, as pessoas que lá estiveram, pelo menos duas delas na minha óptica ajudaram-me mesmo muito a resolver, às vezes, pequenos problemas telefonica ou pessoalmente, deslocando-me lá. Ajudaram-me bastante a resolver coisas, assuntos que me levantavam dúvidas ou receios. Na escolha da carreira docente eu não fui pressionado. Aliás para ser franco o meu pai até nem gostou! Isso não quer dizer que ele não me tivesse apoiado sempre. Gostaria que eu tivesse seguido outra linha de rumo como medicina, engenharia. Não foi uma escolha que tivesse sido do seu agrado! Mas pronto a partir do momento em que eu disse que queria vir para aqui que tinha escolhido esta carreira, tive sempre todo o apoio dele nunca me faltou nada. À conclusão do curso talvez alguns professores que eu tive, professores que nos marcam uns positivamente outros negativamente, eu estou a referir-me aos professores que me

marcaram positivamente e talvez tenha sido isso que me levou a enveredar sem qualquer hesitação pela carreira docente e queria seguir precisamente no ramo da História. Nunca pus a hipótese de escolher línguas ou ciências, segui logo o rumo tinha de ser a disciplina de História. Até porque eu sempre fui um bom aluno à disciplina nos meus tempos de liceu talvez também

tenha tido a sua influência porque eu gostava da disciplina de História. Não será o facto de ficar rico, ninguém fica rico com um curso destes. Mas como diz o ditado “o dinheiro não é tudo na vida”. Se a pessoa se tiver sentindo realizada e for a sua satisfação pessoal penso que isso é o suficiente.

2.^a ENTREVISTA:

Data: 08 de Maio de 2007; 10:00.

Local: Café

DURAÇÃO: 35 MINUTOS

Em relação aos meus três primeiros anos de leccionação, o meu primeiro ano de leccionação foi no LNCPC em B saído directamente da faculdade com todas aquelas ilusões que a pessoa tem. Tinha várias turmas e bastantes horas lectivas trinta e um tempos lectivos, tinha entre uma de 3.^o, 4.^o, 5.^o e 6.^o anos a História e tinha uma turma de 6.^o ano da chamada Organização Política e Administrativa da Nação. Como dizia o meu professor de grego quando andei no LV a faculdade dava-nos o canudo e depois o resto havíamos de aprender, modificar e ajustar à nossa custa. Ele dizia isto várias vezes, era um belíssimo professor, “vocês saem de lá, trazem o canudinho debaixo do braço mas depois para dar aulas mesmo vocês vão ter que aprender e vão ter que contactar os mais velhos porque a faculdade não vos dá, não vos ensina digamos assim a como dar aulas a como alterar quando as coisas não correm como nós estamos à espera”. De qualquer modo foi uma boa experiência. Tinha lá colegas que já lá estavam à bastante tempo, eu tinha na altura 25 anos salvo erro 24 ou 25 anos. É como se costuma dizer a pessoa vai-se adaptando, vai pedindo opinião, vai pedindo ajuda, vai perguntando como é que faz isto, o que é que está a dar naquela matéria que estamos a dar como é que está a fazer. Eu

não tive qualquer problema em pedir ajuda ao contrário, às vezes, de alguns colegas, isso vê-se mais hoje em dia e dá a sensação que se forem falar com um colega para lhe pedir ajuda isso é prova de fraqueza ou de ignorância. Eu penso que isso é um erro crasso porque e aliás nos dias que correm muitas vezes já saem com estágio integrado, naquela altura nós saíamos da faculdade apenas com uma licenciatura não havia estágio, não havia absolutamente nada, o estágio depois teria que ser feito mais tarde. De maneira que eu nunca tive qualquer receio, qualquer pejo em chegar a um colega e dizer olhe dê-me aqui uma ajuda porque eu estou aqui atrapalhado e eles davam-me uma ajuda e mesmo, às vezes, a preparar aulas olhe eu vou preparar uma aula venha lá comigo e as coisas felizmente correram bem. Não digo que tenha sido uma experiência frustrante para o meu primeiro ano acho que até foi gratificante. Depois como tinha várias turmas, quatro níveis de História mais o outro nível da Organização Política portanto não estava fixo só naquele ano. De maneira que essa minha actividade docente teve uma interrupção, ainda fiz a época de exames, ainda corrigi as provas do sétimo ano de História, fiz as orais do quinto ano e pertencia a um dos júris das orais do quinto ano e das orais do sétimo ano. Depois tive

que interromper para prestação do serviço militar obrigatório. No final do serviço militar e face à situação política existente no ex-ultramar achei por bem, embora tivesse nascido lá, que não ia ficar, não sentia que houvesse segurança para lá ficar e ainda por cima no ramo do ensino de maneira que regressei a P. Estive a dar aulas numa EPA e lá tinha uma turma do segundo ano do ciclo da Português, História e Geografia de Portugal. É evidente que na História estava à vontade porque aquilo era uma coisa bastante simples, em relação ao Português é que de vez em quando já tinha que pedir orientação, não é propriamente o não ser capaz de dar Português a um segundo ano sendo de Humanidades isso era uma vergonha mas era mais no sentido de como orientar as aulas. Depois fiz o estágio na EICL, depois no ano seguinte estive na SA, aí tive uma experiência nova que foi ter uma direcção de turma. Uma direcção de turma do 9.º ano de mecanotécnica salvo erro e isso aí foi um pouco mais complicado. Foi complicado porque havia ali muito miúdo que era dos meios à volta dos meios rurais, eram miúdos sem grandes possibilidades e depois estudar também muitos deles não estavam propriamente dispostos por motivos vários, não tinham queda para o estudo ou porque não estavam para estudar. Foi um bocado complicado nunca tive problemas pessoais com os miúdos, tinha era outros problemas em que face à falta de estudo que eles demonstravam as notas depois reflectiam-se no final do

período e nos testes. Mas não era só eu que me queixava quase todos os meus colegas se queixavam e sabia-se depois na reunião que nós tínhamos. Mas pronto isso faz parte da vida que nós escolhemos, há turmas boas, há turmas assim assim e há turmas más. Depois daí efectivei na ES e mantive-me aqui até “me mandarem embora”. Portanto os três primeiros anos foi o L, a EPA depois o ano de estágio. O ano de estágio éramos seis estagiários, tínhamos um orientador e tínhamos uma boa equipa de trabalho. Trabalhávamos muito pelo menos quatro de nós trabalhávamos muito em conjunto, preparávamos, planificávamos, elaborávamos testes porque o nível das turmas era o mesmo para qualquer um de nós. Portanto os seis, os quatro principalmente fizemos uma boa equipa, ajudávamo-nos e as coisas também correram melhor por causa disso mesmo. Os outros dois preferiram trabalhar sozinhos. Eu penso que cada um trabalha conforme entende há pessoas que não são capazes de trabalhar em grupo, há outras que não gostam de trabalhar sozinhas. Pronto e ouve dois que disseram logo preferirem trabalhar sozinhos, claro que por nós tudo bem. De maneira que esse quarteto chamemos-lhe assim, trabalhámos! Em relação ainda aos três primeiros anos nunca me senti frustrado mesmo frustrado não. Não porque não sei se seria fácil se seria difícil tentar arranjar outro modo de vida, nunca senti aquela sensação mesmo de frustração. É evidente

que por vezes quando as coisas não correm como nós esperámos porque qualquer professor ao longo da sua vida de professor tem altos e baixos, quando a pessoa se esforça para transmitir da melhor maneira possível os conhecimentos da sua disciplina, enquanto se esforça por formar ao fim e ao cabo cidadãos a disciplina de História é uma disciplina que é boa para esse efeito e não vê resultados, é evidente que por vezes sentimos um certo desânimo mas não é nada que não tenha cura. Até porque tive turmas muito boas, tive turmas assim assim mas mesmo naquelas turmas em que nós sentimos que as coisas não estão a correr como deve ser há sempre um ou outro aluno que é bom. Depois quando passei para a gestão aí já a situação se modificou! Portanto eu tinha, em vez de ter várias turmas, apenas uma turma e depois com o Conselho Executivo deixei o meu contacto com os alunos a nível de turma mas não a nível disciplinar ou de ajuda. Ai já não me posso pronunciar bem sobre o aspecto de leccionação. Por vezes ouvia os meus colegas e eu constava também que os alunos estão cada vez mais desmotivados, talvez porque têm outros interesses como computadores, internet ou porque talvez não vejam nada em termos de futuro tirando aqueles muito bons alunos. Penso que tudo isso são razões para que os alunos também não estudem! Penso que também é uma razão para que não estudem e estou a dizer isto porque às vezes perguntava a algum, porque é que tu não estudas e ele respondia que para a

faculdade não vou e também para ir dar serventia a pedreiros também não preciso de estudar. É evidente que eu tentava desmontar isso o que não é fácil! Outros diziam “ando aqui na escola porque sou obrigado a andar cá se não, não andava”. É evidente que um aluno que diz que anda na escola porque é obrigado a andar na escola porque os pais querem ou porque está na escolaridade obrigatória é evidente que não é um aluno fácil. Muitos deles acabam por além de não estudarem, destabilizar, fazer asneiras, fazer tropelias e que não ajudam muitas vezes o ambiente de uma sala de aula. Por exemplo um aluno ou dois alunos numa sala de aula de uma turma de 3.º ciclo que não estão minimamente interessados em estar na sala de aula, é evidente que esses alunos acabam sempre por destabilizar qualquer turma e depois é muito complicado porque são alunos que estão na escolaridade obrigatória e as coisas complicam-se. Eu na primeira aula que tinha com os “cachopos” eu dizia sempre as regras do jogo ou seja dizia que não gostava de confusão, que gosto muito da ordem e que não estavam ali para andarem não digo saltar por cima das cadeiras. Mas vocês estão aqui com uma finalidade e eu estou aqui com outra finalidade e quer queiram quer não temos de nos aturar até ao final do ano lectivo! Eu dizia-lhes a situação é esta, as coisas correm bem e vocês têm tudo aquilo que precisarem caso as coisas comecem a “descambar” depois temos que alterar as regras do jogo e é uma coisa que vocês se

calhar não vão gostar, outra coisa que eu também dizia ainda há tempos disse isso era que dava-lhes sempre o direito de serem malcriados para comigo a partir do momento em que fosse malcriado para com eles, felizmente nunca nenhum aluno teve essa oportunidade. Porque o facto de serem garotos com treze ou catorze anos e no meu caso já ter cinquenta e tais, não acho que isso não me dava o direito de tratar os miúdos de uma certa maneira, eu nunca chamei a um aluno burro nunca chamei isso a um aluno que eu dissesse tu és um calçaçeiro, isto é, não trabalhas, não sei o que é que andas aqui a fazer, é uma coisa! Quer dizer isso não faz parte da minha maneira de estar na vida e eu gosto de me dar bem com as pessoas, sejam eles adultos, sejam eles cachopos neste caso que estamos a falar eram os meus alunos. Eu dizia-lhes vocês vejam lá, eles sabiam muito bem qual era o cargo que eu desempenhava se for preciso também vos mando para casa e que não pensem que o facto de serem meus alunos que depois vão ter a água benta toda. Se vocês puserem o “pé na poça” eu tal como os ajudo também os castigo é “pão pão queijo queijo”. De uma maneira geral e mesmo agora quando estava ali no gabinete primeiro conversávamos, não é logo a dizer à partida que se mata, que se estripa, que se esfola pronto é a minha maneira de ser, sempre foi. Eu penso que aliás agora modéstia à parte era uma coisa que os meus colegas diziam é que eu tentava sempre conciliar antes de, uma coisa que a

pessoa tem que se convencer é que o bom senso muitas vezes resolve as coisas sem ser preciso entrar por outros caminhos. Uma escola é um mundo, como eu às vezes dizia ali a certos cachopos ouve lá isto tem mil duzentos e tal alunos tu já viste se cada um fizesse como muito bem entende, então isto era o reino da anarquia e isso tem paciência mas não pode ser ou aceitas as regras do jogo ou então estás mal. Uma vez tive uma turma em que houve lá um problema com dois alunos que foram suspensos, foi o último ou penúltimo ano em que tive turma. Eles foram suspensos e os pais não gostaram. Foi uma cena com uma funcionária, os pais reclamaram para Lisboa e perderam. Mas foi o que eu disse tenham paciência vocês fizeram asneiras, aí o meu filho não, eles fizeram isso se o seu filho foi para casa dizer que não fez há testemunhas em como ele fez. A funcionária já tinha uma certa idade eles empurraram-na. Aí pronto, deixaram de me falar mas isso como se diz desde que a nossa consciência esteja tranquila. Uma coisa que eu penso acho que pautei sempre a minha actuação como professor precisamente pelo bom senso, tanto como presidente ou como elemento integrante do órgão de gestão. Acho que devo pautar sempre a minha actuação pela concórdia, pelo bom senso e quando essas armas digamos assim falham é que pronto para grandes mal grandes remédios e temos de entrar por outros caminhos. Eu penso que a passagem à efectivação ou à ocupação de um lugar no quadro de uma escola,

essencialmente o que dava era uma sensação de segurança. Segurança porque uma pessoa como provisório ou profissionalizado não efectivo e que não conseguisse efectivar o que é que dava todos os anos era que tinha de concorrer e estava sujeito a ser colocado ou não ser colocado ou ser colocado muito longe de casa. Portanto como diz o ditado “andava sempre com o coração nas mãos”. A efectivação é uma segurança, é evidente que o professor pode ter o azar de efectivar por exemplo de viver aqui e efectivar em VR ou T-M mas a pessoa só efectiva lá se concorrer para lá. Eu morava em C fui concorrendo, concorrendo, concorrendo e efectivei aqui no E. Na perspectiva de mais dia menos dias de me ir embora para uma escola nos arredores de C e acabei por ficar aqui. Penso que a passagem ao quadro de uma escola era a segurança no emprego, essencialmente era isso. É evidente que quando eu efectivei ainda havia uma certa facilidade. Hoje em dia a gente sabe que os quadros estão praticamente fechados. E com as novas leis da aposentação a situação penso que vai piorar bastante seja a nível de efectivação seja de colocação. Aliás se reparar todos os anos ficam umas dezenas de milhares de candidatos ao ensino de fora. O ano passado salvo erro não quero mentir mas assim trinta ou quarenta mil pessoas que não tiveram colocação, penso que a situação se pode complicar agora é assim! Por exemplo eu quando efectivei nesta escola em 78, o corpo docente tinha

noventa e poucos professores e todos os anos quando chegava a altura dos concursos esta era uma das escolas em que mais boletins de concurso entregava porque as pessoas a nível de quadro tinham vindo aqui efectivar, uns eram de L, outros eram de C, outros eram de L e portanto pretendiam era aproximar-se de casa. O que eu acho que é um direito perfeitamente legítimo das pessoas pois tinham família constituída, tinham casa própria muitas vezes comprada. Eu quando vim para aqui efectivo não tinha filhas, já era casado, a minha mulher por acaso veio para aqui também ter como agregada depois passado dois anos acabou por efectivar aqui e entretanto nasceu a minha miúda e achei que não valia a pena andar a tentar sair se estávamos aqui os dois e costuma-se dizer que se uma pessoa quiser ir a algum lado vai. Acabei por criar amizades sólidas mesmo até a nível do corpo docente. Achei por bem que não valia a pena estar a preocupar-me mais andar aí a saltar para um lado e para o outro. Neste momento o corpo docente desta escola está com cerca de cento e quarenta professores e o pessoal do quadro está perfeitamente estabilizado, tirando os horários agora designados residuais. Havia muita gente aqui que ainda andava na faculdade e à medida que foram acabando a faculdade, fazendo o estágio concorreram e muitos conseguiram acabar por ficar aqui. Eram pessoas da terra e acabaram por ficar aqui, uns erradicaram-se que foi o meu caso, outros eram de cá, outros já cá

estavam e queriam era efectivar ao pé da porta de casa. Penso que ao princípio a efectivação é segurança no emprego mas tem de trabalhar na mesma! Eu acho que é uma responsabilidade acrescida porque um professor do quadro de uma escola que não tem intenção de sair portanto o que é que acontece, a pessoa começa a ficar integrada não só na escola como na comunidade civil e começa a ser a nível de encarregados de educação, a nível de pais e a pessoa começa já a ser conhecida. Penso que isso traz responsabilidades acrescidas porque se disser assim também só estou aqui este ano no próximo ano já me vou embora e o que é que me interessa a mim os pais, no próximo ano já nem cá fico. Ao passo que a situação da pessoa que pensar em ficar é diferente, outra coisa é que uma pessoa que efectivar tem um estágio, é um profissional ao fim e ao cabo e não estou aqui a dizer que os professores contratados não sejam profissionais, que eu conheço muitos professores contratados ou provisórios que são belíssimos profissionais, se calhar melhor que alguns do quadro, são pessoas que se esforçam que trabalham independentemente do ano a seguir estarem ou não estarem, que fez

um estágio profissional, foi orientado no sentido da leccionação penso que essa pessoa tem uma responsabilidade acrescida em relação a um colega meu por exemplo que acabou a faculdade e “caiu” numa escola para dar aulas pela primeira vez. Se não tiverem um apoio dos colegas, dos coordenadores de grupo e se não tiver vergonha de pedir ajuda, eu não tive vergonha nenhuma de no meu primeiro ano de dar aulas de pedir ajuda ou não se convencerem de que precisam de alguém e infelizmente também há muita pessoa dessas que acham que não precisam de ninguém. Quando eu estou aqui a falar em profissional, dizia antes profissionalizado porque qualquer docente seja ele do quadro ou não, tem a obrigação de ser bom profissional. Profissional no bom sentido do termo porque se não acho que está a mais. Não é como diz o outro “emprego sim, trabalho não”. Assim acho que está mal seja em qualquer profissão, seja ele professor, seja ele médico, engenheiro, seja ele outra pessoa qualquer, uma pessoa tem que trabalhar para isso.

3.^a ENTREVISTA:

Data: 10 de Maio de 2007; 11:00.

Local: Café

DURAÇÃO: 10 MINUTOS

Em relação ao meu primeiro mandato eu tinha sido desafiado para integrar uma equipa do Conselho Directivo. Era uma experiência nova, era algo que nunca me tinha passado pela cabeça um dia integrar uma equipa que estivesse à frente de uma escola e ainda por cima logo como presidente do órgão de gestão. Eu aceitei mas antes de aceitar digamos assim avançamos para uma nomeação por parte dos serviços centrais e tentei constituir uma equipa. É evidente que era muito difícil no aspecto de que era o meu primeiro ano na escola e embora já conhecesse umas pessoas melhor que outras não era assim muito fácil estar a arranjar uma equipa com pessoas que conhecia a apenas um ano. O que me levou a aceitar o desafio foi a então Presidente do Conselho de Directivo que me convidou para o órgão de gestão, como o marido que também integrava esse órgão se disponibilizaram para ficar comigo portanto ai já havia três elementos! Depois disso havia outra pessoa com quem eu me dava muito bem, foi das primeiras pessoas a dar-me bastante bem com quem falei e que também me disse que gostava de experimentar e não se importava de ficar. Era uma pessoa também com umas grandes capacidades, inteligente com muita capacidade de trabalho e era uma pessoa com quem eu via que não deveria ter

problemas para trabalhar depois em conjunto. Portanto depois destes quatro elementos andámos a ver e acabámos por arranjar um quinto elemento que por acaso era uma colega nossa. Pronto e foi assim que avançamos para o processo e eu só aceitei precisamente porque havia dois elementos do Conselho anterior que ficavam porque se não fosse isso eu não sei se me ía atirar de cabeça. Ter que arranjar mais quatro elementos que eu não conheceria em princípio, muitas vezes nós considerámos que a pessoa "A" ou a pessoa "B" é muito boa pessoa mas depois não serve para trabalhar connosco ou por motivos vários cada um tem a sua maneira de trabalhar, tem a sua maneira de estar a pessoa pode ser muito boa pessoa mas depois não serve ou por incompatibilidade de feitios ou não trabalha da maneira que eu possa gostar ou se calhar eu não trabalho da maneira que ele possa gostar. De maneira que o motivo base que me levou a aceitar foi precisamente a transição de dois elementos do Conselho Directivo anterior e portanto qualquer um deles é muito bom no trabalho e já conheciam a legislação. Depois da equipa constituída, depois de todo o processo desenvolvido e da minha nomeação pelos serviços centrais tomámos posse e depois foi começar digamos assim começar a trabalhar,

começar a aprender ao fim e ao cabo foi isso o meu primeiro ano, foi uma aprendizagem de como estar à frente de uma escola. Por exemplo eu nunca tinha integrado um Conselho Pedagógico e de repente vejo-me a presidir ao mesmo, uma série de coisas como elementos que estavam no Conselho Pedagógico que já eram efectivos há muito tempo e que já tinham uns quantos anos a mais de experiência lectiva daquela que eu tinha. Mas tem de se começar por algum lado e senti que tinha o apoio da restante equipa, eu por acaso não sei porquê mas tenho tido sempre sorte com as equipas com que tenho trabalhado no Conselho Directivo e depois no Conselho Executivo, tenho tido sempre sorte com as pessoas que me têm dado o prazer de trabalhar com elas. De maneira que o ano correu bem, não houve problemas de maior quer a nível de alunos quer a nível de professores até porque mesmo hoje em dia com todos os problemas que existem a nível das escolas do sector estatal ou sector público, eu

penso que esta escola ainda assim não tem graves problemas como se verifica por exemplo, nalgumas escolas nos grandes centros populacionais. Na altura era uma escola mais pequena tinha cerca de noventa professores muitos deles digamos eram "flutuantes" porque estavam à espera nos quais eu me incluía, estavam à espera que chegasse o concurso para tentarem aproximar-se de casa e a população escolar rondava na altura se a memória não me falha oitocentos, noventa alunos. E na altura os Conselhos Directivos eram um cargo mesmo por carolice, cargo por carolice porque tinham redução de horas mas não tinham mais nada, mais tarde, só muito mais tarde, uns anos mais tarde é que os serviços centrais consideraram por bem, consideraram justo digo eu, atribuir uma gratificação aos elementos que integravam o Conselho Directivo presidente e restantes elementos.

4.^a ENTREVISTA:

Data: 17 de Maio de 2007; 10:00.

Local: Café

DURAÇÃO: 59 MINUTOS

Em relação ao aspecto do sistema educativo uma pessoa como docente é evidente que está a par das alterações que vão sendo introduzidas, está a par dos programas e portanto não é preciso estar num órgão de gestão para a pessoa ter uma noção do sistema como é que ele funciona e criticá-lo. Como todo e qualquer sistema digamos assim as pessoas podem ou não concordar com parte dele, propriamente em relação ao sistema educativo, à sua estrutura curricular e às reformas que têm sido implementadas ao longo dos anos, eu sofri várias, apanhei várias. É claro que há pontos que uma pessoa pode ou não concordar e principalmente quem está no órgão de gestão por vezes a implementação de determinadas medidas torna-se não digo impossível mas, torna-se complicado muitas vezes por falta de meios, falta de estruturas e falta de uma série de aspectos, por vezes é muito difícil de implementar. Sobre as reformas em si é evidente que toda a gente tem a sua opinião. Em princípio e de uma maneira geral as reformas educativas são feitas e são apresentadas, não me lembro de alguma, tirando uma que aqui há alguns anos houve aí um amplo debate público mas de uma maneira geral as reformas são feitas e são apresentadas portanto poderemos

concordar ou não concordar com essa reforma. Por exemplo na actual estrutura organizativa, na actual estrutura curricular que eu penso que poderia estar feita de outra maneira mas isso é uma opinião pessoal como docente, como elemento do órgão de gestão. Mas pronto está feito, a gente parte do princípio que quem está nos órgãos de decisão terá à partida digamos assim mais capacidade para resolver, para ver. Em princípio quando as reformas curriculares ou revisões curriculares são feitas serão baseadas em pareceres e são feitas por pessoas que conhecem bem o sistema educativo e portanto terão a obrigação de fazer melhor que eu ou qualquer outro meu colega. Agora criticar há sempre críticas, qualquer sistema por muito bom que seja há sempre críticas umas que eu acho que são fundamentadas e depois há aquelas pessoas que estão sempre do outro lado que qualquer coisa que venha está sempre mal. O que é que está bem, o que é que está mal e o que é que fazia, isso já não é problema meu e estou como alguns dizem, não é para isso que me pagam. Em relação digamos à responsabilidade que cai em cima dos ombros de um órgão de gestão principalmente no responsável último que é sempre o presidente, é quem quando chega a hora da verdade chamamos-lhe assim é o

principal responsável. É evidente que é uma responsabilidade muito grande porque por muito que a pessoa se esforce e estude a legislação, é evidente que é um mundo muito grande quero dizer que há muita coisa envolvida: são matrículas, são relações de turmas, são equivalências, são exames portanto há muitas coisas neste mundo. A parte organizativa de uma escola é complexa por isso o presidente apoia-se nos outros elementos, apoia-se nos serviços de administração escolar (vulgo secretaria) mas a última responsabilidade é sempre a dele. Vou dar um exemplo o passar de um certificado de equivalências, é pedido aos serviços administrativos, é feito por um funcionário, é conferido pelo chefe de serviços de acordo com os elementos constantes no processo do aluno depois é emitido e é assinado pelo Presidente do Conselho Directivo/Executivo ou seja quando chega aqui para assinar já houve uma série de trâmites que tiveram que ser respeitados mas se por qualquer motivo houve um erro por exemplo uma nota, vamos supor que a pessoa que esteve a conferir em vez de 10 deixou passar 11 e quando se detecta a falha é evidente que a última falha, a última responsabilidade é sempre do presidente porque assinou confiando naquilo que já veio feito de outro lado. Mas também é humanamente impossível por exemplo eu dizer dá cá o processo para conferir, isso é humanamente impossível se não uma pessoa não faz mais nada. Outro exemplo o serviço de exames, há um secretariado de

exames, há um responsável por o programa ENES, há uma série de pessoas que estão inseridas no processo mas no topo dessas equipas todas envolvidas no processo de exames está sempre o responsável máximo que é o Presidente do Conselho Directivo/Executivo ou um elemento designado por ele, tem de estar em acta que o presidente lhe delegou esse serviço mas isso terá que estar numa acta de uma reunião do órgão de gestão a dizer que o serviço de exames por delegação do presidente é da responsabilidade do elemento "tal". Mas de qualquer modo há uma coisa qualquer, há uma falha e sabe-se que cai sempre em último grau no presidente que é o responsável pelo bom ou mau funcionamento do estabelecimento de ensino por aquilo que possa acontecer, isto no aspecto do sistema de ensino burocrático administrativo. Depois há outras responsabilidades, há os alunos, há os pais, os encarregados de educação dos alunos que podem ser os mesmos, há a estrutura docente, há a estrutura não docente e há os professores que têm as suas turmas. Há professores melhores, há professores piores, uns mantêm melhor a disciplina do que outros, uns terão os seus métodos, terão métodos melhor que outros e quando as coisas correm bem está tudo muito bem mas para os encarregados de educação ou pais se houver qualquer problema é evidente que vão ter com a estrutura director de turma e depois o problema vai seguindo. Embora o presidente não vá por exemplo para as

aulas vigiar os colegas e aliás eu costumo dizer que a função do órgão de gestão não é policiar a escola, não é andar a policiar os colegas, ou os funcionários, ou o que os alunos fazem mas, se há uma falha seja numa aula seja noutra coisa qualquer é evidente que compete-lhe resolver, embora os docentes não sejam com uma vez um encarregado de educação me disse não devia ter colocado aquele professor. Desculpe mas deve estar equivocado, eu não coloquei professor nenhum o professor concorreu e os serviços centrais do ministério colocaram cá o professor, eu não coloquei professor nenhum. Às vezes há essa falsa noção de que os professores são colocados pelo próprio órgão de gestão. É evidente que será colocado pelo órgão de gestão se for um concurso a nível de escola mas mesmo assim isso também é falível, a escola tem de abrir um concurso e depois terá de escolher de acordo com as regras superiormente determinadas para os concursos terá que seguir essas regras. Eu não vou abrir um concurso a nível de escola e colocar o professor "x" porque gosto da cara dele isso não é assim, eu tenho de seguir aquilo que está estipulado superiormente sob pena do concurso ser anulado e inclusive ter um processo disciplinar por falsear as regras. Eu acho que é uma responsabilidade muito grande. A pessoa por muito cuidado que tenha, por muito zeloso, por muito sentido de responsabilidade que uma pessoa tenha corre sempre o risco e quando as coisas às vezes correm mal é evidente que os

serviços centrais fazem agir a Inspeção Geral da Educação e isso pode trazer problemas graves à pessoa e ainda por cima quando a pessoa que está à frente de um órgão destes não tem qualquer curso de gestão. Embora eu considere, posso estar errado, que por muitos cursos de administração e gestão que a pessoa possa ter as escolas são diferentes, uma escola não é uma empresa. Uma escola trabalha com pessoas e essas pessoas são alunos, são professores, são funcionários, trabalha com pessoas e portanto é uma questão de gerir recursos humanos a nível de funcionalismo. O mesmo já não se pode dizer por exemplo a nível de alunos ou a nível dos docentes, quero com isto dizer que por exemplo o pessoal auxiliar, aí entra uma gestão de recursos humanos, o pessoal não é muito e é preciso distribuí-lo, definir equilibradamente de modo a estar sempre assegurado digamos assim o serviço da escola. Mas fora disso é sempre o aspecto humano e esse aspecto humano na minha óptica não há curso nenhum de gestão que lhe possa dar. Num ano qualquer a pessoa que está no cargo pode ser fechada, autoritária, aberta, dialogante, entre outros, mas isto está no carácter da pessoa e uma coisa que é preciso ter é cuidado que a pessoa não se engrandeça com o lugar que desempenha e pensar que é o "dono da quinta" porque não é. A pessoa está ali designada, está ali para desempenhar uma tarefa e portanto dá muita dor de cabeça mesmo muita dor de cabeça. Uma vez tive uma discussão

interessante com uma pessoa amiga em que ela disse que as pessoas gostavam de ir para o Conselho Directivo por causa do poder e eu perguntei-lhe qual poder e disse-lhe um órgão que depende sempre dos serviços de um outro acima dele, cujas decisões são sempre passíveis de serem questionadas por quem está acima dele, um órgão que tem uma legislação e que está estabelecida superiormente para todas as escolas do país e tem que se guiar por essa legislação não a pode alterar porque corre o risco de interpretar mal a legislação ou passar por cima dela e depois aí terá que sofrer as consequências. Porque depois dizem-me assim, desculpe mas está aqui escrito neste decreto-lei o que o senhor devia ter feito, então e porque é que fez assim, ai eu pensei, ai pensou mas não está aqui escrito, não está claro. Ninguém tinha nada que estar a interpretar a legislação de uma maneira diferente daquela que está. Às vezes, a legislação é ambígua e quando é ambígua não há nada como pôr a questão para cima e quem quiser que explique como as coisas se fazem. Portanto se por acaso alguém pensa que ir para o Conselho Directivo/Executivo, Executivo é só em 99, é uma questão de poder aquilo não dá poder nenhum, dá é o poder de ter muitas dores de cabeça, isso dá. Fora disso é uma responsabilidade muito grande mas também quero dizer que ninguém me empurrou para lá, ninguém pegou por mim, ninguém me pegou pelas bandas do casaco e disse agora sentaste nessa cadeira e vais ficar aí. Se eu for fazer

bem as contas a minha carreira profissional foram os últimos vinte e poucos anos a estar sempre ligado à gestão aliás eu posso dizer que nesta escola vim para aqui em 78 e aqui fiquei até agora, portanto em 29 anos ou coisa que o valha, vinte nove ou trinta anos, só dois anos é que eu não estive ligado à gestão, foi no primeiro e foi no quarto quando eu saí. Depois estive sempre ligado à gestão ora ninguém me pegou ao colo, ninguém me apontou uma pistola à cabeça e disse assim agora vais ficar aí e vais tomar conta da escola. A pessoa, toda a gente sabe que todos os cargos têm riscos e à medida que se sobe os riscos são acrescentados como diz o ditado "quanto mais se sobe maior é a queda". Já me disseram que o ser professor não tem riscos. Não tem riscos? Eu posso ter um problema com um aluno e isso pode implicar que o encarregado de educação vá queixar-se ao Executivo e queixar-se aos serviços centrais ora o problema surge. Portanto qualquer profissão, qualquer lugar que a pessoa desempenhe há sempre uma responsabilidade mais diluída ou menos diluída mas há sempre uma responsabilidade. É evidente que o cargo de presidente seja numa escola ou seja numa empresa a última responsabilidade é sempre dele, por muito que a pessoa diga mas eu confiei no trabalho que vinha feito debaixo, está bem mas a responsabilidade é sua devia ter conferido. Aqui eu penso que entrámos um bocado no campo do, eu não queria chamar-lhe irrealidade, quase desconhecimento de que humanamente

mesmo que o dia tivesse 30 horas é impossível a pessoa estar em cima de tudo. Pronto tem que se confiar nas pessoas agora errar é humano. Aliás ainda ontem, por acaso, vi no público que a senhora ministra fez umas declarações por causa dos exames de Matemática do 9.º ano que este ano é que se ia ver ou que se ia aferir bem a realização ao fim e ao cabo avaliar as escolas, mas a APM ou seja a Associação dos Professores de Matemática já veio criticar a senhora ministra dizendo que ela está um bocado fora da realidade com as afirmações que fez. Eu não sei exactamente mas sei que tem a haver com os exames nacionais de Matemática e que a APM considerou que a senhora ministra não estaria dentro da realidade. Não sei se está ou não está, mas que eles a criticaram é verdade portanto ao fim e ao cabo é o sistema educativo, é o topo. Pronto quem está no topo da pirâmide do sistema educativo é sempre, sempre problemático, mas cada um escolhe. Felizmente nunca tive problemas de maior talvez porque tinha pessoas com quem eu gostava de trabalhar e elas gostavam de trabalhar comigo. Eram pessoas responsáveis, umas ainda estão na gestão, aliás se não fossem não teríamos conseguido trabalhar juntos e não gosto, nunca gostei na vida de trabalhar com pessoas que começam uma coisa e depois deixam. Eu não gosto de trabalhar com pessoas desorganizadas faz-me confusão aliás mesmo quando vejo pessoas desorganizadas faz-me confusão à cabeça mas pronto isso é problema delas e

não meu desde que não trabalhem comigo, se trabalhassem comigo a questão já mudava de figura. Mas em termos de responsabilidade é uma responsabilidade muito grande acho que nós temos permanentemente suspensa sob a nossa cabeça uma espada de Dâmocles que a qualquer altura pode partir o fio. Mas como eu já disse, ninguém me apontou uma pistola para eu ir para lá e aliás eu também estive estes anos todos lá porque as pessoas com quem eu trabalhei aceitaram cada vez que havia eleições para o Conselho Directivo/Executivo continuar a trabalhar em equipa comigo. Se elas dissessem que não aceitavam, assim de repente agora tenho de ir buscar no caso do Directivo quatro elementos e no caso do Executivo dois elementos, assim elementos novos para trabalharem comigo de um momento para o outro isso era uma situação altamente complicada. Talvez por isso este Conselho Executivo ou neste órgão de gestão tenho impressão que neste momento era o mais antigo aqui desde que saiu um colega já aqui a alguns anos, ele era o presidente mais antigo aqui da zona neste momento está aposentado. De maneira que tinha sempre uma equipa aliás há Conselhos Directivos/Executivos que quando havia eleições havia um elemento ou outro que mudava e nós nunca mudámos elementos nenhuns, a não ser que algum elemento que por qualquer motivo precisasse de ausentar-se do cargo mas isso aqui nunca aconteceu, no primeiro ano aconteceu quando numa altura uma

pessoa saiu e quando eu voltei ao Conselho Directivo para depois da eleição e que até nem era presidente, era vice-presidente em que nas eleições seguinte houve dois elementos que saíram porque mudaram de escola. Formámos uma equipa que se foi mantendo ao longo do tempo e desfez-se porque o Directivo passou de cinco elementos para três no Executivo e é evidente que havia dois elementos que saíram, um desses elementos depois ficou como assessor e o outro acabou por não querer ficar. Mas são cargos complicados e por vezes há uma certa incompreensão mesmo até da parte de colegas, da responsabilidade e muitas vezes quando uma pessoa diz que não e que não pode ser depois dizem logo que isso é intransigência, é inflexibilidade, é má vontade. Eu digo que não é nada disso é uma defesa, puro e simplesmente é uma defesa. Porque se está escrito, se estiver determinado superiormente eu não posso mudar a lei, não posso torneir a lei e às vezes as pessoas interpretam mal determinadas tomadas de posição mas isso é um problema delas. Depois as pessoas acabam por entender felizmente são poucos com este tipo de atitude porque a maior parte das pessoas sabem possivelmente que nós estamos muito limitados. Um órgão de gestão está muito limitado eu acho que está abafado em legislação. Mesmo as chamadas delegações de competências como agora têm aparecido, uma delegação de competências isso não quer dizer que o

facto de por exemplo que determinado aspecto ou assunto que era da competência por exemplo do senhor director regional da educação e que depois passa a ser da competência do Presidente do Conselho Executivo, isso não quer dizer que eu possa fazer o que eu muito bem entendo por causa da delegação que me foi dada eu próprio posso dizer que sim senhor, é a única vantagem que tem é que eu em vez de estar a pôr para Lisboa para o senhor director regional um assunto e ter de esperar que seja decidido e depois venha para baixo eu posso resolver no momento ou pelo menos mais rapidamente, do que estar a pôr a questão superiormente. Portanto é mais o aspecto de desburocratizar do que outra coisa, mas eu tenho de na mesma que me cingir aos normativos que existirem sobre isso, portanto eu acho que numa situação desta até é uma responsabilidade acrescida. Porque se eu dizia assim, vou pôr isto ao director regional, e fazia um ofício a expor a situação, agora já não exponho a situação, se não ele dizia que isso é da sua competência, portanto resolva e aí eu acho que é uma responsabilidade, eu dizia que não é uma casca de banana mas é quase. Em termos de actividades e estou a falar em actividades não lectivas, actividades extra eu penso que como exemplo aqui há uns anos esta parte, a chamada semana da escola que é uma semana no seu todo ou em parte que é dedicada, geralmente é a última semana do segundo período para não haver problemas depois com a

actividade lectiva, para não haver interferências grandes. Toda a gente sabe que geralmente a última semana é uma semana mais calma, mais morta no aspecto de componente lectiva, não digo a semana toda mas dois ou três dias são sempre assim: é a auto-avaliação, é a conversa com os alunos sobre as notas de final período entre outros. Nós aqui aliás quando estou a dizer nós, há outras escolas que também têm a semana da escola a nossa não tem o exclusivo e acho que até nem deve ter sido a pioneira mas de qualquer modo é uma altura em que se desenrola um certo número de actividades desenvolvidas pelos alunos e que saem da chamemos-lhe assim da rotina lectiva da parte da Física, da parte de Desporto, da parte da Química, da parte da Biologia. Das ciências mais teóricas por exemplo, a parte da História com exposições de cartazes e a Matemática com uma série de coisas ligadas à Matemática. Há também outras actividades por exemplo no final do ano há sempre o encerramento das actividades lectivas com um sarau cultural que é desenvolvido pelos alunos sob a orientação de professores, no Natal também há uma pequena festa de Natal com actividades. Em relação a outras actividades que se vão desenvolvendo ao longo do ano lectivo há o grupo "tal" que considera que poderá haver um colóquio ou uma palestra para os alunos do complementar por exemplo sobre a União Europeia, também se trouxe pessoas ligadas à economia. Desde que não interferisse com a actividade lectiva das

outras turmas até porque o ministério é muito cioso no cumprimento da actividade lectiva e no cumprimento dos programas. É preciso ter sempre tudo muito bem estruturado para não chocar com o não cumprimento dos programas e eu penso que estas actividades que se desenvolvem, penso que não devem estar centralizadas ou melhor não deve ser o órgão de gestão a dizer assim vamos fazer isto. Eu penso que mais do que o órgão de gestão os grupos disciplinares estão muito mais dentro de determinado tipos de assuntos. Portanto deverá haver propostas várias, estas propostas no nosso caso vão desembocar no final do segundo período na semana da escola e no final do ano lectivo, independentemente de algumas acções pontuais destinadas especificamente a turmas, devem ser os grupos disciplinares a propor porque eu penso que são quem está mais dentro disso e quem acompanha mais. Não é o órgão de gestão que está mais dentro desse assunto e portanto a função do órgão de gestão dentro desse processo é ver se é exequível ou não é exequível e se é exequível qual o menor prejuízo para as actividades lectivas e depois ver dentro da sua capacidade principalmente financeira porque muitas vezes implica gastos. Portanto dentro da ginástica orçamental ver até que ponto é que a escola pode proporcionar porque às vezes há projectos muito lindos mas eu pergunto se têm dinheiro e dizem-me que estavam à minha espera, então olha eu só te posso dar "x" portanto o limite está aqui. Há

grupos que vão a visitas de estudo, há uma série de actividades por exemplo as visitas de estudo do terceiro ciclo, nós não temos dinheiro para visitas de estudo, então eu digo para tratem do assunto e fazerem como quiserem. Mas tem havido actividades e os pais dos alunos participam. É evidente que se for um aluno da escolaridade obrigatória que tivesse subsídios a escola pode através da acção social escolar ajudar. Portanto são actividades que eu penso que devem partir do grupo disciplinar e devem partir de acordo com o grupo alunos. É assim eu como professor de História digo assim, vou fazer isto e não falo com os meus alunos, eu acho que não está correcto prefiro dizer aos meus meninos que há isto assim assim ou vai haver, podemos fazer esta actividade para a semana da escola, assim fazendo do outro modo acho que é uma imposição. Uma coisa é eu estar integrado no meu trabalho de minha livre vontade, a fazer uma coisa que eu depois sei que as pessoas vão apreciar, vão gostar outra coisa é perguntar a um aluno então estás a fazer isso porquê, porque mandaram-me fazer isto e eu até nem gosto disto. Em princípio eu acho que são as actividades normais talvez haja escolas com mais movimentação, com mais outro tipo de coisas mas penso que dentro daquilo que nós fazemos de actividades já temos um leque bastante jeitoso. Depois também há através da Câmara via sector cultural, um espectáculo ou uma exposição e isso vai ter ao órgão de gestão e ao coordenador do

grupo disciplinar para ver qual é o interesse que poderá haver para os alunos. Sei que aqui há tempos houve aí uma peça de teatro que interessava aos alunos de determinado ano de Português, aquilo é organizado e acompanhado pelos respectivos professores depois dirigem-se a essa actividade também houve aí uma exposição sobre o José Afonso ou sobre o 25 de Abril. Muitas vezes até são os próprios colegas que dizem está aí esta actividade através da Câmara considerámos que é interessante para os alunos da disciplina “tal” do ano “tal” e eu digo que sim, organizas, tratas de tudo, tratas com os encarregados da respectiva autorização porque eles vão sair da escola e depois calendarizamos. Por exemplo, a biblioteca tem tido ali umas actividades muito interessantes para além da feira do livro também se tem trazido aí algumas pessoas ligadas a determinados assuntos e têm tido uma afluência bastante boa. Em termos de directividade e na base disto tudo uma coisa que nós nunca podemos esquecer é que também se entra num campo de demasiadas coisas. Aquilo que é considerado primordial pelo ministério e não pode ficar para trás que é os programas e o seu respectivo cumprimento, principalmente a nível de turmas que têm exames no final do ano e isso é uma coisa que tem que ser tido sempre, sempre em conta, é evidente que tem que ser conjugada a actividade lectiva com as actividades não lectivas, eu penso que fazem bem aos alunos são boas para eles mas nunca descurando o aspecto

principal que é precisamente a parte lectiva. É evidente que nós na nossa vida pessoal temos altos e baixos, temos momentos mais agradáveis, temos momentos desagradáveis e isso na nossa vida profissional também acontece. Nem sempre as coisas correm de feição há momentos complicados, agora uma coisa mesmo desagradável que me tenha marcado profundamente, que me tenha questionado, que me tenha levado a pôr em causa a minha permanência ou não no órgão de gestão eu diria que não. Agora pequenos episódios isso há sempre seja com alunos, seja com os pais, seja com os funcionários, seja com colegas há sempre coisas que por vezes chocam-nos. Eu tive ali pequenos incidentes com colegas talvez porque não lhes fiz a vontade ou porque não gostaram disto ou por outro motivo qualquer e alguns magoaram-me porque não estava à espera que viesse daquelas pessoas, bom não estava à espera que viesse daquelas pessoas. Eu acabo por chegar à conclusão às vezes e digo, pois é quando tudo corre bem está tudo muito bem, quando vocês acham que são contrariados por qualquer motivo ou porque não gostaram do horário ou por outro motivo qualquer acham que têm o direito de disparatar. Mas essas situações embora me magoassem acabavam sempre por ser resolvidas através de uma conversa quase sempre depois de aferir. Depois digo pois é mas é que antes de a gente abrir a boca deve pensar, é que depois de abrir a boca já não dá, isso é tal e qual como depois de atirar a

pedra já ninguém a vai buscar no ar. Tive situações dessas e que magoam por dois motivos: primeiro eu considero que essas críticas ou essas acusações eram injustas porque as pessoas não tinham razão, o facto de eu tomar uma decisão que possa desagradar a A, B ou C não quer dizer que eu esteja a cometer uma ilegalidade, se calhar para lhe agradar é que tinha de cometer uma ilegalidade e isso é que não pode ser; por outro lado nem sempre é possível atender àquilo que as pessoas pretendem numa escola com o corpo docente com uma dimensão desta, é evidente que não se pode estar a agradar a Gregos e a Troianos ou a Deus e ao Diabo; o segundo aspecto que também me magoava era quando essas acusações partiam de determinadas pessoas, magoavam-me porque as pessoas tinham a obrigação de me conhecer melhor ou se calhar até conheciam bem. Daí que das duas uma ou há uma relação de trabalho e confiança e há mesmo uma certa amizade e as pessoas antes de disparatar têm que perguntar porque é que aconteceu isto, porque é que tu fizeste isto e eu explico que foi assim por isto e por isto. Não havia hipótese de não ser assim e aí a pessoa pode aceitar ou pode não aceitar mas isso não lhe dá o direito de disparatar. De maneira que esses terão sido os momentos desagradáveis, tive outros com alunos, com encarregados de educação mas fazem parte da vida, fazem parte da carreira agora nunca houve um momento que me levasse a questionar. Não passei por esta fase de

quando acabar o mandato vou lá para fora, isto é, volto para os pavilhões dar aulas e saio daqui. Não! Nunca houve assim nada e se houvesse alguma coisa eu vinha-me mesmo embora, vinha-me mesmo embora porque eu era professor do quadro da escola portanto tinha o lugar garantido, deixava a gestão e já estava no topo da carreira há uma série de anos. Portanto eram catorze horas de aulas e não era por aí que o gato ia às filhoses, era uma questão de readaptar, uma pessoa que esteve muitos anos cá fora tem que se readaptar, a voltar a estar dentro de uma sala de aula mas não era caso de morte de gente. Aliás, uma pessoa quando tira uma licenciatura para o ensino é para dar aulas e não para gerir uma escola portanto não era nada que eu não fosse capaz de voltar a fazer. De uma maneira geral eu acho que as coisas correram bem e que nunca houve assim problemas, são sentimentos e às vezes ainda me lembro assim de um ou outro episódio em casa. Não que a minha vida dava um romance porque é muito fraca para isso mas dava para escrever um livro aliás estamos na moda em que toda a gente hoje escreve um livro, são os futebolistas, são os directores de clubes mas dava um livro interessante para publicar a título *póstumo*, até era engraçado mas não. Às vezes vou ali à escola e continuo a cumprimentar toda a gente e toda a gente me cumprimenta o que é sinal de que não saí zangado com ninguém e nem saí zangado comigo. São coisas da profissão, são como eu costumo dizer são

incidentes de percurso. O dia-a-dia de um elemento do órgão de gestão há tarefas que são rotineiras, chamo-lhe rotineiro porque compete ao presidente do órgão de gestão ou a outro elemento, geralmente era a mim a abertura do correio, despacho do correio, leitura da legislação fosse o diário da república ou circulares portanto isso faz parte do dia-a-dia é uma questão de rotina. Fora disso não há uma rotina, eu estava no gabinete vinha até cá fora anda ali por fora, ia até aos pavilhões de aula, andava pelos pátios e era resolver ou tentar resolver qualquer assunto que surgisse. De resto, não há assim uma, tirando aquele aspecto, rotina fixa para o dia-a-dia, às vezes era convocado e ia a uma reunião sobre isto, sobre aquilo, sobre exames ou sobre outro aspecto qualquer mas não há aquilo que chamasse uma rotina definida. Ao fim e ao cabo é estar presente para resolver qualquer assunto relacionado com o normal funcionamento da escola que eu presidia. De resto, não há propriamente uma coisa fixa de ser faço isto, isto, isto e isto, muitas vezes uma pessoa pode dizer eu hoje vou fazer aquilo mas entretanto surgiu um problema qualquer e que a pessoa automaticamente tem que desligar dali e ir fazer outra coisa. Eu fiz a minha carreira de acordo com o que está estabelecido na legislação. Havia uma progressão na carreira ao fim de "x" de anos a pessoa subia de escalão, houve uma altura em que para passar ao oitavo era necessário realizar uma prova de avaliação depois foi extinta. Eu progredi normalmente na

carreira como qualquer outro colega meu progrediu até ao momento. Adiante-se agora que as regras do jogo, pelo que eu sei do novo estatuto da carreira docente vão ser alteradas, já não será uma progressão automática digamos assim. Portanto será a progressão feita noutros moldes, mas nessa altura e até eu sair, a progressão era ao fim do cumprimento de tantos anos naquele escalão a pessoa automaticamente ascendia ao escalão seguinte. Eu cheguei já há bastantes anos ao topo da carreira que era o 10.º escalão. Aspectos que a senhora ministra frisou é que se iria acabar com a progressão automática na carreira docente e portanto o novo estatuto salvo erro já prevê isso, eu já não estou a par disso. Aliás, a pessoa fazer aquilo que gosta não é uma questão de progressão automática na carreira, a pessoa faz aquilo que gosta independentemente do resto. Não é por uma pessoa estar no 7.º escalão ou no 8.º ou no 9.º que vai deixar de fazer menos, se eu estiver no 8.º não vou fazer menos do que fazia no 7.º porque já estou no 8.º e depois no 9.º vou fazer menos do que fazia no 8.º, não interpreto isso dessa maneira. Eu interpreto que a pessoa transitou de escalão e isso dava-lhe de acordo com a idade e o tempo de serviço uma redução de horas. A transição de escalão era uma questão de tempo, em termos monetários é evidente que já dava mais alguma coisa. Em relação à maneira de estar digamos

assim para mim a mudança de escalão nunca me fez alterar a minha maneira de estar até porque eu já estava na gestão quando saiu a legislação dos escalões de maneira que fui progredindo na carreira mas nem por isso eu deixei de desempenhar as minhas funções ou de facilitar o desempenho da minha missão. Nunca houve qualquer ligação entre a transição de escalão e o meu desempenho profissional na gestão, foi perfeitamente irrelevante. Aliás o meu horário continuava a ser o mesmo eu não tinha horário fixo, no entanto por volta das oito horas estava na escola e depois saía quando calhava e no entanto eu podia chegar às nove, às dez, não tinha um horário rígido mas eu achava que devia lá estar cedo. Os meus colegas chegavam às 9:00h mas eu gostava de chegar ali de manhã, às oito horas e ir dar uma volta, cumprimentar as pessoas, cumprimentar os funcionários, cumprimentar os colegas estar um bocadinho na sala de professores a conversar com este e com outro depois ia até ao gabinete e começava então a desenvolver a actividade. No entanto ninguém me obrigava a estar lá a essa hora. É tudo uma questão de feitio, uma questão de postura. De maneira que não houve qualquer interferência, qualquer alteração entre a progressão na carreira e o meu desempenho profissional no órgão de gestão.

5.^a ENTREVISTA:

Data: 22 de Maio de 2007; 10:00.

Local: Café

DURAÇÃO: 64 MINUTOS

Em relação a uma possível segurança ou sentir mais segurança no lugar que ocupava ou sentir-me mais calmo vamos lá a ver, quem está à frente de determinado órgão seja numa escola ou seja numa outra instituição não pode deixar cair os assuntos na rotina, não pode transformar o seu papel ou as suas funções ou o seu serviço em algo rotineiro porque aí corre o risco de a pessoa se acomodar demasiado e deixar passar, por vezes, determinado tipo de assuntos. Quando é que mais ou menos comecei a sentir-me digamos mais seguro ou mais calmo no lugar, aliás uma questão de ser calmo não tem nada a ver com nervoso, mas eu penso que essa situação se terá verificado a partir talvez de 84 a 86. Porque em 84/86 foi quando portanto voltando um bocado atrás em 82/84 fui convidado para integrar uma equipa para eleições ao Conselho Directivo, uma equipa em que eu ficaria por decisão minha vice-presidente e o meu colega que me convidou para a lista ficaria ou se manteria como presidente, caso a lista fosse eleita. Portanto foi uma equipa em que nesse ano alguns elementos acabaram por sair. Mas em 84/86 nós constituímos a equipa que haveria de se manter até à saída do decreto-lei 115-A/98 portanto foi uma equipa que se manteve durante vários anos, mais de uma década. Eu penso que

foi precisamente a partir desse momento porque a partir do momento em que a equipa está constituída e a partir do momento em que a equipa vai concorrendo e vai ganhando sucessivamente as eleições é uma equipa que se mantém inalterada. É evidente que a partir daí as pessoas conhecem-se melhor, já conhecemos melhor os hábitos de trabalho de cada um, as opiniões e por vezes entra-se até naquela situação de que às vezes já nem era preciso falar, as pessoas já se entendiam quase sem falar. É claro que isso deu uma certa e continuemos a usar o termo calmo, estabilidade ao órgão de gestão. Costuma-se dizer no futebol que na equipa vencedora não se mexe é uma máxima do futebol mas transpondo essa máxima ou essa afirmação, embora por vezes não seja tão correcta como pode parecer, para o caso que nós estamos a apreciar é evidente que sendo uma equipa que é constituída e que se consegue manter durante pelo menos de 86 até 98 e só se desfez porque o novo normativo que constituía os Conselhos Executivos fazia uma redução dos elementos de cinco para três, isso foi o único motivo que levou a desmanchar a equipa porque se não fosse isso penso que essa equipa se teria mantido ininterruptamente. Se calhar se se mantivesse o modelo antigo de cinco

elementos, agora entrando no campo da suposição, essa equipa se teria mantido até eu me vir embora mas como a lei impôs a redução de cinco para três elementos é evidente que dois elementos ficaram de fora. Aliás um desses elementos depois acabou por entrar como assessor do Conselho Executivo e mais tarde entrou como vice-presidente do Conselho Executivo quando um dos vice-presidentes se aposentou em 2002/2003, se a memória não me está a falhar. De maneira que é assim a estabilidade de uma equipa chamamos-lhe dirigente que ao fim e ao cabo, embora houvesse outros órgãos de administração e gestão da escola, o Conselho Executivo era o responsável último perante os serviços centrais pelas decisões que toma. A partir do momento em que há uma equipa que trabalha e que as tarefas estão mais ou menos definidas, quando estou a dizer mais ou menos definidas não estou a dizer que sejam compartimentos estanques, por uma questão de comodidade no serviço. O facto de haver um elemento que seja responsável pelo aspecto da constituição das turmas ou do sistema de matrícula não quer dizer que se chegue concretamente ao género de dizer que eu não tenho nada a haver com isso, uma pessoa não pode dizer isso porque isso seria problemático. É evidente que em princípio esses assuntos seriam canalizados para o elemento que tinha no caso das turmas e matrículas mais tempo no assunto. Embora isso não queira dizer que não discutíssemos em reuniões

de Conselho Executivo porque nós tínhamos passo o termo de “montar” o esquema de matrículas, como é que íamos elaborar as turmas embora haja instrução superior sobre isso. Mas há sempre pequenas coisas que afectam o órgão de gestão e portanto essas decisões não eram tomadas pelo elemento que tinha a seu cargo por exemplo as matrículas e turmas, o elemento expunha a situação e as decisões eram tomadas pelo órgão porque todos nós éramos os responsáveis pelas decisões tomadas, embora por efeitos da legislação a última responsabilidade caía sempre sobre o Presidente do Conselho Executivo. Calma, segurança, estabilidade foi precisamente a partir do momento em que a equipa se constituiu e se foi mantendo ao longo dos anos porque isso era sinal de que as pessoas se entendiam pessoalmente e profissionalmente. Não era possível trabalhar em clima de azedume, em clima de guerra surda ou aberta, isso era impossível porque isso maioritariamente leva a conflitos e pode inclusivamente um elemento que se sentir mal querer demitir-se, ou no caso de constituição de uma lista para eleições futuras e haver certos elementos dizerem que não estão interessados em trabalhar com A, B ou C pronto isso nunca aconteceu chamemos-lhe assim com o quinteto que se manteve desde 86 até à saída da nova legislação sobre os órgãos de administração e gestão das escolas. Dá estabilidade quando uma pessoa está a trabalhar e sentir que tem confiança nos outros elementos porque

pode acontecer uma pessoa adoecer ou ter um acidente e estar impossibilitado de ir ao serviço ou a pessoa estar em férias, portanto há muitas coisas que podiam impedir a pessoa de se apresentar ao serviço e isso não quer dizer que automaticamente as coisas parassem. Não paravam porque as outras pessoas substituíam, automaticamente, o colega impedido de se apresentar ao serviço e portanto as coisas funcionavam na mesma e nunca houve por A ou por C ou por outro motivo qualquer problema no funcionamento no órgão de gestão da escola, o essencial aqui é preciso as pessoas entenderem-se como pessoas e como profissionais a trabalhar. Pronto tive sorte com as pessoas com quem eu trabalhei e tiveram prazer de trabalhar comigo, demo-nos sempre bem aliás ainda hoje continuamos a ser amigos e a ter um bellissimo relacionamento nesse aspecto acho que fui uma pessoa feliz e acabei com quem comecei a trabalhar ao longo destes anos no Directivo e depois Executivo. Para mim o aspecto fundamental numa equipa de trabalho é a chamada confiança mútua. Vamos agora abstrair que é o órgão de gestão de uma escola, eu a trabalhar com uma equipa de vários elementos se não trabalhássemos na base da confiança mútua e se tivéssemos sempre vamos lá ver se o D fez bem aquilo que era para fazer, ou estar sempre com aquela coisa será que ele fez ou não fez, é preciso ter confiança nas pessoas. Se a pessoa tem uma equipa, trabalha e aceita integrar essa

equipa tem que ter confiança nas pessoas com quem vai trabalhar e porque se está sempre desconfiada estando sempre a dizer será que ele fez, será que ele não fez, será que ele fez bem, será que ele fez aquilo que eu lhe disse, é evidente que além de ser uma dor de cabeça muito grande não consegue criar ambiente de trabalho porque isso chega a uma certa altura que a outra pessoa pode dizer assim mas afinal tu confias em mim ou não confias em mim, é que se não confias em mim mais vale dizer para eu meu ir embora. Portanto é a tal confiança mútua e depois há outro aspecto eu posso dar-me muito bem com uma pessoa e achar que a nossa maneira de trabalhar é diferente e ninguém tem que levar a mal, se alguém me dissesse assim sim senhor sou muito teu amigo mas não dá para trabalhar contigo e eu tinha que aceitar que a pessoa me dissesse isso, não tinha qualquer razão para ficar aborrecido com a pessoa ou para deixar de falar porque uma coisa são as relações pessoais outra coisa são as relações de trabalho e as relações de trabalho são muito complicadas e então numa escola. Eu acho muito complicado porque estamos a falar da escola mas eu acho que há determinados tipos de organizações que serão ainda muito mais complicadas mas como diz o ditado “com o mal dos outros posso eu bem”. Portanto eu tenho de me cingir apenas ao aspecto de um estabelecimento público de ensino secundário, é preciso ter calma, estudar muito bem as situações, ver que há vários

interesses entre o pessoal administrativo, o pessoal auxiliar, o pessoal docente e depois com o pessoal não docente que são os pais e os encarregados de educação quer dizer isto é um mundo complicado. Às vezes, as pessoas pensam que é muito fácil mas é um mundo muito complicado, as estruturas são diferentes e por vezes dentro delas nem toda a gente está de acordo, de cento e quarenta professores de certeza que não estão todos de acordo e em cinquenta funcionários não quer dizer que estejam todos de acordo e isto passa-se mais a nível do pessoal auxiliar, porque é que A foi para por exemplo a biblioteca e porque é que não fui eu para a biblioteca, são riscos até porque a legislação diz que compete ao órgão de gestão racionalizar os recursos humanos portanto no aspecto administrativo. No aspecto docente não compete ao fim e ao cabo a nós, faço uma requisição de professores e os serviços centrais por concurso colocam as pessoas. Os serviços administrativos têm uma chefe de serviços e estão digamos assim confinados na sua área mas aí também já implica sempre de acordo com a chefe dos serviços administrativos distribuir as tarefas entre o pessoal. Em relação ao pessoal auxiliar da acção educativa já é um bocado mais complicado porque são muitos sectores: são os pisos, é a reprografia, a biblioteca e os pátios e aí já há uma possibilidade maior de conflitualidade porque alguns consideram que determinados locais de trabalho são melhores que outros, eu não sei se serão

melhor do que outros, poderão ser mais calmos numa altura e menos calmos noutra. É evidente que possivelmente o serviço dos pisos será o menos calmo porque é onde estão as salas de aulas e portanto é o contacto mais interveniente, mais directo com os alunos nisso penso que me afastei um bocado, mas isto a conversa é como as cerejas. Voltando ao início foi a partir de 86 que eu comecei a sentir eu não digo dormir descansado porque eu sempre dormi descansado a nível do órgão de gestão, não dormia às vezes por outros motivos mas não pelo pressionamento, pelo trabalho, pelos colegas com quem eu trabalhava, com quem eu convivia no órgão de gestão. Em relação a uma pessoa mesmo depois de sair de serviço se esses assuntos me preocupavam ou não preocupavam na equipa que eu integrava, quanto mais sólida for a equipa menos preocupações nós temos e menos preocupações se levam para casa. É evidente que o chamado desligar completamente isso é uma coisa que muitas vezes até nem são os problemas, nem é uma questão de um problema era porque nós não podemos desligar o nosso pensamento. Às vezes quando as pessoas perguntam estás a pensar em quê e respondem em nada, é impossível tem que estar a pensar em alguma coisa nem que seja na “morte da bezerra” com se costuma dizer. Nós não podemos fazer com o nosso cérebro ou com a nossa cabecinha aquilo que se faz com o interruptor da luz e muitas vezes

nem eram os problemas mas era um assunto qualquer que se estava a tratar e que podia ser um bocado mais complicado e às vezes ficava em suspenso, muitas vezes acontecia vamos pensar nisso e depois amanhã tentamos resolver isso, às vezes já por causa da hora tardia. Muitas vezes o que acontecia é a pessoa quando está em casa talvez porque já está relaxada, não digo de pantufas, parece que faz lembrar o professor pardal das histórias do Donald em que acendia a lamparina então acende-se uma lâmpada a dizer espera aí se calhar andávamos à procura disto, pronto é mais este aspecto isto também dependia das fases. Por exemplo na altura dos exames que eu acho que era uma carga maior face ao serviço, era um serviço que tinha a meu cargo todos os anos não por qualquer motivo especial comecei a tratar deles e pronto fiquei com o serviço de exames, não foi uma questão de ser presidente ou deixar de ser foi uma questão de que eu gostava mas às vezes pensava será que eu marquei ou será que eu me esqueci, outras vezes era a pessoa a dizer espera aí eu devia ter feito isto e até nem era assim nada de transcendente, são pequenos pormenores que a pessoa durante o dia-a-dia anda ali vai para ali, apesar de na altura dos exames a escola esteja muito mais sossegada, a única coisa que há são os exames não há aulas, não há nada de maneira que há um outro ambiente de trabalho. Uma vez por outra surgia um assunto mais complicado em que a pessoa estava ali a remoer, a remoer, a

remoer e pronto quer se queira quer não depois a pessoa não está bem e daí que para mim o aspecto mais complicado nessa situação e isso infelizmente aconteceu comigo não muitas vezes e se calhar acontece com toda a gente, não era o ir remoer assuntos para casa era a pessoa ir maldisposta ou aborrecida para casa por uma coisa qualquer e isso é mau porque à mínima coisa descarrega-se para cima de alguém que não tem culpa, isso aconteceu uma vez com a minha filha e a partir daí eu comecei a ter muito cuidado e quem diz a minha filha, diz a minha mulher, porque não têm culpa nenhuma das preocupações, dos problemas. No entanto o caricato da situação, quase que apetece dizer assim, é que eu nunca levei para a escola os possíveis problemas que eu tivesse em casa mas o inverso acontecia. Entrando no campo mais pessoal felizmente ao longo de toda a minha vida familiar digamos, também nunca tive problemas com a minha filha como pessoa e como aluna, nunca me deu qualquer tipo de problemas ainda hoje felizmente mas hoje já é uma pessoa independente tem o seu emprego, em relação a problemas com a minha mulher também não felizmente, também já estou casado há trinta e muitos anos. A geração nova é que é a geração do casa e descasa porque sempre tiveram tudo e à mínima contrariedade não sabem resolver. Em relação a tomada de decisões temos de partir do princípio que as decisões, quase todas elas, têm que ser tomadas dentro de um quadro de normativos ou seja dentro de

um quadro da legislação que é emanada superiormente, é evidente que há sempre uma certa flexibilidade e depois há outro tipo de decisões que nós não estamos perfeitamente amarrados à legislação por exemplo o comportamento de um aluno, problemas de um aluno com o professor. Questões postas por exemplo a um director de turma pelos encarregados de educação, isso aí são decisões que têm de ser tomadas pelo órgão de gestão evidente que cumprindo sempre e nunca fugindo da legalidade mas não há nada que diga na legislação que o meu comportamento para com um encarregado de educação tenha de ser aquele, felizmente ainda não chegamos a esse ponto. Nós tínhamos por hábito lá está a questão de confiança mútua, desde que fosse um determinado tipo de decisão, essas decisões não eram tomadas individualmente. Nós conversávamos e chegávamos àquela que seria a melhor solução a adoptar naquele caso concreto, as pequenas decisões qualquer elemento do Directivo tomava e depois dizia que aconteceu isto e eu fiz isto, o que é que vocês acham, a maior parte das vezes eram pequenas coisas, eu poderia ter tomado outra decisão era um outro caminho para chegar ao mesmo. Agora decisões mais complicadas nós tínhamos o cuidado de dizer “pessoal” aconteceu isto, temos de conversar e marcava-se e estávamos lá todos e então conversávamos e considerávamos aquela que seria para nós a decisão mais certa, até poderia não ser mas para nós era aquela a decisão que

seria a mais correcta e portanto isso dá segurança. Eu penso que há insegurança quando as pessoas não se entendem ou por qualquer outro motivo. Agora quando as pessoas sabem trabalhar em conjunto, sabem trabalhar em equipa penso que há uma segurança, há pouco quando eu disse que eu ia para casa sossegado e se houvesse algum elemento que adoecesse ou que estivesse de férias as decisões continuavam a ser tomadas pelos restantes, por isso é preciso a tal confiança mútua e isso dá segurança, não haver o chamado individualismo, das duas uma ou se trabalha numa equipa e as pessoas têm que acatar eu posso discordar mas a solução seria aquela, bom eu se calhar não ia para aí mas desde que vá ter à solução que se preconiza. Muitas vezes ando aqui às voltas com este papel em vez de ir daqui para ali que é muito mais direito, outra coisa que eu não gosto é andar com o rodear porque as coisas têm de ser tratadas, para que é que vale a pena estar a adiar e portanto estava certo que estava seguro, nunca me senti assim e isto é como diria Zambujal a idade vai-nos esmolando uma certa experiência, acho que é na Crónica dos Bons Malandros que ele diz isto. Essa experiência foi uma experiência colectiva a partir do momento em que aquela equipa foi passando de mandato em mandato, era um saber acumulado mas não era só por um, era um saber acumulado por todos aqueles elementos que lá estavam, não falo em termos de idade falo em termos de equipa coesa que se vai mantendo ao longo do

tempo à medida que o tempo vai passando e aquela equipa não se desfaz e continua a trabalhar sem ter repousos, sem ter cartas na manga é evidente que isso dá uma segurança muito grande aliás havia pessoas que se admiravam como é que esta escola tinha há tanto tempo o mesmo órgão de gestão. Por vezes mudava um elemento ou outro e tive a sorte de nunca nenhum elemento dizer que não queria mais ou quero ir-me embora, já chega estou cansado, estou aborrecido pronto tive essa quota parte desse acto nunca nenhum elemento quis como se costuma dizer abandonar o barco. Não era por uma questão de não querer estar connosco, pode ter um problema familiar e dizer desculpem lá mas não posso continuar porque se eu estiver aqui não dou o rendimento que devia dar portanto vai haver uma sobrecarga para os restantes elementos, esse ou outro motivo qualquer ou motivo de doença ninguém está livre ou até dizer que como experiência já chega e quero ir lá para fora outra vez e ir dar só aulas, bom eu tive sorte chamo-lhe mesmo sorte de nunca nenhum dos elementos terem querido sair. A partir do momento em que se investe neste tal quinteto, de maneira que não foi assim em determinado momento as coisas foram evoluindo normalmente, aliás honestamente neste momento a equipa que lá está são sobreviventes da minha equipa pronto dois que eram vice-presidentes e uma era assessora, neste momento o vice-presidente passou a presidente e a

assessora passou a vice-presidente e a equipa mantêm-se e eles continuam a trabalhar, a funcionar, como disse um marchal de França “os cemitérios estão cheios de pessoas insubstituíveis”. Eu acho que ninguém é insubstituível aqui era mais uma questão de os funcionários estavam mais habituados à minha cara ao longo de vinte e não sei quantos anos, mas a escola não fecha por causa disso, deve continuar a funcionar e eu independentemente de terem sido meus colegas na equipa da gestão acho que a escola está muito bem entregue e aliás se eu não confiasse neles não tinha estado com eles, pronto e eles prontificaram-se a acabar o mandato e agora para futuro não sei se eles vão apresentar equipa para o próximo ano. É evidente que quem está em qualquer cargo dirigente, eu não quero usar aqui chefia porque aquilo ali não é um cargo de chefia é um cargo de direcção não é propriamente a mesma coisa na minha maneira de ver, está sempre sujeito a críticas e usando, eu gosto muito dos provérbios populares, há um que diz “quem anda a chuva molha-se” ou a sujeita-se a molhar mas isto porquê, porque isto de estar num cargo de direcção é evidente que por muito boa vontade que tenha, por muito competente que seja está sujeito a críticas, há sempre pessoas que não gostam da maneira de trabalhar dos outros e então numa escola onde há tantos interesses divergentes desde o corpo docente, não docente, discente e por aí fora. É evidente que uma pessoa está sempre sujeita a críticas no trabalho, agora

a situação também é a seguinte eu críticas construtivas aceito, sempre aceitei e continuo a aceitar e mais aceito discuti-las, agora críticas destrutivas é uma coisa que eu não aceito e elimino logo, liminarmente elimino logo porque alguém dizer que o trabalho que fiz está errado e se eu lhe perguntar então e como é que tu farias ou como é que me vais ajudar a fazer isto e a pessoa responder-me isso é um problema teu e eu não tenho nada a ver com isso, então eu acho que o melhor que devia ter feito era ter ficado calado, agora se ele me disser assim eu penso que aquilo que tu fizeste talvez pudesse ter sido feito de outra maneira ou talvez ainda se possa fazer dessa maneira, independentemente do órgão de gestão pode ser um colega meu ou até um encarregado e educação, assim eu não me importo de discutir opções e depois ver se afinal se poderia fazer assim. É evidente que numa situação destas isso depois teria que ir ao órgão de gestão para a gente discutir porque eu não ia alterar uma decisão assim sem mais nem menos. Agora críticas destrutivas não, o dizer mal por dizer mal, a pessoa faz assim está mal, faz daquela maneira está errado, faz de outra e está pior quer dizer eu com pessoas dessas não me entendo, não sou capaz de me entender e aliás isso às vezes irritava-me mas agora uma crítica construtiva nunca rejeitei, dentro do gabinete quando discutíamos determinado tipo de assunto ninguém estava ali como aqueles cãesinhos que às vezes andam nos carros e abanam a cabeça. Se alguém dizia assim eu não

concordo contigo por isto e por isto, por amor de Deus isto não é o “yes men” não andamos aqui no “yes men”, o Henry Ford foi o criador da fábrica Ford e daquele modelo que foi muito famoso o Ford e ao Henry Ford atribuiu-se-lhe uma frase que é muito característica e eu acho um piadão e que diz assim “podem escolher qualquer cor desde que seja preto, portanto desde que seja preto” podem escolher qualquer cor, é evidente e eu acho que foi uma coisa que nunca trabalhámos dessa maneira, não sei trabalhar dessa maneira, são maneiras de estar na vida e foi assim que eu levei a minha maneira de estar seja na minha vida particular seja na minha vida oficial chamemos-lhe assim. Não sou adepto do quero, posso e mando isso para mim é muito complicado, sou adepto do diálogo é uma coisa que as pessoas da escola às vezes diziam que eu era adepto do diálogo e acho que o bom senso que Deus nos deu é para nós usarmos e não para metermos na gaveta e pronto, e só quando as coisas chegam a um ponto felizmente tive poucas situações dessas, em que se começam a extremar e desculpem lá mas as coisas têm de ser assim, principalmente quando isso pode levar a determinadas posições que eu não digo que caem na ilegalidade mas que andem ali na fronteira como diz o ditado “pôr a cabeça no cepo”, sabendo que estou a pôr a cabeça no cepo não ela está aqui tão bem agarradinha. A pessoa vai pautando a sua vida, ao fim e ao cabo eu acho que a nossa vida profissional e também a nossa maneira de estar na vida

profissional eu não diria que é um reflexo mas acho que a nossa vida, a maneira de estar pessoal chamemos-lhe particular e a maneira de estar profissional eu acho que elas se interpenetram porque se o comportamento da pessoa na sua vida particular é assim um bocado prepotente esse defeito, para mim é um defeito, é evidente que se vai reflectir na vida profissional, agora se a pessoa for ponderada, se for calma até determinar o contrário isso acaba por se reflectir na sua vida profissional e porque é preciso as pessoas terem cuidado. O facto da pessoa ser adepta do diálogo, do bom senso o que não quer dizer que a pessoa seja daquelas do deixa andar, é que se uma delas está bem as outras duas têm de estar mal, não tem nada que deixar correr, não tem nada com o ser mole ou deixar de ser mole é a maneira de estar da pessoa e quando é preciso tomar decisões mais duras terão que ser tomadas, para isso é que existe alguém que está à frente da instituição e que responda perante os seus superiores hierárquicos. Eu penso que estive a nível pessoal e a nível profissional bem, quer dizer não me queixo porque estou bem a nível familiar e estive bem a nível profissional pelo menos durante o tempo que estive ao serviço do Ministério da Educação, acho que ninguém me pode acusar de desleixo, de fugir às minhas responsabilidades portanto acho que ninguém me pode atirar isso à cara. Falhei isso falhei mas se alguém me disser que eu nunca falhei na vida eu não acredito, nunca

fiz uma coisa voluntariamente sabendo que estava a fazer uma asneira mas em relação às pessoas de espera aí que já te faço a cama isso não aconteceu, não tenho e nunca tive em relação a quem quer que fosse sentimentos de vingança por vezes podia era haver olha vais à tua vida que eu vou à minha, mas nunca tentei prejudicar alguém se prejudiquei alguém durante o tempo todo que estive na escola foi sem querer, foi involuntário nunca me passou pela cabeça prejudicar voluntariamente quem quer que fosse em que sentido que fosse, talvez por isso falo com toda a gente e tenho lá pessoas amigas quando lá vou e ainda lá vou, ainda cumprimento e falo seja com o pessoal docente ou não docente e criei bons laços lá dentro, isso é sinal de que não serei propriamente má pessoa. É muito tempo, trinta e muitos anos é uma vida e acho que estou bem comigo mesmo, eu costumo dizer que nós devemos actuar de acordo com a nossa consciência e se nós pautarmos a nossa vida precisamente por determinado tipo de normas estamos sempre de bem com a consciência, como diz o outro nunca a temos pesada e portanto acho que quando me vim embora ao fim deste tempo todo acho que fiquei com a sensação de dever cumprido, se calhar algumas pessoas poderão achar que não, outras que se calhar eu poderia ter feito melhor, outras que eu poderia ter feito de outra maneira mas isso agora são opiniões e nós não podemos agradar a Deus e ao Diabo. Na minha óptica ou na minha maneira de analisar a situação e

olhando para estes trinta e muitos anos de serviço tenho a consciência tranquila não fiz mais talvez porque também não sabia, talvez outras pessoas fizessem melhor ou dariam a fazer melhor, mas quem faz o que sabe acho que a mais não é obrigado, pronto eu não fiz mais ou não fiz melhor, se calhar as minhas capacidades não davam para mais mas isso é um handicap de cada pessoa, agora não fazer porque não está para isso é diferente, isso nunca foi coisa que na minha vida me passou pela cabeça aliás eu fui também militar e nunca tive problemas como militar e na minha vida profissional também nunca tive problemas, penso que ninguém me pode atirar à cara que eu não cumpri o meu dever porque me desleixei ou como se costuma dizer que me baldei isso não aconteceu, podem dizer assim se calhar talvez não tivesses perfil para o cargo mas a verdade é que também se fosse assim não sei porque é que me deixaram estar lá até me vir embora. As eleições são feitas pelos professores e pelos funcionários e deixaram-me lá estar, então é porquê, porque enquanto lá estivesse não iam para lá outros, não sei não mas isso agora levava-nos até ao campo da especulação e eu acho que não vale a pena. A minha experiência ou a minha missão na Comissão Executiva Instaladora é uma situação um bocado diferente. Esta Comissão Instaladora é uma óptica diferente de que por exemplo agora já não, mas quando uma escola era fundada de raiz havia uma Comissão Instaladora dessa escola e eram essas

pessoas que preparavam que instalavam a escola para futuro. Por vezes também há comissões por exemplo agora neste momento os meus colegas da escola estão como Comissão Executiva Provisória. Quando saiu o 115-A para transitar de Conselho Directivo para Conselho Executivo o 115-A trazia alterações, era preciso um regulamento interno da escola, já o regulamento interno era uma coisa antiga mas a maior parte das escolas não tinha, foi preciso eleger uma Assembleia constituinte, foi preciso elaborar o regulamento interno, foi preciso elaborar uma série de coisas depois essa proposta para o regulamento interno era apreciada pela Assembleia constituinte que depois podia dizer afinal não completamos é melhor fazer assim, aliás eu arranjei uma equipa que o elaborou por acaso tenho arranjado sempre boas equipas e lá está a gente sabe onde deve ir, eu tenho na escola pessoas que são trabalhadoras e que nunca me disseram que não, eu precisava de alguém e estava a contar contigo. De maneira que era uma fase de transição do Directivo para o Executivo portanto não houve uma ruptura, nós continuamos a gerir a escola chamamos-lhe assim da mesma maneira como haviam agido até aí portanto não houve uma quebra ou uma ruptura portanto o que nós tivemos de fazer foi preparar as coisas para a introdução de novos elementos chamamos-lhe assim, por exemplo o novo normativo dizia que a escola tinha de ter uma Assembleia de Escola e tivemos de

desencadear o processo para a eleição de uma Assembleia de Escola que era um órgão novo, tivemos que preparar o processo para a eleição do Conselho Executivo que acabaram por ser os elementos que eram da Comissão Executiva Provisória Instaladora, tivemos de arranjar uma equipa para a elaboração do regulamento interno que depois foi aprovado superiormente pela Drel. Portanto não houve uma solução ali de maneira que não me trouxe mais nem me tirou nada porque nós continuamos todos a trabalhar e a preparar a transição mais em termos de órgãos, em termos institucionais mas não propriamente em mudar tudo. Por exemplo os meus colegas que agora estão na escola, ao fim e ao cabo, estão a dirigir a escola como nós dirigimos até agora, está

um elemento a menos possível, mas eles estão a continuar o trabalho que nós vínhamos a desenvolver ao longo destes anos todos ou então se quisermos ao longo deste ano lectivo que é o que nos interessa mais neste momento. Eles estão a desenvolver todo esse trabalho, eles estão a preparar os exames, eles estão a desenvolver todo o trabalho que nós temos vindo a desenvolver portanto ali não há nada de novo e depois quando chegar ao próximo ano, quando for a altura eles vão abrir o processo para eleição de Assembleia de Escola, vão abrir o processo para eleição do Executivo.

6.^a ENTREVISTA:

Data: 24 de Julho de 2007; 9:30.

Local: Café

DURAÇÃO: 57 MINUTOS

Em relação ao aspecto da nostalgia do passado ou da mudança eu a nostalgia do passado deixo isso mais para os políticos de antigamente, eu penso que não é uma questão de nostalgia aliás é um termo que eu nem aprecio muito porque costuma-se dizer que o que está feito, está feito. É evidente que eu não simpatizo ou não concordo é com as chamadas mudanças radicais aquilo que chamam um corte brusco com o que está para trás, isso é que faz parte da minha maneira de ver as coisas ou situações. Analisando os dois diplomas da gestão escolar que nos interessam o de 1991, salvo erro, que criava o cargo do Director Executivo a nossa escola não entrou nessa experiência porque continuámos a manter o decreto-lei de 76 e portanto eu sobre esse não me posso pronunciar, embora tenha dado uma vista de olhos nunca me debrucei muito sobre ele porque geralmente uma legislação que não interessasse directamente na gestão da escola eu dava uma vista de olhos por curiosidade mas nunca me debruçava muito sobre ela, não analisava exaustivamente porque achava que não havia necessidade, considerava que deveria ter conhecimento da legislação mas não aprofundar o seu estudo. Penso que por exemplo em relação ao decreto de 76 e depois ao 115-A penso que houve

algumas mudanças positivas mas o de 76 foi um decreto que foi feito logo, portanto estava em 76 o 25 de Abril foi em 74 e entrou-se num período em que praticamente tudo o que estava para trás estava errado e tudo o que viesse para a frente é que estaria bem e portanto foi um decreto que foi elaborado e não houve assim muito tempo para estudar, para preparar a mudança da direcção das escolas porque até aí os liceus tinham um reitor e as escolas industriais e comerciais tinham um director, portanto era o único pessoal e uma vez que se falava em implementação de um regime democrático isso também teria de ser aplicado às escolas e daí a criação dos Conselhos Directivos. Terá sido nessa linha de democratizar também a gestão escolar, daí um órgão colegial constituído por três ou cinco elementos conforme a população escolar e qualquer legislação que respeite a determinados campos como por exemplo, neste caso, a gestão escolar é evidente que não pode ser eterna porque os tempos evoluem e ora aqui entre 76 e 98 passaram precisamente 22 anos em que praticamente a gestão da escola se manteve inalterada. Aliás hoje em dia fala-se cada vez mais que é necessário alterar a gestão escolar e por exemplo o tipo industrial é uma coisa que já se falou mais do que uma vez, em que há necessidade de alterar a gestão escolar,

agora para que moldes eu não sei e nem sei se há alguma coisa já sobre isso. Mas penso que não, pelo menos numa reunião que eu tive aqui há uns tempos ainda estava no activo, foi em 2006 em que o Senhor Secretário de Estado da Educação disse que era um assunto que não era para de momento estar a resolver mas disse que as escolas estavam a funcionar e é evidente que há escolas que funcionam melhor ou pior. É evidente que uma escola funcionava melhor ou pior e não é uma questão de legislação era uma questão das pessoas que integram os vários órgãos de gestão de uma escola e isso a legislação não consegue mudar, mas ele disse que não era um assunto para momento e depois disso já ouvi a senhora ministra dizer que o próximo passo terá a ver com o mudar a gestão escolar. Para ser franco não sei o que é que a senhora ministra estará a pensar em relação à gestão dos estabelecimentos de ensino. Portanto eu não sou adepto da nostalgia, não sou avesso à mudança quando me falam em mudança diz-se que o português é alérgico à mudança, aliás eu lembro que quando a Senhora Ministra da Educação tomou as medidas logo no princípio do ano escolar de 2006 as aulas de substituição bem como a permanência dos professores na escola, o que provocou uma reacção bastante negativa por aquilo que eu me apercebi por parte do pessoal docente, e uma das coisas que foi dita foi que os professores eram avessos à mudança mas não é uma questão dos professores serem avessos à

mudança, neste caso concreto, acho que foi assim uma coisa abruptamente imposta em execução, e pronto dou-me bem com as mudanças, a nostalgia do passado não sou propriamente um saudosista embora seja o país do fado mas não sou propriamente um saudosista adapto-me bem, posso, às vezes, não concordar com determinados aspectos das novidades se quisermos chamar-lhe assim das mudanças mas não quer dizer que eu, não sou propriamente um dos do antigamente. Portanto os tempos evoluem e as pessoas também têm de evoluir e têm que acompanhar digamos com um passo mais rápido ou um passo mais calmo, as pessoas têm de acompanhar a mudança portanto não sou propriamente um saudosista do passado. E penso que olhando para os meus quase 27 anos em que integrei o órgão de gestão quase sempre como presidente, à excepção de um mandato de dois anos em que estive como vice-presidente, às vezes a pessoa não era uma questão de mudar e já lá vão muitos anos, em determinadas situações ou determinados casos talvez os tentasse resolver de outra maneira, quer dizer o fim era sempre o mesmo mas talvez usasse outros meios porque nós muitas vezes fazemos uma coisa e isso até na nossa vidinha do nosso dia-a-dia nós dizemos vou fazer isto assim assim e depois mais tarde é se eu tivesse feito daquela maneira, quer dizer alcançaria o mesmo fim mas com outros meios. Mas isso é uma coisa que é no dia-a-dia das nossas vidas portanto era mudar a maneira

de fazer, agora não quer dizer que mudasse a minha maneira de estar no órgão de gestão isso nem que lá estivesse até morrer a minha maneira de estar não era alterada aliás como dizia um colega meu que integrou comigo o órgão de gestão, às vezes as coisas que nós ouvíamos disto e daquelo outro, às vezes a escola tal fazia assim ou fazia assado, portanto é a nossa maneira de estar e eu tenho a minha postura como qualquer outra pessoa tem. A nossa maneira de estar é aquela e portanto é a minha maneira de estar, isso não, nem que andasse lá até acabar os meus dias não alterava, podia mudar determinados tipos de actuação isso talvez porque ao fim e ao cabo os anos vão-nos dando mais experiência, vão-nos dando outra visão. Eu quando voltei ao Conselho Directivo por convite é evidente que a minha visão de estar no Conselho Directivo não era a mesma do que quando eu fui para lá no primeiro ano, já tinha alguma experiência a minha visão alterou mas não quer dizer que a pessoa mude, nem pode mudar se não estávamos mal da nossa vida se andássemos sempre a mudar, portanto a postura eu nunca alteraria a minha postura nem que lá estivesse 100 anos. As novas medidas tomadas pela senhora ministra no início do ano lectivo de 2006/2007 eu penso que nós em questões de serviço não temos tempo ou não temos nada que nos lamentar pelo menos é a opinião que eu faço, posso estar errado. Eu penso que lamentar é um termo que se aplica por exemplo na nossa vida

pessoal porque fiz qualquer coisa que depois achei que afinal não deveria ter feito posso lamentar isso, posso lamentar ter tomado uma atitude por exemplo mesmo até na vida profissional com um colega e ter-lhe dito alguma coisa desagradável e depois lamentar, agora no aspecto da aplicação de legislação ou de cumprir os normativos que vêm dos serviços centrais nós aí não temos nada que nos lamentar, podemos concordar com as medidas, podemos concordar parcialmente com as medidas, acho que não há espaço para lamentações porque se eu vir que uma medida me agrada mais ou menos poderei é ter mais entusiasmo ou menos entusiasmo na aplicação dum determinado número de medidas, conforme seja mais do meu agrado ou menos do meu agrado, a pessoa aqui não tem que se lamentar. A única coisa que a pessoa tem que fazer se está num cargo e discorda das medidas até aqui implementadas, como será o caso da minha consciência aqui não se aplica neste caso, se quiser ser honesta para consigo mesmo é pedir a demissão do cargo ninguém o obriga a ficar lá e para ficar contrariado não vale a pena portanto a única coisa que há a fazer era de acordo com a legislação em vigor e cumprindo os prazos que estão estabelecidos era pedir a demissão do cargo era a única coisa que havia a fazer. Não impede a pessoa de dizer que não estarei muito de acordo com estas medidas por este motivo ou por aquele no todo ou em parte, mas se a pessoa acha que são medidas que chocam

a sua sensibilidade ou a sua maneira de estar pronto aquilo não é um cargo que a pessoa não possa desistir, apresentava dentro daquilo que a lei determina a demissão do cargo, haveria eleições e a pessoa regressaria à sua origem apenas a ser mais um elemento do corpo docente onde teria as suas turmas, voltaria à sua vida antiga se é que se pode chamar assim, pronto ninguém o obrigava a ficar lá, apresentava as suas justificações e pronto saía do lugar. Em relação ao se me senti como que a querer não ligar tanto às situações porque estaria para me vir embora ou estar a pensar em vir-me embora há um ditado que diz que “até ao lavar dos cestos é vindima” e por acaso, às vezes, as pessoas diziam-me tu qualquer dia vais embora e começa a desligar mas eu disse que até eu me ir embora, até eu sair da gestão seja porque me concedem a aposentação ou seja quando houver eleições e eu não me apresentar a elas, a minha postura, o meu procedimento, o meu empenho será igual até ao último dia e aliás foi isso que se verificou. Só aqui um parênteses nós temos que destrinçar aqui duas coisas uma é uma pessoa ser apenas professor outra é a pessoa estar num cargo de direcção. Sendo apenas professor, não estou a dizer que acontece mas pode acontecer, a pessoa dizer bom mais um ano e vou-me embora portanto o último ano, eu não digo que seja uma licença sabática mas é o ano para a despedida e não vou estar aqui a investir muito, não vou estar a preocupar-me porque já estou com

um pé dentro um pé fora, embora as pessoas às vezes digam isso eu não acredito. Eu posso dizer por exemplo quando saiu essa tal legislação em 2006 das pessoas terem que estar mais tempo nas escolas e das aulas de substituição aliás, posso recuar mais ainda quando saiu a legislação que alterou completamente virando do avesso o tempo e idade para aposentação houve pessoas que disseram faltava-me “x” de anos agora faltam “x” mais “y” e já não faço aquilo, isso são desabaços porque eu tive colegas que tiveram esse desabaço e afinal eu continuei a trabalhar com eles e eles continuaram sempre a fazer e a trabalhar comigo tal e qual da mesma maneira como faziam dantes e as aulas continuaram a ser preparadas e continuaram a ser dadas exactamente. Mas se um professor começa nisto é porque isso já vem detrás, a saída da legislação na minha óptica poderá ser um pretexto mas aí se eu não concordasse pedia a demissão do cargo e voltava, eu era professor do quadro de nomeação definitiva e voltava apenas para a actividade lectiva é evidente que um professor que não concorde não vai dizer assim eu vou-me embora, ele pede a demissão e depois vai fazer o quê ou seja falando em termos práticos eu não perdia o emprego mas voltava para as minhas funções, para aquilo que eu tirei uma licenciatura. Portanto eu continuei a pautar de modo igual aliás as pessoas viram isso e disse sempre aos meus colegas até eu me ir embora eu continuarei a ser a mesma pessoa que vocês sempre conheceram boa

ou má, competente ou incompetente isso é uma questão que não me compete a mim analisar mas foi até me vir embora mantive sempre até ao último dia eu continuei a entrar, a chegar à escola cedo portanto não alterei nada a minha maneira de trabalhar, a minha maneira de ser, absolutamente nada. Eu vou-me embora porque é um direito que me assiste e até porque as regras do jogo começaram a ser alteradas pela FL quando alterou o tempo da idade embora isso a mim não me afectasse, a única coisa que me afectou foi a quebra na pensão que ela fez, as outras regras do jogo essas viriam a afectar-me e eu disse que não ficava face à situação e assim que eu puder vou-me embora nem que vá para casa assim sem fazer nada, mas eu vou-me embora porque até pela nova legislação cada ano que passasse era um ano em que a minha pensão estava a diminuir e além do mais penso que não fizeram favor nenhum. A pessoa tem esse direito cumpre o tempo normal de serviço no meu caso 36 anos, embora não fossem 36 anos efectivos tive como compensação o tempo de serviço de militar tinha a idade para me vir embora e pronto acho que não tive nada e não lesei ninguém, apenas me limitei a usar o direito que até aqui é o de qualquer trabalhador da função pública ou privada tinha e achei por bem vir-me embora. Talvez numa situação de aposentação ou até da legislação do ministério da educação eu ficasse até ao final do mandato mas isso agora é uma suposição, podia ficar até ao fim do mandato mas eu não fiquei porque cada

ano que estivesse a passar a minha pensão estava a baixar que é o que vai acontecer aos meus colegas, a maior parte quando sair já vem com 80% isto se o sistema não alterar, eu disse que é um direito que me assiste e não estou a fugir de nada, se a administração me diz que eu me posso ir embora eu vou-me embora. Aliás não é uma questão de agradecimentos, uma pessoa quando está a desempenhar uma determinada tarefa e quando está num lugar para o qual foi para lá voluntariamente não se está à espera de agradecimentos, aquilo que se espera é que os superiores reconheçam o seu trabalho é isso que eu acho. Nós fazemos uma coisa bem-feita e gostamos que a pessoa diga que está bem feito e no entanto nós fizemos a nossa obrigação mas cai bem, eu em certas e determinadas ocasiões dizia têm aqui um trabalho perfeito e no entanto a obrigação delas era aquela e às vezes até iam um pouco além daquilo que se tinha exigido mas as pessoas gostam de ouvir. É uma obrigação delas mas uma palavra de reconhecimento cai bem e as pessoas gostam e pensam afinal a pessoa viu e não foi só mandar fazer. Mas eu nunca desinvesti continuei sempre o meu trabalho até porque eu entreguei os meus papéis, assim que tive direito a isso, em Outubro e saí em Janeiro mas continuei a fazer todo o meu trabalho, continuei a cumprir as minhas funções a entrar como sempre entrava cedo e saía quando era preciso e se tivesse de ficar mais tempo ficava. Nunca nenhum colega meu notou em mim

qualquer alteração no sentido de bem eu estou para me ir embora pouco me incomoda, eu acho que não é ético a pessoa dizer agora estou para me ir embora não me vou estar aqui a “chatear” porque é como digo até ao lavar dos cestos é vindima e na situação concreta do órgão de gestão eu acho que isso era uma posição extremamente egoísta, digamos ao abandonar ou ao desleixar o meu serviço e não era uma posição correcta para quem sempre me ajudou quem sempre colaborou e uma equipa que estava lá há muitos anos não era moral e era uma posição extremamente incorrecta e extremamente egoísta e eu penso que isso chocava com os meus princípios e não era capaz de fazer uma coisa dessas. Se a pessoa está para se ir embora e se descurar, era o termo que eu há bocado queria, os seus deveres e se eu fizer uma asneira os serviços centrais pedem-me responsabilidades e tenho a inspecção “à perna” e não vou dizer à inspecção que estou para me ir embora agora, eles dizem está mas ainda não foi portanto não era o caso, eu pautei sempre e tentei fazer as coisas o melhor que sabia. Eu acho que não compete a mim fazer um balanço sobre a minha actuação de vinte e tantos anos como elemento do órgão de gestão é evidente que eu considero e aqui não se trata de modéstias que cumpri com o meu dever outros poderiam ter feito melhor mas também o reverso da medalha outros poderiam ter feito pior, há também um ditado que diz que “quem faz o que sabe e

o que deve a mais não é obrigado”. Eu penso que a maneira como eu desenvolvi o meu trabalho ao longo deste tempo com os meus colegas, com os alunos, com o pessoal não docente, com os encarregados de educação, a minha colaboração na gestão da escola e digo colaboração porque tinha uma equipa e porque havia também outros órgãos de gestão, penso que foi positiva e acho que foi mesmo positivo. Teve altos e teve baixos mas nunca tão baixos que tivesse impedido o funcionamento da escola, há dias que correm melhor há dias que correm piores mas isso na nossa vida pessoal é a mesma coisa. Mas eu considero positiva a minha actuação até porque a minha mulher continua ao serviço e gosto de lá ir e eu não saí da escola em ruptura com os meus colegas, podia ter problemas com eles e com quem quer que fosse e quando saísse dizia pronto acabou-se. Continuo a ir lá e continuo a brincar mesmo com eles quando digo a brincar portanto e a conversar, vou à sala de professores, vou ver os funcionários e cumprimento os funcionários e não há uma má cara não há nada. Eles perguntam então está bem agora, eu agora é que estou bem e portanto não saí em conflito com ninguém e eu penso que isso é um bom sinal. Em relação ao trabalho mesmo desenvolvido eu penso que sim, sem falsas modéstias, que o meu trabalho foi profícuo, é positivo o que não quer dizer que pudesse ter feito melhor mas como eu nunca me senti assim de vale mais desistir disto e até como há um verso dos Lusíadas

que diz precisamente “é fraqueza desistir da coisa começada” portanto quando me surgem terminados obstáculos ou determinadas situações eu penso que devemos tentar ultrapassá-las pela positiva e não virar costas ao obstáculo, aí a pessoa está a mais no lugar se não tentar ultrapassar obstáculos. Tudo depende da equipa com quem se trabalha, tudo depende do apoio que os colegas possam dar, muitas vezes uma escola se não tiver um bom ambiente por muito que o órgão de gestão se esforce as coisas não caminham bem ou se houver uma certa animosidade ou uma certa obstrução. Por exemplo há uma certa resistência à mudança por parte do corpo docente ou por parte do corpo não docente ou seja dos funcionários e o órgão de gestão possa entrar em conflito com os outros órgãos o conselho pedagógico, por exemplo a Assembleia de Escola estive a funcionar sem Assembleia embora autorizado superiormente, aí torna-se complicado porque pode entrar na via dos conflitos e quando se entra nas vias dos conflitos a situação acaba sempre por degenerar e tem que se entrar por vezes numa situação de força porque ao fim e ao cabo quer queiram quer não o órgão de gestão formado por professores é o representante do ministério da educação numa escola, é o órgão máximo da escola. Mas há situações que não levam a lado nenhum, eu durante todos esses anos que lá estive nunca tive de enveredar por esse caminho e não foi por acaso que havia as eleições de dois em dois anos para o

Conselho Directivo, houve depois com a mudança da legislação eleições para a Comissão Provisória, houve depois eleições para o Conselho Executivo e nós ganhámos sempre essas eleições. Era sempre a lista única até os meus colegas apresentarem outra lista mas o facto de ser lista única não quer dizer que ganhássemos com 50% dos votos, ganhávamos sempre com muito mais de 50% dos votos, chegamos a ter uma altura agora já não sei quando em que ganhamos na casa dos 80%, 90% dos votos portanto isso quer dizer que o nosso trabalho não era assim um trabalho negativo se é que posso usar o termo neste sentido porque se não dizia assim bem só 50% dos votinhos, não me lembro de alguma vez ter ganho uma eleição para o Conselho Directivo ou para o Conselho Executivo com 50% dos votos foi sempre muito para cima de 60%/70% e cheguei a 80%/90% isto é chegámos, eu posso dizer cheguei mas quando falo na primeira pessoa estou-me a referir ao órgão colegial. Penso que sim que cumpri com as minhas obrigações, penso que sim que saí de bem com toda a gente e para mim isso é um motivo de satisfação, motivo de quando eu vou à escola desde funcionários aos meus colegas converso com eles e brinco portanto quer dizer que eu não fui um “monstrozinho” que passou por ali, é tudo uma maneira de estar na vida uma questão de postura, cada um é como é, é como nasce ou como foi moldado. Às vezes, havia colegas meus que diziam que na escola não sei quantos, possivelmente terá

coisas melhores que esta se calhar terá coisas iguais a esta, se calhar terá coisas piores do que nós fazemos, não temos aqui um padrão a dizer que o Conselho Executivo tem de ser assim não há um padrão, as pessoas são diferentes e depois cada Conselho Executivo gere a escola de acordo ou sempre dentro dos normativos porque os normativos também têm margem de manobra. Os normativos têm margens de manobra e cada um depois gere a escola de acordo com a sua maneira de estar, a sua postura e uma das coisas que nunca pode faltar é o bom senso, se uma pessoa deixa fugir o bom senso então é que nunca mais se endireita, isto sempre dentro da legalidade. De maneira que mas tu não estás na escola de não sei aonde, estás nesta escola e portanto regista pelas normas desta escola e quando às vezes alguns se queixavam eu dizia só tens uma solução concorre para essa escola, e chegou a acontecer com alguns colegas mas eram colegas de passagem e portanto eu não te fui buscar a casa para esta escola, estás aqui porque concorreste e no boletim de concurso puseste o código desta escola não te fui lá buscar a casa e tens uma solução muito simples, para o próximo ano não concurras para esta escola concorre para outra, concorre para uma dessas escolas que tu dizes. Havia outros que diziam vocês assim ou vocês isto ou vocês aquilo e depois iam-se embora e depois mais tarde quando os encontrava afinal não era assim. Em relação a projectos uma vez que eu neste momento

estou desligado de qualquer tipo de serviço não tenho projectos, vou ocupando o meu tempo normalmente há sempre qualquer coisa para fazer, assuntos para tratar mesmo em casa na parte da jardinagem vou-me entretendo por lá. Não tenho agora nada projectado para ocupar o meu tempo, aquilo que eu tento é como passei a maior parte da minha carreira sentado, que é o termo exacto, atrás de uma secretária tento o mais possível não estar muito tempo sentado, não me sedentarizar. Embora eu goste muito de ler e quase que sou um leitor compulsivo é engraçado que se esteja a verificar que continuo quase a ter o mesmo tempo para leitura pelo menos por enquanto, tenho que alterar aqui. Geralmente é assim é mais fim de tarde e noite é quando eu gosto mais e aí gosto de me sentar e gosto de estar a ler geralmente leio o jornal e compro diariamente o público, ao fim-de-semana também compro o expresso. Quando vejo um livro que eu acho que me interessa geralmente compro, não quer dizer que o vá ler logo mas posso-me esquecer qual era o título e de maneira que compro ponho na estante ou ponho em cima da secretária e depois quando tiver tempo leio aliás eu costumo dizer tenho lá muitos livrinhos na minha estante a olhar para mim a perguntarem quando é que me lêes, eu queria ver se tinha tempo para ler os livros. Simplesmente, não posso e evito determinantemente sentar-me a ler de manhã até era capaz de fazer isso mas é uma coisa que eu evito fazer porque não me faz bem e a pessoa corre o risco não é

que eu tenha e acho que ninguém na família tinha tendências depressivas, mas se a pessoa começa ali a fechar-se em casa embora eu não seja muito de rua, de café, geralmente saio quando tenho de fazer alguma coisa mas aproveito sempre para andar já que a vida que levei e uma boa parte do tempo era passado no gabinete sentado a tratar disto, a tratar daqueloutro outras vezes levantava-me e vinha cá para fora mas passava muito tempo sentado e agora estou precisamente a evitar isso. Mas agora assim projectos não tenho. Levanto-me um bocado mais tarde mas pouco, depois venho cá para baixo compro o jornal, tomo o café se tenho assuntos para resolver vou resolvê-los e depois vou para casa. Há sempre qualquer coisa para nós nos entretermos nem que seja em arrumações e tenho a minha biblioteca toda para rearrumar não é que seja assim muito grande mas já tenho uns livros bons. O que é preciso é a pessoa não se sentar e ficar ali a matutar, a olhar, nós estamos numa época em que se pode andar cá fora agora quando chegar o Inverno não sei, hei-de arranjar qualquer coisa. Uns amigos meus arranjaram uma associação de moradores onde nós moramos e já me convidaram para colaborar com eles e eu já disse que sim, mas há aqui uma associação de professores e a minha colega também já me perguntou se eu a podia ajudar e eu disse sim senhor quando quisesse que me telefonasse que eu ajudava mais aspectos burocráticos e pedagógicos portanto é

colaborar. Agora não tenho assim nada definido sobre o meu futuro até porque a minha mulher continua a trabalhar e de maneira que não posso andar a passear para aqui e para além e nem a aposentação dava para isso, pronto vou gerindo a minha vida de modo a não me sedentarizar demasiado, é descanso essencialmente, o que eu prefiro é descansar e arejar a cabeça, começar a limpar a cabeça de decretos-lei, de despachos normativos e começar a encher a cabeça com outras coisas, agora quero dedicar-me à minha vida pessoal. A pessoa quando está ao serviço, agora vou para casa e vou ler um livro, mas nem sempre a disposição dava para isso e agora tenho tempo e felizmente não tenho nada que me preocupe em termos pessoais ou familiares, de maneira que vou gerindo o meu dia-a-dia sem qualquer plano pré-definido. Eu consegui evitar sempre que a minha vida pessoal interferi-se na minha vida profissional e embora a minha mulher seja professora ali na escola, a minha filha estudou ali na escola, desde o sétimo ao décimo segundo ano, nunca permiti que isso tivesse alguma influência na minha vida profissional, a minha vida pessoal, melhor dito a minha vida familiar, felizmente sempre foi uma vida estável, a minha filha também fez o seu percurso escolar e até como pessoa nunca me deu qualquer problema foi sempre boa aluna, considero uma família sem problemas de maneira que isso tem muita influência no impedir de que a gente transporte os nossos casos, a nossa má

disposição às vezes digamos assim para o emprego, neste caso para o órgão de gestão já o inverso é mais complicado por vezes a minha vida profissional interferiu demasiado, na minha vida pessoal e nalgumas circunstâncias não foi muito mas nalgumas circunstâncias com demasiada força digamos assim, na minha vida eu não digo pessoal eu digo na minha vida familiar não foi muitas vezes mas aconteceu e nem sempre as situações eram agradáveis. É muito fácil dizer que quando a gente sai à porta do emprego que desliga, não desliga nada, nós não temos nenhum interruptor como temos em casa para apagar ou desligar as lâmpadas, às vezes é fácil de dizer mas é difícil de cumprir aliás eu não acredito que quando a pessoa sai e fecha a porta do gabinete essas preocupações se afastam eu pelo menos não era capaz de fazer isso, se fosse uma coisa ligeira até era fácil mas às vezes haviam coisas que estavam a preocupar e a pessoa ia para casa pensar o que não quer dizer que depois em casa dentro do ambiente familiar as coisas se degradassem. Talvez não desse pelo menos quando a minha filha andava a estudar, talvez eu pudesse ter dado mais apoio não quer dizer que não lhe desse apoio sempre lhe dei o apoio necessário mas nem é propriamente o apoio mas pronto de vez em quando interferia mas são ossos do ofício e essa interferência não conseguiu estragar digamos assim o ambiente da minha casa, às vezes podia ficar assim um pouco nesse aspecto de mal disposta ou não responder

muito bem mas eram situações pontuais. A família também ajuda muito a ultrapassar essas coisas e eu felizmente tenho uma vida familiar, há umas dezenas de anos, perfeitamente estável e sem problemas de maior. Em relação ao interesse ou o que poderá ter motivado a integrar um órgão de gestão escolar no caso do interesse no Conselho Directivo de uma escola por acaso não foi nada de especial, foi apenas um convite que me fizeram logo no final do primeiro ano em que eu vim para esta escola, desafiaram-me algumas pessoas que já lá estavam a integrar ou faziam parte do Conselho Directivo e achei que era uma experiência nova era um desafio e a pessoa sem experimentar não pode dizer se gosta, se não gosta, se está bem e também tenho assim uma costela um bocado burocrática talvez por formação, por sinal gostei e estive dois anos, ao fim desses dois anos senti-me um bocado cansado e um bocado desmotivado e por um lado acho que as coisas correram bem mas depois houve alguns aspectos que agora já não posso concretizar, ao nível do pessoal docente e pessoal auxiliar e cansaram-me um bocado e fizeram-me sair e eu não vou sair e pelo menos durante um ano e depois é aquilo que se chama que está muito em voga usar-se esse termo fazer uma reflexão, eu chamar-lhe-ia antes fazer um balanço dos dois anos anteriores, dos dois anos em que lá tinha estado e se depois houvesse essa oportunidade de lá voltar eu voltaria, eu pensei que tinha condições para voltar até porque durante o ano que eu estive ausente

acabei sempre por estar a colaborar com o órgão de gestão, com os meus colegas que ficaram e depois fizeram-me o convite para voltar e acabei por voltar na altura como vice-presidente e assim estive durante o mandato. Fizemos uma lista, concorremos às eleições e fiquei lá durante esse mandato e depois pronto a partir daí nunca mais equacionei a hipótese de sair eu costumava dizer aliás eu sei que às vezes as pessoas que estavam em determinadas escolas quando chegava a altura das eleições diziam não sei se concorro se não concorro eu não estou a falar desta escola, colegas com quem eu conversava, não sei se as pessoas estavam à espera que se lhes pedisse para ficarem e eu até nunca fui dessas falsas modéstias eu costumava dizer às pessoas que só saio daqui se perder umas eleições ou se eu fizer alguma

asneira e portanto era automaticamente um processo disciplinar e pelo ministério e eu era obrigado a sair. Fora disso não estou cá à espera que me venham dizer tu és bom, tu é que deves ficar, eu nunca estive à espera disso eu chegava a altura e dizia às pessoas nós vamos concorrer portanto vamos fazer uma lista, a lista também durante muitos anos foi sempre a mesma aliás até à saída do 115-A foi sempre a mesma lista é o mesmo quinteto como eu costumava dizer e portanto nós vamos concorrer, se as outras pessoas acharem que o nosso serviço não corresponde só têm uma solução apresentarem mais uma ou várias listas, bastam cinco elementos para formar uma lista e vamos todos a votos.

7.^a ENTREVISTA:

Data: 26 de Julho de 2007; 9:30.

Local: Café

DURAÇÃO: 1h:07m:06s

Em relação à questão dos atributos pessoais ou profissionais que possa ter considerado motivadores para o cargo de Presidente do primeiro Conselho Directivo mais tarde Executivo, quando aceitei integrar o Conselho Directivo foi uma questão de desafio pois gostava de experimentar uma coisa nova dentro de uma escola e essa coisa nova foi precisamente integrar o órgão, aceitei porque duas das pessoas que integravam esse Conselho Directivo já tinham estado no anterior e portanto eu aceitei o desafio. Atributos pessoais eu penso que aqui é o bom senso, há pessoas que dizem que não são malucas para se meterem nisto eu se calhar fui maluco para me meter nisto, às vezes colegas meus quando falavam diziam assim não sei como é que vocês conseguem estar aqui como é que podem aguentar isto, mas é tudo uma questão de feitio mas, eu não era capaz de estar aqui vocês devem ser é doentes, é preciso é a pessoa ser ponderada, ser dialogante numa palavra é o bom senso. É evidente que profissionais eu tinha feito um estágio clássico, vim para a escola e efectivei na escola e portanto os atributos profissionais para a gestão nem eu nem ninguém aliás naquela época e mesmo ainda hoje ninguém tem mas agora já há curso de ensino superior de administração e gestão

escolar, não sei se esses estarão preparados podem estar preparados teoricamente mas praticamente não acredito muito que o estejam aliás isto é como em qualquer profissão e mesmo na de professorado, nós conhecemos a faculdade trazemos muita coisa na bagagem mas quando nos encontramos perante os alunos é que nós temos depois de nos adaptar e criar estratégias como se costuma dizer e cada aluno é um caso, as turmas são diferentes e nós também não trazemos nada, trazemos digamos um suporte teórico aliás um suporte prático também trazemos e neste aspecto é a mesma coisa. Eu não tinha e não acredito que algum dos meus colegas que tenha estado nesse cargo também tivesse alguma classificação profissional para isso, os atributos pessoais depende de cada um, uma coisa que eu considero fundamental é a pessoa ser ponderada se não se consegue fazer nada. Quanto a trabalhar num caso destes eu prefiro trabalhar em grupo, às vezes gosto de trabalhar sozinho isso é nas pequenas coisas mas no caso do órgão de direcção de uma escola eu prefiro trabalhar sempre em grupo com os meus colegas porque penso que é preferível se é um órgão colegial de cinco primeiro, três a seguir, ora a pessoa trabalhar individualmente é quase cada um puxar

pelo seu lado e cada um trabalhava para si, ora para isso não era preciso cinco nem três elementos bastava um e podia voltar ao sistema antigo que era um director ou reitor. Eu prefiro trabalhar em grupo porque há outras pessoas que têm outra maneira de ver e poderá ser até bastante melhor que a minha e costuma-se dizer que da discussão nasce a luz e é muitas vezes essa troca de impressões, troca de pontos de vista que leva a arranjar uma solução, uma saída e portanto eu sou um adepto do trabalho em grupo aliás já quando eu fiz o meu estágio nós tínhamos um grupo, éramos seis mas quatro de nós trabalhávamos sempre em grupo e fizemos o estágio sempre em grupo portanto eu gosto. Em relação aos ideários ao contrário do que algumas pessoas pensam os Conselhos Directivos ou o Conselho Executivo falemos agora em Conselho Executivo não têm poder, o poder deles é uma coisa muito limitada o ambiente que terá os poderes que lhes são conferidos pela lei, pelos normativos é um poder que está sempre metido dentro de uma legislação e terá uma determinada margem de manobra de espaço. Mas depende sempre de todas as decisões eu chamar-lhe-ia o último elo da cadeia, quer dizer começando pelos serviços centrais depois as direcções regionais, CAE'S e o último elo ou a base da pirâmide são os Conselhos Executivos e portanto não têm propriamente aquilo que se pode chamar poder, tirando aquele que é evidente se a pessoa está à frente de um órgão de gestão

tem a seu cargo ou à sua responsabilidade uma escola é evidente que se a lei não lhe conferir, se a legislação não lhe der um determinado poder então não valia a pena a pessoa lá estar. Mas o poder é algo muito relativo e o correr bem ou correr mal numa escola é evidente que isso não depende apenas do órgão de gestão, eu costumo dizer que numa escola o órgão de gestão é que tem alguém que dá a cara, isto é, alguém tem que estar à frente do estabelecimento de ensino agora se o órgão de gestão por si só não consegue desenvolver toda a organização, todo o dia-a-dia, todo o correr de uma escola é evidente que isto tem de contar com o apoio dos professores, com o apoio dos funcionários, com os alunos e até com os encarregados de educação. Aliás uma das questões que andava por aí e não estou a dizer nada de novo isso basta ler-se qualquer notícia sobre a educação, a dizer que os pais cada vez mais, atenção não são todos mas infelizmente é uma percentagem muito grande, se alheiam completamente do funcionamento de uma escola, há pais que nem sequer sabem qual é a turma do filho quem é a directora de turma eu penso que na minha óptima isso é inadmissível. A gestão funciona com a colaboração do corpo docente e não docente se funciona com a colaboração deles muito bem, penso que as coisas é assim que devem ser orientadas se a situação com o corpo docente e não docente é uma situação de quase que diria conflituosa ou de não colaboração é

evidente que é muito complicado para o órgão de gestão. Às vezes pode entrar-se numa situação de quero, posso e mando e isso não leva a lado nenhum, pronto leva a conflitos e à mínima coisa a faísca salta portanto eu penso que depende da harmonia, é evidente que a última decisão cabe sempre a quem responde perante os seus superiores hierárquicos portanto cabe sempre ao órgão de gestão neste caso ao Conselho Executivo. Em relação aos serviços centrais eu acho que o apoio dos serviços centrais é diminuto, o apoio é fazer a legislação depois temos de ver a legislação e quando há dúvidas põem-se superiormente, na minha óptica acho que não há um apoio. Este ano parece que tem havido já bastantes reuniões com a Senhora Ministra e com o Senhor Secretário de Estado mas, eu já não assisti a essas reuniões não sei se elas foram produtivas portanto é um assunto sobre o qual eu não me vou pronunciar a única coisa que eu lhe posso dizer é que de todos foi a primeira Ministra da Educação que fez reuniões juntamente com os Secretários de Estado, fizeram reuniões com os órgãos de gestão foi mais para comunicar determinadas alterações da legislação com o novo estatuto da carreira docente portanto eu sobre isso não me posso pronunciar porque já não estava ao serviço quando essa legislação saiu e foi posta em execução. Quando fui eleito pela primeira vez presidente ou seja a primeira impressão que eu tive é que já tinha idade para ter juízo, onde é que eu me vim meter, por

alma de quem é que eu fui aceitar um lugar destes, eu não conhecia e estava há um ano naquela escola e eles já lá estavam há vários anos já conheciam, já tinham uma experiência, eu por um lado senti apreensão e por outro lado senti-me calmo porque dois dos elementos que estavam no Conselho Directivo convidaram-me e eu disse está bem e eram pessoas muito trabalhadoras, muito capazes e depois o outro elemento que nós convidámos para ficar eu já o conhecia tínhamo-nos dado ao longo do ano e era também uma pessoa com muitas capacidades de trabalho, eram pessoas inteligentes de maneira que foi com base nisso que me sentia digamos assim com as costas um bocado quentes mas também sentia uma certa apreensão se eu estaria à altura do lugar e estaria à altura daquilo que as pessoas me convidaram, se eu não as ia defraudar. Eu penso que não as defraudei, tanto assim que depois no ano seguinte voltei a ficar e depois no outro saí e depois voltei mas é sempre um salto no desconhecido como se costuma dizer eu não fazia a mínima ideia de como é que as coisas funcionavam. Mas se alguém me tivesse dito nessa altura vamos fazer uma lista para concorrer ao Conselho Directivo eu não sei se aceitaria porque se não houvesse ninguém com experiência penso que cair assim de repente cinco pessoas inexperientes na gestão escolar, à frente de uma escola com a dimensão que esta já tinha era um desafio muito grande é evidente que ninguém nasce ensinado e as pessoas

aprendem e temos sempre de aprender. Aliás quando os Conselhos Directivos começaram foram para lá pessoas sem experiência nenhuma porque até aí havia um reitor ou um director e depois ainda havia outra coisa é que as pessoas iam para lá ao fim e ao cabo por carolice porque a única coisa que tinham era uma redução de horas não havia qualquer gratificação, não havia absolutamente nada, a pessoa continuava a ter um certo número de turmas e depois tinha uma redução para desempenhar o cargo dentro daquilo que lhe competia dentro do Conselho Directivo, quer dizer não havia qualquer incentivo e houve uma altura conturbada até mesmo a nível de apoio dos serviços centrais foi uma altura muito conturbada. Depois tanto eu como qualquer outro tínhamos sempre a possibilidade quando chegasse ao fim do ano de apresentar perante os serviços centrais o pedido de demissão e dizer que não se sentia capaz ou que as suas expectativas tinham sido goradas, havia sempre essa possibilidade visto que ninguém o agarrou e o sentou na cadeira. Em relação à formação eu não sei se haverá uma formação, poderá haver uma formação específica para o desempenho de um cargo de direcção na parte administrativa, talvez houvesse algumas acções mais até a nível da parte administrativa que implica muito dinheiro que é o orçamento da escola e é preciso gerir e ter muito cuidado na gerência e se não for alguém ligado à área da economia ou à área de contabilidade é evidente que é

um pouco complicado e as pessoas aí terão que se apoiar na chefe dos serviços administrativos que em princípio terá formação nisso. Depois é uma questão de sorte porque posso ter um bom chefe dos serviços administrativos, posso ter um mau chefe de serviços administrativos, eu não tive problemas e nunca vi as minhas contas de gerência felizmente a serem devolvidas pelo Tribunal de Contas de maneira que aí é preciso ter cuidado não gerindo mal. Não podem é dizer assim o senhor aplica mal o dinheiro, mas durante todo o tempo que eu permaneci ao serviço as contas de gerência da escola nunca sofreram qualquer crítica por parte da entidade para onde foram enviadas. Agora em relação à outra parte, uma escola não pode ser confundida ou gerida como quem gere uma empresa porque uma empresa tem um fim em vista que é o lucro e tem de ter lucro se não terá de fechar as suas portas, ora o fim em vista de um estabelecimento de ensino ou de uma escola é a formação dos alunos que será a formação pedagógica e será uma formação cívica. Acho que isso é uma coisa que está implícita não é preciso haver, na minha óptica, nenhuma disciplina de educação cívica eu acho que isso é uma coisa que todos os professores quando dão as suas aulas e estão a conversar com os alunos eu acho que estão a exercer uma formação cívica que é uma função do docente ao contrário do que muitas vezes por aí se diz que os professores chegam às aulas despejam a matéria e vão-se embora, não é bem assim. Não podemos pôr todos

os professores no mesmo saco porque tal como há bons e maus professores, há bons e maus médicos, há bons e maus engenheiros, em todas as profissões há bons, maus e médios. Eu nunca cheguei a uma aula e hoje meus amigos vamos dar isto, pronto deu o toque da campanha escrever o sumário e vamos embora, bem se for assim está errado, há sempre para conversar porque há um aluno qualquer que fez qualquer coisa portanto essa formação cívica está implícita na tarefa do professor e quem diz tarefa do professor também diz no órgão de gestão. Um aluno que vai ao Conselho Executivo por qualquer motivo ou porque partiu uma cadeira, quer dizer para além da parte disciplinar que se possa exercer sobre o aluno e ressarcir do prejuízo tínhamos sempre esse cuidado olha lá mas tu já reparaste no que é que estás a fazer, tu já viste o teu pai paga impostos, a escola funciona e tu não pagas nada por andares aqui portanto há sempre aquela lição de moral que até pode entrar por um ouvido e sair pelo outro, se é que entra por algum. Quando as pessoas às vezes dizem que as escolas vão ter um gestor e eu pergunto então e vão ter um gestor quê? Administrativo, pedagógico será que pode haver um gestor pedagógico é isso que eu ainda não sei exactamente o que é que se pretende quando se diz que as escolas vão ter um gestor pedagógico e depois é o termo que se usa "gestor" enfim, é um director pedagógico mas isso todas as escolas têm, por exemplo o Presidente do Conselho Executivo é, ao fim e ao cabo, um

director pedagógico porque a escola é um centro de pedagogia por excelência. Agora um gestor é que vai gerir, pega-se no livro de pedagogia e vai dizer que isto é assim e há algum livro de pedagogia que tenha isso, há algum apoio tipo standard a dizer como é que as escolas devem aplicar a pedagogia? Agora ter como gestor um elemento estranho à escola, um elemento que pode até nem ser professor isso a mim é que me faz um bocado de confusão e mete-me um bocado de medo porque isso é a tal concepção até posso estar errado no meu pensamento, de que a escola é uma empresa e a escola não é uma empresa. Então mesmo que seja um professor mas vai-se a uma escola qualquer abre-se um concurso para Presidente do Conselho Executivo da escola "A" e há professores da escola "C", "B", "E", "F" que concorreram para lá e vão para lá sem conhecer minimamente a cultura da escola, sem conhecer minimamente o projecto da escola. Pronto se for um professor ainda pelo menos em teoria por isso é que eu digo em teoria qualquer Presidente do Conselho Directivo, qualquer elemento integrante do órgão de gestão logicamente à partida está preparado ele fez uma licenciatura, fez o seu estágio ou clássico ou integrado ou outro qualquer tipo de estágio, ele é considerado profissional pelos serviços centrais para o ensino, é um professor do quadro não é por acaso que a legislação diz que o presidente e o vice-presidente têm que ser professores do quadro portanto são pessoas efectivas,

penso que pedagogicamente estão preparados portanto a parte pedagógica está assegurada. Onde poderá haver uma falha é na parte administrativa para a qual a pessoa não estará preparada e aí a pessoa terá que se apoiar nos serviços administrativos, terá que se apoiar nos serviços centrais agora quando se inclui um elemento estranho à escola, isto é, o elemento pode também ser professor, isto faz-me um bocado de confusão e não quer dizer que seja essa medida que os serviços centrais estão a preparar, isto é aquilo que eu às vezes oiço dizer portanto não estou a dizer que é isso que os serviços centrais ou que a Senhora Ministra está a pensar implementar, não faço a mais pequena ideia. Neste momento fala-se que o modelo de gestão das escolas irá ser alterado mas não sei se há algum ante-projecto, não faço a mais pequena ideia sobre o assunto e atenção porque às vezes são o diz que disse e isso do diz que disse às vezes é complicado. Mas por exemplo, vai-se agora pegar numa pessoa licenciada em economia ou direito e vai para a frente na escola assim sem mais nem menos é essa pessoa que vai gerir a escola, que vem orientar a escola, eu não estou a ver com bons olhos isso. Depois há faculdades, universidades que já têm os cursos de administração escolar mas eu não faço ideia como é que esses cursos funcionam portanto qual é o currículo desses cursos, onde é que incidem mais e que tipo de aspectos há mais incidência no que respeita à parte curricular nunca me

interessou ver a parte curricular, nunca tive intenção de tirar, tirando um curso que eu fiz de administração escolar mas isso era uma pós-graduação era o CESE Cursos de Estudos Superiores Especializados mas foi só de um ano e eram quatro ou cinco disciplinas, era diferente eu já estava integrado no Conselho Directivo já alguns anos aliás esse curso quando abriu era dirigido precisamente a Presidentes do Conselho Executivo. A minha opinião é que uma escola não é uma empresa, passe a expressão a “matéria-prima” duma escola são pessoas, são alunos e não é como uma empresa qualquer de metalurgia que se pega na chapa mete-se na máquina e do outro lado saem parafusos, são pessoas embora pequeninos de doze anos treze anos estou a falar nisto porque ali é só terceiro ciclo em diante, talvez não seja a expressão mais correcta mas a “matéria-prima” de uma escola são miúdos que vão crescendo dentro dessa escola eles entraram para ali para o sétimo ano e se não saírem dali acabam com o décimo segundo ano já homenzinhos e a função da escola é prepará-los para a vida académica seja para a outra vida. Eu acho que o aspecto cívico eu não falo em educação porque continuo a dizer, sempre disse e mantenho e agora estou velho para mudar a minha concepção sobre isso, eu considero que a educação é dada preferencialmente pelos pais ou fundamentalmente compete aos pais dar educação aos seus filhos aliás coisas que acontecem nas escolas são o reflexo da

falta de educação dos miúdos, é um reflexo de casa ou porque os pais se distraem ou porque os pais não ligam ou porque são famílias estragadas mas a função da escola é complementar essa educação que será a preparação académica e será uma preparação cívica que vem no seguimento da educação que lhe é dada. Agora por amor de Deus não me venham dizer que compete à escola educar os cachopos na minha óptica não compete à escola educá-los, compete à escola complementar a educação que deverá ser dada é assim que eu penso, eu sempre pensei e hei-de morrer a pensar assim, é uma ideia que eu tenho aliás eu disse-o muitas vezes a encarregados de educação que não compete à escola dar educação ao seu filho e vocês é que têm de dar em casa e depois aqui ajudamos. Recordando não é o professor chegar à sala despejar a matéria e meus amigos passem bem até à manhã ou até quarta-feira ou até quinta, isso está errado mas aí não é um professor é um despejador de matéria se é que o termo existe mas é isso é um transmissor de matéria tipo vocês agora se quiser estudem que eu estou pouco preocupado com isso, o ordenado está garantido ora isso para mim também não é um professor. Em relação às tarefas pedagógicas são tarefas no caso do Presidente do Conselho Executivo ele é o coordenador de toda a parte pedagógica da escola, é evidente que ele se apoia no Conselho Pedagógico para isso é que existe o Conselho Pedagógico que é precisamente para apoiar na parte

pedagógica, há os coordenadores de grupo de departamento, há os directores de turma que ao contrário de que muita gente pensa eu acho que é uma peça fundamental dentro da estrutura de uma escola ele, ao fim e ao cabo, é o coordenador de toda a parte pedagógica baseado nessas estruturas. Um órgão que eu considero fundamental numa escola, desde que funcione como deve ser, é precisamente o Conselho Pedagógico e não é por acaso que ele se chama Conselho Pedagógico. As administrativas, entre outros aspectos, é a aplicação da legislação em vigor e outras tarefas até mais burocráticas do que outra coisa. Embora não me sentisse mal com a parte administrativa eu quando digo parte administrativa é a parte legislativa, a leitura, interpretação e aplicação da parte legislativa, eu acho que isso muito importante é uma coisa que um elemento do órgão de gestão não deve descurar porque é com base nas orientações superiores que a escola na parte administrativa e na parte pedagógica se regem. Há um diploma da constituição por exemplo que fale como é que as turmas devem ser constituídas, quantos alunos é que elas podem ter, como é que elas podem ser feitas isto pode ser administrativo mas também tem a haver com a parte pedagógica e uma coisa que os elementos do órgão de gestão principalmente o presidente não podem descurar é a leitura atenta e atempada de todas as instruções e legislação seja em circulares, em despachos, em decretos, em

portarias é uma coisa que eu considero fundamental. Eu por acaso nesse aspecto nunca me senti mal porque pessoas que me diziam ler o Diário da República não me faltava mais nada, não tenho paciência para isso eu também não podia pedir para me fazerem o resumo do Diário da República até porque costuma-se dizer que o desconhecimento da lei não serve de desculpa e então numa situação destas é do piorio. Em relação aos meus mandatos, foram vários, eu penso que foram todos positivos tal como uns mais outros menos mas já foram tantos anos nisto, nunca tive problemas. Quando era Directivo eram dois anos depois passou para três com os Executivos, mais problema aqui menos problema ali mas não penso que alguns dos meus mandatos tenha sido caracterizado pela negativa, pelo menos na minha óptica mas estou a ser juiz em causa própria. Mas não me parece porque quando conversava com colegas há sempre críticas é evidente que construtivas como eu costumo dizer e aceito, nunca ouve assim nada que tivesse corrido mal, acho que nenhum desses mandatos foi negativo pronto foram todos diferentes mais problemático menos problemático mas muito problemático não tive. É evidente que quando havia uma alteração de fundo por exemplo uma reforma curricular ou uma reestruturação curricular quando isso sai é um pouco mais complicado é uma mudança, quando saiu a revisão do secundário e a reorganização do básico é evidente que aquilo alterou muita coisa e portanto foi preciso estudar a

situação, não o presidente mas a equipa executiva para implementar o ano escolar de acordo com as novas medidas que tinham sido determinadas superiormente, mas isso não é um bicho-de-sete-cabeças não é porque para pessoas que já tinham experiência como nós tínhamos não foi assim nada de especial, é uma mudança e as pessoas têm de se adaptar à mudança. Em relação aos modelos de gestão portanto o de 1976 o primeiro modelo de gestão democrática chamemos-lhe assim é evidente que em relação ao de 91 que trazia a figura do director, eu deste não falo porque nós continuámos sempre no modelo de 76 que foi um modelo que vigorou durante muito tempo eu penso que face à época em que ele foi posto em execução quando se falava que o país tinha transitado de uma ditadura para uma democracia, eu penso que se calhar em termos mais práticos penso que era um modelo perfeitamente exequível. Hoje em dia fala-se muito de que não se compreende que quem esteja à frente de uma escola seja eleito pelos professores, pelos funcionários, cá está o tal novo órgão de gestão de que se fala, não tenho ideia do que a Senhora Ministra está a pensar em fazer então para isso voltaríamos ao sistema antigo, os liceus tinham um reitor e as escolas comerciais ou industriais tinham um director. É evidente que era uma pessoa nomeada pelo governo e era de confiança política agora se não for por uma questão de eleição só se for nomeado ou então por concurso público a dizer está

aberta as candidaturas para a gestão da escola “X” e as pessoas concorrem e as escolas dizem qual é o perfil desejado, quais são as habilitações necessárias e possivelmente terá de apresentar um plano de acção e depois as pessoas concorrem e serão escolhidas por um júri, não sei. No modelo de 76 chamemos-lhe assim para abreviar, os Conselhos Directivos eram eleitos pelo corpo docente, havia um mecanismo eleitoral de dois em dois anos e se não houvesse ninguém haveria uma proposta de três nomes para a direcção geral do ensino secundário e desses três nomes a direcção geral do ensino secundário escolheria um que teria de constituir depois a respectiva equipa, ou seja, encontrar depois os outros quatro elementos. No actual modelo o 115-A/98 as eleições para o Conselho Executivo já implicam outros eleitores, portanto o colégio eleitoral chamemos-lhe assim que é constituído por docentes e os não docentes portanto os funcionários, alunos e representantes dos encarregados de educação, de acordo com agora já não me recordo mas acho que é dois por cada turma e dos alunos acho que são do secundário, digamos é já uma representação de toda a comunidade na eleição do Conselho Executivo. Em relação a diferenças de fundo eu não me parece que haja diferenças de fundo entre uma legislação e outra, há uma organização diferente, na anterior legislação havia cinco elementos agora passou a três com a possibilidade de ter assessores. Por

exemplo, o anterior modelo tinha cinco elementos e se a escola tivesse cursos nocturnos um deles era obrigatoriamente o responsável dos cursos nocturnos agora isso não existe, o que há é uma assessora para os cursos nocturnos e isso depende directamente do órgão do Conselho Executivo não podia ser de outra maneira. Por exemplo, o responsável no anterior era elemento do Conselho Directivo e portanto tinha capacidade deliberativa hoje uma assessora não tem essa capacidade porque ela não é propriamente um elemento do órgão do Executivo. No outro tinha mais ou menos as tarefas definidas o que é que competia ao presidente, ao vice-presidente, ao secretário, este tem umas alíneas no que respeita ao presidente, no outro tinha assim compete, compete, compete neste não mas isso do compete não é uma coisa estanque não era dizer assim eu só faço isto, eu só faço aquilo. Em relação à organização da escola em si, isso para mim e na minha óptica tanto faz ser o conselho antigo Conselho Directivo ou Conselho Executivo a organização da escola portanto depende do carácter, da maneira de estar de quem integra o órgão de gestão seja ele o Conselho Directivo ou seja ele o Conselho Executivo porque isso depende da maneira de cada um como é que orienta a escola e não há duas pessoas iguais. Dentro daquilo que está estipulado superiormente a pessoa tem que organizar a escola à sua maneira com mais incidência num aspecto, menos incidência noutra aspecto mas isso não foi a alteração da

composição nem a alteração da legislação que veio alterar. Nós passámos do Conselho Directivo para uma Comissão Instaladora e depois Conselho Executivo e pronto nós continuámos a pautar a nossa organização da escola precisamente da mesma maneira que pautávamos, com as adaptações que fossem necessárias face à nova legislação que trouxe um elemento novo a Assembleia de Escola que tem as suas competências perfeitamente definidas como o Conselho Pedagógico. É um elemento novo que poderá funcionar melhor ou pior, poderá haver bom relacionamento com o órgão de gestão ou um relacionamento indiferente ou mau, foi a grande novidade que foi introduzida no órgãos de gestão é que enquanto no anterior a escola tinha Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, com o 115-A além desses três órgãos trazia a Assembleia de Escola que tem uma periodicidade de reuniões trimestral portanto no fim de período e teria uma função mais ou menos fiscalizadora segundo parece da actuação do órgão de gestão, mas para isso temos os serviços centrais não precisávamos da Assembleia de Escola para nada porque se fosse para ajudar muito bem agora para “desestabilizar” não precisávamos, é a minha opinião e as pessoas podem gostar ou não gostar. Mas é um órgão perfeitamente dispensável numa escola é a minha opinião e esta também não abdicó dela, é um órgão perfeitamente dispensável numa escola. O Conselho Pedagógico faz

falta muita falta mesmo, isso é que eu acho que nunca deve deixar de existir numa escola agora a Assembleia de Escola é perfeitamente dispensável. Em relação ao Conselho Pedagógico eu também tenho uma coisa a dizer eu não concordo com a presença de elementos não docentes no Conselho Pedagógico e então havendo uma Assembleia de Escola em que há representantes não docentes ou seja os encarregados de educação e os alunos, mais ainda é uma razão para mim ainda maior para a não existência de elementos estranhos ao corpo docente no Conselho Pedagógico, é outra coisa que eu também não concordo não têm competência e ou capacidade para discutir assuntos pedagógicos. Por exemplo a funcionária que era a representante do pessoal coitada ela estava ali e aquilo que se discutia para ela passava-lhe completamente ao lado, o que é normal ela é uma funcionária e não tem obrigação de saber portanto é uma coisa que eu também não concordo, o Conselho Pedagógico deve ser formado único e exclusivamente por docentes, chame-me bota-de-elástico ou saudosista mas é a minha opinião e por enquanto ainda posso ter opinião. Em relação a objectivos, a iniciativas, a legislação estipula que as escolas tenham um plano anual de actividades tenham um projecto educativo, tenham um projecto curricular de escola isto também são novidades. Ora é evidente que o ano escolar além da parte lectiva irá desenvolver-se também de acordo com esse plano anual de

actividades que será aprovado pelo Conselho Pedagógico e nós fazíamos isto no sentido de que cada grupo disciplinar organizara o seu plano de actividades depois era tudo votado em Conselho Pedagógico e era harmonizado entre todos os departamentos, para ficar um plano de actividades compacto devidamente articulado entre os vários departamentos curriculares portanto era algo que nós dávamos aos departamentos curriculares para organizarem, para escreverem as grandes linhas do seu plano de actividades, é evidente que isso não quer dizer que nós disséssemos que sim senhor está tudo bem, lá está a função do Conselho Pedagógico depois em aprovar esse plano de actividades. Há outros aspectos que nós conseguíamos fazer isto ou fazer aquilo agora dizer assim um objectivo específico a atingir se calhar fiz mal mas nunca defini um objectivo específico a atingir, o meu objectivo era aquele que a escola tivesse definido para ser organizada melhor e que fosse exequível porque às vezes há coisas que são inexecutáveis, muitas vezes, por dificuldades orçamentais, às vezes são planos muito bonitos, muito bem-feitos mas depois o orçamento não é como a pastilha elástica infelizmente e não se podia avançar por esse campo. Se fosse algo que chocasse muito com a actividade lectiva também aí eu dizia tem paciência mas não pode porque está a chocar muito com a actividade lectiva e uma das coisas fundamentais é cumprir os programas isso está taxativamente definido assim, a

actividade lectiva não pode ser prejudicada em circunstância alguma. Portanto não há assim nada definido assim quando chegar a Junho tenho de ter isto, não há assim uma coisa taxativa. Eu planeava depois há outras coisas que por vezes é da nossa responsabilidade por exemplo os serviços centrais que pediam uma coisa qualquer ou porque nós achávamos que tínhamos de tratar de algo e nessa altura eu convidava colegas para formar uma equipa e pôr essa equipa a estudar o assunto e a apresentar um projecto, uma proposta para apreciação. As tais colegas que tinha ali, pessoas que nunca me disseram que não e eu sei que às vezes com prejuízo na sua vida privada, eram coisas que eles faziam sempre fora já da actividade da escola já à noite ou fins de tarde por exemplo para fazer uma revisão do projecto educativo ou do projecto curricular, pessoas que nunca me viraram a cara como se costuma dizer e a essas devo-lhe muito. É evidente que há um projecto "A", há uma equipa que é nomeada eu convidava as pessoas mas sabia as portas a que tinha de ir bater e só se houvesse assim alguma coisa é que alguma me dizia que não. Eu dizia assim nós precisávamos deste projecto elaborado, vocês agora têm as linhas mestras que têm que incidir nisto e nisto pronto e esta equipa elaborava aquilo que se pretendia. É evidente que estava lá um elemento da gestão e então periodicamente sim senhor nós estamos aqui neste ponto, vejam lá se isso está a correr bem se vocês querem fazer alguma alteração, se querem

modificar algo, nós apreciámos onde é que já estava a fase de planeamento, a fase de execução do projecto e pedimos podem continuar assim ou então aqui se calhar neste ponto em vez de ser assim talvez seja preferível ir para ali porque será melhor, era isso precisamente o acompanhamento para ver como é que o assunto era tratado. Se houvesse desvios mas em princípio não havia desvios significativos porque se nós tínhamos dado mais ou menos a intenção do que é que pretendíamos, isso só podia acontecer se as pessoas não tivesse percebido bem aquilo que se pretendia e se houvesse alguma dúvida geralmente punham-na. Se não lhes dava orientações e façam um

projecto sobre isto é evidente que eles aí podia fazer um projecto neste sentido mas eu não queria ir para aí queria era ir para ali, então mas tu não disseste o que era para fazer então fiz de acordo com aquilo que muito bem entendi. Eu penso que apesar de tudo o que se diz que os professores isto que os professores aqueloutro que não querem trabalhar que são uns “malandros” passo o termo “malandros”, eu penso que as pessoas estão muito enganadas em relação ao funcionamento das escolas e em relação ao pessoal docente.

APÊNDICE C
ANÁLISE DE CONTEÚDO

Análise de Conteúdo

Tema: Registo Biográfico

| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo |
|--------------------------------------|--------------|--|---|
| Caracterização geral do entrevistado | Descrição | Nome | “Chamo-me FG” |
| | | Idade | “61 anos de idade” “tenho 61 anos (...) não me considero velho nem inútil” |
| | | Estado civil | “Sou casado” |
| | | Profissão do cônjuge | “minha esposa também é professora do ensino secundário na mesma escola que foi a “minha” ou seja na ES” |
| | | Situação profissional | “encontre-me na situação de aposentado pelo Ministério da Educação” “aposentei-me precisamente na situação de Presidente do Conselho Executivo da ES/3.º C” |
| Formação Académica e Profissional | Descrição | Habilitação profissional | “Licenciei-me em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra em 1971” |
| | | Formação em administração e gestão escolar | “Fiz em 1994 ligado à gestão um curso anual de administração e gestão escolar em horário pós-laboral no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa” |
| | | Opinião sobre a formação em administração e gestão escolar | “uma pessoa quando tira uma licenciatura para o ensino é para dar aulas e não para gerir uma escola” “por muitos cursos de administração e gestão que a pessoa possa ter as escolas são diferentes, uma escola não é uma empresa. Uma escola trabalha com pessoas e essas pessoas são alunos, são professores, são funcionários trabalha com pessoas e portanto é uma questão de gerir recursos humanos a nível de funcionalismo. (...) Mas fora disso é sempre o aspecto humano e esse aspecto humano na minha óptica, não há curso nenhum de gestão que lhe possa dar” |
| | | Início da actividade | “inicie a minha actividade lectiva em 1971/72, interrompida pela prestação de serviço militar” |
| | Avaliação | Relação com o estado de aposentado | “aposentei-me com 36 anos de serviço e mais uns meses incluindo o serviço militar” “Portanto até 31 de Agosto de 2006 incluindo a actividade do ministério da educação, a actividade militar totalizou os trinta e seis anos em Agosto de 2006” |

| | | |
|--|--------------------------------------|--|
| | | <p>“Chegou a altura em que completei os 36 anos de serviço e derivado ao tempo para me aposentar considerei que devia solicitar a aposentação”</p> <p>“eu penso que era altura também com 36 anos de serviço, acho que é uma prestação já boa e era altura de dar lugar a outros!”</p> <p>“É muito tempo trinta e muitos anos é uma vida”</p> <p>“A pessoa tem esse direito cumpre o tempo normal de serviço, no meu caso 36 anos, embora não fossem 36 anos efectivos tive como compensação o tempo de serviço de militar tinha a idade para me vir embora e pronto acho que não tive nada e não lesei ninguém, apenas me limitei a usar o direito que até aqui é o de qualquer trabalhador da função pública ou privada tinha e achei por bem vir-me embora”</p> |
| | Percurso lectivo | <p>“ano lectivo de 71/72 iniciei as minhas funções docentes na actual RPA no LNCPC (...). Aquando do ano lectivo de 75/76 estive na EPA (...). No ano seguinte fiz o estágio clássico na EICL portanto em 76/77. Em 77/78 estive (...) na ESA. (...). Em 77/78 estive na ESA e em 78/79 vim para a ES onde me mantive até me aposentar”</p> |
| | Número de escolas em que leccionou | <p>“Não tive assim muitas escolas”</p> <p>“De facto não passei pelo problema de uma vida muito atribulada a saltar de escolas só estive em cinco escolas”</p> <p>“leccionei no total em cinco escolas”</p> |
| | Anos de escolaridade que leccionou | <p>“No meu primeiro ano de actividade leccionei (...) aos 6.º e 7.º anos do liceu”</p> <p>“tinha leccionado o 7.º e o 8.º anos”</p> <p>“Tive turmas do 9.º ano da área de saúde”</p> |
| | Disciplinas que leccionou | <p>“leccionei sempre a disciplina de História”</p> <p>“No meu primeiro ano de actividade leccionei a extinta Organização Política e Administrativa da Nação”</p> <p>“Leccionei sempre a disciplina de História com excepção daquela da Organização Política e Administrativa no liceu”</p> |
| | Resultados obtidos pelas suas turmas | <p>“tive algumas turmas boas”</p> <p>“tive uma turma que era muito boa o 9.º A de saúde terá sido a melhor turma que eu tive durante a minha carreira, o meu percurso escolar”</p> <p>“havia uns bons, uns fracos, uns muito bons. Uns</p> |

| | | | |
|---------------------|-----------|--|---|
| | | | <p>muito bons é que começaram a ser bastante raros”</p> <p>“há turmas boas, há turmas assim assim e há turmas más”</p> |
| | | Formação em administração e gestão escolar | <p>“Foi um curso interessante dentro de um conjunto de disciplinas um pouco teóricas em que foram ministrados assuntos que geralmente não nos dedicamos no dia-a-dia. Foi um curso que deu alguma ajuda para a minha vida, é evidente que quando frequentei o curso já tinha uns anos de desempenho do cargo”</p> |
| Situação biográfica | Descrição | Primeiro contacto com a possibilidade de integrar uma equipa de gestão escolar | <p>“Em relação ao Conselho Directivo fui convidado para no ano lectivo seguinte 1979/80 integrar o mesmo”</p> <p>“Fui convidado precisamente pela então Presidente do Conselho Directivo para integrar uma equipa candidata ao Conselho Directivo”</p> |
| | | Nomeação para Presidente do Conselho Directivo | <p>“Eu aceitei mas antes de aceitar digamos assim avançamos para uma nomeação por parte dos serviços centrais e tentei constituir uma equipa.”</p> <p>“eu fiquei como Presidente do Conselho Directivo, em 1979/80”</p> <p>“estive dois anos como Presidente do Conselho Directivo em 79/80 e 80/81”</p> <p>“o motivo base que me levou a aceitar foi precisamente a transição de dois elementos do Conselho Directivo anterior e portanto qualquer um deles é muito bom no trabalhar e já conheciam a legislação”</p> <p>“quando aceitei integrar o Conselho Directivo foi uma questão de desafio pois gostava de experimentar uma coisa nova dentro de uma escola e essa coisa nova foi precisamente integrar o órgão, aceitei porque duas das pessoas que integravam esse Conselho Directivo já tinham estado no anterior e portanto eu aceitei o desafio”</p> |
| | | Órgão de gestão escolar como responsável máximo | <p>“o órgão de gestão formado por professores é o representante do ministério da educação numa escola, é o órgão máximo da escola”</p> |
| | | Renomeação para o exercício de Presidente do Conselho Directivo | <p>“Depois voltei a ser nomeado aquando de 80/81”</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>Afastamento do cargo de Presidente do Conselho Directivo</p> | <p>“Em 81 senti-me um bocado cansado e acabei por sair”</p> <p>“ao fim desses dois anos senti-me um bocado cansado e um bocado desmotivado e por um lado acho que as coisas correram bem mas depois houve alguns aspectos que agora já não posso concretizar, ao nível do pessoal docente e pessoal auxiliar e cansaram-me um bocado e fizeram-me sair”</p> |
| | | <p>Balanço de dois anos de gestão</p> | <p>“pelo menos durante um ano (...) fazer um balanço dos dois anos anteriores, dos dois anos em que lá tinha estado e se depois houvesse essa oportunidade de lá voltar eu voltaria, eu pensei que tinha condições para voltar até porque durante o ano que eu estive ausente acabei sempre por estar a colaborar com o órgão de gestão”</p> |
| | | <p>Formação de lista para o Conselho Directivo</p> | <p>“Em 82 o meu colega convidou-me a formar uma lista para concorrer mesmo ao Conselho Directivo e não ser apenas por uma questão de nomeação”</p> <p>“o colega (...) que me convidou para fazermos uma lista para concorrer em 1982 eu disse logo que ele tinha de ficar como presidente”</p> <p>“voltei em 82 como vice-presidente e estive dois anos como vice-presidente e a partir daí depois estive sempre como Presidente fosse do Conselho Directivo, fosse da Comissão Instaladora ou fosse do Conselho Executivo”</p> <p>“em 82/84 fui convidado para integrar uma equipa para eleições ao Conselho Directivo uma equipa em que eu ficaria por decisão minha vice-presidente”</p> <p>“à excepção de um mandato de dois anos em que estive como vice-presidente”</p> <p>“fizeram-me o convite para voltar e acabei por voltar na altura como vice-presidente e assim estive durante o mandato”</p> |
| | | <p>Condição para integração de lista</p> | <p>“apenas pus como condição que ele se mantivesse como presidente pelo menos nesse primeiro mandato de dois anos”</p> |
| | | <p>Renomeação de Presidente do Conselho Directivo, em 1984</p> | <p>“No mandato seguinte passei a presidente do órgão”</p> |

| | | | |
|--|-----------|--|--|
| | | Duração do cargo de Presidente do Conselho Directivo | <p>“no qual me mantive até sair o decreto-lei n.º 115-A/98”</p> <p>“a lista também durante muitos anos foi sempre a mesma aliás até à saída do 115-A foi sempre a mesma lista é o mesmo quinteto como eu costumo dizer”</p> |
| | | Comissão Instaladora | “Passei a Presidente da Comissão Instaladora” |
| | | Reeleito para o desempenho do cargo de Presidente do Conselho Executivo | “depois no ano seguinte organizámos uma lista e ganhámos a eleição para o Conselho Executivo de que me mantive como presidente até à minha aposentação” |
| | | Cargos desempenhados de gestão escolar | <p>“Presidente do Conselho Directivo”</p> <p>“Presidente do Conselho Executivo”</p> |
| | | Acumulação de função docente e de gestão até à saída do Decreto-Lei n.º 115-A/98 | <p>“Leccionei sempre até 98, até à entrada em vigor do decreto-lei 115-A/98 o qual permitia ao Presidente da Comissão Instaladora e mais tarde ao Presidente do Conselho Executivo não possuir qualquer turma”</p> <p>“desde que entrei para a gestão portanto em 79 acabei por leccionar apenas uma turma que era uma turma do 9.º ano”</p> |
| | | Duração do exercício de funções na gestão escolar | <p>“São vinte e muitos anos à frente digamos assim de um estabelecimento de ensino! Se fôssemos copiar os autarcas era quase um dinossauro”</p> <p>“Afinal aguentámos mais de 20 anos”</p> <p>“Integrei a gestão escolar durante quase 27 anos”</p> |
| | Avaliação | Primeira oportunidade para integrar o Conselho Directivo | <p>“Não sei bem porquê!”</p> <p>“O que me levou a aceitar o desafio foi a então Presidente do Conselho Directivo que me convidou para o órgão de gestão, como o marido que também integrava esse órgão se disponibilizaram para ficar comigo”</p> |
| | | 1982-Nova fase no seu percurso de gestão | <p>“É a partir desse ano nunca mais abandonei o órgão de gestão”</p> <p>“nunca mais equacionei a hipótese de sair”</p> |
| | | Experiência como Presidente do Conselho Directivo/ Executivo | <p>“Foi uma experiência muito relevante, foi uma coisa muito bonita e acaba sempre por deixar saudades”</p> <p>“É cada vez mais difícil na minha maneira de ver dirigir ou mesmo ser professor numa escola</p> |

| | | | |
|--|-----------|--|--|
| | | | <p>pública”</p> <p>“Foi uma experiência gratificante. É evidente que tudo tem altos e baixos mas isso é em todas as profissões!”</p> <p>“Felizmente nunca tive problemas de maior”</p> <p>“De uma maneira geral eu acho que as coisas correram bem e que nunca houve assim problemas”</p> |
| | | Retrospectiva sobre o tempo que passou na gestão escolar | <p>“Parecendo que não olhando para trás e durante todo o meu tempo de permanência na “minha escola” chamamos-lhe assim apenas dois anos é que estive fora, foi no primeiro ano que vim para cá e depois no quarto ano quando saí. A maior parte, todo o resto da minha carreira foi mais virada ao fim e ao cabo para a gestão do que propriamente para a docência”</p> <p>“Se eu for fazer bem as contas a minha carreira profissional foram os últimos vinte e poucos anos a estar sempre ligado à gestão aliás, eu posso dizer que nesta escola vim para aqui em 78 e aqui fiquei até agora, portanto em 29 anos ou coisa que o valha, 29 ou 30 anos, só dois anos é que eu não estive ligado à gestão, foi no primeiro e foi no quarto quando eu saí. Depois estive sempre ligado à gestão”</p> <p>“podem dizer assim se calhar talvez não tivesses perfil para o cargo mas a verdade é que também se fosse assim não sei porque é que me deixaram estar lá até me vir embora”</p> |
| | | Cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo | <p>“são cargos complicados”</p> <p>“eu costumava dizer às pessoas que só saio daqui se perder umas eleições ou se eu fizer alguma asneira e portanto era automaticamente um processo disciplinar pelo ministério e eu era obrigado a sair”</p> |
| Elementos referentes à escolha da carreira docente | Descrição | Realização/opção profissional | “Na escolha da carreira docente eu não fui pressionado” |
| | | Família e opção profissional | <p>“Aliás para ser franco o meu pai até nem gostou! Isso não quer dizer que ele não me tivesse apoiado sempre”</p> <p>“Mas pronto a partir do momento em que eu disse que queria vir para aqui que tinha escolhido esta carreira, tive sempre todo o apoio dele nunca me faltou nada”</p> |

| | | | |
|--|-----------|--|--|
| | | Influência na escolha da opção profissional | “professores que me marcaram positivamente e talvez tenha sido isso que me levou a enveredar, sem qualquer hesitação pela carreira docente” |
| | | Motivos para a opção pela disciplina de História | “queria seguir precisamente no ramo da História” “Nunca pus a hipótese de escolher línguas ou ciências, segui logo o rumo tinha de ser a disciplina de História. Até porque eu sempre fui um bom aluno à disciplina nos meus tempos de liceu talvez também tenha tido a sua influência, porque eu gostava da disciplina de História” |
| | Avaliação | Opção pela carreira docente | “não tive qualquer problema na escolha portanto ter enveredado pela carreira docente pelo grupo disciplinar de História” “Não será o facto de ficar rico, ninguém fica rico com um curso destes. Mas como diz o ditado “o dinheiro não é tudo na vida”. Se a pessoa se tiver sentindo realizada e for a sua satisfação pessoal penso que isso é o suficiente” |
| | | Balço da opção profissional | “De qualquer modo não me sinto mal com a carreira profissional que escolhi tanto como docente como elemento do órgão de gestão, acho que não tenho razões para me lamentar” |

Síntese:

O nosso entrevistado optou por um nome fictício FG, tem 61 anos de idade e é casado. A sua esposa é professora do ensino secundário “na mesma escola que foi a “minha” na ES”. Actualmente encontra-se “na situação de aposentado pelo Ministério da Educação” e aposentou-se “precisamente na situação de Presidente do Conselho Executivo da ES/3.º C”.

Licenciou-se em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra em 1971. Iniciou a sua actividade lectiva em 1971/72 sendo “interrompida pela prestação de serviço militar”. No ano lectivo de 1971/1972 iniciou as suas funções docentes “na actual RPA no LNCPC (...) aquando do ano lectivo de 75/76 estive na EPA (...). No ano seguinte fiz o estágio clássico na EICL portanto em 76/77. Em 77/78 estive (...) na ESA (...) e em 78/79 vim para a ES onde me mantive até me aposentar”. Acabando por não leccionar em muitas escolas “de facto não passei pelo problema de uma vida muito atribulada a saltar de escolas só estive em cinco escolas”. No seu primeiro ano de serviço leccionou o 6.º e 7.º anos do liceu posteriormente leccionou o 7.º e 8.º anos, bem como turmas do 9.º ano na área de saúde. A disciplina que leccionou foi sempre História excepto no seu primeiro ano de serviço que ministrou a extinta Organização Política e Administrativa da Nação. Globalmente considera que teve boas turmas, recorda uma turma com um certo carinho “tive uma turma que era muito boa o 9.º A de saúde terá sido a melhor turma que eu tive durante a minha carreira, o meu percurso escolar” e como sempre haviam alunos “bons, uns fracos, uns muito bons. Uns muito bons é que começaram a ser bastante raros”.

Em 1994 fez “ligado à gestão um curso anual de administração e gestão escolar em horário pós-laboral no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa”. O curso que frequentou “foi um

curso interessante dentro de um conjunto de disciplinas um pouco teóricas em que foram ministrados assuntos que geralmente não nos dedicamos no dia-a-dia. Foi um curso que deu alguma ajuda para a minha vida, é evidente que quando frequentei o curso já tinha uns anos de desempenho do cargo”. No entanto realça que “uma pessoa quando tira uma licenciatura para o ensino é para dar aulas e não para gerir uma escola” e que “por muitos cursos de administração e gestão que a pessoa possa ter as escolas são diferentes, uma escola não é uma empresa. Uma escola trabalha com pessoas e essas pessoas são alunos, são professores, são funcionários, trabalha com pessoas e portanto é uma questão de gerir recursos humanos a nível de funcionalismo. (...) Mas fora disso é sempre o aspecto humano e esse aspecto humano na minha óptica não há curso nenhum de gestão que lhe possa dar”. Após a conclusão do curso ligado à gestão continuou a exercer o cargo de Presidente do Conselho Executivo até à sua aposentação. Aposentou-se “com 36 anos de serviço e mais uns meses incluindo o serviço militar” “portanto até 31 de Agosto de 2006 incluindo a actividade do ministério da educação e a actividade militar totalizou os 36 anos em Agosto de 2006”. Chegado os 36 anos de serviço e derivado ao tempo que dispunha em termos legislativos considerou “que devia solicitar a aposentação” e achou “que é uma prestação já boa e era altura de dar lugar a outros” visto que “é muito tempo trinta e muitos anos é uma vida” e “embora não fossem 36 anos efectivos tive como compensação o tempo de serviço de militar, tinha a idade para me vir embora e pronto acho que não tive nada e não lesei ninguém, apenas me limitei a usar o direito que até aqui é o de qualquer trabalhador da função pública ou privada tinha e achei por bem vir-me embora”.

Após ter leccionado em várias escolas, efectivado na ES em 1978/79 e leccionado nesse ano FG foi “convidado para no ano lectivo seguinte 1979/80” integrar o Conselho Directivo. O convite veio “precisamente, pela então Presidente do Conselho Directivo para integrar uma equipa candidata ao Conselho Directivo”. Surgindo assim a primeira oportunidade para integrar o Conselho Directivo “mas antes de aceitar digamos assim avançámos para uma nomeação por parte dos serviços centrais e tentei constituir uma equipa” acabando por ser “Presidente do Conselho Directivo em 1979/80” dando início ao seu primeiro mandato. O motivo base que o levou a aceitar “o desafio foi a então Presidente do Conselho Directivo que me convidou para o órgão de gestão, como o marido que também integrava esse órgão se disponibilizaram para ficar comigo” e “foi precisamente a transição de dois elementos do Conselho Directivo anterior e portanto qualquer um deles é muito bom no trabalhar e já conheciam a legislação” e quando aceitou “integrar o Conselho Directivo foi uma questão de desafio pois gostava de experimentar uma coisa nova dentro de uma escola e essa coisa nova foi precisamente integrar o órgão”. Esteve “dois anos como Presidente do Conselho Directivo em 79/80 e 80/81” porque aquando de 80/81 voltou a ser nomeado, sendo o seu segundo mandato. Ao fim desses dois anos portanto em 1981 sentiu-se “um bocado cansado e um bocado desmotivado e por um lado acho que as coisas correram bem mas depois houve alguns aspectos que agora já não posso concretizar ao nível do pessoal docente e pessoal auxiliar e cansaram-me um bocado e fizeram-me sair”.

Durante o ano lectivo 81/82 teve oportunidade de reflectir sobre o seu desempenho anterior como Presidente do Conselho Directivo “pelo menos durante um ano (...) fazer um balanço dos dois anos anteriores, dos dois anos em que lá tinha estado e se depois houvesse essa oportunidade de lá voltar eu voltaria, eu pensei que tinha condições para voltar até porque durante o ano que eu estive ausente acabei sempre por estar a colaborar com o órgão de gestão”.

Posteriormente em 1982 voltou a ser convidado por um colega “a formar uma lista para concorrer mesmo ao Conselho Directivo e não ser apenas por uma questão de nomeação” mas revelando a sua decisão “eu disse logo que ele tinha de ficar como presidente” e “eu ficaria por decisão minha vice-presidente” apenas “pus como condição que ele se mantivesse como presidente pelo menos nesse primeiro mandato de dois anos” 1982/1984 neste período levou a cabo o seu terceiro mandato. Voltando assim ao Conselho Directivo mas como vice-presidente e “estive dois

anos como vice-presidente e a partir daí depois estive sempre como Presidente fosse do Conselho Directivo, fosse da Comissão Instaladora ou fosse do Conselho Executivo”. A partir de 1982 “nunca mais abandonei o órgão de gestão”, “nunca mais equacionei a hipótese de sair”. Durante a sua carreira profissional desempenhou quase sempre o cargo de Presidente à excepção de dois mandatos em 1982/1983 e em 1983/1984 “em que estive como vice-presidente”.

No mandato seguinte 1984/1986, terceiro mandato, voltou a Presidente do Conselho Directivo. Manteve-se no cargo de Presidente do Conselho Directivo até sair o decreto-lei n.º 115-A/98 recordando que “a lista também durante muitos anos foi sempre a mesma, aliás até à saída do 115-A foi sempre a mesma lista é o mesmo quinteto como eu costumo dizer”. Enquanto desempenhou a função de Presidente do Conselho Directivo acumulou a função de docente até à saída do decreto-lei 115-A/98 “desde que entrei para a gestão portanto em 79 acabei por leccionar apenas uma turma que era uma turma do 9.º ano”, “leccionei sempre até 98, até à entrada em vigor do decreto-lei 115-A/98” o qual permitia ao Presidente da Comissão Instaladora e mais tarde ao Presidente do Conselho Executivo não possuir qualquer turma”.

A carreira profissional de FG foi preenchida por “vinte e muitos anos à frente digamos assim de um estabelecimento de ensino! Se fôssemos copiar os autarcas era quase um dinossauro”, acabou por integrar “a gestão escolar durante quase 27 anos” “se eu for fazer bem as contas a minha carreira profissional foram os últimos vinte e poucos anos a estar sempre ligado à gestão aliás eu posso dizer que nesta escola vim para aqui em 78 e aqui fiquei até agora portanto em 29 anos ou coisa que o valha, vinte nove ou trinta anos” “depois estive sempre ligado à gestão”. A sua experiência enquanto Presidente do Conselho Directivo/Executivo “foi uma experiência muito relevante, foi uma coisa muito bonita e acaba sempre por deixar saudades”, “foi uma experiência gratificante. É evidente que tudo tem altos e baixos mas isso é em todas as profissões” e “felizmente nunca tive problemas de maior” ou seja “de uma maneira geral eu acho que as coisas correram bem e que nunca houve assim problemas”. Fazendo uma retrospectiva sobre o tempo que passou na gestão revela-nos que “parecendo que não olhando para trás e durante todo o meu tempo de permanência na “minha escola” chamamos-lhe assim apenas dois anos é que estive fora, foi no primeiro ano que vim para cá e depois no quarto ano quando saí. A maior parte, todo o resto da minha carreira foi mais virada ao fim e ao cabo para a gestão do que propriamente para a docência”. Frisando que o cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo “são cargos complicados” mas ao mesmo tempo FG costumava “dizer às pessoas que só saio daqui se perder umas eleições ou se eu fizer alguma asneira e portanto era automaticamente um processo disciplinar pelo ministério e eu era obrigado a sair”.

No que respeita à escolha da carreira docente FG não foi pressionado. A família apoiou-o na sua opção profissional mas “aliás para ser franco o meu pai até nem gostou! Isso não quer dizer que ele não me tivesse apoiado sempre” “mas pronto a partir do momento em que eu disse (...) que tinha escolhido esta carreira tive sempre todo o apoio dele nunca me faltou nada”. Todavia houve alguns professores que tiveram influência na escolha da opção profissional foram “professores que me marcaram positivamente e talvez tenha sido isso que me levou a enveredar sem qualquer hesitação pela carreira docente”. Enveredou pelo ensino da disciplina de História porque “queria seguir precisamente no ramo da História” e “nunca pus a hipótese de escolher línguas ou ciências, segui logo o rumo tinha de ser a disciplina de História. Até porque eu sempre fui um bom aluno à disciplina nos meus tempos de liceu talvez também tenha tido a sua influência porque eu gostava da disciplina de História” e não teve “qualquer problema na escolha portanto ter enveredado pela carreira docente pelo grupo disciplinar de História”. Não seguiu a carreira docente pelo dinheiro mas sim pela sua realização pessoal “Não será o facto de ficar rico ninguém fica rico com um curso destes. Mas como diz o ditado «o dinheiro não é tudo na vida». Se a pessoa se tiver sentindo

realizada e for a sua satisfação pessoal, penso que isso é o suficiente". De qualquer forma "não me sinto mal com a carreira profissional que escolhi tanto como docente como elemento do órgão de gestão acho que não tenho razões para me lamentar".

Tema: Ciclo de Vida Profissional – Fase de Entrada na Carreira

| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo |
|------------------------|---------------------|---|---|
| 1.º Ano de Leccionação | Descrição | Saída da faculdade/Entrada na carreira | <p>“saído directamente da faculdade com todas aquelas ilusões que a pessoa tem”</p> <p>“a faculdade dava-nos o canudo e depois o resto havíamos de aprender, modificar e ajustar à nossa custa”</p> |
| | | Saída da faculdade sem estágio integrado | <p>“naquela altura nós saíamos da faculdade apenas com uma licenciatura não havia estágio, não havia absolutamente nada, o estágio depois teria que ser feito mais tarde”</p> |
| | | Idade com que iniciou funções | <p>“eu tinha na altura 25 anos”</p> |
| | | Início de funções como docente | <p>“ano lectivo de 71/72 iniciei as minhas funções docentes na actual RPA no LNCPC”</p> |
| | | Interrupção para cumprimento do serviço militar obrigatório | <p>“Interrompi em 1972 para cumprir serviço militar obrigatório e regresssei em Janeiro de 1975”</p> <p>“Depois tive que interromper para prestação do serviço militar obrigatório”</p> |
| | | Turmas e disciplinas que leccionou | <p>“Tinha várias turmas e bastantes horas lectivas, trinta e um tempos lectivos, tinha entre uma de 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos a História e tinha uma turma de 6.º ano da chamada Organização Política e Administrativa da Nação”</p> <p>“tinha várias turmas, quatro níveis de História, mais o outro nível da Organização Política portanto não estava fixo só naquele ano”</p> |
| | | Adaptação | <p>“a pessoa vai-se adaptando, vai pedindo opinião, vai pedindo ajuda, vai perguntando como é que faz isto, o que é que está a dar naquela matéria que estamos a dar como é que está a fazer”</p> <p>“quando nos encontramos perante os alunos é que nós temos depois de nos adaptar e criar estratégias (...) cada aluno é um caso, as turmas são diferentes e nós também não trazemos nada, trazemos digamos um suporte teórico aliás um suporte prático também trazemos e neste aspecto é a mesma coisa”</p> |
| | | Relação com os colegas | <p>“Eu não tive qualquer problema em pedir ajuda”</p> <p>“nunca tive qualquer receio, qualquer pejo em chegar a um colega e dizer olhe dê-me aqui uma ajuda porque eu estou aqui atrapalhado e eles davam-me uma ajuda e mesmo às vezes a preparar aulas olhe eu vou preparar uma aula</p> |

| | | | |
|---|-----------|--|--|
| | | | venha lá comigo” “Se não tiverem um apoio dos colegas, dos coordenadores de grupo e se não tiverem vergonha de pedir ajuda, eu não tive vergonha nenhuma de no meu primeiro ano de dar aulas de pedir ajuda” |
| | Avaliação | Experiência gratificante | “foi uma boa experiência” “Não digo que tenha sido uma experiência frustrante para o meu primeiro ano acho que até foi gratificante” “e as coisas felizmente correram bem” |
| 2.º Ano de Leccionação | Descrição | Regresso do cumprimento do serviço militar obrigatório e reentrada no ensino | “Aquando do ano lectivo de 75/76 estive na EPA” |
| | | Turma e disciplina que ministrou | “tinha uma turma do segundo ano do ciclo” “dava Português, História e Geografia de Portugal” |
| | | Dificuldade na leccionação da disciplina de Português | “em relação ao Português é que de vez em quando já tinha que pedir orientação, não é propriamente o não ser capaz de dar Português a um segundo ano, sendo de Humanidades isso era uma vergonha mas era mais no sentido de como orientar as aulas” |
| | Avaliação | O à vontade na leccionação da disciplina de História | “É evidente que na História estava à vontade porque aquilo era uma coisa bastante simples” |
| 3.º Ano de Leccionação/Ano de Estágio | Descrição | Local de estágio | “fiz o estágio na EICL” |
| | | Essencialmente um trabalho em equipa | “Trabalhávamos muito pelo menos quatro de nós trabalhávamos muito em conjunto preparávamos, planificávamos, elaborávamos testes” |
| | Avaliação | Grupo de estágio | “tínhamos uma boa equipa de trabalho” “fizemos uma boa equipa, ajudávamo-nos e as coisas também correram melhor por causa disso mesmo” “De maneira que esse quarteto chamemos-lhe assim, trabalhámos!” |
| Locais que preenchem os três primeiros anos | | Portanto os três primeiros anos foi o L, a EPA depois o ano de estágio. | |
| Fase de Entrada | Avaliação | Três primeiros | “Em relação ainda aos três primeiros anos nunca |

| | | | |
|-------------|--|---------------------|--|
| na Carreira | | anos de leccionação | me senti frustrado mesmo frustrado não” “nunca senti aquela sensação mesmo de frustração” “é evidente que por vezes sentimos um certo desânimo mas não é nada que não tenha cura” “Até porque tive turmas muito boas, tive turmas assim assim mas mesmo naquelas turmas em que nós sentimos que as coisas não estão a correr como deve ser há sempre um ou outro aluno que é bom” |
|-------------|--|---------------------|--|

Síntese:

FG terminou o seu curso em 1971 e como todos os professores saiu “directamente da faculdade com todas aquelas ilusões que a pessoa tem” e recorda em especial um conselho de um professor “a faculdade dava-nos o canudo e depois o resto havíamos de aprender, modificar e ajustar à nossa custa”. Na altura em que saiu da universidade apenas saiam “com uma licenciatura não havia estágio, não havia absolutamente nada, o estágio depois teria que ser feito mais tarde”.

Iniciou funções como docente no ano lectivo de 1971/1972 “na actual RPA no LNCPC” e “tinha na altura 25 anos”. Foi o seu primeiro ano de leccionação mas não o terminou porque teve “que interromper para prestação do serviço militar obrigatório” em 1972 e só regressou em Janeiro de 1975. No seu primeiro ano de serviço tinha várias turmas e leccionou várias disciplinas “tinha várias turmas e bastantes horas lectivas, trinta e um tempos lectivos, tinha entre uma de 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos a História e tinha uma turma de 6.º ano da chamada Organização Política e Administrativa da Nação”, “tinha várias turmas, quatro níveis de História mais o outro nível da Organização Política portanto não estava fixo só naquele ano”. Como professor em início de carreira passou por uma adaptação ao mundo do ensino em que “a pessoa vai-se adaptando, vai pedindo opinião, vai pedindo ajuda, vai perguntando como é que faz isto, o que é que está a dar naquela matéria que estamos a dar como é que está a fazer” quando se encontrou perante os alunos é que depois teve de se adaptar e criar estratégia porque “cada aluno é um caso, as turmas são diferentes e nós também não trazemos nada, trazemos digamos um suporte teórico aliás um suporte prático também trazemos e neste aspecto é a mesma coisa” precisa de ser constantemente reelaborado. No que respeita a relações estabelecidas com os colegas não teve qualquer problema em pedir ajuda “nunca tive qualquer receio, qualquer pejo em chegar a um colega e dizer olhe dê-me aqui uma ajuda porque eu estou aqui atrapalhado e eles davam-me uma ajuda e mesmo às vezes a preparar aulas olhe eu vou preparar uma aula venha lá comigo”, “eu não tive vergonha nenhuma de no meu primeiro ano de dar aulas de pedir ajuda”. O seu primeiro ano de leccionação “foi uma boa experiência”, “não digo que tenha sido uma experiência frustrante para o meu primeiro ano acho que até foi gratificante” e as “coisas felizmente correram bem”.

Em 1975 (29 anos) regressou do cumprimento do serviço militar obrigatório e reentrou no ensino. Dando início ao seu segundo ano de leccionação “aquando do ano lectivo de 75/76 estive na EPA”. Neste ano lectivo teve uma turma do segundo ano do ciclo e dava Português, História e Geografia de Portugal. Sentiu alguma dificuldade em relação à orientação das aulas de Português visto que tinha formação inicial em História, “em relação ao Português é que de vez em quando já tinha que pedir orientação, não é propriamente o não ser capaz de dar Português a um segundo ano, sendo de Humanidades isso era uma vergonha mas era mais no sentido de como orientar as aulas” e “é evidente que na História estava à vontade porque aquilo era uma coisa bastante simples”.

No ano lectivo 1976/1977 (30/31 anos) foi o terceiro ano de leccionação e o ano de estágio. Fez o estágio na EICL e o ano foi essencialmente trabalho em equipa porque havia o grupo de estágio e “trabalhávamos muito pelo menos quatro de nós trabalhávamos muito em conjunto preparávamos, planificávamos, elaborávamos testes” e o grupo era constituído por seis elementos mas dois optaram por trabalhar individualmente. Contudo os quatro elementos formaram uma boa equipa de trabalho segundo FG “fizemos uma boa equipa, ajudávamo-nos e as coisas também correram melhor por causa disso mesmo” “de maneira que esse quarteto chamemos-lhe assim trabalhámos”.

Os três locais que preencheram os três primeiros anos da carreira docente foram “o L, a EPA depois o ano de estágio”. Em relação aos três primeiros anos não existiu vontade de desistir da carreira nem sentimento de frustração “nunca me senti frustrado mesmo frustrado não”, “nunca senti aquela sensação mesmo de frustração” existiu um certo desânimo devido aos resultados finais que os alunos apresentavam “é evidente que por vezes sentimos um certo desânimo mas não é nada que não tenha cura”, “até porque tive turmas muito boas, tive turmas assim assim mas mesmo naquelas turmas em que nós sentimos que as coisas não estão a correr como deve ser há sempre um ou outro aluno que é bom”.

Tema: Ciclo de Vida Profissional – Fase de Estabilização

| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo |
|--|---------------------|----------------------------------|--|
| 4.º Ano de Leccionação | Descrição | Experiência na direcção de turma | <p>“ai tive uma experiência nova que foi ter uma direcção de turma”</p> <p>“Uma direcção de turma do 9.º ano de mecanotécnia salvo erro e isso aí foi um pouco mais complicado”</p> |
| | Avaliação | | <p>“Foi complicado porque havia ali muito miúdo que era dos meios à volta dos meios rurais, eram miúdos sem grandes possibilidades e depois estudar também muitos deles não estavam propriamente dispostos por motivos vários, não tinham queda para o estudo ou porque não estavam para estudar”</p> <p>“Foi um bocado complicado nunca tive problemas pessoais com os miúdos, tinha era outros problemas em que face à falta de estudo que eles demonstravam as notas depois reflectiam-se no final do período e nos testes”</p> |
| 5.º Ano de Leccionação/ Efectivação | Descrição | Efectivação | <p>“na altura também não tive problemas a efectivar”</p> <p>“passei a professor do quadro”</p> <p>“Depois daí efectivei na ES e mantive-me aqui até «me mandarem embora»”</p> |
| | | Contextos da efectivação | <p>“Eu morava em C fui concorrendo, concorrendo, concorrendo e efectivei aqui no E. Na perspectiva de mais dia menos dias de me ir embora para uma escola nos arredores de C e acabei por ficar aqui”</p> <p>“Embora morasse em C havia preferido ficar na zona limítrofe de C acabei por ficar no E no quadro e acabei por não voltar a tentar outra escola”</p> <p>“vim para a escola e efectivei na escola”</p> |
| | | Segurança profissional | <p>“Eu penso que a passagem à efectivação (...), essencialmente o que dava era uma sensação de segurança. Segurança porque uma pessoa (...) como diz o ditado «andava sempre com o coração nas mãos»”</p> <p>“A efectivação é uma segurança”</p> <p>“Penso que a passagem ao quadro de uma escola era a segurança no emprego, essencialmente era isso”</p> <p>“Penso que ao princípio a efectivação é segurança no emprego mas tem de trabalhar na</p> |

| | | | |
|---|-----------|--|--|
| | | | mesma!” |
| | Avaliação | Responsabilização | “Eu acho que é uma responsabilidade acrescida porque um professor do quadro de uma escola que não tem intenção de sair portanto o que é que acontece, a pessoa começa a ficar integrada não só na escola como na comunidade civil e começa a ser a nível de encarregados de educação, a nível de pais e a pessoa começa já a ser conhecida” |
| 6.º Ano de Leccionação/ Entrada para o Cargo de Presidente do Conselho Directivo | Descrição | Momento que condicionou a entrada no órgão de gestão | “É evidente que quem vai para um órgão de gestão ninguém foi empurrado para o lugar, a pessoa pode não concorrer ou pode pedir exoneração. Porque ninguém é obrigado a ir. As pessoas vão para lá por gosto, por vezes é entra-se para experimentar e depois pode ficar ou não, no meu caso foi” “ninguém me pegou ao colo, ninguém me apontou uma pistola à cabeça e disse assim agora vais ficar aí e vais tomar conta da escola” “do interesse no Conselho Directivo de uma escola por acaso não foi nada de especial, foi apenas um convite que me fizeram logo no final do primeiro ano em que eu vim para esta escola” |
| | | Nomeação para Presidente Conselho Directivo | “depois com o Conselho Executivo deixei o meu contacto com os alunos a nível de turma mas não a nível disciplinar ou de ajuda” |
| | | Participação no Conselho Pedagógico | “eu nunca tinha integrado um Conselho Pedagógico e de repente vejo-me a presidir ao mesmo, uma série de coisas como elementos que estavam no Conselho Pedagógico que já eram efectivos há muito tempo e que já tinham uns quantos anos a mais de experiência lectiva daquela que eu tinha” |
| | | Relação com os alunos | “Eu dizia-lhes vocês vejam lá, eles sabiam muito bem qual era o cargo que eu desempenhava, se for preciso também vos mando para casa e que não pensem que o facto de serem meus alunos que depois vão ter a água benta toda. Se vocês puserem o pé na poça eu tal como os ajudo também os castigo é «pão pão queijo queijo»” |
| | Avaliação | Primeira eleição para Presidente do Conselho Directivo | “Quando fui eleito pela primeira vez presidente ou seja a primeira impressão que eu tive é que já tinha idade para ter juízo, onde é que eu me vim meter, por alma de quem é que eu fui aceitar um |

| | | | |
|------------------------|-----------|---|--|
| | | | <p>lugar destes, eu não conhecia e estava há um ano naquela escola e eles já lá estavam há vários anos já conheciam, já tinham uma experiência, eu por um lado senti apreensão e por outro lado senti-me calmo porque dois dos elementos que estavam no Conselho Directivo convidaram-me e eu disse está bem e eram pessoas muito trabalhadoras (...) eram pessoas inteligentes de maneira que foi com base nisso que me sentia, digamos assim com as costas um bocado quentes mas também sentia uma certa apreensão, se eu estaria à altura do lugar e estaria à altura daquilo que as pessoas me convidaram, se eu não as ia defraudar”</p> <p>“é sempre um salto no desconhecido como se costuma dizer eu não fazia a mínima ideia de como é que as coisas funcionavam”</p> |
| | | Dificuldade na formação de equipa de trabalho | <p>“É evidente que era muito difícil no aspecto de que era o meu primeiro ano na escola e embora já conhecesse umas pessoas melhor que outras, não era assim muito fácil estar a arranjar uma equipa com pessoas que conhecia a apenas um ano”</p> |
| | | Primeiro mandato | <p>“Em relação ao meu primeiro mandato eu tinha sido desafiado para integrar uma equipa do Conselho Directivo. Era uma experiência nova, era algo que nunca me tinha passado pela cabeça um dia integrar uma equipa que estivesse à frente de uma escola e ainda por cima logo como presidente do órgão de gestão”</p> <p>“tomámos posse e depois foi começar digamos assim começar a trabalhar, começar a aprender ao fim e ao cabo foi isso o meu primeiro ano, foi uma aprendizagem de como estar à frente de uma escola”</p> <p>“o ano correu bem não houve problemas de maior quer a nível de alunos quer a nível de professores”</p> <p>“gostei e estive dois anos”</p> <p>“Eu penso que não as defraudei tanto assim que depois no ano seguinte voltei a ficar e depois no outro saí e depois voltei”</p> |
| Fase de Estabilização, | Descrição | Segurança no desempenho do | <p>“comecei a sentir-me digamos mais seguro ou mais calmo no lugar aliás uma questão de ser</p> |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| após entrada no cargo | cargo | calmo não tem nada a ver com nervoso mas eu penso que essa situação se terá verificado a partir talvez de 84 a 86” |
| | Estabilidade dentro do órgão de gestão- Conselho Directivo/ Executivo | “Dá estabilidade quando uma pessoa está a trabalhar e sentir que tem confiança nos outros elementos porque pode acontecer uma pessoa adoecer ou ter um acidente e estar impossibilitado de ir ao serviço ou a pessoa estar em férias (...) as outras pessoas substituíam automaticamente o colega impedido de se apresentar ao serviço e portanto as coisas funcionavam na mesma” |
| | Início do sentimento de segurança/estabilidade no desempenho do cargo | “Porque em 84/86 foi quando (...) nós constituímos a equipa que haveria de se manter até à saída do decreto-lei 115-A/98 portanto foi uma equipa que se manteve durante vários anos, mais de uma década. Eu penso que foi precisamente a partir desse momento porque a partir do momento em que a equipa está constituída e a partir do momento em que a equipa vai concorrendo e vai ganhando sucessivamente as eleições é uma equipa que se mantém inalterada (...) a partir daí as pessoas conhecem-se melhor já conhecemos melhor os hábitos de trabalho de cada um, as opiniões e por vezes entra-se até naquela situação de que às vezes já nem era preciso falar. É claro que isso deu uma certa e continuemos a usar o termo calmo, estabilidade ao órgão de gestão” “De maneira que é assim a estabilidade de uma equipa chamamos-lhe dirigente que ao fim e ao cabo” |
| | Desestruturação da equipa de trabalho pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio | “é evidente que sendo uma equipa que é constituída e que se consegue manter durante pelo menos de 86 até 98 e só se desfez porque o novo normativo que constituía os Conselhos Executivos fazia uma redução dos elementos de cinco para três, isso foi o único motivo que levou a desmanchar a equipa porque se não fosse isso penso que essa equipa se teria mantido ininterruptamente” “o quinteto que se manteve desde 86 até à saída da nova legislação sobre os órgãos de administração e gestão das escolas” |

| | | | |
|--|-----------|---|--|
| | Avaliação | Segurança/ equilíbrio no desempenho do cargo | “Calma, segurança, estabilidade foi precisamente a partir do momento em que a equipa se constituiu e se foi mantendo ao longo dos anos porque isso era sinal de que as pessoas se entendiam pessoalmente e profissionalmente. Não era possível trabalhar em clima de azedume, em clima de guerra surda ou aberta, isso era impossível porque isso maioritariamente leva a conflitos e pode inclusivamente um elemento que se sentir mal querer demitir-se” |
|--|-----------|---|--|

Síntese:

No ano lectivo 1977/1978 (31/32 anos) estive como professor agregado ou seja professor profissionalizado não efectivo na ESA, sendo o quarto ano de leccionação. Teve a oportunidade de ter a seu cargo uma direcção de turma “tive uma experiência nova que foi ter uma direcção de turma”. Foi uma direcção de turma “do 9.º ano de mecanotécnica salvo erro, e isso aí foi um pouco mais complicado”. Para além de ser uma experiência nova foi também complicado “porque havia ali muito miúdo que era dos meios à volta dos meios rurais, eram sem grandes possibilidades e depois estudar também muitos deles não estavam propriamente dispostos por motivos vários, não tinham queda para o estudo ou porque não estavam para estudar”, “nunca tive problemas pessoais com os miúdos, tinha era outros problemas em que face à falta de estudo que eles demonstravam as notas depois reflectiam-se no final do período e nos testes”.

Aquando do ano lectivo 1978/1979 (32/33 anos) efectivei na ES. FG morava em C e fui concorrendo para diversas escolas em diferentes localidades acabando por efectivar no E, quinto ano de leccionação. Mas sempre “na perspectiva de mais dia menos dias de me ir embora para uma escola nos arredores de C e acabei por ficar aqui” na escola do E e “embora morasse em C havia preferido ficar na zona limítrofe de C acabei por ficar no E no quadro e acabei por não voltar a tentar outra escola” mantendo-se na ES até “me mandarem embora”. A passagem à efectivação significou segurança no emprego “a efectivação é uma segurança” “essencialmente o que dava era uma sensação de segurança. Segurança porque uma pessoa (...) como diz o ditado «andava sempre com o coração nas mãos»” sem saber onde ia ser colocado por isso “a passagem ao quadro de uma escola era a segurança no emprego, essencialmente era isso”. A efectivação é segurança no emprego mas não é por isso que a pessoa vai deixar de fazer menos “tem de trabalhar na mesma”. Para além do aspecto da segurança a efectivação é também uma responsabilidade acrescida “porque um professor do quadro de uma escola que não tem intenção de sair portanto o que é que acontece, a pessoa começa a ficar integrada não só na escola como na comunidade civil e começa a ser a nível de encarregados de educação, a nível de pais e a pessoa começa já a ser conhecida”.

Em 1979/1980 (33/34 anos) entrei para o cargo de Presidente do Conselho Directivo continuando a leccionar mas apenas uma turma, sendo o meu sexto ano de leccionação. A entrada no cargo gerou uma dificuldade na constituição de uma equipa de trabalho porque “é evidente que era muito difícil no aspecto de que era o meu primeiro ano na escola e embora já conhecesse umas pessoas melhor que outras não era assim muito fácil estar a arranjar uma equipa com pessoas que conhecia a apenas um ano”. Todavia consegui constituir uma boa equipa de trabalho. Neste meu primeiro ano de participação no cargo de Presidente do Conselho Directivo recordo a minha participação no Conselho Pedagógico, nomeadamente o facto de eu ter menos experiência do que os colegas que integraram o Conselho Pedagógico, “eu nunca tinha integrado um Conselho Pedagógico e de repente vejo-me a

presidir ao mesmo, uma série de coisas como elementos que estavam no Conselho Pedagógico que já eram efectivos há muito tempo e que já tinham uns quantos anos a mais de experiência lectiva daquela que eu tinha". Na sua relação com os alunos tinha o cuidado de dizer "vocês vejam lá, eles sabiam muito bem qual era o cargo que eu desempenhava, se for preciso também vos mando para casa e que não pensem que o facto de serem meus alunos que depois vão ter a água benta toda. Se vocês puserem o pé na poça eu tal como os ajudo também os castigo é «pão pão queijo queijo»".

Apesar de estar só há um ano na escola aquando da entrada para o cargo conseguiu desempenhar o seu primeiro mandato porque "o ano correu bem, não houve problemas de maior quer a nível de alunos quer a nível de professores" "gostei e estive dois anos" e "eu tinha sido desafiado para integrar uma equipa do Conselho Directivo. Era uma experiência nova, era algo que nunca me tinha passado pela cabeça um dia integrar uma equipa que estivesse à frente de uma escola e ainda por cima logo como presidente do órgão de gestão", "tomámos posse e depois foi começar digamos assim começar a trabalhar, começar a aprender ao fim e ao cabo foi isso o meu primeiro ano, foi uma aprendizagem de como estar à frente de uma escola", "é evidente que quem vai para um órgão de gestão ninguém foi empurrado para o lugar, a pessoa pode não concorrer ou pode pedir exoneração. Porque ninguém é obrigado a ir. As pessoas vão para lá por gosto, por vezes é entra-se para experimentar e depois pode ficar ou não no meu caso foi", "ninguém me pegou ao colo, ninguém me apontou uma pistola à cabeça e disse assim agora vais ficar aí e vais tomar conta da escola" e "do interesse no Conselho Directivo de uma escola por acaso não foi nada de especial, foi apenas um convite que me fizeram logo no final do primeiro ano em que eu vim para esta escola".

Aquando da sua primeira eleição para Presidente do Conselho Directivo afirmou que "quando fui eleito pela primeira vez presidente ou seja a primeira impressão que eu tive é que já tinha idade para ter juízo, onde é que eu me vim meter, por alma de quem é que eu fui aceitar um lugar destes, eu não conhecia e estava há um ano naquela escola e eles já lá estavam há vários anos já conheciam, já tinham uma experiência, eu por um lado senti apreensão e por outro lado senti-me calmo porque dois dos elementos que estavam no Conselho Directivo convidaram-me e eu disse está bem e eram pessoas muito trabalhadoras (...) eram pessoas inteligentes de maneira que foi com base nisso que me sentia digamos assim com as costas um bocado quentes mas também sentia uma certa apreensão, se eu estaria à altura do lugar e estaria à altura daquilo que as pessoas me convidaram, se eu não as ia defraudar" porque "é sempre um salto no desconhecido como se costuma dizer eu não fazia a mínima ideia de como é que as coisas funcionavam" no entanto frisa que no seu primeiro mandato "eu penso que não as defraudei tanto assim que depois no ano seguinte voltei a ficar e depois no outro saí e depois voltei".

Posteriormente no seu terceiro mandato que decorreu em 1984/1986 afirmou que só neste período conseguiu sentir segurança no desempenho do cargo "comecei a sentir-me digamos mais seguro ou mais calmo no lugar aliás uma questão de ser calmo não tem nada a ver com nervoso mas eu penso que essa situação se terá verificado a partir talvez de 84 a 86". O início do sentimento de segurança deveu-se ao facto da estabilidade que se fez sentir dentro do órgão do Conselho Directivo "porque em 84/86 foi quando (...) nós constituímos a equipa que haveria de se manter até à saída do decreto-lei 115-A/98 portanto foi uma equipa que se manteve durante vários anos, mais de uma década. Eu penso que foi precisamente a partir desse momento porque a partir do momento em que a equipa está constituída e a partir do momento em que a equipa vai concorrendo e vai ganhando sucessivamente as eleições é uma equipa que se mantém inalterada (...) a partir daí as pessoas conhecem-se melhor, já conhecemos melhor os hábitos de trabalho de cada um, as opiniões e por vezes entra-se até naquela situação de que às vezes já nem era preciso falar, as pessoas já se entendiam quase sem falar. É claro que isso deu uma certa e continuemos a usar o termo calmo, estabilidade ao órgão de gestão", "de maneira que é assim a estabilidade de uma equipa

chamamos-lhe dirigente”. Por exemplo “dá estabilidade quando uma pessoa está a trabalhar e sentir que tem confiança nos outros elementos porque pode acontecer uma pessoa adoecer ou ter um acidente e estar impossibilitado de ir ao serviço ou a pessoa estar em férias (...) as outras pessoas substituíam automaticamente o colega impedido de se apresentar ao serviço e portanto as coisas funcionavam na mesma”.

A equipa de trabalho constituída em 1986 manteve-se até à saída do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio sobre o órgão de administração e gestão das escolas. Houve uma desestruturação e “é evidente que sendo uma equipa que é constituída e que se consegue manter durante pelo menos de 86 até 98 e só se desfez porque o novo normativo que constituía os Conselhos Executivos fazia uma redução dos elementos de cinco para três, isso foi o único motivo que levou a desmanchar a equipa porque se não fosse isso penso que essa equipa se teria mantido ininterruptamente”.

Esta calma, segurança, estabilidade sentida a partir de 1986 momento em que a equipa se formou e que por acaso se foi mantendo ao longo dos anos era sinal “de que as pessoas se entendiam pessoalmente e profissionalmente. Não era possível trabalhar em clima de azedume, em clima de guerra surda ou aberta isso era impossível porque isso maioritariamente leva a conflitos e pode inclusivamente um elemento que se sentir mal querer demitir-se”.

Tema: Ciclo de Vida Profissional – Fase de Diversificação

| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo |
|------------------------|---------------------|--|--|
| Fase de Diversificação | Descrição | Crítica ao sistema educativo | <p>“Como todo e qualquer sistema digamos assim as pessoas podem ou não concordar com parte dele, propriamente em relação ao sistema educativo, à sua estrutura curricular e às reformas que têm sido implementadas ao longo dos anos”</p> <p>“não é preciso estar num órgão de gestão para a pessoa ter uma noção do sistema como é que ele funciona e criticá-lo”</p> <p>“É claro que há pontos que uma pessoa pode ou não concordar e principalmente quem está no órgão de gestão, por vezes, a implementação de determinadas medidas torna-se não digo impossível mas torna-se complicado muitas vezes por falta de meios, falta de estruturas e falta de uma série de aspectos por vezes é muito difícil de implementar”</p> |
| | | A responsabilidade no desempenho do cargo de presidente do órgão de gestão | <p>“responsabilidade que cai em cima dos ombros de um órgão de gestão principalmente no responsável último que é sempre o presidente é quem quando chega a hora da verdade chamamos-lhe assim é o principal responsável”</p> <p>“A parte organizativa de uma escola é complexa por isso o presidente apoia-se nos outros elementos, apoia-se nos serviços de administração escolar (...) mas a última responsabilidade é sempre a dele”</p> <p>“a última responsabilidade é sempre do presidente porque assinou confiando naquilo que já veio feito de outro lado. Mas também é humanamente impossível por exemplo eu dizer dá cá o processo para conferir, isso é humanamente impossível se não uma pessoa não faz mais nada”</p> <p>“é uma responsabilidade muito grande”</p> <p>“É evidente que o cargo de presidente seja numa escola ou seja numa empresa a última responsabilidade é sempre dele, por muito que a pessoa diga mas eu confiei no trabalho que vinha feito debaixo, está bem mas a responsabilidade é sua devia ter conferido”</p> |
| | | Outras | “Depois há outras responsabilidades, há os |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | responsabilidades no desempenho do cargo | alunos, há os pais, os encarregados de educação dos alunos que podem ser os mesmos há a estrutura docente, há a estrutura não docente” |
| | | Incompreensão por parte dos colegas, da responsabilidade que o desempenho do cargo implica | “há uma certa incompreensão mesmo até da parte de colegas da responsabilidade e muitas vezes quando uma pessoa diz que não e que não pode ser depois dizem logo que isso é intransigência, é inflexibilidade, é má vontade. Eu digo que não é nada disso é uma defesa, puro e simplesmente é uma defesa. Porque se está escrito, se estiver determinado superiormente eu não posso mudar a lei, não posso torner a lei e às vezes as pessoas interpretam mal determinadas tomadas de posição, mas isso é um problema delas. Depois as pessoas acabam por entender felizmente são poucos com este tipo de atitude porque a maior parte das pessoas sabem possivelmente que nós estamos muito limitados” |
| | | A responsabilidade no envolvimento em tarefas | “no topo dessas equipas todas envolvidas no processo de exames está sempre o responsável máximo que é o Presidente do Conselho Directivo/Executivo ou um elemento designado por ele, tem de estar em acta que o presidente lhe delegou esse serviço mas isso terá que estar numa acta de uma reunião do órgão de gestão a dizer que o serviço de exames por delegação do presidente é da responsabilidade do elemento “tal”. Mas de qualquer modo há uma coisa qualquer há uma falha e sabe-se que cai sempre em último grau no presidente que é o responsável pelo bom ou mau funcionamento do estabelecimento de ensino, por aquilo que possa acontecer, isto no aspecto do sistema de ensino burocrático administrativo” |
| | | Realização de actividades não lectivas compatíveis com actividades lectivas | “Em termos de actividades e estou a falar em actividades não lectivas, actividades extra (...) a chamada semana da escola que é uma semana no seu todo ou em parte que é dedicada, geralmente é a última semana do segundo período para não haver problemas depois com a actividade lectiva para não haver interferências grandes” “Há também outras actividades por exemplo no |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>final do ano há sempre o encerramento das actividades lectivas com um sarau cultural que é desenvolvido pelos alunos sob a orientação de professores, no Natal também há uma pequena festa de Natal com actividades. Em relação a outras actividades que se vão desenvolvendo ao longo do ano lectivo (...). Desde que não interfira-se com a actividade lectiva das outras turmas”</p> <p>“Se fosse algo que chocasse muito com a actividade lectiva também aí eu dizia tem paciência mas não pode porque está a chocar muito com a actividade lectiva e uma das coisas fundamentais é cumprir os programas isso está taxativamente definido assim, a actividade lectiva não pode ser prejudicada em circunstância alguma”</p> |
| | A semana da escola | <p>“é uma altura em que se desenrola um certo número de actividades desenvolvidas pelos alunos e que saem da chamemos-lhe assim da rotina lectiva”</p> |
| | Planificação da actividade | <p>“a última semana é uma semana mais calma, mais morta no aspecto de componente lectiva, não digo a semana toda mas dois ou três dias são sempre assim: é a auto-avaliação, é a conversa com os alunos sobre as notas de final período entre outros”</p> |
| | Gestão das actividades a dinamizar | <p>“eu como professor de História digo assim, vou fazer isto e não falo com os meus alunos eu acho que não está correcto prefiro dizer aos meus meninos que há isto assim assim ou vai haver podemos fazer esta actividade para a semana da escola, assim fazendo do outro modo acho que é uma imposição. Uma coisa é eu estar integrado no meu trabalho de minha livre vontade, a fazer uma coisa que eu depois sei que as pessoas vão apreciar, vão gostar outra coisa é perguntar a um aluno então estás a fazer isso porquê, porque mandaram-me fazer isto e eu até nem gosto disto”</p> |
| | Gestão participada das actividades não lectivas por parte dos grupos disciplinares | <p>“eu penso que estas actividades que se desenvolvem, penso que não devem estar centralizadas ou melhor não deve ser o órgão de gestão a dizer assim vamos fazer isto. Eu penso que mais do que o órgão de gestão os grupos</p> |

| | | |
|--|-----------|---|
| | | <p>disciplinares estão muito mais dentro de determinado tipos de assuntos”</p> <p>“devem ser os grupos disciplinares a propor porque eu penso que são quem está mais dentro disso e quem acompanha mais”</p> <p>“são actividades que eu penso que devem partir do grupo disciplinar e devem partir de acordo com o grupo alunos”</p> |
| | Avaliação | <p>Crítica ao sistema educativo</p> <p>“há sempre críticas, qualquer sistema por muito bom que seja há sempre críticas”</p> |
| | | <p>Responsabilidade no desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo</p> <p>“É evidente que é uma responsabilidade muito grande porque por muito que a pessoa se esforce e estude a legislação, é evidente que é um mundo muito grande quero dizer que há muita coisa envolvida: são matrículas, são relações de turmas, são equivalências, são exames portanto há muitas coisas neste mundo”</p> <p>“Eu acho que é uma responsabilidade muito grande. A pessoa por muito cuidado que tenha, por muito zeloso, por muito sentido de responsabilidade que uma pessoa tenha corre sempre o risco e quando as coisas, às vezes, correm mal é evidente que os serviços centrais fazem agir a Inspeção Geral da Educação e isso pode trazer problemas graves à pessoa e ainda por cima quando a pessoa que está à frente de um órgão destes não tem qualquer curso de gestão”</p> <p>“entrámos um bocado no campo do, eu não queria chamar-lhe irrealidade, quase desconhecimento de que humanamente mesmo que o dia tivesse 30 horas é impossível a pessoa estar em cima de tudo”</p> <p>“em termos de responsabilidade é uma responsabilidade muito grande, acho que nós temos permanentemente suspensa sob a nossa cabeça uma espada de Dâmocles que a qualquer altura pode partir o fio. Mas como eu já disse ninguém me apontou uma pistola para eu ir para lá”</p> |
| | | <p>Justificação da necessidade de compatibilidade das actividades</p> <p>“até porque o ministério é muito cioso no cumprimento da actividade lectiva e no cumprimento dos programas. É preciso ter sempre tudo muito bem estruturado para não</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | chocar com o não cumprimento dos programas” “Aquilo que é considerado primordial pelo ministério e não pode ficar para trás, que é os programas e o seu respectivo cumprimento, (...) é evidente que tem que ser conjugada a actividade lectiva com as actividades não lectivas, eu penso que fazem bem aos alunos são boas para eles mas nunca descurando o aspecto principal que é precisamente a parte lectiva” |
| | Articulação de competências e atribuições, no que respeita à realização das actividades não lectivas | “Não é o órgão de gestão que está mais dentro desse assunto e portanto a função do órgão de gestão dentro desse processo é ver se é exequível ou não é exequível e se é exequível qual o menor prejuízo para as actividades lectivas e depois ver dentro da sua capacidade principalmente financeira porque muitas vezes implica gastos” “Muitas vezes até são os próprios colegas que dizem está aí esta actividade através da Câmara considerámos que é interessante para os alunos da disciplina “tal” do ano “tal” e eu digo que sim, organiza, trata de tudo, trata com os encarregados da respectiva autorização porque eles vão sair da escola e depois calendarizámos” |

Síntese:

Ao longo da carreira profissional de FG surgiram oportunidades de criticar o sistema educativo porque “há sempre críticas qualquer sistema por muito bom que seja há sempre críticas” mas que “como todo e qualquer sistema digamos assim as pessoas podem ou não concordar com parte dele, propriamente em relação ao sistema educativo, à sua estrutura curricular e às reformas que têm sido implementadas ao longo dos anos” e “é claro que há pontos que uma pessoa pode ou não concordar e principalmente quem está no órgão de gestão, por vezes, a implementação de determinadas medidas torna-se não digo impossível mas torna-se complicado muitas vezes por falta de meios, falta de estruturas e falta de uma série de aspectos por vezes é muito difícil de implementar”. Para concordar ou não com certas medidas adoptadas pelo Governo FG frisa que “não é preciso estar num órgão de gestão para a pessoa ter uma noção do sistema como é que ele funciona e criticá-lo”

O cumprimento das leis independentemente de concordar ou não com as mesmas, implica uma responsabilidade no desempenho do cargo de presidente do órgão de gestão, pelo que quando a responsabilidade cai “em cima dos ombros de um órgão de gestão principalmente no responsável último que é sempre o presidente é quem quando chega a hora da verdade chamamos-lhe assim é o principal responsável”. Por exemplo “a parte organizativa de uma escola é complexa por isso o presidente apoia-se nos outros elementos, apoia-se nos serviços de administração escolar (...)” mas “a última responsabilidade é sempre do presidente porque assinou confiando naquilo que já veio feito de outro lado. Mas também é humanamente impossível por exemplo eu dizer dá cá o processo para conferir, isso é humanamente impossível se não uma pessoa não faz mais nada” e “depois há outras responsabilidades, há

os alunos, há os pais, os encarregados de educação dos alunos que podem ser os mesmos, há a estrutura docente, há a estrutura não docente”. Porém é “uma responsabilidade muito grande” e “é evidente que o cargo de presidente seja numa escola ou seja numa empresa a última responsabilidade é sempre dele, por muito que a pessoa diga mas eu confiei no trabalho que vinha feito debaixo, está bem mas a responsabilidade é sua devia ter conferido”.

FG frisa que a responsabilidade no desempenho do cargo de Presidente do Conselho Directivo/Executivo “é evidente que é uma responsabilidade muito grande porque por muito que a pessoa se esforce e estude a legislação, é evidente que é um mundo muito grande quero dizer que há muita coisa envolvida: são matrículas, são relações de turmas, são equivalências, são exames portanto há muitas coisas neste mundo” e “eu acho que é uma responsabilidade muito grande. A pessoa por muito cuidado que tenha, por muito zeloso, por muito sentido de responsabilidade que uma pessoa tenha corre sempre o risco e quando as coisas, às vezes, correm mal é evidente que os serviços centrais fazem agir a Inspeção Geral da Educação e isso pode trazer problemas graves à pessoa e ainda por cima quando a pessoa que está à frente de um órgão destes não tem qualquer curso de gestão” aqui FG frisa que “entrámos um bocado no campo do, eu não queria chamar-lhe irrealidade, quase desconhecimento de que humanamente mesmo que o dia tivesse 30 horas é impossível a pessoa estar em cima de tudo”. Em termos “de responsabilidade é uma responsabilidade muito grande, acho que nós temos permanentemente suspensa sob a nossa cabeça uma espada de Dâmocles que a qualquer altura pode partir o fio. Mas como eu já disse ninguém me apontou uma pistola para eu ir para lá”.

Por vezes existe uma certa incompreensão por parte dos colegas da responsabilidade que o desempenho do cargo acarreta “há uma certa incompreensão mesmo até da parte de colegas da responsabilidade muitas vezes quando uma pessoa diz que não e que não pode ser depois dizem logo que isso é intransigência, é inflexibilidade, é má vontade. Eu digo que não é nada disso é uma defesa, puro e simplesmente é uma defesa. Porque se está escrito, se estiver determinado superiormente eu não posso mudar a lei, não posso torcer a lei e às vezes as pessoas interpretam mal determinadas tomadas de posição, mas isso é um problema delas. Depois as pessoas acabam por entender felizmente são poucos com este tipo de atitude porque a maior parte das pessoas sabem possivelmente que nós estamos muito limitados”.

Outra responsabilidade que FG nomeia é em relação ao processo de exames em que “no topo dessas equipas todas envolvidas no processo de exames está sempre o responsável máximo que é o Presidente do Conselho Directivo/Executivo ou um elemento designado por ele, tem de estar em acta que o presidente lhe delegou esse serviço mas isso terá que estar numa acta de uma reunião do órgão de gestão a dizer que o serviço de exames por delegação do presidente é da responsabilidade do elemento “tal”. Mas de qualquer modo há uma coisa qualquer, há uma falha e sabe-se que cai sempre em último grau no presidente que é o responsável pelo bom ou mau funcionamento do estabelecimento de ensino, por aquilo que possa acontecer, isto no aspecto do sistema de ensino burocrático administrativo”.

No que corresponde à realização de actividades não lectivas compatíveis com actividades lectivas levadas a cabo por professores e alunos, FG como Presidente do órgão de gestão realçou que “se fosse algo que chocasse muito com a actividade lectiva também aí eu dizia tem paciência mas não pode porque está a chocar muito com a actividade lectiva e uma das coisas fundamentais é cumprir os programas isso está taxativamente definido assim, a actividade lectiva não pode ser prejudicada em circunstância alguma”. Algumas actividades não lectivas são realizadas com mais impacto na “chamada semana da escola que é uma semana no seu todo ou em parte que é dedicada, geralmente é a última semana do segundo período para não haver problemas depois com a actividade lectiva para não haver interferências grandes”, é escolhida a semana referida acima porque é “a última semana é

uma semana mais calma, mais morta no aspecto de componente lectiva não digo a semana toda mas dois ou três dias são sempre assim: é a auto-avaliação, é a conversa com os alunos sobre as notas de final período entre outros” acabando por ser “uma altura em que se desenrola um certo número de actividades desenvolvidas pelos alunos e que saem da chamemos-lhe assim da rotina lectiva”.

FG justifica que é necessária uma compatibilidade das actividades “até porque o ministério é muito cioso no cumprimento da actividade lectiva e no cumprimento dos programas. É preciso ter sempre tudo muito bem estruturado para não chocar com o não cumprimento dos programas”, “aquilo que é considerado primordial pelo ministério e não pode ficar para trás que é os programas e o seu respectivo cumprimento, (...) é evidente que tem que ser conjugada a actividade lectiva com as actividades não lectivas, eu penso que fazem bem aos alunos são boas para eles mas nunca descurando o aspecto principal que é precisamente a parte lectiva”.

No entanto é preciso ter em atenção a gestão das actividades a dinamizar “eu como professor de História digo assim, vou fazer isto e não falo com os meus alunos, eu acho que não está correcto prefiro dizer aos meus meninos que há isto assim assim ou vai haver podemos fazer esta actividade para a semana da escola, assim fazendo do outro modo acho que é uma imposição. Uma coisa é eu estar integrado no meu trabalho de minha livre vontade, a fazer uma coisa que eu depois sei que as pessoas vão apreciar vão gostar outra coisa é perguntar a um aluno então estás a fazer isso porquê, porque mandaram-me fazer isto e eu até nem gosto disto”.

FG referiu que as actividades não lectivas que se desenvolvem “não devem estar centralizadas ou melhor não deve ser o órgão de gestão a dizer assim vamos fazer isto. Eu penso que mais do que o órgão de gestão os grupos disciplinares estão muito mais dentro de determinado tipos de assuntos” por isso “devem ser os grupos disciplinares a propor porque eu penso que são quem está mais dentro disso e quem acompanha mais” sendo assim “são actividades que eu penso que devem partir do grupo disciplinar e devem partir de acordo com o grupo alunos”. Todavia “não é o órgão de gestão que está mais dentro desse assunto e portanto a função do órgão de gestão dentro desse processo é ver se é exequível ou não é exequível e se é exequível qual o menor prejuízo para as actividades lectivas e depois ver dentro da sua capacidade principalmente financeira porque muitas vezes implica gastos”. Por exemplo o que acontece é que “muitas vezes até são os próprios colegas que dizem está aí esta actividade através da Câmara considerámos que é interessante para os alunos da disciplina “tal” do ano “tal” e eu digo que sim, organiza, trata de tudo, trata com os encarregados da respectiva autorização porque eles vão sair da escola e depois calendarizámos”.

Tema: Ciclo de Vida Profissional – Fase de Pôr-se em Questão

| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo |
|---------------------------|---------------------|--|---|
| Fase de Pôr-se em Questão | Descrição | Satisfação profissional na ocupação do lugar de Presidente do Conselho Directivo/Executivo | “na nossa vida pessoal temos altos e baixos, temos momentos mais agradáveis, temos momentos desagradáveis e isso na nossa vida profissional também acontece. Nem sempre as coisas correm de feição há momentos complicados, agora uma coisa mesmo desagradável que me tenha marcado profundamente, que me tenha questionado, que me tenha levado a pôr em causa a minha permanência ou não no órgão de gestão eu diria que não” |
| | | Pequenos incidentes que marcaram | <p>“Agora pequenos episódios isso há sempre seja com alunos, seja com os pais, seja com os funcionários, seja com colegas, há sempre coisas que por vezes chocam-nos. Eu tive ali pequenos incidentes com colegas talvez porque não lhes fiz a vontade ou porque não gostaram disto ou por outro motivo qualquer e alguns magoaram-me porque não estava à espera que viesse daquelas pessoas”</p> <p>“Depois digo pois é mas é que antes de a gente abrir a boca deve pensar, é que depois de abrir a boca já não dá, isso é tal e qual como depois de atirar a pedra já ninguém a vai buscar no ar. Tive situações dessas e que magoam que nos magoam por dois motivos: primeiro eu considero que essas críticas ou essas acusações eram injustas porque as pessoas não tinham razão, o facto de eu tomar uma decisão que possa desagradar a A, B ou C não quer dizer que eu esteja a cometer uma ilegalidade, se calhar para lhe agradar é que tinha de cometer uma ilegalidade e isso é que não pode ser; por outro lado nem sempre é possível atender àquilo que as pessoas pretendem (...) não se pode estar a agradar a Gregos e a Troianos ou a Deus e ao Diabo; o segundo aspecto que também me magoava era quando essas acusações partiam de determinadas pessoas, magoavam-me porque as pessoas tinham a obrigação de me conhecer melhor ou se calhar até conheciam bem. Daí que das duas uma ou há uma relação de trabalho e</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>confiança e há mesmo uma certa amizade e as pessoas antes de disparatar têm que perguntar porque é que aconteceu isto, porque é que tu fizeste isto e eu explico que foi assim por isto e por isto. Não havia hipótese de não ser assim e aí a pessoa pode aceitar ou pode não aceitar mas isso não lhe dá o direito de disparatar”</p> <p>“São coisas da profissão, são como eu costumo dizer são incidentes de percurso”</p> |
| | | Incidentes que não fazem desistir do cargo | <p>“Não passei por esta fase de quando acabar o mandato vou lá para fora, isto é, volto para os pavilhões dar aulas e saio daqui. Não! Nunca houve assim nada e se houvesse alguma coisa eu vinha-me mesmo embora, vinha-me mesmo embora porque eu era professor do quadro da escola portanto tinha o lugar garantido, deixava a gestão e já estava no topo da carreira há uma série de anos”</p> |
| | | Actos rotineiros | <p>“há tarefas que são rotineiras, chamo-lhe rotineiro porque compete ao presidente do órgão de gestão ou a outro elemento, geralmente era a mim, a abertura do correio, despacho do correio, leitura da legislação fosse o diário da república ou circulares portanto isso faz parte do dia-a-dia é uma questão de rotina”</p> |
| | | O dia-a-dia | <p>“Fora disso não há uma rotina, eu estava no gabinete vinha até cá fora anda ali por fora, ia até aos pavilhões de aula andava pelos pátios e era resolver ou tentar resolver qualquer assunto que surgisse. De resto, não há assim uma, tirando aquele aspecto, rotina fixa para o dia-a-dia, às vezes era convocado e ia a uma reunião sobre isto, sobre aquilo, sobre exames ou sobre outro aspecto qualquer mas não há aquilo que chamasse uma rotina definida. Ao fim e ao cabo é estar presente para resolver qualquer assunto relacionado com o normal funcionamento da escola que eu presidia. De resto, não há propriamente uma coisa fixa de ser faço isto, isto, isto e isto, muitas vezes uma pessoa pode dizer eu hoje vou fazer aquilo mas entretanto surgiu um problema qualquer e que a pessoa automaticamente tem que deslindar e tem que desligar dali e ir fazer outra coisa”</p> |

| | | | |
|--|-----------|--|---|
| | | | <p>“o meu horário continuava a ser o mesmo eu não tinha horário fixo, no entanto por volta das oito horas estava na escola e depois saía quando calhava e no entanto eu podia chegar às nove, às dez, não tinha um horário rígido mas, eu achava que devia lá estar cedo (...) eu gostava de chegar ali de manhã, às oito horas e ir dar uma volta, cumprimentar as pessoas, cumprimentar os funcionários, cumprimentar os colegas estar um bocadinho na sala de professores a conversar com este e com outro depois ia até ao gabinete e começava então a desenvolver a actividade. No entanto ninguém me obrigava a estar lá a essa hora”</p> |
| | | Progressão na carreira | <p>“Havia uma progressão na carreira ao fim de “x” de anos a pessoa subia de escalão, houve uma altura em que para passar ao oitavo era necessário realizar uma prova de avaliação, depois foi extinta”</p> <p>“mas nessa altura e até eu sair, a progressão era ao fim do cumprimento de tantos anos naquele escalão a pessoa automaticamente ascendia ao escalão seguinte. Eu cheguei já há bastantes anos ao topo da carreira que era o 10.º escalão”</p> |
| | Avaliação | Choques de posições | <p>“Eu acabo por chegar à conclusão às vezes e digo, pois é quando tudo corre bem está tudo muito bem, quando vocês acham que são contrariados por qualquer motivo ou porque não gostaram do horário ou por outro motivo qualquer acham que têm o direito de disparatar. Mas essas situações embora me magoassem acabavam sempre por ser resolvidas através de uma conversa quase sempre depois de aferir”</p> |
| | | Os incidentes vistos como momentos desagradáveis | <p>“De maneira que esses terão sido os momentos desagradáveis, tive outros com alunos, com encarregados de educação mas fazem parte da vida, fazem parte da carreira agora nunca houve um momento que me levasse a questionar”</p> |
| | | Progressão na carreira | <p>“Eu fiz a minha carreira normalmente de acordo com o que está estabelecido na legislação”</p> <p>“Eu progredi normalmente na carreira como qualquer outro colega meu progrediu até ao momento”</p> |
| | | Transição de | <p>“a pessoa transitou de escalão e isso dava-lhe de</p> |

| | | | |
|--|--|-----------|---|
| | | escalão | acordo com a idade e o tempo de serviço uma redução de horas. A transição de escalão era uma questão de tempo, em termos monetários é evidente que já dava mais alguma coisa” |
| | | Dia-a-dia | “É tudo uma questão de feitio, uma questão de postura” |

Síntese:

FG alegou satisfação profissional na ocupação do lugar de Presidente do Conselho Directivo/Executivo ao mencionar que “na nossa vida pessoal temos altos e baixos, temos momentos mais agradáveis, temos momentos desagradáveis e isso na nossa vida profissional também acontece. Nem sempre as coisas correm de feição há momentos complicados, agora uma coisa mesmo desagradável, que me tenha marcado profundamente, que me tenha questionado, que me tenha levado a pôr em causa a minha permanência ou não no órgão de gestão eu diria que não”.

No entanto houve pequenos incidentes profissionais que marcaram “agora pequenos episódios isso há sempre seja com alunos, seja com os pais, seja com os funcionários, seja com colegas há sempre coisas que por vezes chocam-nos. Eu tive ali pequenos incidentes com colegas talvez porque não lhes fiz a vontade ou porque não gostaram disto ou por outro motivo qualquer e alguns magoaram-me porque não estava à espera que viesse daquelas pessoas”, “depois digo pois é mas é que antes de a gente abrir a boca deve pensar, é que depois de abrir a boca já não dá, isso é tal e qual como depois de atirar a pedra já ninguém a vai buscar no ar. Tive situações dessas e que magoam que nos magoam por dois motivos: primeiro eu considero que essas críticas ou essas acusações eram injustas porque as pessoas não tinham razão, o facto de eu tomar uma decisão que possa desagradar a A, B ou C não quer dizer que eu esteja a cometer uma ilegalidade, se calhar para lhe agradar é que tinha de cometer uma ilegalidade e isso é que não pode ser; por outro lado nem sempre é possível atender àquilo que as pessoas pretendem (...) não se pode estar a agradar a Gregos e a Troianos ou a Deus e ao Diabo; o segundo aspecto que também me magoava era quando essas acusações partiam de determinadas pessoas, magoavam-me porque as pessoas tinham a obrigação de me conhecer melhor ou se calhar até conheciam bem. Daí que das duas uma ou há uma relação de trabalho e confiança e há mesmo uma certa amizade e as pessoas antes de disparatar têm que perguntar porque é que aconteceu isto, porque é que tu fizeste isto e eu explico que foi assim por isto e por isto. Não havia hipótese de não ser assim e aí a pessoa pode aceitar ou pode não aceitar mas isso não lhe dá o direito de disparatar”, “são coisas da profissão, são como eu costume dizer são incidentes de percurso”.

Apesar de ter passado por alguns incidentes estes não o fizeram desistir do cargo “não passei por esta fase de quando acabar o mandato vou lá para fora, isto é, volto para os pavilhões dar aulas e saio daqui. Não! Nunca houve assim nada e se houvesse alguma coisa eu vinha-me mesmo embora, vinha-me mesmo embora porque eu era professor do quadro da escola portanto tinha o lugar garantido, deixava a gestão e já estava no topo da carreira há uma série de anos”. Há sempre um choque de posições mas “eu acabo por chegar à conclusão às vezes e digo, pois é quando tudo corre bem está tudo muito bem, quando vocês acham que são contrariados por qualquer motivo ou porque não gostaram do horário ou por outro motivo qualquer acham que têm o direito de disparatar. Mas essas situações embora me magoassem acabavam sempre por ser resolvidas através de uma conversa quase sempre depois de aferir”. “De maneira que esses terão sido os momentos desagradáveis, tive outros com alunos, com encarregados de educação mas fazem parte da vida, fazem parte da carreira agora nunca houve um momento que me levasse a questionar”.

Foram incidentes que fizeram parte do dia-a-dia do desempenho da sua função. Função esta que implica alguns actos rotineiros “há tarefas que são rotineiras, chamo-lhe rotineiro porque compete ao presidente do órgão de gestão ou a outro elemento geralmente era a mim a abertura do correio, despacho do correio, leitura da legislação fosse o diário da república ou circulares portanto isso faz parte do dia-a-dia é uma questão de rotina” “fora disso não há uma rotina, eu estava no gabinete vinha até cá fora anda ali por fora, ia até aos pavilhões de aula andava pelos pátios e era resolver ou tentar resolver qualquer assunto que surgisse. De resto, não há assim uma, tirando aquele aspecto, rotina fixa para o dia-a-dia, às vezes era convocado e ia a uma reunião sobre isto, sobre aquilo, sobre exames ou sobre outro aspecto qualquer, mas não há aquilo que chamasse uma rotina definida. Ao fim e ao cabo é estar presente para resolver qualquer assunto relacionado com o normal funcionamento da escola que eu presidia. De resto, não há propriamente uma coisa fixa de ser faço isto, isto, isto e isto, muitas vezes uma pessoa pode dizer eu hoje vou fazer aquilo mas entretanto surgiu um problema qualquer e que a pessoa, automaticamente, tem que deslindar e tem que desligar dali e ir fazer outra coisa”. Mesmo assim “o meu horário continuava a ser o mesmo eu não tinha horário fixo, no entanto por volta das oito horas estava na escola e depois saía quando calhava e no entanto eu podia chegar às nove, às dez, não tinha um horário rígido mas eu achava que devia lá estar cedo (...) eu gostava de chegar ali de manhã, às oito horas e ir dar uma volta cumprimentar as pessoas, cumprimentar os funcionários, cumprimentar os colegas estar um bocadinho na sala de professores a conversar com este e com outro depois ia até ao gabinete e começava então a desenvolver a actividade. No entanto ninguém me obrigava a estar lá a essa hora” “é tudo uma questão de feitio, uma questão de postura”.

Quanto à sua progressão na carreira referiu que “eu fiz a minha carreira normalmente de acordo com o que está estabelecido na legislação”, “eu progredi normalmente na carreira como qualquer outro colega meu progrediu até ao momento” ou seja até ao ano de 2007. Portanto “havia uma progressão na carreira ao fim de “x” de anos a pessoa subia de escalão, houve uma altura em que para passar ao oitavo era necessário realizar uma prova de avaliação, depois foi extinta” “mas nessa altura e até eu sair, a progressão era ao fim do cumprimento de tantos anos naquele escalão a pessoa automaticamente ascendia ao escalão seguinte. Eu cheguei já há bastantes anos ao topo da carreira que era o 10.º escalão”, “a pessoa transitou de escalão e isso dava-lhe de acordo com a idade e o tempo de serviço uma redução de horas. A transição de escalão era uma questão de tempo, em termos monetários é evidente que já dava mais alguma coisa”.

Tema: Ciclo de Vida Profissional – Fase de Serenidade e Distanciamento Afectivo

| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo |
|--|---------------------|---|--|
| Fase de Serenidade e Distanciamento Afectivo | Descrição | Segurança no cargo | “foi a partir de 86 que eu comecei a sentir, eu não digo dormir descansado porque eu sempre dormi descansado a nível do órgão de gestão, (...) não dormia às vezes por outros motivos mas não pelo pressionamento, pelo trabalho, pelos colegas com quem eu trabalhava, com quem eu convivía no órgão de gestão” |
| | | Pensamento constante sobre a escola | “o chamado desligar completamente, isso é uma coisa que muitas vezes até nem são os problemas, nem é uma questão de um problema era porque nós não podemos desligar o nosso pensamento (...) e muitas vezes nem eram os problemas mas era um assunto qualquer que se estava a tratar e que podia ser um bocado mais complicado e às vezes ficava em suspenso, muitas vezes acontecia vamos pensar nisso e depois amanhã tentamos resolver isso, às vezes já por causa da hora tardia” |
| | | Assuntos escolares transportados para o meio familiar | “Uma vez por outra surgia um assunto mais complicado em que a pessoa estava ali a remoer, a remoer, a remoer e pronto quer se queira quer não depois a pessoa não está bem e daí que para mim o aspecto mais complicado nessa situação e isso infelizmente aconteceu comigo não muitas vezes e se calhar acontece com toda a gente, não era o ir remoer assuntos para casa era a pessoa ir maldisposta ou aborrecida para casa por uma coisa qualquer e isso é mau porque à mínima coisa descarrega-se para cima de alguém que não tem culpa, isso aconteceu uma vez com a minha filha e a partir daí eu comecei a ter muito cuidado e quem diz a minha filha diz a minha mulher porque não têm culpa nenhuma das preocupações, dos problemas” |
| | | Soluções criadas fora do contexto de escola | “Muitas vezes o que acontecia é a pessoa quando está em casa talvez porque já está relaxada, não digo de pantufas (...) então acende-se uma lâmpada a dizer espera aí se calhar andávamos à procura disto” |
| | | Trabalho em equipa | “não haver o chamado individualismo, das duas uma ou se trabalha numa equipa e as pessoas têm que acatar, eu posso discordar mas a |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | solução seria aquela, bom eu se calhar não ia para aí mas desde que vá ter à solução que se preconiza” |
| | | Tomada de decisões | “temos de partir do princípio que as decisões, quase todas elas, têm que ser tomadas dentro de um quadro de normativos ou seja dentro de um quadro da legislação que é emanada superiormente” |
| | | Tipos de tomada de decisões | “depois há outro tipo de decisões que nós não estamos perfeitamente amarrados à legislação por exemplo o comportamento de um aluno, problemas de um aluno com o professor (...) evidente que cumprindo sempre e nunca fugindo da legalidade” |
| | | Tomada de decisões perante o aval da equipa | “Nós tínhamos por hábito lá está a questão de confiança mútua, desde que fosse um determinado tipo de decisão, essas decisões não eram tomadas individualmente” |
| | | Idade enquanto factor de experiência na tomada de decisões | “outra coisa que eu não gosto é andar com o rodear porque as coisas têm de ser tratadas para que é que vale a pena estar a adiar e portanto estava certo que estava seguro, nunca me senti assim e isto é como diria Zambujal a idade vai-nos esmolando uma certa experiência” |
| | | O bom senso na tomada de decisões | “e acho que o bom senso que Deus nos deu é para nós usarmos e não para metermos na gaveta e pronto, e só quando as coisas chegam a um ponto, felizmente tive poucas situações dessas, em que se começam a extremar e desculpem lá mas as coisas têm de ser assim, principalmente quando isso pode levar a determinadas posições que eu não digo que caem na ilegalidade mas que andem ali na fronteira como diz o ditado pôr a cabeça no cepo sabendo que estou a pôr a cabeça no cepo não ela está aqui tão bem agarradinha” |
| | | Decisões simples | “Nós conversávamos e chegávamos, àquela que seria a melhor solução a adoptar naquele caso concreto, as pequenas decisões qualquer elemento do directivo tomava e depois dizia que aconteceu isto e eu fiz isto, o que é que vocês acham, a maior parte das vezes eram pequenas coisas” “É evidente que uma pessoa está sempre sujeita |

| | | |
|--|------------------------------------|--|
| | | a críticas no trabalho” |
| | Decisões complexas | “Agora decisões mais complicadas nós tínhamos o cuidado de dizer, pessoal aconteceu isto temos de conversar e marcava-se e estávamos lá todos e então conversávamos e considerávamos aquela que seria para nós a decisão mais certa, até poderia não ser mas para nós era aquela a decisão que seria a mais correcta” |
| | Críticas construtivas | “isto de estar num cargo de direcção é evidente que por muito boa vontade que tenha, por muito competente que seja está sujeito a críticas, há sempre pessoas que não gostam da maneira de trabalhar dos outros e então numa escola onde há tantos interesses divergentes desde o corpo docente, não docente, discente” |
| | Aceitação de críticas construtivas | <p>“eu críticas construtivas aceito, sempre aceitei e continuo a aceitar e mais aceito discuti-las, agora críticas destrutivas é uma coisa que eu não aceito e elimino logo, liminarmente elimino logo porque alguém dizer que o trabalho que fiz está errado e se eu lhe perguntar então e como é que tu farias ou como é que me vais ajudar a fazer isto e a pessoa responder-me isso é um problema teu e eu não tenho nada a ver com isso, então eu acho que o melhor que devia ter feito era ter ficado calado”</p> <p>“eu não me importo de discutir opções e depois ver se afinal se poderia fazer assim, é evidente que numa situação destas isso depois teria que ir ao órgão de gestão para a gente discutir porque eu não ia alterar uma decisão assim sem mais nem menos”</p> <p>“agora uma crítica construtiva nunca rejeitei, dentro do gabinete quando discutíamos determinado tipo de assunto ninguém estava ali como aqueles cãesinhos que às vezes andam nos carros e abanam a cabeça”</p> <p>“críticas é evidente que construtivas como eu costumo dizer e aceito”</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | Críticas destrutivas | “Agora críticas destrutivas não, o dizer mal por dizer mal, a pessoa faz assim está mal, faz daquela maneira está errado, faz de outra e está pior quer dizer eu com pessoas dessas não me entendo, não sou capaz de me entender e aliás isso às vezes irritava-me” |
| | | Forma de estar na vida profissional/vida pessoal | <p>“podem escolher qualquer cor desde que seja preto, portanto desde que seja preto podem escolher qualquer cor é evidente e eu acho que foi uma coisa que nunca trabalhámos dessa maneira, não sei trabalhar dessa maneira, são maneiras de estar na vida e foi assim que eu levei a minha maneira de estar seja na minha vida particular seja na minha vida oficial”</p> <p>“O facto da pessoa ser adepta do diálogo, do bom senso (...) é a maneira de estar da pessoa e quando é preciso tomar decisões mais duras terão que ser tomadas, para isso é que existe alguém que está à frente da instituição e que responda perante os seus superiores hierárquicos”</p> <p>“estou bem comigo mesmo, eu costumo dizer que nós devemos actuar de acordo com a nossa consciência e se nós pautarmos a nossa vida precisamente por determinado tipo de normas estamos sempre de bem com a consciência, como diz o outro nunca a temos pesada”</p> |
| | | Cruzamento da vida profissional/vida pessoal | “eu acho que a nossa vida profissional e também a nossa maneira de estar na vida profissional eu não diria que é um reflexo mas acho que a nossa vida, a maneira de estar pessoal chamemos-lhe particular e a maneira de estar profissional eu acho que elas se interpenetram porque se o comportamento da pessoa na sua vida particular é assim um bocado prepotente esse defeito, para mim é um defeito, é evidente que se vai reflectir na vida profissional, agora se a pessoa for ponderada, se for calma até determinar o contrário, isso acaba por se reflectir na sua vida profissional” |
| | | A identidade profissional | “Falhei isso falhei mas se alguém me disser que eu nunca falhei na vida eu não acredito, nunca fiz uma coisa voluntariamente sabendo que estava a fazer uma asneira (...) não tenho e nunca tive em |

| | | |
|--|-----------|--|
| | | <p>relação a quem quer que fosse sentimentos de vingança (...) nunca tentei prejudicar alguém se prejudiquei alguém durante o tempo todo que estive na escola foi sem querer, foi involuntário (...) talvez por isso falo com toda a gente (...) ainda cumprimento e falo seja com o pessoal docente ou não docente e criei bons laços lá dentro, isso é sinal de que não serei propriamente má pessoa”</p> <p>“Uma coisa que eu penso acho que pautei sempre a minha actuação como professor precisamente pelo bom senso, tanto como presidente ou como elemento integrante do órgão de gestão. Acho que devo pautar sempre a minha actuação pela concórdia, pelo bom senso e quando essas armas digamos assim falham é que pronto para grandes males grandes remédios e temos de entrar por outros caminhos”</p> |
| | Avaliação | <p>Necessidades de uma equipa sólida de trabalho</p> <p>Abordagem aos problemas</p> <p>Confiança como factor de segurança na tomada de decisões pela equipa</p> |
| | | <p>“na equipa que eu integrava quanto mais sólida for a equipa menos preocupações nós temos e menos preocupações se levam para casa”</p> <p>“o caricato da situação (...) é que eu nunca levei para a escola os possíveis problemas que eu tivesse em casa mas o inverso acontecia”</p> <p>“isso dá segurança”</p> <p>“Quando as pessoas sabem trabalhar em conjunto, sabem trabalhar em equipa penso que há uma segurança, (...) ia para casa sossegado e se houvesse algum elemento que adoecesse ou que estivesse de férias as decisões continuavam a ser tomadas pelos restantes, por isso é preciso a tal confiança mútua e isso dá segurança”</p> <p>“Essa experiência foi uma experiência colectiva, a partir do momento em que aquela equipa foi passando de mandato em mandato, era um saber acumulado mas não era só por um, era um saber acumulado por todos aqueles elementos que lá estavam, não falo em termos de idade falo em termos de equipa coesa que se vai mantendo ao longo do tempo à medida que o tempo vai passando e aquela equipa não se desfaz e continua a trabalhar sem ter repousos, sem ter cartas na manga é evidente que isso dá uma segurança muito grande”</p> |

| | | | |
|--|--|---------------------------------------|---|
| | | <p>Postura na vida profissional</p> | <p>“Eu nunca cheguei a uma aula e hoje meus amigos vamos dar isto pronto deu o toque da campainha, escrever o sumário e vamos embora, bem se for assim está errado há sempre para conversar porque há um aluno qualquer que fez qualquer coisa (...) formação cívica está implícita na tarefa do professor e quem diz tarefa do professor também diz no órgão de gestão”</p> <p>“É preciso ter calma para impedir que determinadas coisas possam descair para um terreno que poderá ter que levar à instalação de procedimentos disciplinares em que serão sancionados é preciso ter cabeça fria mas às vezes é difícil. Às vezes é melhor dizer vai-te lá embora que eu vou pensar e depois digo alguma coisa (...) é preciso ter muita calma”</p> <p>“De uma maneira geral e mesmo agora quando estava ali no gabinete primeiro conversávamos não é logo a dizer à partida que se mata, que se estripa, que se esfolia pronto é a minha maneira de ser, sempre foi. Eu penso que aliás, agora modéstia à parte, era uma coisa que os meus colegas diziam é que eu tentava sempre conciliar antes de, uma coisa que a pessoa têm que se convencer é que o bom senso muitas vezes resolve as coisas sem ser preciso entrar por outros caminhos”</p> <p>“Não sou adepto do quero, posso e mando, isso para mim é muito complicado sou adepto do diálogo”</p> <p>“também tenho assim uma costela um bocado burocrática talvez por formação”</p> |
| | | <p>Postura profissional e pessoal</p> | <p>“Eu penso que estive a nível pessoal e a nível profissional bem, quer dizer não me queixo porque estou bem a nível familiar e estive bem a nível profissional, pelo menos durante o tempo que estive ao serviço do Ministério da Educação, acho que ninguém me pode acusar de desleixo, de fugir às minhas responsabilidades”</p> <p>“eu tenho a minha postura como qualquer outra pessoa tem”</p> |

Síntese:

FG mencionou que ao longo da sua carreira profissional houve um momento “foi a partir de 86 que eu comecei a sentir, eu não digo dormir descansado porque eu sempre dormi descansado a nível do órgão de gestão, (...) não dormia às vezes por outros motivos mas não pelo pressionamento, pelo trabalho, pelos colegas com quem eu trabalhava, com quem eu convivia no órgão de gestão” ou seja foi em 86 que começou a sentir-se mais seguro devido à solidificação da equipa de trabalho “na equipa que eu integrava, quanto mais sólida for a equipa menos preocupações nós temos e menos preocupações se levam para casa” e “isso dá segurança” porque “quando as pessoas sabem trabalhar em conjunto, sabem trabalhar em equipa penso que há uma segurança, (...) ia para casa sossegado e se houvesse algum elemento que adoecesse ou que estivesse de férias as decisões continuavam a ser tomadas pelos restantes, por isso é preciso a tal confiança mútua e isso dá segurança”, “essa experiência foi uma experiência colectiva, a partir do momento em que aquela equipa foi passando de mandato em mandato, era um saber acumulado mas não era só por um, era um saber acumulado por todos aqueles elementos que lá estavam, não falo em termos de idade falo em termos de equipa coesa que se vai mantendo ao longo do tempo à medida que o tempo vai passando e aquela equipa não se desfaz e continua a trabalhar sem ter repousos, sem ter cartas na manga é evidente que isso dá uma segurança muito grande”.

Apesar de sentir segurança, confiança e descansado em relação à equipa FG quando chegava a casa não conseguia desligar completamente do trabalho escolar “o chamado desligar completamente, isso é uma coisa que muitas vezes até nem são os problemas, nem é uma questão de um problema era porque nós não podemos desligar o nosso pensamento (...) e muitas vezes nem eram os problemas mas era um assunto qualquer que se estava a tratar e que podia ser um bocado mais complicado e às vezes ficava em suspenso, muitas vezes acontecia vamos pensar nisso e depois amanhã tentamos resolver isso, às vezes já por causa da hora tardia” o que implica o transporte de assuntos escolares para o meio familiar “uma vez por outra surgia um assunto mais complicado em que a pessoa estava ali a remoer, a remoer, a remoer e pronto quer se queira quer não depois a pessoa não está bem e daí que para mim o aspecto mais complicado nessa situação e isso infelizmente aconteceu comigo não muitas vezes e se calhar acontece com toda a gente, não era o ir remoer assuntos para casa era a pessoa ir maldisposta ou aborrecida para casa por uma coisa qualquer e isso é mau porque à mínima coisa descarrega-se para cima de alguém que não tem culpa, isso aconteceu uma vez com a minha filha e a partir daí eu comecei a ter muito cuidado e quem diz a minha filha diz a minha mulher porque não têm culpa nenhuma das preocupações, dos problemas” mas no entanto “o caricato da situação (...) é que eu nunca levei para a escola os possíveis problemas que eu tivesse em casa mas o inverso acontecia”. O não abstrair dos assuntos escolares dentro do meio familiar gerou soluções “muitas vezes o que acontecia é a pessoa quando está em casa talvez porque já está relaxada, não digo de pantufas (...) então acende-se uma lâmpada a dizer espera aí se calhar andávamos à procura disto”.

A descoberta de soluções para resolver determinado problema era posteriormente comunicado à equipa de trabalho de modo a “não haver o chamado individualismo”, “nós tínhamos por hábito lá está a questão de confiança mútua, desde que fosse um determinado tipo de decisão, essas decisões não eram tomadas individualmente” porque “das duas uma ou se trabalha numa equipa e as pessoas têm que acatar, eu posso discordar mas a solução seria aquela, bom eu se calhar não ia para aí mas desde que vá ter à solução que se preconiza” e “temos de partir do princípio que as decisões quase todas elas têm que ser tomadas dentro de um quadro de normativos ou seja dentro de um quadro da legislação que é emanada superiormente”. Mas “depois há outro tipo de decisões que nós não estamos perfeitamente amarrados à legislação por exemplo o comportamento de um aluno, problemas de um aluno com o professor (...) evidente que cumprindo sempre e nunca fugindo da legalidade”.

FG frisa a idade enquanto factor de experiência na tomada de decisões dizendo que “outra coisa que eu não gosto é andar com o rodear porque as coisas têm de ser tratadas para que é que vale a pena estar a adiar e portanto estava certo que estava seguro, nunca me senti assim e isto é como diria Zambujal a idade vai-nos esmolando uma certa experiência” bem como a utilização do bom senso na tomada de decisões “e acho que o bom senso que Deus nos deu é para nós usarmos e não para metermos na gaveta e pronto, e só quando as coisas chegam a um ponto, felizmente tive poucas situações dessas, em que se começam a extremar e desculpem lá mas as coisas têm de ser assim, principalmente quando isso pode levar a determinadas posições que eu não digo que caem na ilegalidade mas que andem ali na fronteira como diz o ditado pôr a cabeça no cepo sabendo que estou a pôr a cabeça no cepo não, ela está aqui tão bem agarradinha”.

Em relação à tomada de decisões “nós conversávamos e chegávamos, àquela que seria a melhor solução a adoptar naquele caso concreto” quanto às “pequenas decisões qualquer elemento do Directivo tomava e depois dizia que aconteceu isto e eu fiz isto, o que é que vocês acham, a maior parte das vezes eram pequenas coisas” e “é evidente que uma pessoa está sempre sujeita a críticas no trabalho”. Quanto à tomada de decisões mais complexas “agora decisões mais complicadas nós tínhamos o cuidado de dizer, pessoal aconteceu isto temos de conversar e marcava-se e estávamos lá todos, e então conversávamos e considerávamos aquela que seria para nós a decisão mais certa, até poderia não ser mas para nós era aquela a decisão que seria a mais correcta”.

Independentemente da solução encontrada pela equipa e “isto de estar num cargo de direcção é evidente que por muito boa vontade que tenha, por muito competente que seja, está sujeito a críticas, há sempre pessoas que não gostam da maneira de trabalhar dos outros e então numa escola onde há tantos interesses divergentes desde o corpo docente, não docente, discente”. No entanto há uma aceitação das críticas construtivas “eu críticas construtivas aceito, sempre aceitei e continuo a aceitar e mais aceito discuti-las, agora críticas destrutivas é uma coisa que eu não aceito e elimino logo, liminarmente elimino logo porque alguém dizer que o trabalho que fiz está errado e se eu lhe perguntar então e como é que tu farias ou como é que me vais ajudar a fazer isto e a pessoa responder-me isso é um problema teu e eu não tenho nada a ver com isso, então eu acho que o melhor que devia ter feito era ter ficado calado”, “eu não me importo de discutir opções e depois ver se afinal se poderia fazer assim, é evidente que numa situação destas isso depois teria que ir ao órgão de gestão para a gente discutir porque eu não ia alterar uma decisão assim sem mais nem menos”, “agora uma crítica construtiva nunca rejeitei, dentro do gabinete quando discutíamos determinado tipo de assunto ninguém estava ali como aqueles cãesinhos que às vezes andam nos carros e abanam a cabeça”. Quanto às críticas destrutivas “agora críticas destrutivas não, o dizer mal por dizer mal, a pessoa faz assim está mal, faz daquela maneira está errado, faz de outra e está pior quer dizer eu com pessoas dessas não me entendo, não sou capaz de me entender e aliás isso às vezes irritava-me”.

No que concerne à sua identidade profissional referiu que “falhei isso falhei mas se alguém me disser que eu nunca falhei na vida eu não acredito, nunca fiz uma coisa voluntariamente sabendo que estava a fazer uma asneira (...) não tenho e nunca tive em relação a quem quer que fosse sentimentos de vingança (...) nunca tentei prejudicar alguém se prejudiquei alguém durante o tempo todo que estive na escola foi sem querer, foi involuntário (...) talvez por isso falo com toda a gente (...) ainda cumprimento e falo seja com o pessoal docente ou não docente e criei bons laços lá dentro, isso é sinal de que não serei propriamente má pessoa”

“Uma coisa que eu penso, acho que pautei sempre a minha actuação como professor precisamente pelo bom senso, tanto como presidente ou como elemento integrante do órgão de gestão. Acho que devo pautar sempre a minha actuação pela concórdia, pelo bom senso e quando essas armas digamos assim falham é que pronto para grandes males grandes remédios e temos de entrar por outros caminhos”.

Porém FG tem a sua própria forma de estar na vida profissional e pessoal “podem escolher qualquer cor desde que seja preto, portanto desde que seja preto podem escolher qualquer cor é evidente e eu acho que foi uma coisa que nunca trabalhámos dessa maneira, não sei trabalhar dessa maneira, são maneiras de estar na vida e foi assim que eu levei a minha maneira de estar seja na minha vida particular seja na minha vida oficial”, “o facto da pessoa ser adepta do diálogo, do bom senso (...) é a maneira de estar da pessoa e quando é preciso tomar decisões mais duras terão que ser tomadas, para isso é que existe alguém que está à frente da instituição e que responda perante os seus superiores hierárquicos”. “Eu estou bem comigo mesmo, eu costumo dizer que nós devemos actuar de acordo com a nossa consciência e se nós pautarmos a nossa vida precisamente por determinado tipo de normas estamos sempre de bem com a consciência, como diz o outro nunca a temos pesada”. FG alega a existência de um cruzamento da vida profissional/vida pessoal “eu acho que a nossa vida profissional e também a nossa maneira de estar na vida profissional eu não diria que é um reflexo mas acho que a nossa vida, a maneira de estar pessoal chamemos-lhe particular e a maneira de estar profissional eu acho que elas se interpenetram porque se o comportamento da pessoa na sua vida particular é assim um bocado prepotente esse defeito, para mim é um defeito, é evidente que se vai reflectir na vida profissional, agora se a pessoa for ponderada, se for calma até determinar o contrário, isso acaba por se reflectir na sua vida profissional”.

No que concerne à sua postura na vida profissional optou por “eu nunca cheguei a uma aula e hoje meus amigos vamos dar isto pronto deu o toque da campainha, escrever o sumário e vamos embora, bem se for assim está errado há sempre para conversar porque há um aluno qualquer que fez qualquer coisa (...) formação cívica está implícita na tarefa do professor e quem diz tarefa do professor também diz no órgão de gestão”, “é preciso ter calma para impedir que determinadas coisas possam descair para um terreno que poderá ter que levar à instalação de procedimentos disciplinares em que serão sancionados é preciso ter cabeça fria mas às vezes é difícil. Às vezes é melhor dizer vai-te lá embora que eu vou pensar e depois digo alguma coisa (...) é preciso ter muita calma”. Enquanto desempenhou a função de Presidente do Conselho Directivo/Executivo “de uma maneira geral e mesmo agora quando estava ali no gabinete primeiro conversávamos não é logo a dizer à partida que se mata, que se estripa, que se esfola pronto é a minha maneira de ser, sempre foi. Eu penso que aliás, agora modéstia à parte, era uma coisa que os meus colegas diziam é que eu tentava sempre conciliar antes de, uma coisa que a pessoa têm que se convencer é que o bom senso muitas vezes resolve as coisas sem ser preciso entrar por outros caminhos”, “não sou adepto do quero, posso e mando, isso para mim é muito complicado sou adepto do diálogo” e “também tenho assim uma costela um bocado burocrática talvez por formação”.

A nível de postura profissional e pessoal FG referiu “penso que estive a nível pessoal e a nível profissional bem, quer dizer não me queixo porque estou bem a nível familiar e estive bem a nível profissional, pelo menos durante o tempo que estive ao serviço do Ministério da Educação, acho que ninguém me pode acusar de desleixo, de fugir às minhas responsabilidades”, “eu tenho a minha postura como qualquer outra pessoa tem”.

Tema: Ciclo de Vida Profissional – Fase de Conservantismo e Lamentações

| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo |
|--------------------------------------|---------------------|--|--|
| Fase de Conservantismo e Lamentações | Descrição | Fase nostálgica | <p>“é um termo que eu nem aprecio muito porque costuma-se dizer que o que está feito está feito”</p> <p>“eu não sou adepto da nostalgia”</p> <p>“a nostalgia do passado não sou propriamente um saudosista (...) adapto-me bem”</p> |
| | | Perspectiva sobre a nostalgia do passado | <p>“É evidente que eu não simpatize ou não concorde é com as chamadas mudanças radicais aquilo que chamam um corte brusco com o que está para trás, isso é que faz parte da minha maneira de ver as coisas ou situações”</p> |
| | | Mudança | <p>“não sou avesso à mudança”</p> <p>“adapto-me bem, posso, às vezes, não concordar com determinados aspectos das novidades se quisermos chamar-lhe assim das mudanças mas não quer dizer que eu, não sou propriamente um dos do antigamente”</p> <p>“não sou propriamente um saudosista do passado”</p> |
| | | A dependência do funcionamento de uma escola | <p>“É evidente que uma escola funcionava melhor ou pior e não é uma questão de legislação era uma questão das pessoas que integram os vários órgãos de gestão de uma escola e isso a legislação não consegue mudar”</p> |
| | | Aplicação da legislação | <p>“agora no aspecto da aplicação de legislação ou de cumprir os normativos que vêm dos serviços centrais nós aí não temos nada que nos lamentar, podemos concordar com as medidas, podemos concordar parcialmente com as medidas, acho que não há espaço para lamentações porque se eu vir que uma medida me agrada mais ou menos poderei é ter mais entusiasmo ou menos entusiasmo na aplicação dum determinado número de medidas, conforme seja mais do meu agrado ou menos do meu agrado, a pessoa aqui não tem que se lamentar”</p> |
| | | Discordância face à legislação como factor de demissão | <p>“A única coisa que a pessoa tem que fazer se está num cargo e discorda das medidas até aqui implementadas, como será o caso da minha consciência aqui não se aplica neste caso, se quiser ser honesta para consigo mesmo é pedir a demissão do cargo ninguém o obriga a ficar lá e para ficar contrariado não vale a pena portanto a</p> |

| | | |
|--|-----------|--|
| | | <p>única coisa que há a fazer era de acordo com a legislação em vigor e cumprindo os prazos que estão estabelecidos, era pedir a demissão do cargo era a única coisa que havia a fazer”</p> <p>“Não impede a pessoa de dizer que não estarei muito de acordo com estas medidas por este motivo ou por aquele no todo ou em parte, mas se a pessoa acha que são medidas que chocam a sua sensibilidade ou a sua maneira de estar pronto aquilo não é um cargo que a pessoa não possa desistir (...) a pessoa regressaria à sua origem apenas a ser mais um elemento do corpo docente onde teria as suas turmas, voltaria à sua vida antiga se é que se pode chamar assim pronto ninguém o obrigava a ficar lá, apresentava as suas justificações e pronto saía do lugar”</p> <p>“se eu não concordasse pedia a demissão do cargo e voltava, eu era professor do quadro de nomeação definitiva e voltava apenas para a actividade lectiva”</p> |
| | Avaliação | <p>Balanço/ retrospectiva</p> <p>“olhando para os meus quase 27 anos em que integrei o órgão de gestão quase sempre como presidente, às vezes a pessoa não era uma questão de mudar e já lá vão muitos anos, em determinadas situações ou determinados casos talvez os tentasse resolver de outra maneira quer dizer o fim era sempre o mesmo mas talvez usasse outros meios”</p> <p>“portanto era mudar a maneira de fazer”</p> |
| | | <p>Avaliação retrospectiva da participação no órgão de gestão</p> <p>“a minha maneira de estar no órgão de gestão isso nem que lá estivesse até morrer a minha maneira de estar não era alterada”</p> <p>“é a minha maneira de estar, isso não nem que andasse lá até acabar os meus dias não alterava, podia mudar determinados tipos de actuação isso talvez porque ao fim e ao cabo os anos vão-nos dando mais experiência, vão-nos dando outra visão”</p> <p>“Eu quando voltei ao Conselho Directivo por convite é evidente que a minha visão de estar no Conselho Directivo não era a mesma do que quando eu fui para lá no primeiro ano, já tinha alguma experiência a minha visão alterou mas não quer dizer que a pessoa mude, nem pode</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | mudar se não estávamos mal da nossa vida se andássemos sempre a mudar” “a postura eu nunca alteraria a minha postura nem que lá estivesse 100 anos” |
| | | Transição do Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro para o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio | “em relação ao decreto de 76 e depois ao 115-A penso que houve algumas mudanças positivas” |
| | | Alteração na gestão escolar ao nível dos Decretos-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro para o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio | “qualquer legislação que respeite (...) a gestão escolar é evidente que não pode ser eterna porque os tempos evoluem e ora aqui entre 76 e 98 passaram precisamente 22 anos em que praticamente a gestão da escola se manteve inalterada” |
| | | Actualização face à mudança | “os tempos evoluem e as pessoas também têm de evoluir e têm que acompanhar digamos com um passo mais rápido ou um passo mais calmo as pessoas têm de acompanhar a mudança” |

Síntese:

O entrevistado revelou que não era “adepto da nostalgia”, “a nostalgia do passado não sou propriamente um saudosista (...) adapto-me bem” e o termo nostalgia “é um termo que eu nem aprecio muito porque costuma-se dizer que o que está feito está feito”. A sua perspectiva sobre a nostalgia do passado é na linha do concordar ou não com certas mudanças “é evidente que eu não simpatize ou não concorde é com as chamadas mudanças radicais aquilo que chamam um corte brusco com o que está para trás, isso é que faz parte da minha maneira de ver as coisas ou situações”. Por exemplo a transição do Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro para o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio “em relação ao decreto de 76 e depois ao 115-A penso que houve algumas mudanças positivas”, os decretos-lei acima referidos trouxeram alterações na gestão escolar “qualquer legislação que respeite (...) a gestão escolar é evidente que não pode ser eterna porque os tempos evoluem e ora aqui entre 76 e 98 passaram precisamente 22 anos em que praticamente a gestão da escola se manteve inalterada” por isso “não sou avesso à mudança” e “adapto-me bem, posso, às vezes, não concordar com determinados aspectos das novidades se quisermos chamar-lhe assim das mudanças mas não quer dizer que eu, não sou propriamente um dos do antigamente”, “não sou propriamente um saudosista do passado”. Revela-se uma actualização face à mudança “os tempos evoluem e as pessoas também têm de evoluir e têm que acompanhar digamos com um passo mais rápido ou um passo mais calmo as pessoas têm de acompanhar a mudança”.

Fazendo uma avaliação retrospectiva “olhando para os meus quase 27 anos em que integrei o órgão de gestão quase sempre como presidente, às vezes a pessoa, não era uma questão de mudar, e já lá vão muitos anos, em determinadas situações ou determinados casos talvez os tentasse resolver de outra maneira, quer dizer o fim era

sempre o mesmo mas, talvez usasse outros meios”, “portanto era mudar a maneira de fazer”. A sua maneira “de estar no órgão de gestão isso nem que lá estivesse até morrer a minha maneira de estar não era alterada”, “é a minha maneira de estar, isso não nem que andasse lá até acabar os meus dias, não alterava, podia mudar determinados tipos de actuação isso talvez, porque ao fim e ao cabo os anos vão-nos dando mais experiência, vão-nos dando outra visão”. Aquando do regresso ao cargo de Presidente do Conselho Directivo em 1982 “eu quando voltei ao Conselho Directivo por convite é evidente que a minha visão de estar no Conselho Directivo não era a mesma do que quando eu fui para lá no primeiro ano, já tinha alguma experiência, a minha visão alterou mas não quer dizer que a pessoa mude, nem pode mudar se não estávamos mal da nossa vida se andássemos sempre a mudar” ou seja “a postura eu nunca alteraria a minha postura nem que lá estivesse 100 anos”.

Todavia a dependência do funcionamento de uma escola “é evidente que uma escola funcionava melhor ou pior e não é uma questão de legislação era uma questão das pessoas que integram os vários órgãos de gestão de uma escola e isso a legislação não consegue mudar”. Agora quanto ao “aspecto da aplicação de legislação ou de cumprir os normativos que vêm dos serviços centrais nós aí não temos nada que nos lamentar, podemos concordar com as medidas, podemos concordar parcialmente com as medidas, acho que não há espaço para lamentações porque se eu vir que uma medida me agrada mais ou menos poderei é ter mais entusiasmo ou menos entusiasmo na aplicação dum determinado número de medidas, conforme seja mais do meu agrado ou menos do meu agrado, a pessoa aqui não tem que se lamentar”. Em relação à discordância face à legislação “a única coisa que a pessoa tem que fazer se está num cargo e discorda das medidas até aqui implementadas, como será o caso da minha consciência aqui não se aplica neste caso, se quiser ser honesta para consigo mesmo é pedir a demissão do cargo ninguém o obriga a ficar lá e para ficar contrariado não vale a pena portanto a única coisa que há a fazer é de acordo com a legislação em vigor e cumprindo os prazos que estão estabelecidos, era pedir a demissão do cargo, era a única coisa que havia a fazer”. “Não impede a pessoa de dizer que não estarei muito de acordo com estas medidas por este motivo ou por aquele no todo ou em parte, mas se a pessoa acha que são medidas que chocam a sua sensibilidade ou a sua maneira de estar pronto aquilo não é um cargo que a pessoa não possa desistir (...) a pessoa regressaria à sua origem apenas a ser mais um elemento do corpo docente onde teria as suas turmas, voltaria à sua vida antiga se é que se pode chamar assim pronto ninguém o obrigava a ficar lá, apresentava as suas justificações e pronto saía do lugar”, no seu caso “se eu não concordasse pedia a demissão do cargo e voltava, eu era professor do quadro de nomeação definitiva e voltava apenas para a actividade lectiva”.

Tema: Ciclo de Vida Profissional – Fase de Desinvestimento

| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo |
|-------------------------|---------------------|---|--|
| Fase de Desinvestimento | Descrição | Consciência profissional | “Se a pessoa está para se ir embora e se descurar, (...) os seus deveres e se eu fizer uma asneira os serviços centrais pedem-me responsabilidades e tenho a inspecção “à perna” e não vou dizer à inspecção que estou para me ir embora agora, eles dizem está mas ainda não foi, portanto não era o caso, eu pautei sempre e tentei fazer as coisas o melhor que sabia” |
| | | Aposentação | “assim que eu puder vou-me embora nem que vá para casa assim sem fazer nada” |
| | | Valorização profissional | “não é uma questão de agradecimentos, uma pessoa quando está a desempenhar uma determinada tarefa e quando está num lugar para o qual foi para lá voluntariamente não se está à espera de agradecimentos, aquilo que se espera é que os superiores reconheçam o seu trabalho é isso que eu acho. Nós fazemos uma coisa bem-feita e gostamos que a pessoa diga que está bem feito e no entanto nós fizemos a nossa obrigação mas cai bem” |
| | Avaliação | Sentimentos na fase final da carreira docente | “há desgaste, cansaço e podendo parecer que me estou a contrariar alguma desilusão. Alguma desilusão nos últimos tempos principalmente com um certo número de medidas tomadas pelos serviços centrais com as quais nós não somos obrigados a concordar” |
| | | Cumprimento das exigências profissionais | “foi até me vir embora mantive sempre até ao último dia eu continuei a entrar, a chegar à escola cedo portanto não alterei nada a minha maneira de trabalhar, a minha maneira de ser, absolutamente nada” “Penso que sim que cumpri com as minhas obrigações, penso que sim que saí de bem com toda a gente e para mim isso é um motivo de satisfação, motivo de quando eu vou à escola desde funcionários aos meus colegas converso com eles e “brincar” portanto quer dizer que eu não fui um “monstrozinho” que passou por ali, é tudo uma maneira de estar na vida, uma questão de postura, cada um é como é, é como nasce ou como foi moldado” |
| | | Aposentação | “Eu vou-me embora porque é um direito que me |

| | | | |
|--|--|---------------------------|--|
| | | como direito profissional | assiste” “penso que não fizeram favor nenhum” “eu disse que é um direito que me assiste e não estou a fugir de nada, se a administração me diz que eu me posso ir embora eu vou-me embora” |
|--|--|---------------------------|--|

Síntese:

No desempenho das suas funções enquanto Presidente do Conselho Directivo/Executivo falou da sua consciência profissional “se a pessoa está para se ir embora e se descurar, (...) os seus deveres e se eu fizer uma asneira os serviços centrais pedem-me responsabilidades e tenho a inspecção “à perna” e não vou dizer à inspecção que estou para me ir embora agora, eles dizem está mas ainda não foi, portanto não era o caso, eu pautei sempre e tentei fazer as coisas o melhor que sabia” no entanto FG sente que há uma falta de valorização profissional por parte da entidade superior nomeadamente o Ministério da Educação “não é uma questão de agradecimentos, uma pessoa quando está a desempenhar uma determinada tarefa e quando está num lugar para o qual foi para lá voluntariamente não se está à espera de agradecimentos, aquilo que se espera é que os superiores reconheçam o seu trabalho é isso que eu acho. Nós fazemos uma coisa bem-feita e gostamos que a pessoa diga que está bem feito e no entanto nós fizemos a nossa obrigação mas cai bem”.

Alegou sentir desgaste, cansaço e alguma desilusão em final de carreira “há desgaste, cansaço e podendo parecer que me estou a contrariar alguma desilusão. Alguma desilusão nos últimos tempos principalmente com um certo número de medidas tomadas pelos serviços centrais com as quais nós não somos obrigados a concordar” por isso “assim que eu puder vou-me embora nem que vá para casa assim sem fazer nada”, “eu vou-me embora porque é um direito que me assiste” “penso que não fizeram favor nenhum”, “eu disse que é um direito que me assiste e não estou a fugir de nada, se a administração me diz que eu me posso ir embora eu vou-me embora”.

Apesar de todos esses sentimentos “foi até me vir embora mantive sempre até ao último dia eu continuei a entrar, a chegar à escola cedo portanto não alterei nada a minha maneira de trabalhar, a minha maneira de ser, absolutamente nada” e “penso que sim que cumpri com as minhas obrigações, penso que sim que saí de bem com toda a gente e para mim isso é um motivo de satisfação, motivo de quando eu vou à escola desde funcionários aos meus colegas converso com eles e “brincar” portanto quer dizer que eu não fui um “monstrozinho” que passou por ali, é tudo uma maneira de estar na vida, uma questão de postura, cada um é como é, é como nasce ou como foi moldado”.

Tema: Após Aposentação

| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo |
|------------------|--------------|--|---|
| Após aposentação | Descrição | Projectos programados após aposentação | <p>“De momento após a aposentação não tenho qualquer ocupação, trato da minha vida particular. Não me dediquei a mais nenhuma actividade”</p> <p>“não tenho projectos vou ocupando o meu tempo normalmente há sempre qualquer coisa para fazer, assuntos para tratar mesmo em casa na parte da jardinagem vou-me entretendo por lá. Não tenho agora nada projectado para ocupar o meu tempo, aquilo que eu tento é como passei a maior parte da minha carreira sentado, que é o termo exacto, atrás de uma secretária tento o mais possível não estar muito tempo sentado, não me sedentarizar”</p> <p>“agora assim projectos não tenho”</p> <p>“Agora não tenho assim nada definido sobre o meu futuro”</p> <p>“Uns amigos meus arranjaram uma associação de moradores onde nós moramos e já me convidaram para colaborar com eles e eu já disse que sim, mas há aqui uma associação de professores e a minha colega também já me perguntou se eu a podia ajudar e eu disse sim senhor quando quisesse que me telefonasse que eu ajudava, mais aspectos burocráticos/pedagógicos portanto é colaborar”</p> |
| | | Modo como ocupa o tempo após a aposentação | <p>“Embora eu goste muito de ler e quase que sou um leitor compulsivo é engraçado que se esteja a verificar que continuo quase a ter o mesmo tempo para leitura pelo menos por enquanto, tenho que alterar aqui. Geralmente é assim é mais fim de tarde/noite é quando eu gosto mais e aí gosto de me sentar e gosto de estar a ler geralmente leio o jornal (...) eu queria ver se tinha tempo para ler os livros”</p> <p>“não posso e evito determinantemente isso que é sentar-me a ler de manhã”</p> <p>“a verificar que continuo quase a ter o mesmo tempo para leitura pelo menos por enquanto, tenho que alterar isto”</p> <p>“embora eu não seja muito de rua, de café, geralmente saio quando tenho de fazer alguma</p> |

| | | | |
|--|-----------|---------------------------|---|
| | | | <p>coisa mas aproveito sempre para andar já que a vida que levei e uma boa parte do tempo era passado no gabinete sentado a tratar disto, a tratar daqueloutro outras vezes levantava-me e vinha cá para fora mas, passava muito tempo sentado e agora estou precisamente a evitar isso”</p> <p>“Levanto-me um bocado mais tarde mas pouco, depois venho cá para baixo compro o jornal, tomo o café se tenho assuntos para resolver vou resolvê-los e depois vou para casa”</p> <p>“vou gerindo a minha vida de modo a não me sedentarizar demasiado, é descanso essencialmente, o que eu prefiro é descansar e arejar a cabeça, começar a limpar a cabeça de decretos-lei, de despachos normativos e começar a encher a cabeça com outras coisas, agora quero dedicar-me à minha vida pessoal”</p> <p>“vou gerindo o meu dia-a-dia sem qualquer plano pré-definido”</p> |
| | Avaliação | Saída da carreira docente | <p>“felizmente acho que saí na altura certa, saí no momento exacto face às novas medidas que estão a ser tomadas face a certas coisas (...) Penso que saí mesmo na altura exacta, é evidente que se eu não tivesse tempo e idade para solicitar a aposentação teria que viver com isso”</p> <p>“eu agora é que estou bem e portanto não saí em conflito com ninguém e eu penso que isso é um bom sinal”</p> <p>“acho que quando me vim embora ao fim deste tempo todo acho que fiquei com a sensação de dever cumprido”</p> <p>“Na minha óptica ou na minha maneira de analisar a situação e olhando para estes trinta e muitos anos de serviço tenho a consciência tranquila, não fiz mais talvez porque também não sabia, (...) quem faz o que sabe acho que a mais não é obrigado, pronto eu não fiz mais ou não fiz melhor, se calhar as minhas capacidades não davam para mais mas isso é um handicap de cada pessoa, agora não fazer porque não está para isso é diferente, isso nunca foi coisa que na minha vida me passou pela cabeça”</p> <p>“penso que ninguém me pode atirar à cara que</p> |

| | | | |
|--|--|--------------------------------|---|
| | | | eu não cumpri o meu dever porque me desleixei ou como se costuma dizer que me baldei isso não aconteceu” |
| | | Balço da carreira profissional | <p>“a minha actuação de vinte e tantos anos como elemento do órgão de gestão, é evidente que eu considero e aqui não se trata de modéstias que cumpri com o meu dever (...) há também um ditado que diz que “«quem faz o que sabe e o que deve a mais não é obrigado»”</p> <p>“Eu penso que a maneira como eu desenvolvi o meu trabalho ao longo deste tempo com os meus colegas, com os alunos, com o pessoal não docente, com os encarregados de educação, a minha colaboração na gestão da escola e digo colaboração porque tinha uma equipa e porque havia também outros órgãos de gestão, penso que foi positiva e acho que foi mesmo positivo. Teve altos e teve baixos mas nunca tão baixos que tivesse impedido o funcionamento da escola, há dias que correm melhor, há dias que correm piores”</p> <p>“eu considero positiva a minha actuação”</p> <p>“Em relação ao trabalho mesmo desenvolvido eu penso que sim, sem falsas modéstias, que o meu trabalho foi profícuo, é positivo o que não quer dizer que pudesse ter feito melhor mas como eu nunca me senti assim de vale mais desistir disto e até como há um verso dos Lusíadas que diz precisamente “é fraqueza desistir da cousa começada” portanto quando me surgem terminados obstáculos ou determinadas situações eu penso que devemos tentar ultrapassá-las pela positiva e não virar costas ao obstáculo, aí a pessoa está a mais no lugar se não tentar ultrapassar obstáculos”</p> |

Síntese:

Após a sua aposentação não tem projectos programados “de momento após a aposentação não tenho qualquer ocupação, trato da minha vida particular. Não me dediquei a mais nenhuma actividade”, “não tenho projectos vou ocupando o meu tempo normalmente há sempre qualquer coisa para fazer assuntos para tratar, mesmo em casa na parte da jardinagem vou-me entretendo por lá. Não tenho agora nada projectado para ocupar o meu tempo, aquilo que eu tento é como passei a maior parte da minha carreira sentado, que é o termo exacto, atrás de uma secretária tento o mais possível não estar muito tempo sentado, não me sedentarizar” “agora assim projectos não tenho”, “agora não tenho assim nada definido sobre o meu futuro”. No entanto surgiram dois convites por parte de amigos “uns amigos meus arranjaram uma associação de moradores onde nós moramos e já me convidaram para colaborar

com eles e eu já disse que sim, mas há aqui uma associação de professores e a minha colega também já me perguntou se eu a podia ajudar e eu disse sim senhor quando quisesse que me telefonasse que eu ajudava, mais aspectos burocráticos/pedagógicos portanto é colaborar”.

Neste momento o modo como ocupa o tempo após aposentação é “embora eu goste muito de ler e quase que sou um leitor compulsivo é engraçado que se esteja a verificar que continuo quase a ter o mesmo tempo para leitura pelo menos por enquanto, tenho que alterar aqui. Geralmente é assim é mais fim de tarde/noite é quando eu gosto mais e aí gosto de me sentar e gosto de estar a ler geralmente leio o jornal (...) eu queria ver se tinha tempo para ler os livros”, “não posso e evito determinantemente isso que é sentar-me a ler de manhã”, “a verificar que continuo quase a ter o mesmo tempo para leitura pelo menos por enquanto”. E “embora eu não seja muito de rua, de café, geralmente saio quando tenho de fazer alguma coisa mas aproveito sempre para andar já que a vida que levei e uma boa parte do tempo era passado no gabinete sentado a tratar disto, a tratar daqueloutro outras vezes levantava-me e vinha cá para fora mas passava muito tempo sentado e agora estou precisamente a evitar isso”. No dia-a-dia “levanto-me um bocado mais tarde mas pouco, depois venho cá para baixo compro o jornal, tomo o café se tenho assuntos para resolver vou resolvê-los e depois vou para casa” portanto “vou gerindo a minha vida de modo a não me sedentarizar demasiado, é descanso essencialmente, o que eu prefiro é descansar e arejar a cabeça, começar a limpar a cabeça de decretos-lei, de despachos normativos e começar a encher a cabeça com outras coisas, agora quero dedicar-me à minha vida pessoal” ou seja “vou gerindo o meu dia-a-dia sem qualquer plano pré-definido”.

FG considera que a sua saída da carreira profissional foi “felizmente acho que saí na altura certa, saí no momento exacto face às novas medidas que estão a ser tomadas face a certas coisas (...) Penso que saí mesmo na altura exacta, é evidente que se eu não tivesse tempo e idade para solicitar a aposentação, teria que viver com isso” e “eu agora é que estou bem e portanto não saí em conflito com ninguém e eu penso que isso é um bom sinal” como também “acho que quando me vim embora ao fim deste tempo todo acho que fiquei com a sensação de dever cumprido”. “Na minha óptica ou na minha maneira de analisar a situação e olhando para estes trinta e muitos anos de serviço tenho a consciência tranquila, não fiz mais talvez porque também não sabia, (...) quem faz o que sabe acho que a mais não é obrigado, pronto eu não fiz mais ou não fiz melhor, se calhar as minhas capacidades não davam para mais mas isso é um *handicap* de cada pessoa, agora não fazer porque não está para isso é diferente, isso nunca foi coisa que na minha vida me passou pela cabeça”. “Penso que ninguém me pode atirar à cara que eu não cumpri o meu dever porque me desleixei ou como se costuma dizer que me baldei isso não aconteceu”.

Todavia o seu balanço da carreira profissional foi positivo “eu considero positiva a minha actuação”, “a minha actuação de vinte e tantos anos como elemento do órgão de gestão, é evidente que eu considero e aqui não se trata de modéstias que cumpri com o meu dever (...) há também um ditado que diz que «quem faz o que sabe e o que deve a mais não é obrigado»” e “eu penso que a maneira como eu desenvolvi o meu trabalho ao longo deste tempo com os meus colegas, com os alunos, com o pessoal não docente, com os encarregados de educação, a minha colaboração na gestão da escola e digo colaboração porque tinha uma equipa e porque havia também outros órgãos de gestão, penso que foi positiva e acho que foi mesmo positivo. Teve altos e teve baixos mas nunca tão baixos que tivesse impedido o funcionamento da escola, há dias que correm melhor, há dias que correm piores”. “Em relação ao trabalho mesmo desenvolvido eu penso que sim, sem falsas modéstias, que o meu trabalho foi profícuo, é positivo o que não quer dizer que pudesse ter feito melhor mas como eu nunca me senti assim de vale mais desistir disto e até como há um verso dos Lusíadas que diz precisamente “é fraqueza desistir da cousa começada” portanto quando me surgem terminados obstáculos ou determinadas situações eu penso que devemos tentar ultrapassá-las pela positiva e não virar costas ao obstáculo, aí a pessoa está a mais no lugar se não tentar ultrapassar obstáculos”.

Tema: Vida pessoal em detrimento da vida profissional e vice-versa

| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo |
|---|---------------------|---|---|
| Vida profissional | Descrição | Pessoal <i>versus</i> Profissional | “Penso que em termos pessoais, sai precisamente na altura exacta” |
| | Avaliação | Necessidade de afastamento | “parece-me que maus ventos se avizinham e estou um bocado já desgastado e cansado e também preciso de tempo para mim” |
| | | Companheirismo no meio profissional | “Acabei por criar amizades sólidas” |
| Vida profissional em detrimento da vida pessoal | Descrição | Necessidade de recolhimento pessoal | “penso que também preciso de tempo para mim e para a minha família, especialmente a minha família que durante muitos anos quase que estava preterida digamos assim pela escola” |
| | | Preocupações profissionais levadas para o ambiente familiar | “eu não acredito que quando a pessoa sai e fecha a porta do gabinete essas preocupações se afastam eu pelo menos não era capaz de fazer isso, se fosse uma coisa ligeira até era fácil mas às vezes haviam coisas que estavam a preocupar e a pessoa ia para casa pensar o que não quer dizer que depois em casa dentro do ambiente familiar as coisas se degradassem” |
| | Avaliação | Impacto da vida profissional na vida pessoal | <p>“Eu chegava a casa cansado outras vezes aborrecido e a família ou outras pessoas quaisquer não têm nenhum tipo de obrigação, não têm culpa que as coisas não corressesem bem nesse dia”</p> <p>“por vezes a minha vida profissional interferiu (...) na minha vida pessoal e nalgumas circunstâncias não foi muito mas nalgumas circunstâncias (...) com demasiada força digamos assim, na minha vida eu não digo pessoal eu digo na minha vida familiar não foi muitas vezes mas aconteceu e nem sempre as situações eram agradáveis”</p> <p>“Talvez não desse, pelo menos quando a minha filha andava a estudar, talvez eu pudesse ter dado mais apoio não quer dizer que não lhe desse apoio sempre lhe dei o apoio necessário mas nem é propriamente o apoio mas pronto de vez em quando interferia mas são ossos do ofício e essa interferência não consegui estragar digamos assim o ambiente da minha casa, às vezes podia ficar assim um pouco nesse aspecto de mal disposta ou não responder muito bem mas eram</p> |

| | | | |
|---|-----------|---|---|
| | | | situações pontuais” |
| Vida pessoal | Descrição | Efectivação na ES | “Eu quando vim para aqui efectivo, não tinha filhas, já era casado, a minha mulher por acaso veio para aqui também ter como agregada depois passado dois anos acabou por efectivar aqui e entretanto nasceu a minha miúda e achei que não valia a pena andar a tentar sair se estávamos aqui os dois e costuma-se dizer que se uma pessoa quiser ir a algum lado vai” |
| | Avaliação | Decisão de ficar na ES | “Achei por bem que não valia a pena estar a preocupar-me mais andar aí a saltar para um lado e para o outro” |
| | | Vida familiar | “minha vida familiar felizmente sempre foi uma vida estável” “considero uma família sem problemas de maneira que isso tem muita influência no impedir de que a gente transporte os nossos casos, a nossa má disposição às vezes digamos assim para o emprego, neste caso para o órgão de gestão” “A família também ajuda muito a ultrapassar essas coisas e eu felizmente tenho uma vida familiar, há umas dezenas de anos, perfeitamente estável e sem problemas de maior” |
| Vida pessoal em detrimento da vida profissional | Avaliação | Relação da vida pessoal com vida profissional | “Eu consegui evitar sempre que a minha vida pessoal interferi-se na minha vida profissional e embora a minha mulher seja professora ali na escola, a minha filha estudou ali na escola, (...) nunca permiti que isso tivesse alguma influência na minha vida profissional” |

Síntese:

No que diz respeito à sua vida pessoal aquando da sua efectivação na ES mencionou “quando vim para aqui efectivo, não tinha filhas, já era casado, a minha mulher por acaso veio para aqui também ter como agregada depois passado dois anos acabou por efectivar aqui e entretanto nasceu a minha miúda e achei que não valia a pena andar a tentar sair se estávamos aqui os dois e costuma-se dizer que se uma pessoa quiser ir a algum lado vai” e por isso “achei por bem que não valia a pena estar a preocupar-me mais andar aí a saltar para um lado e para o outro” de escola em escola. A sua vida familiar “felizmente sempre foi uma vida estável”, “considero uma família sem problemas de maneira que isso tem muita influência no impedir de que a gente transporte os nossos casos, a nossa má disposição às vezes digamos assim para o emprego, neste caso para o órgão de gestão” e principalmente “a família também ajuda muito a ultrapassar essas coisas e eu felizmente tenho uma minha vida familiar, há umas dezenas de anos, perfeitamente estável e sem problemas de maior”. Contudo “eu consegui evitar sempre que a minha vida pessoal interferi-se na minha vida profissional e embora a minha mulher seja professora ali na escola, a minha filha estudou ali na escola, (...) nunca permiti que isso tivesse alguma influência na minha vida profissional”.

Em relação à sua vida profissional FG referiu “penso que em termos pessoais, saí precisamente na altura exacta” para poder dedicar mais tempo à sua família. O seu afastamento da vida profissional foi no momento certo porque “parece-me que maus ventos se avizinham e estou um bocado já desgastado e cansado e também preciso de tempo para mim” mas lembra que dentro do meio profissional havia um companheirismo que acabou “por criar amizades sólidas”.

A vida profissional acabou por absorver o tempo que deveria ser dedicado à vida pessoal “penso que também preciso de tempo para mim e para a minha família, especialmente a minha família durante muitos anos quase que estava preterida digamos assim pela escola”. Ao chegar a casa as preocupações sobre a escola não eram postas de lado “eu não acredito que quando a pessoa sai e fecha a porta do gabinete essas preocupações se afastam eu pelo menos não era capaz de fazer isso, se fosse uma coisa ligeira até era fácil mas, às vezes haviam coisas que estavam a preocupar e a pessoa ia para casa pensar o que não quer dizer que depois em casa dentro do ambiente familiar as coisas se degradassem”. O impacto da vida profissional na vida pessoal verificou-se algumas vezes “eu chegava a casa cansado, outras vezes aborrecido e a família ou outras pessoas quaisquer não têm nenhum tipo de obrigação, não têm culpa que as coisas não corresse bem nesse dia” e “por vezes a minha vida profissional interferiu (...) na minha vida pessoal e nalgumas circunstâncias não foi muito mas nalgumas circunstâncias (...) com demasiada força digamos assim, na minha vida eu não digo pessoal eu digo na minha vida familiar não foi muitas vezes mas aconteceu e nem sempre as situações eram agradáveis”. Por exemplo “talvez não desse, pelo menos quando a minha filha andava a estudar, talvez eu pudesse ter dado mais apoio não quer dizer que não lhe desse apoio sempre lhe dei o apoio necessário mas nem é propriamente o apoio mas pronto de vez em quando interferia mas são ossos do ofício e essa interferência não conseguiu estragar digamos assim o ambiente da minha casa, às vezes podia ficar assim um pouco nesse aspecto de mal disposta ou não responder muito bem mas eram situações pontuais”.

Tema: Especificação do desenvolvimento profissional no domínio da gestão

| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo |
|---|---------------------|--|---|
| Especificação do desempenho profissional no domínio da gestão | Descrição | Consciencialização das responsabilidades | <p>“Não se pode concorrer ao Conselho Executivo a dizer agora vou para lá estou bem no lugar, não faço nenhum, não vou dar aulas, não vou aturar “cachopos” claro que isso é mentira!</p> <p>Tenho de aturar os “cachopos” e os pais que por vezes ainda é pior, passo o termo “cachopos”. Os alunos, pais dos alunos é um mundo muito grande!”</p> |
| | | Acção de acordo com normas, competências e atribuições | <p>“o facto de estar no órgão de gestão não quer dizer que deixámos de ser colegas, talvez por vezes não gostassem muito de algum tipo de decisões mas a verdade é que a pessoa tem de compreender que quem está num órgão de gestão responde perante os serviços centrais e não responde perante os colegas”</p> <p>“As pessoas tinham de compreender certas tomadas de posição, poderia não ser do agrado das pessoas mas tinham de compreender que qualquer órgão de gestão de uma escola responde perante os serviços centrais e não perante os colegas”</p> |
| | | O diálogo como dissipador de conflitos | <p>“O facto de eu ser presidente não quer dizer que eu tivesse sempre razão porque apresentava determinadas coisas que os meus colegas achavam que talvez não fosse bem assim, podíamos pôr a questão de outra maneira e quando eles por vezes também punham outras coisas eu dizia talvez não fosse esse o meio. A verdade é que era conversando que nós chegávamos a algum lado. Daí precisamente a ter mantido uma equipa que pelo menos neste momento o actual presidente e uma das vice-presidentes estiveram comigo alguns vinte anos”</p> <p>“As divergências ficavam entre nós mas a maior parte das vezes eram consertadas, se não fossem consertadas nunca conseguíamos estar todos a trabalhar durante mais de duas décadas”</p> |
| | | Critérios de selecção da equipa de trabalho | <p>Não gosto, nunca gostei na vida de trabalhar com pessoas que começam uma coisa e depois deixam. Eu não gosto de trabalhar com pessoas desorganizadas faz-me confusão aliás mesmo</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | quando vejo pessoas desorganizadas faz-me confusão à cabeça mas pronto isso é problema delas e não meu desde que não trabalhem comigo, se trabalhassem comigo a questão já mudava de figura” |
| | | Coesão da equipa de trabalho | “nós nunca mudámos elementos nenhuns, a não ser que algum elemento que por qualquer motivo precisasse de ausentar-se do cargo mas isso aqui nunca aconteceu, no primeiro ano aconteceu quando numa altura uma pessoa saiu e quando eu voltei ao Conselho Directivo para depois da eleição e que até nem era presidente, era vice-presidente em que nas eleições seguinte houve dois elementos que saíram porque mudaram de escola” |
| | | A confiança mútua como aspecto fundamental numa equipa de trabalho | “Para mim o aspecto fundamental numa equipa de trabalho é a chamada confiança mútua (...) é preciso ter confiança nas pessoas” “Se a pessoa tem uma equipa, trabalha e aceita integrar essa equipa tem que ter confiança nas pessoas com quem vai trabalhar e porque se está sempre desconfiada (...) não consegue criar ambiente de trabalho” |
| | | Relação profissional aliada a métodos de trabalho | “eu posso dar-me muito bem com uma pessoa e achar que a nossa maneira de trabalhar é diferente e ninguém tem que levar a mal, se alguém me dissesse assim sim senhor sou muito teu amigo mas não dá para trabalhar contigo e eu tinha que aceitar que a pessoa me dissesse isso, não tinha qualquer razão para ficar aborrecido com a pessoa ou para deixar de falar porque uma coisa são as relações pessoais outra coisa são as relações de trabalho e as relações de trabalho são muito complicadas e então numa escola” |
| | | Distribuição das tarefas pela equipa | “A partir do momento em que há uma equipa que trabalha e que as tarefas estão mais ou menos definidas, quando estou a dizer mais ou menos definidas não estou a dizer que sejam compartimentos estanques, por uma questão de comodidade no serviço” “É evidente que em princípio esses assuntos seriam canalizados para o elemento que tinha, no caso das turmas e matrículas, mais tempo no |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | <p>assunto. Embora isso não queira dizer que não discutíssemos em reuniões de Conselho Executivo porque nós tínhamos passo o termo de “montar” o esquema de matrículas, como é que íamos elaborar as turmas, embora haja instrução superior sobre isso”</p> <p>“É evidente que quando havia uma alteração de fundo por exemplo uma reforma curricular (...) foi preciso estudar a situação, não o presidente mas a equipa executiva para implementar (...) de acordo com as novas medidas que tinham sido determinadas superiormente mas isso não é um bicho-de-sete-cabeças, não é porque para pessoas que já tinham experiência como nós tínhamos não foi assim nada de especial, é uma mudança e as pessoas têm de se adaptar à mudança”</p> |
| | | Feedback das tarefas | <p>“por vezes, estava lá um elemento da gestão e então periodicamente sim senhor nós estamos aqui neste ponto vejam lá se isso está a correr bem se vocês querem fazer alguma alteração se querem modificar algo, nós apreciámos onde é que já estava a fase de planeamento, a fase de execução do projecto, e pedimos podem continuar assim ou então aqui se calhar neste ponto em vez de ser assim talvez seja preferível ir para ali porque será melhor, era isso precisamente o acompanhamento para ver como é que o assunto era tratado”</p> |
| | | União da equipa do órgão de gestão como meio de ultrapassar os obstáculos | <p>“Tudo depende da equipa com quem se trabalha, tudo depende do apoio que os colegas possam dar, muitas vezes uma escola se não tiver um bom ambiente por muito que o órgão de gestão se esforce as coisas não caminham bem ou se houver uma certa animosidade ou uma certa obstrução”</p> |
| | | Características pessoais para o desempenho do cargo | <p>“Atributos pessoais eu penso que (...) é o bom senso, (...) é preciso é a pessoa ser ponderada, ser dialogante numa palavra é o bom senso”</p> <p>“os atributos pessoais que depende de cada um, uma coisa que eu considero fundamental é a pessoa ser ponderada se não não se consegue fazer nada”</p> |
| | | Características | <p>“eu tinha feito um estágio clássico”</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | profissionais para o desempenho do cargo | <p>“atributos profissionais para a gestão nem eu nem ninguém aliás naquela época e mesmo ainda hoje ninguém tem”</p> <p>“Eu não tinha (...) alguma classificação profissional para isso”</p> |
| | | Delegação de poderes | <p>“há sempre pequenas coisas que afectam o órgão de gestão e portanto essas decisões não eram tomadas pelo elemento que tinha a seu cargo, por exemplo as matrículas e turmas, o elemento expunha a situação e as decisões eram tomadas pelo órgão porque todos nós éramos os responsáveis pelas decisões tomadas, embora por efeitos da legislação a última responsabilidade caía sempre sobre o Presidente do Conselho Executivo”</p> |
| | | Opção pelo trabalho em grupo, no caso do órgão de direcção | <p>“num caso destes eu prefiro trabalhar em grupo”</p> <p>“no caso do órgão de direcção de uma escola eu prefiro trabalhar sempre em grupo com os meus colegas porque penso que é preferível se é um órgão colegial de cinco primeiro, três a seguir, ora a pessoa trabalhar individualmente é quase cada um puxar pelo seu lado e cada um trabalhava para si, ora para isso não era preciso cinco nem três elementos bastava um e podia voltar ao sistema antigo que era um director ou reitor. Eu prefiro trabalhar em grupo porque há outras pessoas que têm outra maneira de ver e poderá ser até bastante melhor que a minha e costuma-se dizer que da discussão nasce a luz e é muitas vezes essa troca de impressões, troca de pontos de vista que leva a arranjar uma solução, uma saída e portanto eu sou um adepto do trabalho em grupo”</p> |
| | | Gosto pessoal pelo trabalho em grupo | <p>“já quando eu fiz o meu estágio nós tínhamos um grupo, éramos seis mas quatro de nós trabalhávamos sempre em grupo e fizemos o estágio sempre em grupo portanto eu gosto”</p> |
| | | Trabalhar individual | <p>“às vezes gosto de trabalhar sozinho isso é nas pequenas coisas”</p> |
| | | Ideários de poder | <p>“qual poder, (...) um órgão que depende sempre dos serviços de um outro acima dele, cujas decisões são sempre passíveis de serem questionadas por quem está acima dele”</p> <p>“se, por acaso, alguém pensa que ir para o</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | <p>Conselho Directivo/Executivo, Executivo é só em 99, é uma questão de poder aquilo não dá poder nenhum, dá é o poder de ter muitas dores de cabeça, isso dá”</p> <p>“Conselho Executivo não tem poder, o poder deles é uma coisa muito limitada o ambiente que terá, os poderes que lhes são conferidos pela lei, pelos normativos é um poder que está sempre metido dentro de uma legislação e terá uma determinada margem de manobra de espaço”</p> <p>“o último elo ou a base da pirâmide são os Conselhos Executivos e portanto não têm propriamente aquilo que se pode chamar poder, tirando aquele que é evidente se a pessoa está à frente de um órgão de gestão tem a seu cargo ou à sua responsabilidade uma escola é evidente que se a lei não lhe conferir, se a legislação não lhe der um determinado poder então não valia a pena a pessoa lá estar. Mas o poder é algo muito relativo”</p> <p>“Às vezes pode entrar-se numa situação de quero, posso e mando e isso não leva a lado nenhum, pronto leva a conflitos e à mínima coisa a fásca salta portanto eu penso que depende da harmonia é evidente que a última decisão cabe sempre a quem responde perante os seus superiores hierárquicos portanto cabe sempre ao órgão de gestão neste caso ao Conselho Executivo”</p> |
| | | <p>Colaboração da comunidade educativa em prol do funcionamento da escola</p> | <p>“eu costumo dizer que numa escola o órgão de gestão é que tem alguém que dá a cara, isto é, alguém tem que estar à frente do estabelecimento de ensino, agora se o órgão de gestão por si só não consegue desenvolver toda a organização, todo o dia-a-dia, todo o correr de uma escola é evidente que isto tem de contar com o apoio dos professores, com o apoio dos funcionários, com os alunos e até com os encarregados de educação”</p> <p>“A gestão funciona com a colaboração do corpo docente e não docente, só funciona com a colaboração deles”</p> |
| | | <p>Necessidade de</p> | <p>“Onde poderá haver uma falha é na parte</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>formação para o desempenho do cargo</p> | <p>administrativa para a qual a pessoa não estará preparada e aí a pessoa terá que se apoiar nos serviços administrativos”</p> |
| | | <p>O porquê da necessidade de formação na área de administração e gestão educacional</p> | <p>“uma escola não pode ser confundida ou gerida como quem gere uma empresa porque uma empresa tem um fim em vista que é o lucro e tem de ter lucro se não terá de fechar as suas portas, ora o fim em vista de um estabelecimento de ensino ou de uma escola é a formação dos alunos”</p> |
| | | <p>Quem não deve gerir as escolas</p> | <p>“ainda não sei exactamente o que é que se pretende quando se diz que as escolas vão ter um gestor pedagógico e depois é o termo que se usa “gestor” enfim, é um director pedagógico mas isso todas as escolas têm, por exemplo o Presidente do Conselho Executivo é, ao fim e ao cabo, um director pedagógico porque a escola é um centro de pedagogia por excelência”</p> <p>“ter como gestor um elemento estranho à escola, um elemento que pode até nem ser professor, isso a mim é que me faz um bocado de confusão e mete-me um bocado de medo porque isso é a tal concepção, até posso estar errado no meu pensamento, de que a escola é uma empresa e a escola não é uma empresa”</p> <p>“agora quando se inclui um elemento estranho à escola, isto é, o elemento pode também ser professor, isto faz-me um bocado de confusão e não quer dizer que seja essa medida que os serviços centrais estão a preparar, isto é aquilo que eu, às vezes, oiço dizer”</p> <p>“vai-se agora pegar numa pessoa licenciada em economia ou direito e vai para a frente na escola assim sem mais nem menos é essa pessoa que vai gerir a escola, que vem orientar a escola, eu não estou a ver com bons olhos isso”. (...) A minha opinião é que uma escola não é uma empresa, passe a expressão a “matéria-prima” dum escola são pessoas, são alunos e não é como uma empresa qualquer de metalurgia que se pega na chapa mete-se na máquina e do outro lado saem parafusos (...) a «matéria-prima» de uma escola são miúdos que vão crescendo dentro dessa escola (...) e a função</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | da escola é prepará-los para a vida académica seja para a outra vida” |
| | | As escolas devem ser geridas por professores | “se for um professor ainda pelo menos em teoria por isso é que eu digo em teoria qualquer Presidente do Conselho Directivo qualquer elemento integrante do órgão de gestão logicamente à partida está preparado ele fez uma licenciatura, fez o seu estágio ou clássico ou integrado ou outro qualquer tipo de estágio, ele é considerado profissional pelos serviços centrais para o ensino, é um professor do quadro não é por acaso que a legislação diz que o presidente e o vice-presidente (...) têm que ser professores do quadro portanto são pessoas efectivas, penso que pedagogicamente estão preparados portanto a parte pedagógica está assegurada” |
| | | Tarefas pedagógicas do Presidente do Conselho Executivo | “tarefas pedagógicas são tarefas no caso do Presidente do Conselho Executivo ele é o coordenador de toda a parte pedagógica da escola, é evidente que ele se apoia no Conselho Pedagógico para isso é que existe o Conselho Pedagógico que é precisamente para apoiar na parte pedagógica” |
| | | Tarefas administrativas do Presidente do Conselho Executivo | “As administrativas (...) é a aplicação da legislação em vigor e outras tarefas até mais burocráticas do que outra coisa” “Embora não me sentisse mal com a parte administrativa eu quando digo parte administrativa é a parte legislativa, a leitura, interpretação e aplicação da parte legislativa, eu acho que isso muito importante é uma coisa que um elemento do órgão de gestão não deve descurar porque é com base nas orientações superiores que (...) pode ser administrativo mas também tem a haver com a parte pedagógica e uma coisa que os elementos do órgão de gestão principalmente o presidente não podem descurar é a leitura atenta e atempada de todas as instruções e legislação seja em circulares, em despachos, em decretos, em portarias é uma coisa que eu considero fundamental” |
| | | Informação legislativa | “Eu por acaso nesse aspecto nunca me senti mal (...) ler o Diário da República (...) não podia |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | pedir para me fazerem o resumo do Diário da República até porque costuma-se dizer que o desconhecimento da lei não serve de desculpa e então numa situação destas é do piorio” |
| | | Gestão como necessidade da escola | <p>“Uma escola tem alunos, funcionários, encarregados de educação, pais dos alunos, os professores, isto é um organismo aliás um organismo que vive de maneira diferente porque uma pessoa que esteja à frente do Conselho Directivo/Executivo este órgão não se pode governar isto é dirigir, é melhor dirigir, governar não”</p> <p>“É cada vez mais difícil na minha maneira de ver dirigir ou mesmo ser professor numa escola pública”</p> |
| | | O diálogo como elemento facilitador do bom funcionamento do Conselho Directivo/Executivo | <p>“Quer dizer que as coisas funcionavam dentro da nossa maneira de ver”</p> <p>“é tudo uma questão de bom senso. Nós tínhamos uma forma de estar muito preocupados, conciliatória, consenso, autoridade não autoritarismo e teve que ser assim, as coisas funcionavam”</p> |
| | | A importância do apoio da equipa | <p>“tem de se começar por algum lado e senti que tinha o apoio da restante equipa, eu por acaso não sei porquê mas tenho tido sempre sorte com as equipas com que tenho trabalhado no Conselho Directivo e depois no Conselho Executivo, tenho tido sempre sorte com as pessoas que me têm dado o prazer de trabalhar com elas”</p> |
| | | Equipa de trabalho | <p>“tinha pessoas com quem eu gostava de trabalhar e elas gostavam de trabalhar comigo. Eram pessoas responsáveis (...) aliás se não fossem não teríamos conseguido trabalhar juntos”</p> <p>“o essencial aqui é preciso as pessoas entenderem-se como pessoas e como profissionais a trabalhar (...) tive sorte com as pessoas com quem eu trabalhei e tiveram prazer de trabalhar comigo, demo-nos sempre bem (...) nesse aspecto acho que fui uma pessoa feliz e acabei com quem comecei a trabalhar ao longo destes anos no Directivo e depois Executivo”</p> <p>“regulamento interno (...) eu arranjei uma equipa</p> |

| | | | |
|--|-----------|---|---|
| | | | que o elaborou por acaso tenho arranjado sempre boas equipas e lá está a gente sabe onde deve ir, eu tenho na escola pessoas que são trabalhadoras e que nunca me disseram que não” |
| | | Transição de escalão e o desenvolvimento profissional na gestão escolar | “Nunca houve qualquer ligação entre a transição de escalão e o meu desenvolvimento profissional na gestão foi perfeitamente irrelevante” “De maneira que não houve qualquer interferência, qualquer alteração entre a progressão na carreira e o meu desenvolvimento profissional no órgão de gestão” |
| | | Desenvolvimento profissional após primeiro mandato | “Eu penso que não as defraudei, tanto assim que depois no ano seguinte voltei a ficar e depois no outro saí e depois voltei” |
| | Avaliação | Balanço final dos mandatos | “Em relação aos meus mandatos, foram vários, eu penso que foram todos positivos tal como uns mais outros menos mas já foram tantos anos nisto, nunca tive problemas. Quando era Directivo eram dois anos depois passou para três com os Executivos, mais problema aqui menos problema ali mas não penso que alguns dos meus mandatos tenha sido caracterizado pela negativa, pelo menos na minha óptica mas estou a ser juiz em causa própria” “nunca ouve assim nada que tivesse corrido mal, acho que nenhum desses mandatos foi negativo pronto foram todos diferentes, mais problemático menos problemático mas muito problemático não tive” “agora errar é humano” |

Síntese:

A integração no Conselho Directivo para FG implicou uma consciencialização das responsabilidades “não se pode concorrer ao Conselho Executivo a dizer agora vou para lá estou bem no lugar, não faço nenhum, não vou dar aulas, não vou aturar “cachopos” claro que isso é mentira! Tenho de aturar os “cachopos” e os pais que por vezes ainda é pior, passo o termo “cachopos”. Os alunos, pais dos alunos, é um mundo muito grande!”. Essas responsabilidades geram acções de acordo com normas, competências e atribuições relativas ao Conselho Directivo/Executivo que podem ou não se aceites pelo resto do corpo docente “o facto de estar no órgão de gestão não quer dizer que deixámos de ser colegas, talvez por vezes não gostassem muito de algum tipo de decisões mas a verdade é que a pessoa tem de compreender que quem está num órgão de gestão responde perante os serviços centrais e não responde perante os colegas” e “as pessoas tinham de compreender certas tomadas de posição, poderia não ser do agrado das pessoas mas tinham de compreender que qualquer órgão de gestão de uma escola responde perante os serviços centrais e não perante os colegas”. Na tentativa de resolver algum conflito surge o

diálogo como dissipador de conflitos “o facto de eu ser presidente não quer dizer que eu tivesse sempre razão porque apresentava determinadas coisas que os meus colegas achavam que talvez não fosse bem assim, podíamos pôr a questão de outra maneira e quando eles por vezes também punham outras coisas eu dizia talvez não fosse esse o meio. A verdade é que era conversando que nós chegávamos a algum lado. Daí precisamente a ter mantido uma equipa que pelo menos neste momento o actual presidente e uma das vice-presidentes estiveram comigo alguns vinte anos” as divergências ficavam entre nós mas a maior parte das vezes eram concertadas, se não fossem concertadas nunca conseguíamos estar todos a trabalhar durante mais de duas décadas”.

Na escolha da equipa de trabalho que se manteve unida mais de duas décadas estiveram presentes alguns critérios como trabalhador (a) e organizado (a) “não gosto, nunca gostei na vida de trabalhar com pessoas que começam uma coisa e depois deixam. Eu não gosto de trabalhar com pessoas desorganizadas faz-me confusão aliás mesmo quando vejo pessoas desorganizadas faz-me confusão à cabeça mas pronto isso é problema delas e não meu desde que não trabalhem comigo, se trabalhassem comigo a questão já mudava de figura”. Houve uma coesão da equipa de trabalho digamos assim porque “nós nunca mudámos elementos nenhuns, a não ser que algum elemento que por qualquer motivo precisasse de ausentar-se do cargo mas isso aqui nunca aconteceu, no primeiro ano aconteceu quando numa altura uma pessoa saiu e quando eu voltei ao Conselho Directivo para depois da eleição e que até nem era presidente, era vice-presidente em que nas eleições seguintes houve dois elementos que saíram porque mudaram de escola”. A confiança mútua foi o aspecto fundamental na equipa de trabalho “para mim o aspecto fundamental numa equipa de trabalho é a chamada confiança mútua (...) é preciso ter confiança nas pessoas” “se a pessoa tem uma equipa, trabalha e aceita integrar essa equipa tem que ter confiança nas pessoas com quem vai trabalhar e porque se está sempre desconfiada (...) não consegue criar ambiente de trabalho”. A união da equipa do órgão de gestão “tudo depende da equipa com quem se trabalha, tudo depende do apoio que os colegas possam dar, muitas vezes uma escola se não tiver um bom ambiente por muito que o órgão de gestão se esforce as coisas não caminham bem, ou se houver uma certa animosidade ou uma certa obstrução”.

A formação de uma equipa com pessoas trabalhadoras e que se foi tornando coesa permitiu uma distribuição de tarefas como podemos verificar “a partir do momento em que há uma equipa que trabalha e que as tarefas estão mais ou menos definidas, quando estou a dizer mais ou menos definidas não estou a dizer que sejam compartimentos estanques, por uma questão de comodidade no serviço” “é evidente que em princípio esses assuntos seriam canalizados para o elemento que tinha, no caso das turmas e matrículas, mais tempo no assunto. Embora isso não queira dizer que não discutíssemos em reuniões de Conselho Executivo porque nós tínhamos passo o termo de “montar” o esquema de matrículas, como é que íamos elaborar as turmas, embora haja instrução superior sobre isso”, “é evidente que quando havia uma alteração de fundo por exemplo uma reforma curricular (...) foi preciso estudar a situação, não o presidente mas a equipa executiva para implementar (...) de acordo com as novas medidas que tinham sido determinadas superiormente mas isso não é um bicho-de-sete-cabeças, não é porque para pessoas que já tinham experiência como nós tínhamos não foi assim nada de especial é uma mudança e as pessoas têm de se adaptar à mudança”. No entanto no que diz respeito à delegação de poderes “há sempre pequenas coisas que afectam o órgão de gestão e portanto essas decisões não eram tomadas pelo elemento que tinha a seu cargo, por exemplo as matrículas e turmas, o elemento expunha a situação e as decisões eram tomadas pelo órgão porque todos nós éramos os responsáveis pelas decisões tomadas, embora por efeitos da legislação a última responsabilidade caía sempre sobre o Presidente do Conselho Executivo”. No que corresponde à equipa de trabalho ter o feedback das tarefas “por vezes, estava lá um elemento da gestão e então periodicamente sim senhor nós estamos aqui neste ponto vejam lá se isso está a correr bem se vocês querem fazer alguma alteração se querem modificar algo, nós apreciámos onde é que já estava a fase de planeamento, a fase de execução do projecto, e pedimos podem continuar assim ou então aqui se calhar neste ponto em vez de ser assim talvez seja

preferível ir para ali porque será melhor, era isso precisamente o acompanhamento para ver como é que o assunto era tratado”.

Para FG no local de trabalho – escola – é bom saber separar as relações pessoais das relações de trabalho porque “eu posso dar-me muito bem com uma pessoa e achar que a nossa maneira de trabalhar é diferente e ninguém tem que levar a mal, se alguém me dissesse assim sim senhor sou muito teu amigo mas não dá para trabalhar contigo e eu tinha que aceitar que a pessoa me dissesse isso, não tinha qualquer razão para ficar aborrecido com a pessoa ou para deixar de falar porque uma coisa são as relações pessoais outra coisa são as relações de trabalho e as relações de trabalho são muito complicadas e então numa escola”.

Em relação às características pessoais para o desempenho do cargo ou “atributos pessoais eu penso que (...) é o bom senso, (...) é preciso é a pessoa ser ponderada, ser dialogante numa palavra é o bom senso”, “os atributos pessoais que depende de cada um, uma coisa que eu considero fundamental é a pessoa ser ponderada se não não se consegue fazer nada”. Quanto às características profissionais “eu tinha feito um estágio clássico”, “atributos profissionais para a gestão nem eu nem ninguém aliás naquela época e mesmo ainda hoje ninguém tem” no caso de FG “eu não tinha (...) alguma classificação profissional para isso”.

No caso do Conselho Directivo/Executivo que é o “órgão de direcção de uma escola eu prefiro trabalhar sempre em grupo com os meus colegas porque penso que é preferível se é um órgão colegial de cinco primeiro, três a seguir, ora a pessoa trabalhar individualmente é quase cada um puxar pelo seu lado e cada um trabalhava para si, ora para isso não era preciso cinco nem três elementos bastava um e podia voltar ao sistema antigo que era um director ou reitor. Eu prefiro trabalhar em grupo porque há outras pessoas que têm outra maneira de ver e poderá ser até bastante melhor que a minha e costuma-se dizer que da discussão nasce a luz e é muitas vezes essa troca de impressões, troca de pontos de vista que leva a arranjar uma solução, uma saída e portanto eu sou um adepto do trabalho em grupo”. O seu gosto pessoal de trabalhar em grupo já vem desde os seus tempos de estágio “já quando eu fiz o meu estágio nós tínhamos um grupo, éramos seis mas quatro de nós trabalhávamos sempre em grupo e fizemos o estágio sempre em grupo portanto eu gosto”, “às vezes gosto de trabalhar sozinho isso é nas pequenas coisas”.

No que respeita às funções que compete ao Conselho Directivo e posteriormente Conselho Executivo e o ideário de poder FG frisou “qual poder, (...) um órgão que depende sempre dos serviços de um outro acima dele, cujas decisões são sempre passíveis de serem questionadas por quem está acima dele” “se, por acaso, alguém pensa que ir para o Conselho Directivo/Executivo, Executivo é só em 99, é uma questão de poder aquilo não dá poder nenhum, dá é o poder de ter muitas dores de cabeça, isso dá”, “Conselho Executivo não tem poder, o poder deles é uma coisa muito limitada o ambiente que terá, os poderes que lhes são conferidos pela lei, pelos normativos é um poder que está sempre metido dentro de uma legislação e terá uma determinada margem de manobra de espaço” e “o último elo ou a base da pirâmide são os Conselhos Executivos e portanto não têm propriamente aquilo que se pode chamar poder, tirando aquele que é evidente se a pessoa está à frente de um órgão de gestão tem a seu cargo ou à sua responsabilidade uma escola é evidente que se a lei não lhe conferir, se a legislação não lhe der um determinado poder então não valia a pena a pessoa lá estar. Mas o poder é algo muito relativo” “às vezes pode entrar-se numa situação de quero, posso e mando e isso não leva a lado nenhum, pronto leva a conflitos e à mínima coisa a faísca salta portanto eu penso que depende da harmonia é evidente que a última decisão cabe sempre a quem responde perante os seus superiores hierárquicos portanto cabe sempre ao órgão de gestão neste caso ao Conselho Executivo”. A escola necessita no seu dia-a-dia da colaboração da comunidade educativa em prol do seu funcionamento “eu costumo dizer que numa escola o órgão de gestão é que tem alguém que dá a cara, isto é,

alguém tem que estar à frente do estabelecimento de ensino, agora se o órgão de gestão por si só não consegue desenvolver toda a organização, todo o dia-a-dia, todo o correr de uma escola é evidente que isto tem de contar com o apoio dos professores, com o apoio dos funcionários, com os alunos e até com os encarregados de educação” é que “a gestão funciona com a colaboração do corpo docente e não docente, só funciona com a colaboração deles”.

No que concerne à sua necessidade de formação para o desempenho do cargo FG alude que “onde poderá haver uma falha é na parte administrativa para a qual a pessoa não estará preparada e aí a pessoa terá que se apoiar nos serviços administrativos”. Referiu a necessidade de formação na área de administração e gestão educacional para quem se candidata ao cargo de Presidente do Conselho Executivo visto que “uma escola não pode ser confundida ou gerida como quem gere uma empresa porque uma empresa tem um fim em vista que é o lucro e tem de ter lucro se não terá de fechar as suas portas, ora o fim em vista de um estabelecimento de ensino ou de uma escola é a formação dos alunos”. Actualmente “ainda não sei exactamente o que é que se pretende quando se diz que as escolas vão ter um gestor pedagógico e depois é o termo que se usa “gestor” enfim, é um director pedagógico mas isso todas as escolas têm, por exemplo o Presidente do Conselho Executivo é, ao fim e ao cabo, um director pedagógico porque a escola é um centro de pedagogia por excelência” a hipótese de “ter como gestor um elemento estranho à escola, um elemento que pode até nem ser professor, isso a mim é que me faz um bocado de confusão e mete-me um bocado de medo porque isso é a tal concepção, até posso estar errado no meu pensamento, de que a escola é uma empresa e a escola não é uma empresa”, “agora quando se inclui um elemento estranho à escola, isto é, o elemento pode também ser professor, isto faz-me um bocado de confusão e não quer dizer que seja essa medida que os serviços centrais estão a preparar, isto é aquilo que eu, às vezes, oiço dizer” será que “vai-se agora pegar numa pessoa licenciada em economia ou direito e vai para a frente na escola assim sem mais nem menos é essa pessoa que vai gerir a escola, que vem orientar a escola, eu não estou a ver com bons olhos isso”. “A minha opinião é que uma escola não é uma empresa, passe a expressão a “matéria-prima” duma escola são pessoas, são alunos e não é como uma empresa qualquer de metalurgia que se pega na chapa mete-se na máquina e do outro lado saem parafusos (...) a “matéria-prima” de uma escola são miúdos que vão crescendo dentro dessa escola, (...) e a função da escola é prepará-los para a vida académica seja para a outra vida”.

As escolas devem ser geridas por professores “se for um professor ainda pelo menos em teoria por isso é que eu digo em teoria, qualquer Presidente do Conselho Directivo qualquer elemento integrante do órgão de gestão logicamente à partida está preparado ele fez uma licenciatura, fez o seu estágio ou clássico ou integrado ou outro qualquer tipo de estágio, ele é considerado profissional pelos serviços centrais para o ensino, é um professor do quadro não é por acaso que a legislação diz que o presidente e o vice-presidente (...) têm que ser professores do quadro portanto são pessoas efectivas penso que pedagogicamente estão preparados portanto a parte pedagógica está assegurada”. Nas tarefas pedagógicas do Presidente do Conselho Executivo “ele é o coordenador de toda a parte pedagógica da escola, é evidente que ele se apoia no Conselho Pedagógico para isso é que existe o Conselho Pedagógico que é precisamente para apoiar na parte pedagógica”. Quanto às tarefas administrativas do Presidente do Conselho Executivo “as administrativas (...) é a aplicação da legislação em vigor e outras tarefas até mais burocráticas do que outra coisa”, “embora não me sentisse mal com a parte administrativa, eu quando digo parte administrativa é a parte legislativa, a leitura, interpretação e aplicação da parte legislativa, eu acho que isso é muito importante é uma coisa que um elemento do órgão de gestão não deve descurar porque é com base nas orientações superiores que (...) pode ser administrativo mas também tem a haver com a parte pedagógica e uma coisa que os elementos do órgão de gestão principalmente o presidente não podem descurar é a leitura atenta e atempada de todas as instruções e legislação seja em circulares, em despachos, em decretos, em portarias é uma coisa que eu considero fundamental”. Na parte legislativa FG gostava de ler o Diário da República “eu por acaso nesse aspecto nunca me senti mal (...) ler o Diário da República (...) não podia pedir para me fazerem o resumo do

Diário da República até porque costuma-se dizer que o desconhecimento da lei não serve de desculpa e então numa situação destas é do piorio”.

A gestão é uma necessidade da escola porque “uma escola tem alunos, funcionários, encarregados de educação, pais dos alunos, os professores, isto é um organismo aliás um organismo que vive de maneira diferente porque uma pessoa que esteja à frente do Conselho Directivo/Executivo este órgão não se pode governar isto é dirigir, é melhor dirigir, governar não” e “é cada vez mais difícil na minha maneira de ver dirigir ou mesmo ser professor numa escola pública”. Mas na gestão da ES a utilização do diálogo foi um elemento facilitador do bom funcionamento do Conselho Directivo/Executivo “quer dizer que as coisas funcionavam dentro da nossa maneira de ver”, “é tudo uma questão de bom senso. Nós tínhamos uma forma de estar muito preocupados, conciliatória, consenso, autoridade não autoritarismo e teve que ser assim, as coisas funcionavam”. O apoio da equipa de trabalho e a sua importância no dirigir de uma escola “tem de se começar por algum lado e senti que tinha o apoio da restante equipa, eu por acaso não sei porquê mas tenho tido sempre sorte com as equipas com que tenho trabalhado no Conselho Directivo e depois no Conselho Executivo, tenho tido sempre sorte com as pessoas que me têm dado o prazer de trabalhar com elas” e “tinha pessoas com quem eu gostava de trabalhar e elas gostavam de trabalhar comigo. Eram pessoas responsáveis (...) aliás se não fossem não teríamos conseguido trabalhar juntos” mas “o essencial aqui é preciso as pessoas entenderem-se como pessoas e como profissionais a trabalhar (...) tive sorte com as pessoas com quem eu trabalhei e tiveram prazer de trabalhar comigo, demo-nos sempre bem (...) nesse aspecto acho que fui uma pessoa feliz e acabei com quem comecei a trabalhar ao longo destes anos no Directivo e depois Executivo” por exemplo no que respeita à elaboração do regulamento interno da escola “eu arranjei uma equipa que o elaborou por acaso tenho arranjado sempre boas equipas e lá está a gente sabe onde deve ir, eu tenho na escola pessoas que são trabalhadoras e que nunca me disseram que não”.

A sua equipa de trabalho contribuiu de certa forma para o seu desenvolvimento profissional enquanto Presidente do Conselho Directivo/Executivo no entanto frisa um aspecto em que “nunca houve qualquer ligação entre a transição de escalão e o meu desenvolvimento profissional na gestão foi perfeitamente irrelevante” “de maneira que não houve qualquer interferência, qualquer alteração entre a progressão na carreira e o meu desenvolvimento profissional no órgão de gestão”. Finalizando “em relação aos meus mandatos, foram vários, eu penso que foram todos positivos, tal como uns mais outros menos mas já foram tantos anos, nisto nunca tive problemas. Quando era Directivo eram dois anos depois passou para três com os Executivos, mais problema aqui menos problema ali mas não penso que alguns dos meus mandatos tenha sido caracterizado pela negativa pelo menos na minha óptica mas estou a ser juiz em causa própria”, “nunca ouve assim nada que tivesse corrido mal, acho que nenhum desses mandatos foi negativo pronto foram todos diferentes, mais problemático menos problemático mas muito problemático não tive”. No entanto FG alude “eu penso que não as defraudei”, “agora errar é humano”, tanto assim que depois no ano seguinte voltei a ficar e depois no outro saí e depois voltei” isto em relação à sua entrada para o cargo de Presidente do Conselho Directivo em 1979/1980 depois a sua saída em 81 devido ao cansaço e posteriormente ao seu regresso em 1982.

Tema: A Gestão Escolar em Portugal

| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo |
|---|---------------------|--|--|
| Caracterização da Gestão Escolar Portuguesa | Descrição | Estabelecimento de ensino secundário público | “eu tenho de me cingir apenas ao aspecto de um estabelecimento público de ensino secundário, é preciso ter calma, estudar muito bem as situações, ver que há vários interesses entre o pessoal administrativo, o pessoal auxiliar, o pessoal docente e depois com o pessoal não discente que são os pais e os encarregados de educação” |
| | | Perspectiva sobre o Conselho Directivo | <p>“na altura os Conselhos Directivos eram um cargo mesmo por carolice, cargo por carolice porque tinham redução de horas mas não tinham mais nada, mais tarde, só muito mais tarde, uns anos mais tarde é que os serviços centrais consideraram por bem, consideraram justo digo eu, atribuir uma gratificação aos elementos que integravam o Conselho Directivo presidente e restantes elementos”</p> <p>“não temos aqui um padrão a dizer que o Conselho Executivo tem de ser assim não há um padrão, as pessoas são diferentes e depois cada Conselho Executivo gere a escola de acordo ou sempre dentro dos normativos”</p> <p>“quando os Conselhos Directivos começaram foram para lá pessoas sem experiência nenhuma porque até aí havia um reitor ou um director”</p> <p>“as pessoas iam para lá ao fim e ao cabo por carolice porque a única coisa que tinham era uma redução de horas não havia qualquer gratificação, não havia absolutamente nada, a pessoa continuava a ter um certo número de turmas e depois tinha uma redução para desempenhar o cargo dentro daquilo que lhe competia dentro do Conselho Directivo, quer dizer não havia qualquer incentivo e houve uma altura conturbada até mesmo a nível de apoio dos serviços centrais foi uma altura muito conturbada”</p> |
| | | A passagem pelas várias reformas educativas | <p>“eu sofri várias, apanhei várias”</p> <p>Os normativos têm margens de manobra e cada um depois gere a escola de acordo com a sua maneira de estar, a sua postura e uma das coisas que nunca pode faltar é o bom senso, se</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | uma pessoa deixa fugir o bom senso então é que nunca mais se endireita, isto sempre dentro da legalidade” |
| | | Posição face às reformas educativas | “Sobre as reformas em si (...) poderemos concordar ou não concordar com essa reforma” |
| | | Gestão democrática | “eu sempre disse que a escola não funcionava com os cinco elementos do Conselho Directivo, a escola funcionava com cerca de cento e quarenta professores que a escola tinha na altura porque não eram cinco elementos ali que teriam que dirigir” “Bom é preciso também ter um certo estofo e é preciso ponderar sempre as situações e as hipóteses todas” |
| | | Gestão tecnocrática | “uma legislação e que está estabelecida superiormente para todas as escolas do país e tem que se guiar por essa legislação não a pode alterar porque corre o risco de interpretar mal a legislação ou passar por cima dela e depois aí terá que sofrer as consequências” |
| | | Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro | “o de 76 foi um decreto que foi feito logo, portanto estava em 76 o 25 de Abril foi em 74 e entrou-se num período em que praticamente tudo o estava para trás estava errado e tudo o que viesse para a frente é que estaria bem e portanto foi um decreto que foi elaborado e não houve assim muito tempo para estudar, para preparar a mudança da direcção das escolas porque até aí os liceus tinham um reitor e as escolas industriais e comerciais tinham um director portanto era o único pessoal e uma vez que se falava em implementação de um regime democrático isso também teria de ser aplicado às escolas e daí a criação dos Conselhos Directivos. Terá sido nessa linha de democratizar também a gestão escolar, daí um órgão colegial constituído por três ou cinco elementos conforme a população escolar” “1976 o primeiro modelo de gestão democrática chamemos-lhe assim” |
| | | Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio | “eu deste não falo porque nós continuámos sempre no modelo de 76” |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | Redução do número de elementos, com a implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio | “Formámos uma equipa que se foi mantendo ao longo do tempo e desfez-se porque o Directivo passou de cinco elementos para três no executivo” |
| | | Gestão dos recursos humanos | “a legislação diz que compete ao órgão de gestão racionalizar os recursos humanos portanto no aspecto administrativo. No aspecto docente não compete ao fim e ao cabo a nós, faço uma requisição de professores e os serviços centrais por concurso colocam as pessoas” |
| | | Experiência na Comissão Executiva Instaladora Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio | <p>“A minha experiência ou a minha missão na Comissão Executiva Instaladora é uma situação um bocado diferente”</p> <p>“De maneira que era uma fase de transição do Directivo para o Executivo portanto não houve uma ruptura, nós continuámos a gerir a escola, chamamos-lhe assim da mesma maneira como haviam agido até aí portanto não houve uma quebra ou uma ruptura portanto o que nós tivemos de fazer foi preparar as coisas para a introdução de novos elementos”</p> <p>“o de 1991, salvo erro, que criava o cargo do Director Executivo a nossa escola não entrou nessa experiência porque continuámos a manter o decreto-lei de 76 (...), embora tenha dado uma vista de olhos nunca me debrucei muito sobre ele porque geralmente uma legislação que não interessasse directamente na gestão da escola eu dava uma vista de olhos por curiosidade (...) considerava que deveria ter conhecimento da legislação mas não aprofundar o seu estudo”</p> |
| | | Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio | <p>“Já tive outras situações novas, como presidente do órgão de gestão neste caso o Executivo, em que tive de me adaptar, de as estudar e de as fazer portanto «não era nenhum caso de morte de gente»”</p> <p>“Quando saiu o 115-A para transitar de Conselho Directivo para Conselho Executivo o 115-A trazia alterações, era preciso um regulamento interno da escola, já o regulamento interno era uma</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>coisa antiga mas a maior parte das escolas não tinha”</p> <p>“o novo normativo dizia que a escola tinha de ter uma Assembleia de Escola e tivemos de desencadear o processo para a eleição de uma Assembleia de Escola que era um órgão novo, tivemos que preparar o processo para a eleição do Conselho Executivo que acabaram por ser os elementos que eram da Comissão Executiva Provisória Instaladora, tivemos de arranjar uma equipa para a elaboração do regulamento interno que depois foi aprovado superiormente pela Drel”</p> |
| | Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, antigo regulamento da direcção das escolas | “sistema antigo, os liceus tinham um reitor e as escolas comerciais ou industriais tinham um director. É evidente que era uma pessoa nomeada pelo governo e era de confiança política” |
| | Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, Regulamento eleitoral para o Conselho Directivo | “os Conselhos Directivos eram eleitos pelo corpo docente, havia um mecanismo eleitoral de dois em dois anos e se não houvesse ninguém haveria uma proposta de três nomes para a direcção geral do ensino secundário e desses três nomes a direcção geral do ensino secundário escolheria um que teria de constituir depois a respectiva equipa” |
| | Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio e a participação de novos elementos no sistema eleitoral para o Conselho Executivo | “No actual modelo o 115-A/98 as eleições para o Conselho Executivo já implicam outros eleitores, portanto o colégio eleitoral chamemos-lhe assim que é constituído por docentes e os não docentes portanto os funcionários, alunos e representantes dos encarregados de educação (...) é já uma representação de toda a comunidade na eleição do Conselho Executivo” |
| | Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio e a autonomia das escolas | “Embora hoje se fale muito em autonomia das escolas, o contrato de autonomia das escolas, isso para mim continua a ser uma utopia. Aliás, eu saí ainda com a autonomia das escolas” |
| | Definição dos objectivos a | “se calhar fiz mal mas nunca defini um objectivo específico a atingir, o meu objectivo era aquele |

| | | | |
|--|-----------|---|---|
| | | atingir | que a escola tivesse definido para ser organizada melhor e que fosse exequível porque às vezes há coisas que são inexecutáveis” “Portanto, não há assim nada definido assim quando chegar a Junho tenho de ter isto, não há assim uma coisa taxativa” |
| | Avaliação | Suportes legais ou elementos legislados | “A legislação é cada vez mais, sai hoje e passado uns dias sai algo que já vem corrigir aquela que foi também corrigir aquela” “Às vezes a legislação é ambígua e quando é ambígua não há nada como pôr a questão para cima e quem quiser que explique como as coisas se fazem” |
| | | Função da Assembleia de Escola | “tem uma periodicidade de reuniões trimestral portanto no fim de período e teria uma função mais ou menos fiscalizadora segundo parece da actuação do órgão de gestão” |
| | | Pertinência da Assembleia de Escola | “para isso temos os serviços centrais não precisávamos da Assembleia de Escola para nada porque se fosse para ajudar muito bem agora para “desestabilizar” não precisávamos, é a minha opinião e as pessoas podem gostar ou não gostar. Mas é um órgão perfeitamente dispensável numa escola é a minha opinião e esta também não abduco dela, é um órgão perfeitamente dispensável numa escola” “agora a Assembleia de Escola é perfeitamente dispensável” |
| | | Conselho Pedagógico | “Um órgão que eu considero fundamental numa escola, desde que funcione como deve ser, é precisamente o Conselho Pedagógico e não é por acaso que ele se chama Conselho Pedagógico” “O Conselho Pedagógico faz falta muita falta mesmo, isso é que eu acho que nunca deve deixar de existir numa escola” |
| | | Pessoal não docente e o Conselho Pedagógico | “eu não concordo com a presença de elementos não docentes no Conselho Pedagógico e então havendo uma assembleia de escola em que há representantes não docentes ou seja os encarregados de educação e os alunos, mais ainda é uma razão para mim ainda maior para a não existência de elementos estranhos ao corpo docente no Conselho Pedagógico, é outra coisa |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | que eu também não concordo não têm competência e ou capacidade para discutir assuntos pedagógicos” |
| | | Participação exclusiva do pessoal docente no Conselho Pedagógico | “Conselho Pedagógico deve ser formado único e exclusivamente por docentes” |
| | | Delegação de poderes como responsabilidade acrescida | “delegação de competências (...) é a única vantagem que tem é que eu em vez de estar a pôr para Lisboa para o senhor director regional um assunto e ter de esperar que seja decidido e depois venha para baixo eu posso resolver no momento ou pelo menos mais rapidamente, do que estar a pôr a questão superiormente” “eu acho que é uma responsabilidade, eu dizia que não é uma casca de banana mas é quase” |
| | | Enquadramento legal como limitação no desempenho do cargo | “Um órgão de gestão está muito limitado, eu acho que está abafado em legislação” |
| | | Capacidade de decisão | “a gente parte do princípio que quem está nos órgãos de decisão terá à partida digamos assim mais capacidade para resolver, para ver” |
| | | Gerência de um estabelecimento de ensino secundário público | “quer dizer isto é um mundo complicado” “Às vezes as pessoas pensam que é muito fácil mas é um mundo muito complicado, as estruturas são diferentes e por vezes dentro delas nem toda a gente está de acordo” |
| | | Implementação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio | “de maneira que não me trouxe mais nem me tirou nada porque nós continuamos todos a trabalhar e a preparar transição mais em termos de órgãos, em termos institucionais” |
| | | A organização da escola e a passagem pelas várias reformas | “Nós passámos do Conselho Directivo para uma Comissão Instaladora e depois Conselho Executivo e pronto nós continuamos a pautar a nossa organização da escola precisamente da mesma maneira que pautávamos, com as adaptações que fossem necessárias face à nova legislação que trouxe um elemento novo a Assembleia de Escola” |
| | | Falta de apoio por parte dos serviços | “Em relação aos serviços centrais eu acho que o apoio dos serviços centrais é diminuto, o apoio é |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | centrais | fazer a legislação depois temos de ver a legislação e quando há dúvidas põem-se superiormente, na minha óptica acho que não há um apoio” |
| | | Duração do Decreto-Lei de 769-A/76 de 23 de Outubro | “modelo de 76 que foi um modelo que vigorou durante muito tempo eu penso que face à época em que ele foi posto em execução e quando se falava que o país tinha transitado de uma ditadura para uma democracia, eu penso que se calhar em termos mais práticos penso que era um modelo perfeitamente exequível” |
| | | Diferenças entre 769-A/76 de 23 de Outubro e o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio | <p>“eu não me parece que haja diferenças de fundo entre uma legislação e outra, há uma organização diferente, na anterior legislação havia cinco elementos agora passou a três com a possibilidade de ter assessores”</p> <p>“No outro tinha mais ou menos as tarefas definidas o que é que competia ao presidente, ao vice-presidente, ao secretário, este tem umas alíneas no que respeita ao presidente, no outro tinha assim compete, compete, compete neste não mas isso do compete não é uma coisa estanque”</p> <p>“Em relação à organização da escola em si, isso para mim e na minha óptica tanto faz ser o conselho antigo Conselho Directivo ou Conselho Executivo a organização da escola portanto depende do carácter, da maneira de estar de quem integra o órgão de gestão seja ele o Conselho Directivo ou seja ele o Conselho Executivo porque isso depende da maneira de cada um, como é que orienta a escola e não há duas pessoas iguais. Dentro daquilo que está estipulado superiormente a pessoa tem que organizar a escola à sua maneira com mais incidência num aspecto, menos incidência noutro aspecto mas isso não foi a alteração da composição nem a alteração da legislação que veio alterar”</p> <p>“foi a grande novidade que foi introduzida no órgãos de gestão é que enquanto no anterior a escola tinha Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, com o 115-A além desses três órgãos trazia a</p> |

| | | | |
|--|--|------------------------------|--|
| | | | Assembleia de Escola” |
| | | Autonomia das escolas | “De qualquer modo penso que as escolas continuam a depender muito das relações centralizadoras e é uma situação bastante perigosa. Perigosa no sentido de que à mínima coisa, a maior parte das vezes involuntariamente, a pessoa pode e corre sempre o risco de, como aconteceu aqui, ter a visita de um inspector que veio em processo de averiguações e que se poderá transformar num processo disciplinar” |
| | | Os centros da área educativa | “Os centros de área educativa, na minha óptica (...). Era um órgão que estava bastante perto dos Conselhos Executivos, eram pessoas com quem nós podíamos ter um trato personalizado, uma aproximação” “as pessoas que lá estiveram, pelo menos duas delas na minha óptica ajudaram-me mesmo muito a resolver às vezes pequenos problemas telefonica ou pessoalmente deslocando-me lá. Ajudaram-me bastante a resolver coisas, assuntos que me levantavam dúvidas ou receios” |

Síntese:

A sua opinião sobre a gestão escolar em Portugal incide sobre o estabelecimento público de ensino secundário porque foi sempre o seu local de trabalho “eu tenho de me cingir apenas ao aspecto de um estabelecimento público de ensino secundário, é preciso ter calma, estudar muito bem as situações, ver que há vários interesses entre o pessoal administrativo, o pessoal auxiliar, o pessoal docente e depois com o pessoal não discente que são os pais e os encarregados de educação”. Mas “quer dizer isto é um mundo complicado” “às vezes as pessoas pensam que é muito fácil mas é um mundo muito complicado, as estruturas são diferentes e por vezes dentro delas nem toda a gente está de acordo” “a gente parte do princípio que quem está nos órgãos de decisão terá à partida digamos assim mais capacidade para resolver, para ver”.

A sua perspectiva sobre a entrada para o Conselho Directivo no momento em que surgiram em 1976 portanto “quando os Conselhos Directivos começaram foram para lá pessoas sem experiência nenhuma porque até aí havia um reitor ou um director” ou seja “as pessoas iam para lá ao fim e ao cabo por carolice porque a única coisa que tinham era um redução de horas não havia qualquer gratificação, não havia absolutamente nada, a pessoa continuava a ter um certo número de turmas e depois tinha uma redução para desempenhar o cargo dentro daquilo que lhe competia dentro do Conselho Directivo, quer dizer não havia qualquer incentivo e houve uma altura conturbada até mesmo a nível de apoio dos serviços centrais foi uma altura muito conturbada”, “na altura os Conselhos Directivos eram um cargo mesmo por carolice, cargo por carolice porque tinham redução de horas mas não tinham mais nada, mais tarde, só muito mais tarde, uns anos mais tarde é que os serviços centrais consideraram por bem, consideraram justo digo eu, atribuir uma gratificação aos elementos que integravam o Conselho Directivo presidente e restantes elementos”. Actualmente “não temos aqui um padrão a dizer que o

Conselho Executivo tem de ser assim não há um padrão, as pessoas são diferentes e depois cada Conselho Executivo gere a escola de acordo ou sempre dentro dos normativos”.

FG alude que ao longo da sua carreira profissional “eu sofri várias, apanhei várias” reformas educativas nomeadamente a reforma educativa de 1976, a de 1991 e a de 1998 o que lhe permitiu concluir que “os normativos têm margens de manobra e cada um depois gere a escola de acordo com a sua maneira de estar, a sua postura e uma das coisas que nunca pode faltar é o bom senso, se uma pessoa deixa fugir o bom senso então é que nunca mais se endireita, isto sempre dentro da legalidade” e “eu sempre disse que a escola não funcionava com os cinco elementos do Conselho Directivo, a escola funcionava com cerca de cento e quarenta professores que a escola tinha na altura porque não eram cinco elementos ali que teriam que dirigir”, “bom é preciso também ter um certo estofa e é preciso ponderar sempre as situações e as hipóteses todas”. Visto que a publicação de “uma legislação e que está estabelecida superiormente para todas as escolas do país e têm que se guiar por essa legislação não a pode alterar porque corre o risco de interpretar mal a legislação ou passar por cima dela e depois aí terá que sofrer as consequências” também “a legislação é cada vez mais, sai hoje e passado uns dias sai algo que já vem corrigir aquela que foi também corrigir aquela” e “às vezes a legislação é ambígua e quando é ambígua não há nada como pôr a questão para cima e quem quiser que explique como as coisas se fazem”.

Quanto à passagem pelos vários normativos o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro portanto “foi um decreto que foi feito logo, portanto estava em 76 o 25 de Abril foi em 74 e entrou-se num período em que praticamente tudo o que estava para trás estava errado e tudo o que viesse para a frente é que estaria bem e portanto foi um decreto que foi elaborado e não houve assim muito tempo para estudar, para preparar a mudança da direcção das escolas porque até aí os liceus tinham um reitor e as escolas industriais e comerciais tinham um director portanto era o único pessoal”, “é evidente que era uma pessoa nomeada pelo governo e era de confiança política” “e uma vez que se falava em implantação de um regime democrático isso também teria de ser aplicado às escolas e daí a criação dos Conselhos Directivos. “Os Conselhos Directivos eram eleitos pelo corpo docente, havia um mecanismo eleitoral de dois em dois anos e se não houvesse ninguém haveria uma proposta de três nomes para a direcção geral do ensino secundário e desses três nomes a direcção geral do ensino secundário escolheria um que teria de constituir depois a respectiva equipa”. “Terá sido nessa linha de democratizar também a gestão escolar daí um órgão colegial constituído por três ou cinco elementos conforme a população escolar”. O decreto-lei de “1976 o primeiro modelo de gestão democrática chamamos-lhe assim” e “foi um modelo que vigorou durante muito tempo eu penso que face à época em que ele foi posto em execução e quando se falava que o país tinha transitado de uma ditadura para uma democracia, eu penso que se calhar em termos mais práticos penso que era um modelo perfeitamente exequível”.

Sobre o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio que trouxe a Comissão Executiva Instaladora funcionando como uma transição do Conselho Directivo para o Conselho Executivo e “eu deste não falo porque nós continuámos sempre no modelo de 76” referiu apenas que “a minha experiência ou a minha missão na Comissão Executiva Instaladora é uma situação um bocado diferente” “de maneira que era uma fase de transição do Directivo para o Executivo portanto não houve uma ruptura, nós continuámos a gerir a escola, chamamos-lhe assim da mesma maneira como haviam agido até aí portanto não houve uma quebra ou uma ruptura portanto o que nós tivemos de fazer foi preparar as coisas para a introdução de novos elementos”, “de maneira que não me trouxe mais nem me tirou nada porque nós continuámos todos a trabalhar e a preparar a transição mais em termos de órgãos, em termos institucionais”. O decreto-lei “o de 1991, salvo erro, que criava o cargo do Director Executivo a nossa escola não entrou nessa experiência porque continuámos a manter o decreto-lei de 76 (...) embora tenha dado uma vista de olhos nunca me debrucei muito sobre ele porque geralmente uma legislação que não interessasse directamente na gestão da escola

eu dava uma vista de olhos por curiosidade (...) considerava que deveria ter conhecimento da legislação mas não aprofundar o seu estudo”.

Comparando o decreto-lei de 1976 com o posterior Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio “eu não me parece que haja diferenças de fundo entre uma legislação e outra, há uma organização diferente, na anterior legislação havia cinco elementos agora passou a três com a possibilidade de ter assessores” o decreto-lei de 1976 “tinha mais ou menos as tarefas definidas o que é que competia ao presidente, ao vice-presidente, ao secretário, este tem umas alíneas no que respeita ao presidente, no outro tinha assim compete, compete, compete neste não mas isso do compete não é uma coisa estanque”. “Em relação à organização da escola em si, isso para mim e na minha óptica tanto faz ser o conselho antigo Conselho Directivo ou Conselho Executivo a organização da escola portanto depende do carácter, da maneira de estar de quem integra o órgão de gestão seja ele o Conselho Directivo ou seja ele o Conselho Executivo porque isso depende da maneira de cada um, como é que orienta a escola e não há duas pessoas iguais. Dentro daquilo que está estipulado superiormente a pessoa tem que organizar a escola à sua maneira com mais incidência num aspecto, menos incidência noutro aspecto mas isso não foi a alteração da composição nem a alteração da legislação que veio alterar”. Portanto “a grande novidade que foi introduzida nos órgãos de gestão é que enquanto no anterior a escola tinha Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, com o 115-A além desses três órgãos trazia a Assembleia de Escola”.

Terminada a fase de transição através do Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio e com a implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio a equipa formada em 1984/1986 acabou por se desfazer “formámos uma equipa que se foi mantendo ao longo do tempo e desfez-se porque o Directivo passou de cinco elementos para três no Executivo”. Foi mais uma mudança “já tive outras situações novas, como presidente do órgão de gestão neste caso o Executivo, em que tive de me adaptar, de as estudar e de as fazer portanto «não era nenhum caso de morte de gente»”. “Quando saiu o 115-A para transitar de Conselho Directivo para Conselho Executivo o 115-A trazia alterações, era preciso um regulamento interno da escola, já o regulamento interno era uma coisa antiga mas a maior parte das escolas não tinha”, “o novo normativo dizia que a escola tinha de ter uma Assembleia de Escola e tivemos de desencadear o processo para a eleição de uma Assembleia de Escola que era um órgão novo, tivemos que preparar o processo para a eleição do Conselho Executivo que acabaram por ser os elementos que eram da Comissão Executiva Provisória Instaladora, tivemos de arranjar uma equipa para a elaboração do regulamento interno que depois foi aprovado superiormente pela Drel”.

Para FG o surgimento da Assembleia de Escola é negativo “para isso temos os serviços centrais não precisávamos da Assembleia de Escola para nada porque se fosse para ajudar muito bem agora para “desestabilizar” não precisávamos, é a minha opinião e as pessoas podem gostar ou não gostar. Mas é um órgão perfeitamente dispensável numa escola é a minha opinião e esta também não abdicó dela, é um órgão perfeitamente dispensável numa escola” e “tem uma periodicidade de reuniões trimestral portanto no fim de período e teria uma função mais ou menos fiscalizadora segundo parece da actuação do órgão de gestão”. Mas também “em relação aos serviços centrais eu acho que o apoio dos serviços centrais é diminuto, o apoio é fazer a legislação depois temos de ver a legislação e quando há dúvidas põem-se superiormente, na minha óptica acho que não há um apoio” agora “os centros de área educativa na minha óptica (...) era um órgão que estava bastante perto dos Conselhos Executivos, eram pessoas com quem nós podíamos ter um trato personalizado, uma aproximação”, “as pessoas que lá estiveram, pelo menos duas delas na minha óptica ajudaram-me mesmo muito a resolver às vezes pequenos problemas telefonica ou pessoalmente deslocando-me lá. Ajudaram-me bastante a resolver coisas, assuntos que me levantavam dúvidas ou receios”. Portanto a sua equipa de trabalho ou seja “nós passámos do Conselho Directivo para uma Comissão Instaladora e depois Conselho Executivo e pronto nós continuamos a pautar a nossa

organização da escola precisamente da mesma maneira que pautávamos, com as adaptações que fossem necessárias face à nova legislação que trouxe um elemento novo a Assembleia de Escola”.

Por sua vez o Conselho Pedagógico faz falta numa escola “um órgão que eu considero fundamental numa escola, desde que funcione como deve ser, é precisamente o Conselho Pedagógico e não é por acaso que ele se chama Conselho Pedagógico”, “o Conselho Pedagógico faz falta muita falta mesmo, isso é que eu acho que nunca deve deixar de existir numa escola” “agora a Assembleia de Escola é perfeitamente dispensável”. A sua opinião quanto à participação de pessoal não docente no Conselho Pedagógico é negativa “eu não concordo com a presença de elementos não docentes no Conselho Pedagógico e então havendo uma Assembleia de Escola em que há representantes não docentes ou seja os encarregados de educação e os alunos, mais ainda é uma razão para mim ainda maior para a não existência de elementos estranhos ao corpo docente no Conselho Pedagógico, é outra coisa que eu também não concordo não têm competência e ou capacidade para discutir assuntos pedagógicos” por isso o “Conselho Pedagógico deve ser formado único e exclusivamente por docentes”.

“No actual modelo o 115-A/98 as eleições para o Conselho Executivo já implicam outros eleitores, portanto o colégio eleitoral chamemos-lhe assim que é constituído por docentes e os não docentes portanto os funcionários, alunos e representantes dos encarregados de educação, (...) é já uma representação de toda a comunidade na eleição do Conselho Executivo”.

No que concerne ao aspecto da autonomia das escola que surgiu com a chegada do Decreto-Lei n.º 115-A/98 e segundo FG “embora hoje se fale muito em autonomia das escolas, o contrato de autonomia das escolas, isso para mim continua a ser uma utopia. Aliás, eu saí ainda com a autonomia das escolas”. “De qualquer modo penso que as escolas continuam a depender muito das relações centralizadoras e é uma situação bastante perigosa. Perigosa no sentido de que à mínima coisa, a maior parte das vezes involuntariamente, a pessoa pode e corre sempre o risco de, como aconteceu aqui, ter a visita de um inspector que veio em processo de averiguações e que se poderá transformar num processo disciplinar”. A autonomia implica uma maior delegação de poderes que é vista por FG como uma responsabilidade acrescida “delegação de competências (...) é a única vantagem que tem é que eu em vez de estar a pôr para Lisboa para o senhor director regional um assunto e ter de esperar que seja decidido e depois venha para baixo eu posso resolver no momento ou pelo menos mais rapidamente, do que estar a pôr a questão superiormente” “eu acho que é uma responsabilidade, eu dizia que não é uma casca de banana mas é quase”. Por isso “um órgão de gestão está muito limitado, eu acho que está abafado em legislação”.

Contudo a passagem por os vários decretos-lei acima referidos não levou FG a planear objectivos profissionais a atingir “se calhar fiz mal mas nunca defini um objectivo específico a atingir, o meu objectivo era aquele que a escola tivesse definido para ser organizada melhor e que fosse exequível porque às vezes há coisas que são inexecutáveis” “portanto, não há assim nada definido assim quando chegar a Junho tenho de ter isto, não há assim uma coisa taxativa”.