



Departamento de Sociologia

Gestão e Administração Escolar: Perspetivas de diretores e
professores perante as novas políticas educativas

Armindo Vítor Monteiro dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências do Trabalho e Relações Laborais

Orientador:

Doutor Alan David Stoleroff, Professor Associado
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2013

AGRADECIMENTOS

Obrigado.

Agradeço aos professores que anonimamente me abriram o seu mundo.

Obrigado, Professor Alan

Atravessar as dunas, faz-nos acordar para todas as estrelas no silêncio

Obrigado, Isabel

Por estares presente em todas as pontes que ligam os desertos.

Atravessá-las é iluminar outras dunas partilhadas

RESUMO

Num momento de profundas mudanças no quadro político, económico e social do país, e apesar da incerteza sobre a evolução geral do setor da educação pública, parece clara a intenção mais imediata de dar continuidade e de aprofundar o modelo de gestão escolar emergente da reforma de 2008

Este estudo foca-se sobre as relações entre os docentes e a estrutura de gestão resultantes da reforma. Parte do reconhecimento da particular reflexividade dos docentes sobre a sua própria profissão para a observação do papel que desempenha nas estratégias de ajustamento aos processos de transformação a que a profissão tem sido submetida.

Através de entrevistas semidiretivas, foi equacionada a forma como a reformulação das prioridades estratégicas do ensino e os novos padrões de funcionamento das escolas são percebidos pelos diretores e outros docentes e como participam na reconstrução das práticas letivas, estabelecendo novos posicionamentos e expectativas perante a profissão docente.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública; Direção unipessoal; Identidade profissional; Poderes profissionais

ABSTRACT

At a time of profound changes in the political and socio-economic framework of the country, and despite the uncertain general evolution in the public education sector, intention to continue and deepen the school management model that emerged from 2008 reform, seems clear.

This study focuses on the relationship between teachers and management structure that emerges from the reform. It starts from acknowledging teachers particular reflexivity about their own profession, to observe the role that it plays on the adjustment strategies to the modification process that teaching profession is being pushed on.

How new educational strategic priority setting and school operating patterns are perceived by heads and teachers and how it reshapes teaching praxis was questioned using semi-directive interviews, establishing new attitudes and expectations to the teaching profession.

Keywords: New Public Management; Director-centered governance; Professional Identity; Professional powers

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A NOVA GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO - A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS PORTUGUESAS.....	3
I.1 - O contexto das reformas	3
I.2 - A nova gestão na educação – experiência internacional.....	4
I.3 - Educação em Portugal	5
I.4 - O novo modelo de gestão	10
CAPITULO II – A EXPERIÊNCIA GERENCIALISTA - CONCEITOS EM CONSIDERAÇÃO	13
CAPITULO III- O ESTUDO	17
III.1 – O PROBLEMA E AS INTERROGAÇÕES QUE SUSCITA.....	17
III.2 - Notas metodológicas	20
IV.1 – As escolas – breve caracterização	23
IV.1.a – A Escola A.....	23
IV.1.b – A Escola B.....	24
IV.2 - Abordagem inicial à docência.....	24
IV.3 – Os contextos e as relações de poder	25
IV.3.a - Hábitos instalados e a representatividade democrática	25
IV.3.b - Profissionalização da gestão	27
IV.3.c - Comunicação, auscultação	28
IV.3.d - Estrutura de agrupamento	29
IV.3.e - Conselho Geral: letra morta?	30
IV.3.f – O Conselho Pedagógico e a Direção.....	31
IV.3.g - O papel percebido da envolvente no enriquecimento curricular.....	32
IV.3.h – A envolvente e o seu poder percebido	33
IV.4.a - Imagem social da docência	34
IV.4.b - Choque cultural escola/meio social	36
IV.5.a - A LBSE e as estratégias de sobrevivência	37
IV.5.b - Auto assunção do processo de avaliação externa.....	38
IV.6 - Autonomia	39
IV.7 – Reflexos tensionais.....	40
IV.7.a - Emotividade	40
IV.7.b - Medo	41
IV.8 – O clima organizacional	42

IV.8.a – A integração e o trabalho colaborativo.....	42
IV.8.b – Distanciamento profissional.....	43
IV.8.c - Investimento pessoal.....	44
IV.8.d – As expectativas.....	45
IV.9 -Ação política coletiva: eficácia da ação sindical e objetividade reivindicativa	46
CAPÍTULO V - NOTAS CONCLUSIVAS.....	47
FONTES.....	53
BIBLIOGRAFIA.....	55
ANEXO A – GUIÃO DE ENTREVISTA – COORD. D. TURMA.....	I
ANEXO B – GUIÃO DE ENTREVISTA - DIRETOR.....	III
ANEXO C – DETALHE DA AMOSTRA.....	V
CURRICULUM VITAE	VII

INDICE DE QUADROS

Quadro III. 1 - Características da amostra..... 21

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

BCE - Banco Central Europeu

CEF - Curso Educação Formação

CGE - Conselho Geral de Escola

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pedagógico

CRP - Constituição da República Portuguesa

EE – Encarregado(s) de Educação

ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education

FMI - Fundo Monetário Internacional

IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC - Ministério da Educação e Ciência

NGP / NPM - Nova Gestão Pública / New Public Management

OCDE - Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento

OFSTED - Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

OMC – Organização Mundial do Comércio

PAA - Plano Anual de Atividades

PPA - Plano Plurianual de Atividades

PEE - Projeto Educativo de Escola

PISA- Programme for International Student Assessment

RI - Regulamento Interno

Troika – FMI, BCE, UE

UE - União Europeia

INTRODUÇÃO

Desde a entrada na UE e, principalmente, a partir da viragem do século, as políticas educativas em Portugal, têm vindo a focalizar-se na melhoria dos índices de qualidade do ensino e no combate ao insucesso e abandono escolar que, em termos comparativos, mantinham o país longe da média dos parceiros europeus. Alguma convergência e progressão nos indicadores internacionais foram conseguidas, a par da aproximação do modelo de administração e gestão pública ao modelo da Nova Gestão Pública (NGP) dominante na UE e na generalidade dos países da OCDE. Nos últimos anos, com o início da crise económica e financeira de 2008 e da dívida soberana, o foco tem sido colocado na reavaliação da participação do estado no campo educativo e na gestão economicista dessa participação, sob um quadro de austeridade governativa sem precedentes.

Tal inflexão nas políticas tem vindo a acentuar o controlo centralizado de todo o sistema de ensino público, através da imposição de práticas gestionárias, estabelecendo os objetivos a atingir, avaliando quantitativa e sistematicamente, impondo a agenda, decidindo da relevância e não relevância dos temas curriculares e redesenhando a profissionalidade docente nas formas de pensar e agir de acordo com essa agenda, independentemente da diversidade nas condições reais da sua prática. Refletindo-se sobre as relações de trabalho em toda a cadeia do serviço público de educação, mas não só, estas políticas pressupõem uma redefinição dos perfis dos responsáveis pela sua implementação, das suas competências e compromissos, bem como das características e qualidades ‘oficiais’ do ator docente.

Apesar da incerteza sobre a evolução geral do setor da educação pública, parece clara a intenção mais imediata de dar continuidade e de aprofundar o modelo de gestão escolar emergente da reforma de 2008. O presente estudo analisa as transformações presentes nas organizações públicas escolares, ao nível dos diretores e docentes, inclusive nas relações laborais, em consequência da adoção deste modelo, através das perceções que os implicados têm delas, bem como das estratégias que desenvolvem no sentido de tornar coerente a sua própria conceção da docência, da educação e das escolas e preservar a sua identidade profissional, perante si, os pares e a sociedade – individual e coletivamente.

Estruturado em cinco capítulos, o trabalho inicia-se por uma descrição sumária da conjuntura internacional que possibilitou a emergência da NGP como tendência reformista no mundo industrializado capitalista, particularizando as principais características da sua implementação, na área da educação, na generalidade dos países onde ocorreu. Foca-se o processo de reformas do sistema educativo em Portugal após a democratização do país e a conseqüente implementação da escola de massas e faz-se uma mais detalhada descrição da estrutura de gestão e administração do serviço público de educação nos níveis básico e secundário, resultante das sucessivas reformas introduzidas nos últimos anos.

No segundo capítulo é feita uma apresentação crítica abarcando os contextos internacionais de implementação da nova gestão pública no campo da educação, dos principais conceitos presentes na discussão desenvolvida pelos investigadores sobre os impactos percebidos destas transformações reformistas na mercadização da educação, na imagem social da profissão, na avaliação qualitativa do serviço prestado e sobre a forma como os professores e diretores se acomodam e reconstruem as suas identidades, construindo um quadro teórico referencial para a investigação.

No terceiro capítulo são apresentados os objetivos gerais e específicos da investigação, centrados nas transformações que emergem nas relações de trabalho no espaço escolar, e as questões que a orientaram, bem como as considerações metodológicas seguidas em todo o processo.

O quarto capítulo apresenta uma breve caracterização sociológica das escolas onde o estudo foi feito, sendo dedicado à apresentação crítica e detalhada de resultados do trabalho de campo realizado, à luz do quadro teórico que enquadrava a investigação,

O estudo termina com um quinto capítulo dedicado à discussão e apresentação de algumas conclusões de toda a investigação e se procuram levantar novas questões que o trabalho reflexivo suscitou.

CAPÍTULO I - A NOVA GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO - A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS PORTUGUESAS

I.1 - O contexto das reformas

Entre as décadas de 1970 e 1990, profundas alterações no plano político e económico mundial, sequentes a uma crise recessiva e ao crescimento da dívida externa da generalidade dos países, impulsionaram, a partir dos EUA e do Reino Unido, as condições de hegemonização das políticas públicas por uma *New Right*.

A adoção de um discurso de reavaliação da estruturação político-económica dos Estados, incidindo sobre a eficiência e eficácia dos processos de governança empresarial, fundamentado teoricamente em vetores de justificação de carácter económico, político, social, tecnológico e intelectual (Tolofari, 2005), gerou o sentido de urgência necessário à legitimação dessa dinâmica de reformulação da governabilidade dos Estados. Vistos como aparelhos sobredimensionados, dispendiosos, ineficientes e burocráticos, travão ao desenvolvimento da atividade económica dos países e das empresas, face à forte competição nos mercados transnacionais emergentes (Clarke e Newman, 1997), o papel reservado à sua intervenção reguladora, prestadora e redistribuidora foi, igualmente, colocado sob pressão redutora. Nos países de influência anglo-saxónica, principalmente, redefiniram-se limites ao âmbito da sua intervenção, desregulamentaram-se as movimentações comerciais e financeiras, assumindo os Estados o papel de instrumentos políticos de diplomacia negocial. Noutros países, da Europa continental e de influência francófona, o Estado procurou manter, de forma centralizada, um maior controlo regulador e prestador direto sobre algumas áreas de intervenção.

Propunha-se a reformulação de toda a conceção do Estado, questionando-se as suas atribuições e a profundidade da sua intervenção, a sua estruturação e o seu financiamento. Diefenbach (2009:893) sintetiza de forma clara os princípios paradigmáticos dessa reformulação, que ficou conhecida como *New Public Management* (NPM), considerando como aspetos fundamentais o enquadramento económico e estratégico, questões estruturais e operativas, sistemas e modelos de auditoria, o perfil dos gestores e princípios de gestão de recursos humanos e de cultura organizacional no sector público, pressupondo a adoção das *best-practices* do sector privado ou mesmo a privatização das suas funções (Tolofari, 2005; Fusarelli e Johnson, 2004). Supostamente,

... to systematically, regularly and comprehensively capture, measure, monitor and assess crucial aspects of organizational and individual performance will lead to positive consequences such as increased efficiency, productivity and quality, higher performance and motivation. In addition, because of explicit targets, standards, performance indicators, measurement, and control systems, management can be based on 'facts' and have a rational basis (...) such systems seem to be much fairer and just than 'old' systems of either no performance measurement at all, bureaucratic systems, or 'old boys-' (and 'old girls-') networks. (Diefenbach; 2009:899)

I.2 - A nova gestão na educação – experiência internacional

Em relação ao sistema educativo, sob a designação de *school based management*, *local management of schools* ou *school self-management*, existe uma tendência generalizada de descentralização ou devolução dos poderes, baseada na responsabilização directa das administrações escolares (Barroso, 1996; Levin, 1998; Sachs, 1997). As formas organizacionais variam internamente de país para país, implicando, em maior ou menor grau, autonomia na alocação de recursos e diferentes combinações de papéis entre um chefe executivo e conselhos de escola na partilha interna de decisões e com os pais, que vêm a sua influência aumentar. Geralmente certos parâmetros são impostos e definidos centralmente para assegurar a coerência do sistema nacional – mas nem sempre incluindo um *curriculum* nacional – com sistemas de controlo auditado da atividade e performance das escolas (Barroso, 1996).

A nova direita no poder¹ articulou um conjunto de políticas tendentes à criação de uma lógica educativa para os mercados de trabalho, coerente com nas *soft policies* propostas por entidades supranacionais que na sua essência, sob uma aparente neutralidade ideológica e política, suportam a liberalização dos diferentes mercados e a sua rendibilidade. À autonomia nas formas de captação de alunos e nas formas de financiamento permitida às escolas, aliou-se uma maior liberdade na definição dos *curricula* (nas Charter Schools, por exemplo). Introduziu-se o marketing escolar para suportar a competitividade entre escolas, utilizando a publicitação dos resultados dos rankings escolares e interpretando-os em termos de qualidade do ensino, de facilidade no prosseguimento de estudos ou empregabilidade, alimentando o discurso que promove a liberdade de escolha da orientação curricular pretendida, pelas famílias, para os seus educandos.

A tendencial emergência de um mercado educativo tem sido facilitada de formas várias que diversificam a oferta educativa em suporte à liberdade de escolha, ao mesmo tempo que permite uma maior seletividade na participação do estado na prestação do serviço educativo. Nos países da Europa continental, incluindo Portugal, a regulação do Estado sobre o sistema educativo é, no entanto, mais centralizada e presente através de redes de prestação públicas alargadas.

A anunciada racionalização na alocação do investimento público passou, como também em Portugal, pelo redimensionamento de toda a estrutura da rede educativa – da sua organização funcional à gestão orçamental, dos requisitos processuais à infraestrutura tecnológica, da reformulação das áreas de intervenção pública às políticas de contratação e gestão de recursos humanos, implicando forte retração orçamental.

A autonomia, a racionalização desburocratizadora e a maior celeridade dos processos de decisão, a responsabilização por resultados estandardizados perante o meio social de inserção, através de modelos ‘meritocráticos’ de avaliação, foram algumas ideias força disseminadas pela opinião pública. Constituíram princípios paradigmáticos que legitimaram a transformação dos modelos de

¹ O que foi seguida pelo New Labour, em Inglaterra, e por vários governos social-democratas na Europa continental

administração e gestão pública e das escolas em particular, a que se juntou, em Portugal, a ‘denúncia’ do privilégio da estabilidade do emprego público e dos níveis salariais praticados, em comparação com o sector privado.

I.3 - Educação em Portugal

O caso do modelo educativo em Portugal, país membro da UE, cujas linhas programáticas de evolução política e social têm sido subordinadas aos princípios do modelo da NGP, interessa-nos particularmente.

Como Barroso (2004) refere, descrevendo a evolução do sistema educativo português e da autonomia das escolas, a orientação política na implementação das reformas, tem variado entre conceções centradas no Estado, no mercado, nos docentes e na comunidade, em tensões ideológicas e políticas não resolvidas e cujo equilíbrio parece longe de se encontrar. Após a democratização do regime, em 1974, prevaleceu uma orientação educativa de universalização do acesso ao sistema, positivamente discriminatória no sentido da equalização das oportunidades de sucesso académico face à profunda desigualdade social existente e aos baixos índices de literacia, assumida na Lei constitucional e na regulamentação do sistema educativo então produzida. Em termos da sua gestão, centrou-se nos docentes, enquadrada no processo coletivo de democratização do Estado.

Esse breve período de rutura com o paradigma do ‘modelo liceal’ (Lima, 2001) do Estado Novo, altamente centralizado, política e administrativamente, foi um período de autogestão pedagógica, de comissões de gestão, em que o controlo do sistema educativo ‘escapou’ à tutela ministerial e se localizou nas escolas, em corpos colegiais democraticamente eleitos e participados por todos os intervenientes na vida escolar. Um período durante o qual tudo era posto em discussão alargada, plural, em que as tensões e os conflitos eram abertos e visíveis, um período de desconstrução da escola normalizadora, hierárquica e autoritária, transformada em escola ‘aprendente’ (Sanches, 2001:67), impondo uma autonomia não consagrada juridicamente, mas quotidianamente praticada por democracia direta (Lima, 2009:228).

A experiência de um aparelho educativo multipolar, em que cada escola se constituía em locus de decisão, administrativa, curricular, pedagógica e política, viveu-se, por definição, numa Escola onde era prioritária a descoberta de novos objetivos, princípios e metodologias para uma educação aberta a novos públicos, não elitista e seletiva. As escolas eram locais de fortes tensões internas mas, também, perante os poderes políticos centrais que procuravam o controlo de um grupo intelectualmente preparado e em afirmação da sua liberdade de expressão, organização e responsabilidade profissional. No seu conjunto, talvez estas escolas não constituíssem um sistema coerente e homogéneo, mas terão deixado, nos participantes, a memória biográfica de uma experiência de autonomia, de partilha de objetivos e da (re)construção de identidades a partir dessa ação criadora conjunta.

A estabilização do regime democrático, após eleições legislativas e a aprovação da Lei Constitucional de 1976, permitiu que, de forma gradual, a tutela fosse recuperando o controlo político, administrativo e curricular do sistema educativo, permanecendo, ao nível local, um tipo de gestão colegial, sediada em órgãos eleitos pelos pares mas, de facto, subordinados a regras explícitas na sua formação e legitimação perante o Ministério da Educação (MEC), com todas as diferentes denominações que assumiu ao longo dos tempos, e a uma reformulação da distribuição dos poderes de gestão e administração de todo o sistema, enquanto executores locais das políticas institucionais definidas centralmente (Lima, 2009), como prescrito em legislação produzida na altura².

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada em 1986³, vem formalizar um sistema nacional de educação universalista, nos seus princípios gerais de funcionamento, os seus constituintes orgânicos, níveis de atuação e os seus objetivos e as normas do seu desenvolvimento e avaliação, em articulação com a Lei Constitucional. É estabelecido um currículo nacional. São genericamente definidos os termos de articulação entre o ensino público e o privado, tal como as diretivas para o estabelecimento de normas de profissionalização dos professores.

Basicamente passa a existir um conceito referencial da atividade letiva, dando sequência ao processo de limitação dos poderes exercidos localmente nas escolas. Passam a estar claramente definidas as formas e o âmbito de participação dos alunos, docentes e não-docentes, diferenciando o grau de autonomia concedido aos estabelecimentos de ensino superior face aos dos restantes níveis. A LBSE abre ainda a perspectiva de descentralização e desconcentração das atribuições da tutela a órgãos seus representantes de nível regional, em forma de departamentos e que virão a originar as direções regionais de educação (DRE), distribuídas por várias zonas do país. A busca de alargar consensos sobre as políticas educativas plasma-se na criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão consultivo.

A partir de 1998, com o Dec. Lei 115-A/98, a tutela passa a incluir no seu discurso, as noções de ‘autonomia’ e das ‘escolas de excelência’, da lógica da responsabilização, da comparação, do escrutínio da educação perante a sociedade civil que passa a estar, formalmente, presente na escola através da Assembleia de Escola, da mesma forma que se caracterizam os Agrupamentos, iniciando-se um processo de redimensionamento do parque escolar público.

No entanto, esta ‘autonomia’ tem sido gradualmente substituída por um centralismo normativo, um centralismo ‘desconcentrado’ (Lima, 2004) que controla mais do que apoia a rede pública de ensino, confirmando a ‘desconfiança’ governativa face a uma classe «produtora e organizadora de conhecimento» (Bagguley, 1992 citado por Lawn, 2001:124), numerosa, socialmente instável, de há muito vista como exemplo moral, com sentido de missão social, capaz de uma ação reflexiva e transformadora sobre as condições de exercício da sua profissionalidade e da sociedade (Lawn, 2001).

² Decretos-Lei 769-A/76 e 781-A/76, de 23 e 28 de Outubro, respetivamente

³ Decreto-Lei 46/86, de 14 de Outubro

A partir de 2005, com a eleição de um novo governo, procedeu-se a uma nova aceleração na implementação das políticas educativas no sentido da convergência com as propostas dominantes da União Europeia (UE) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), embora assumindo algumas características próprias no país. Do programa previsto para a educação, ressaltam a reafirmação do carácter de universalidade, equidade e inclusividade do sistema de ensino, uma preocupação com a modernização tecnológica, a reorganização dos recursos educativos públicos e um foco na avaliação e prestação de contas de todas as dimensões envolvidas, o desempenho curricular, dos alunos, docentes, escolas e estruturas de apoio, de acordo com critérios heterónomos de eficiência e equidade (Rodrigues, 2010:19-20).

A atuação governamental pautou-se por algumas decisões de racionalização dos meios e estruturas sectoriais alocadas, de contenção de custos salariais imediatos e prospetivos, pela utilização de instrumentos e normativos legais e processuais, com pouca ou nenhuma auscultação dos representantes da classe, contribuindo para alimentar a conflitualidade laboral no setor, justificando os movimentos de oposição, assumidos pelos professores, ao processo de reforma conduzido pelos vários governos na última década (Stoleroff e Pereira, 2008; Stoleroff, 2010).

Apoiado na maioria parlamentar conseguida, o governo implementou em rápida cadência algumas transformações profundas no campo educativo. Referimos, de seguida, as mais marcantes e que mais nos interessam no contexto deste trabalho, sem uma preocupação com a cronologia.

A renovação do parque escolar em simultâneo com o seu redimensionamento, modernizando e oferecendo melhores condições de trabalho e aprendizagem, uma efetiva agregação de muitas outras, o encerramento de inúmeras escolas com número inferior a 10 alunos, e o chamado Plano Tecnológico da Educação (PTE), com um investimento sem precedentes nas tecnologias de informação e comunicação, nas escolas públicas, considerado estratégico para a qualidade do ensino e uma maior equidade nas condições de acesso e de trabalho no sistema educativo.

Com a revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) em 2007⁴, é assumida a necessidade de revalorizar a imagem social dos professores, reconhecendo a sua importância na estruturação da cadeia de funcionamento e coordenação nas escolas. Define-se uma hierarquização da carreira docente, até ao momento indiferenciada em termos de autoridade e responsabilização. Constituiu-se, assim, um núcleo estável de docentes investidos de uma aura de senioridade, na qual a tutela pretendia assentar a atribuição de responsabilidade nos estabelecimentos de ensino. Previram-se os critérios iniciais de acesso ao grau de professor titular, com base nos escalões atingidos e no currículo académico dos candidatos. Esta diferenciação hierárquica, entre professores titulares e não-titulares, foi posteriormente abandonada perante a violenta oposição que se seguiu a este conjunto de medidas governamentais consecutivas.

⁴ Decreto-Lei 15/2007, de 19 Janeiro

Foi alterado o processo de avaliação de desempenho dos docentes, acrescentando, à autoavaliação anterior, a intervenção dos pares hierarquicamente superiores na atribuição de uma nota qualitativa, num processo pretendido como de identificação e valorização do mérito, tornando-a mais exigente e fazendo dela depender os aspetos da progressão na carreira, dos níveis salariais e no posicionamento individual nas listas de colocação de professores, impondo quotas na atribuição das classificações mais elevadas. Independentemente dos objetivos pretendidos, foram criadas discrepâncias na aplicação dos critérios e situações de tensão competitiva, interna e externa, entre docentes; pela impossibilidade de superação de subjetivismos, e desigualdades conjunturais a nível nacional.

Foi concebido um modelo inspetivo de avaliação externa das escolas, cíclico e para todas as escolas, com base em relatório produzido por um grupo de trabalho nomeado para o efeito, herdando experiência anterior de avaliação integrada pela IGEC e exemplos internacionais. Segundo o relatório, “a avaliação, devendo constituir um processo exigente para as instituições, não se deve limitar a identificar as suas dificuldades e lacunas, antes deve valorizar as suas realizações e potencialidades, proporcionando o reconhecimento social do trabalho desenvolvido pelas escolas ... a relação entre a avaliação e a celebração de contratos de desenvolvimento e autonomia abre perspectivas de sequência ao processo de avaliação.” (Relatório Final GTAE, 2006)⁵

Abrindo o discurso à identificação dos problemas escolares de forma conjunturalmente enquadrada e tendente à sua superação, através de uma articulação reflexiva com a autoavaliação das escolas e assistida na ação pela tutela, esta avaliação traduz, de facto, a responsabilização perante a tutela, do corpo diretivo daquelas, a partir de 2008 com uma ‘face’ unipessoal, pela performance conseguida face a objetivos heterónomos.

A alteração na estrutura de gestão e administração das escolas, de que falaremos mais pormenorizadamente na secção seguinte, representa a implementação generalizada de um modelo já previsto pelo Decreto Lei 115-A/98 e em funcionamento em apenas algumas escolas, concentrando um conjunto alargado de poderes num órgão unipessoal, cujo preenchimento deixa de obedecer a uma eleição direta e democrática pela comunidade escolar. É uma tentativa de ação direta, da tutela, ao nível de base do sistema, as escolas, através do diretor, normativamente transformado em executante local das políticas centrais e sujeito ao controlo disciplinar apertado da tutela, limitando formalmente a ‘gestão democrática das escolas’ ao Conselho Gera de Escola (CGE), onde é reforçada a presença de representantes de entidades externas e os professores forçados a uma posição minoritária.

A partir de 2009, perdida a maioria absoluta, o governo procurou, através da concertação social, alguns consensos, revendo algumas das medidas mais impopulares, voltando a alterar o ECD, recuando na diferenciação dos professores titulares, revendo os períodos de permanência nos escalões de carreira, simplificando o processo de avaliação do desempenho docente. No essencial, manteve-se

⁵ Relatório Final da Actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, Publicado pelo MEC em Dezembro de 2006 (ver Fontes)

um foco na melhoria dos índices de qualificação comparada do ensino (Programme for International Student Assessment- PISA, European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA), apostando na requalificação de adultos como parte e em articulação com outras políticas ativas de emprego, impondo metas e objetivos em toda a cadeia da educação, ao mesmo tempo que continua a reorganização da estrutura escolar e a diversificação da oferta formativa profissionalizante. Em termos das relações laborais no setor, aliviam-se as tensões até então exacerbadas, embora permanecendo o descontentamento generalizado, não apenas na educação mas em todos os setores de atividade, também pelo agravamento da crise económica e financeira, situação aproveitada por toda a oposição e que conduziria à queda do governo.

A presente conjuntura de profundo endividamento externo do país e a submissão ao programa imposto pela *troika*, apenas tem aprofundado essa conflitualidade. A eleição de novo governo, após breve período de expectativa, agravou o relacionamento entre a tutela e os trabalhadores da educação. São sucessivos os cortes orçamentais ao setor, alteram-se as condições remuneratórias e contratuais dos funcionários públicos, desvaloriza-se a negociação concertada com os grupos profissionais afetados, põe-se em causa, já não as condições de trabalho ou remuneratórias, mas o próprio trabalho.

Do ponto de vista das políticas de educação, têm acrescido algumas decisões governamentais forçando politicamente uma diminuição da necessidade de efetivos no ensino público. Do ponto de vista administrativo, aumentaram-se os horários de trabalho dos professores deixando de considerar o que são tempos letivos e não letivos, aumentou o número de alunos por turma, foram alargadas as zonas de mobilidade e concurso, continuado o bloqueamento da progressão nas carreiras e o fechamento dos quadros e a conseqüente inexistência de horários disponíveis nas escolas públicas. Descartaram-se dezenas de milhares de professores que tinham sido mantidos em situação contratual precária, alguns com experiência de décadas e é permanente a dúvida sobre a duração e vias de saída para situações, anunciadas como transitórias e conjunturais, no quadro de austeridade negociado externamente. Em termos pedagógicos, foram revistas as matrizes curriculares dos ensinos básico e secundário, com a supressão de disciplinas, apostando-se no desvalorizar do ‘pedagogismo’ em favor de uma ‘instrução’ focada nos conteúdos e nos conhecimentos estruturantes, em matérias consideradas *core* para a capacitação da força de trabalho em formação.

A evolução deste quadro de relações laborais no ensino público, mantém a incerteza e imprevisibilidade nas expectativas de carreira dos docentes, no seu reconhecimento e valorização como profissionais responsáveis e, quando o que está em causa é a própria sobrevivência, porque do trabalho depende, alimenta um clima de receio e grande tensão. Por isso, o passado recente das relações laborais no setor da educação, em Portugal, foi marcado por uma crescente conflitualidade e pelo papel desempenhado pelas organizações sindicais no processo de negociação e enquadramento reivindicativo dos professores na defesa dos seus interesses (Stoleroff e Pereira, 2008; Pereira, 2009; Stoleroff, 2007, 2010).

Desse movimento de resistência têm resultado algumas cedências de parte a parte. Não sendo um processo encerrado, a conjuntura de crise económica e financeira e uma maioria absoluta politicamente liberal, numa conjuntura de subordinação do estado à intervenção de credores externos, só ajuda a radicalizar posições. Tem sido, na vigência da atual legislatura, o próprio governo a assumir essa radicalização, com a justificação da necessidade de controlo da dívida soberana e através das medidas de austeridade, indo para além da *troika*, a lançar as bases da redução da estrutura de ensino público ao mínimo concebível – num misto do que Lodge e Hood (2012) chamam de *Hollow State*, mantendo a capacidade reguladora e alienando a função prestadora de serviço para a terceirização contratualizada. Em algumas áreas da intervenção social, a manter-se a orientação de política estratégica, acentuar-se-ão as características de *Coping State* – a inevitabilidade da sua ausência.

I.4 - O novo modelo de gestão

Sob o lema do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica das escolas, do reforço das ‘lideranças fortes’ e da sua disseminação, identificando um primeiro responsável, perante a tutela e a comunidade, pela execução do projeto educativo e das políticas educativas, e do reforço da autonomia enquanto valor instrumental para a melhoria do serviço público de educação, o governo procedeu a uma profunda alteração na estrutura de gestão e administração do aparelho público de educação⁶.

Esta alteração é operada através do Dec. Lei 75/2008 (22 Abril) e, mais recentemente, pelo Dec. Lei 137/2012 (2 Julho), definindo os órgãos de gestão, as suas competências e responsabilidades, composição e formas de constituição e funcionamento. Este diploma abre ainda a possibilidade de constituição de Mega agrupamentos de escolas, dando continuidade ao redimensionamento do aparelho educativo público com objetivos de articulação curricular e pedagógica e também orçamentais. São ainda estabelecidas normas gerais de extensão da autonomia relacionando-a a dimensão de cada organização e com os sistemas de avaliação. Para tal define o ‘Projeto educativo de escola’, o ‘Regulamento interno’, os ‘Planos anual e plurianual de atividades’ e o ‘Orçamento’ como instrumentos dessa autonomia.

Assim, é criado o Conselho Geral (CGE) – a quem “cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões estratégicas e de planeamento e o acompanhamento da sua concretização. Além disso, confia-se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o diretor, que por conseguinte lhe tem de prestar contas”. Neste CGE ficam representados os alunos, os docentes e não docentes, os encarregados de educação, a autarquia e a comunidade de inserção através de organizações da vida económica, social, cultural e científica, limitando o número de membros e impedindo a possibilidade de o conjunto de docentes e não-docentes constituírem maioria absoluta e, participando das suas reuniões, retira o direito de voto ao Diretor de escola/agrupamento em funções.

⁶ Do texto do Decreto-Lei nº 75/2008 de 2008/04/22

Criou igualmente o cargo de Diretor, «constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial. Ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico»⁷, sendo prevista a existência de um sub-diretor e adjuntos em número dependente da dimensão e complexidade da estrutura e oferta formativa da escola/agrupamento. O titular do cargo constitui a face que responde em primeira instância, perante a tutela, pelo funcionamento de toda a organização escolar que lhe está confiada.

O diretor exerce o poder hierárquico e disciplinar sobre os docentes e não-docentes e sob a sua presidência funciona o Conselho Pedagógico (CP), cujas normas de funcionamento, constituição e âmbito de atuação o mesmo diploma legal estabelece. Os membros do CP são diretamente designados pelo diretor ou é por si escolhida a lista de possíveis eleitos (coordenadores de departamento). Ao CP compete elaborar as propostas de Projeto Educativo de Escola, Planos Anual e Plurianual de Atividades, Regulamento Interno e planos de formação, e intervir na articulação e coordenação dos aspetos pedagógicos e didáticos do funcionamento da organização escolar, enquanto órgão consultivo do diretor.

Os quatro departamentos com atribuições pedagógicas, definidos pela tutela e não por decisão autónoma local, são coordenados por elementos propostos pelo diretor (embora com limitações regulamentares que lhe são impostas) e perante si, que os pode substituir, respondem.

A continuidade do CP como órgão meramente consultivo, reforça a responsabilidade pessoal do diretor enquanto decisor ou, na maior parte das situações, responsável pela operacionalização das decisões da tutela, de forma eficaz e eficiente face aos objetivos que lhe foram definidos, e a quem, pessoalmente, responde.

A centralidade assumida pelo diretor, em toda a organização escolar, justificada pela tutela na necessidade de ‘lideranças fortes’, levar-nos-ia a perguntar, como Lima (2008) e Barroso (2008), se é condição suficiente, ou sequer necessária, ser unipessoal para uma liderança ser forte, eficaz e eficiente. A expectativa inicial da tutela seria de que o diretor concentrasse, sobre si, as solidariedades do grupo e consolidasse uma cultura de escola consonante com a missão e objetivos que lhe incumbem, na linha do perfil de liderança do movimento das escolas eficazes (Hargreaves & Fink, 2003, 2007; Apple & Beane, 2000), mobilizadora de vontades pela subscrição partilhada daqueles.

No presente, a tutela parece pressupor um modelo tendencialmente monocrático, que emerge da relação entre a influência decisiva que lhe está atribuída, em termos pessoais, na escolha de toda a cadeia de comando que lhe reporta, por um lado, e a prestação de contas a si exigida, *tout court*, pelo escrutínio permanente, quer internamente ao sistema através das linhas hierárquicas de comando e da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), ou externamente através da comunicação social, dos *rankings* e dos *opinion leaders/makers* do regime.

⁷ Idem

CAPITULO II – A EXPERIÊNCIA GERENCIALISTA - CONCEITOS EM CONSIDERAÇÃO

A experiência histórica⁸ da NGP na área educativa, na opinião de vários investigadores, representou uma progressão no sentido de adotar um modelo de gestão e de relações laborais similar ao praticado no setor privado de atividade, pressupondo a aplicabilidade de processos de coordenação e de decisão empresariais nas instituições públicas (Clarke & Newman, 1997; Bottery, 1996; Barroso, 2009, Diefenbach, 2009). Constituiu, e constitui, um universo conceptual gestor, dominante e dominador, cujos critérios qualificativos e valorativos não emanam do exercício da profissão docente, das características locais do espaço e população escolar e da sua natural integração no sistema formativo socialmente construído em cada país onde tem sido implementada, mas de opções políticas sobre o âmbito e as formas de intervenção estatal no campo educativo (Sachs, 2000, 2001; Barroso, 2005).

Ainda na opinião de diversos especialistas, a implementação da NGP tem conduzido a situações bastante distantes dos objetivos legitimadores da sua implementação: duvidoso controlo dos custos de financiamento dos sistemas educativos; não comprovada a superior adequação às expectativas formativas das famílias, do mercado de trabalho e das entidades avaliadoras internacionais; perda de capacidade e competências pelas instituições públicas no campo da investigação e inovação, na sequência da retração orçamental; o exacerbar das estratégias de curto-prazo de competição entre escolas, em lugar do aumento da qualidade geral do serviço educativo; seleção pelas escolas dos alunos que garantem melhor prestação académica e financeira, em vez da capacidade de escolha pelas famílias; aumento da discriminação socioeconómica, racial e cultural perante a pressão para a obtenção de resultados; incremento até à exaustão dos ritmos de trabalho dos profissionais do sistema de ensino; descontentamento e abandono antecipado da profissão pelos professores, ... (Fusarelli e Johnson, 2004; Hargreaves e Fink, 2007; Diefenbach, 2009, Thrupp e Willmott, 2003; Hood e Dixon, 2013).

De acordo com Fullan (2011), as medidas de controlo e responsabilização implícitas na NGP, têm assumido, muitas vezes, um carácter ‘penalizador’ sobre os professores e as escolas, provocando desmotivação e insatisfação. A par do trabalho colaborativo e da permanente atualização de competências, são fatores considerados indissociáveis da melhoria qualitativa da educação: «Whole system success requires the commitment that comes from intrinsic motivation and improved technical competencies of groups of educators working together purposefully and relentlessly» (Fullan, 2011:8).

Interessando-nos as implicações que os processos de reforma têm tido, no caso português, sobre as relações de trabalho nas escolas e sobre as conceções e práticas profissionais dos docentes e diretores, apresentamos seguidamente alguns aspetos que consideramos relacionados com essa

⁸ Refere-se a países que lançaram o NPM, nomeadamente EUA, UK e países da Commonwealth, ainda que um pouco por todo o mundo, tenham sido seguidas políticas no mesmo modelo (Tolofari;2005)

problemática na perspectiva de diversos investigadores, constituindo uma fundamentação teórica para este estudo.

Não havendo consenso sobre o entendimento do que seja profissionalismo docente (Sachs; 2001; Krejsler, 2005; Freire, 2002; Hargreaves e Goodson, 1996; Englund, 1996), por se tratar de uma atividade que não reúne todas as características de uma profissão, nas categorizações estabelecidas (e.g. Freire, 2002), sendo por alguns considerada como uma semi-profissão, interessa, sem nos alongarmos, distinguir entre profissionalização e profissionalismo docentes, adotando a concepção de Englund, que considera

« professionalization as a sociological project, relating to the authority and status of the (teaching) profession, and professionalism as a pedagogical project, concerned with the internal quality of teaching as a profession.» (Englund, 1996:76).

Parece, também, consensual que compete ao professor a responsabilidade mais imediata pelo exercício de um poder profissional em resposta às mais díspares situações que acontecem no espaço letivo, no dia-a-dia. Como Kelchtermans (2009:265) diz, ensinar é altamente contextual, sendo o juízo discricionário, em contexto de sala de aula e fora dela, uma parte indissociável da sua prática, para o que o professor deve estar investido da autonomia e autoridade necessárias, mas onde a autonomia e a privacidade no exercício da sua profissionalidade, assentam na indiscutibilidade das competências, das capacidades e da certificação académica e pedagógica que o seu processo formativo lhes conferiu e a prática consolida, dando suporte e coerência à ação (Flores, 2006; Stoleroff e Pereira, 2008; Morgado, 2011).

A formação dos professores integra essa base científica, diferenciada segundo a área de especialização, saberes «definidos e construídos por referência a um campo especializado de atividade» (Berger e Luckmann, 1966, citado por Dubar, 1997:96), a partir dos quais se reconhecem como profissionais (Santos, 2005:131). A este saber adquirido e legitimado, inicial ao processo de profissionalização, os professores juntam a vivência pedagógica experienciada, única para cada indivíduo, que cimenta a base de afirmação pessoal, perante o grupo profissional e a instituição, e reforça a delimitação das fronteiras de exercício do poder profissional e constitui a experiência biográfica conformadora da identidade profissional do professor (Nias, 1989).

Para Dubar (1997:105), a identidade é um resultado instável dos diversos processos de socialização, simultaneamente subjetivo e objetivo, individual e coletivo, resultando o *self* de um processo reflexivo sobre as interações socialmente vivenciadas, através de um universo simbólico partilhado e que permite o reconhecimento bivalente entre si e o outro, posicionando-se e reformulando-se constantemente (Callero 2003; Dubar 1997).

Como Gohier et al. (2001:4) afirmam, “a identidade profissional do professor deve estar integrada à que podemos chamar identidade global da pessoa”⁹ para que possa assumir a

⁹ Tradução minha

responsabilidade, ética e moral, e a reflexividade crítica necessária ao cumprimento autónomo que de si é exigido, mantendo a coerência perante a identidade que reconhece para si. Também o estatuto social da profissão se define e legitima com base no reconhecimento da importância social da função docente e da certificação no processo de acesso (Kelchtermans, 2009), assumindo o controlo da imagem social do professor importância na defesa da sua identidade.

Em termos gerais, o ensino institucional implica relacionamento próximo com os alunos, mais ainda nos níveis básico e secundário e envolve, necessariamente uma base de confiança socialmente depositada nos docentes, não apenas em termos técnico-científicos, mas também em termos de valores morais e de ideais socialmente construídos e partilhados (Nias, 1996). Em termos pessoais, para os professores, a profissão tem, necessariamente, uma dimensão emocional que os professores, não só experienciam, como se responsabilizam pela sua qualidade. Como refere Nias, esta dimensão tem uma base cognitiva: não se podem separar sentimentos das percepções, ou a afetividade do juízo. E o cognitivo onde se funda é social e culturalmente construído:

«Teachers invest their 'selves' in their work, often so closely merging their sense of personal and professional identity that the classroom or, in the case of primary headteachers, the school becomes a main site for their self-esteem and fulfilment, and so too for their vulnerability (...). Self-esteem is closely linked to a sense of professional efficacy» (Nias, 1996:294).

Um aspeto que está na base de fundamentação deste trabalho, diretamente estruturante das relações de trabalho nos estabelecimentos de ensino, é a alteração progressiva na capacidade formal de intervenção, na definição das políticas, estratégias e práticas educativas, pelos diversos participantes na vida escolar, nomeadamente a articulação destes aspetos da profissionalidade docente e as responsabilidades e poderes do diretor, relação onde se vão definindo as fronteiras da profissionalidade docente.

Coloca-se, assim, a questão dos limites conflituais entre dois aspetos da identidade profissional dos professores: a subordinação jurídica laboral que emana do vínculo contratual perante a entidade empregadora, por um lado, e o poder autónomo que assume no exercício da sua vocação pedagógica, educadora e formadora perante os discentes.

Como elemento fulcral entre o nível de definição das políticas e estratégias nacionais de educação, a tutela, e o conjunto de professores que, localmente, as operacionalizam, o diretor é chamado a assumir, igualmente, um conjunto específico de competências e capacidades específicos de uma identidade própria. O modelo instituído de acesso ao cargo de diretor privilegia, de resto, uma formação especializada na área da administração e gestão, para além dos aspetos relacionados com a experiência na docência ou o projeto de intervenção que os candidatos se propõem desenvolver, caminhando-se no sentido da progressiva profissionalização do cargo, diferenciando-se da carreira docente (Barroso, 2009).

Hargreaves e Fink (2003, 2007), falando das características exigidas aos diretores, ressaltam a importância da criação de condições persistentes para a melhoria global do ensino e para as quais o

papel de liderança dos Diretores é fator crítico de sucesso, salientando essa capacidade de, continuada e persistentemente, mobilizar meios e vontades para objetivos assumidos como próprios. Sobre as práticas de direção nas escolas que apresentam melhores desempenhos¹⁰, no caso inglês, Day afirma que não correspondem aos que se acomodam ou aceitam o *status quo* da reforma: «They were not ‘sub-contractors’, nor did they see the need to be ‘subversives’. Rather, they mediated external change» (Day, 2005:289). Trata-se da tensão entre o cumprimento de objetivos hetero definidos e a conceção profissional emergente do próprio contexto de ação.

A descrença na possibilidade de mediação desta tensão, entre a satisfação imediata da agenda ‘performativista’ e uma preocupação centrada na justiça social, é assumida por Thrupp e Willmott (2003:153) que, no contexto político inglês, consideram necessária uma abordagem ‘subversiva’ dessa tensão, colocando em foco os princípios fundacionais dos sistemas educativos.

Vários autores chamam a atenção para a complexidade destes sistemas e dos seus processos de regulação, regulamentação e estruturação, aumentando a exigência e responsabilidade sobre os seus diretores, consolidando uma profunda transformação no perfil profissional exigido ao cargo, no quadro da NGP e das experiências referidas (Sachs, 2001; Hargreaves e Fink, 2007; Flores, 2011; Barroso, 2009, 2008; Lima, 2008).

Neste quadro, segundo Barroso, o diretor procurará um equilíbrio que lhe permita gerir a escola. Barroso (2002:103-104) refere quatro tipologias de posicionamento estratégico passíveis de serem assumidas por aquele: a) uma “conceção burocrática” da função de direção, como representação, execução e controlo das políticas ministeriais; b) uma “conceção gerencialista”, focada na comparação de resultados a *benchmarkings* externos e na gestão economicista de recursos e que, diríamos, corresponderá, em combinação com a primeira, à expectativa presente da tutela; c) uma “conceção corporativa”, pretendida pelos pares, na defesa dos interesses dos docentes perante os vários constrangimentos impostos pela tutela; d) uma “conceção político-social”, de mediação entre diferentes interesses e lógicas de pertença e funcionamento, para que tenderá o diretor quando confrontado com tensões mais vincadas e persistentes.

Barroso refere ainda que estas conceções coexistem na prática dos diretores, face à crescente complexidade da sua atividade e à mediação interpretativa dos contextos onde atua.

Diversos investigadores referem que os desenvolvimentos na implementação das reformas, têm implicado uma aceleração dos ritmos de trabalho na docência (Flores, 2011; Santos, 2010; Frota, 2011; Nóvoa, 2006;), assim como uma diversificação de tarefas e responsabilidades atribuídas aos docentes, contribuindo para um clima permanente indisponibilidade, stress e exaustão.

¹⁰ De acordo com os critérios OFSTED

CAPITULO III- O ESTUDO

III.1 – O PROBLEMA E AS INTERROGAÇÕES QUE SUSCITA

Num momento de profundas mudanças no quadro político, económico e social do país, apesar da incerteza sobre a evolução normativa no setor da educação, parece clara a continuidade mais imediata da intenção de aprofundar o modelo gestor emergente da reforma de 2008.

O normativo governamental¹¹ introduz um acréscimo formal de poderes decisórios ao Diretor. Estes poderes que o diretor assume, no novo enquadramento estrutural, produzem uma assimetria, nas relações que estabelece com os docentes, que o diretor pode gerir e, dependendo da forma como o fizer, estabelecer-se-á, perante a comunidade escolar, como um seu representante junto da tutela ou, ao invés, como representante da tutela na escola, em meio a tensões inevitáveis, numa e noutra frente (Thrupp e Willmott, 2003; Day, 2005; Barroso, 2002)

Por um lado, o que a tutela espera do diretor é a sua participação empenhada na construção de identidades que se ajustem à imagem do projeto educativo do governo (Lawn, 2001), promovendo estruturas e processos de auscultação, decisão, coordenação operacional e controlo que levam à reformulação das zonas de exercício de poder entre os diferentes atores presentes no espaço escolar, modificando os equilíbrios relacionais construídos e obrigando a novos tipos de resposta. Promovem-se valores e pressupostos de afiliação à comunidade escolar e reconstroem-se identidades. Criam-se «interações que dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido» (Frota, 2011:73).

Por outro lado, a possibilidade de personificação da responsabilidade por situações do relacionamento quotidiano, poderá gerar processos de formação de tensões distanciadoras entre a comunidade docente e o diretor, projetando neste a imagem de representante da estrutura governativa central. Neste quadro de tensões, por seu lado, o diretor poderá encontrar-se em conflito entre a sua afiliação identitária ao grupo de origem, o da profissão docente, e a identidade formal hierárquica de que está investido e pela qual assume responder.

Neste quadro, parece-nos relevante procurar compreender quais os reflexos que tal processo poderá ter, em organizações escolares do ensino público, na forma de exercício dos poderes e na gestão das relações interpares pelas lideranças, por um lado, e nas expectativas e reações dos docentes, por outro. Procurámos um enfoque particular sobre as relações entre os docentes e a estrutura de gestão, avaliando a possível existência de um processo local de clivagem hierárquica entre profissionais originários do mesmo grupo, analisando a sua origem e as estratégias da sua superação, tendo presente a existência de uma tutela, mais do que assistencial, reguladora e controladora (Barroso, 2004).

Uma anunciada maior descentralização, flexibilidade e rapidez na decisão e maior autonomia, vão sendo tuteladas por um quadro normativo extremamente apertado que transforma os órgãos de

¹¹ Decreto-Lei 75/2008, posteriormente revisto no Decreto-Lei 137/2012 de 2 de Julho

direção em meros executantes, com pouca margem de autonomia (Flores, 2011), impactando o relacionamento profissional na comunidade escolar, onde a defesa da profissionalidade de uma classe docente se vai repartindo entre uma ‘lógica corporativa’ – a «autonomia como um “bem exclusivo” do corpo docente e não como um “bem público”», em contraste com «um processo social» pelo qual os vários atores assumem «a construção de um projeto educativo e a prestação de um serviço público local de educação» – uma lógica ‘sociocomunitária’ (Barroso, 2004:63).

A diversidade de estruturas intermédias nas organizações escolares, com fundamentação em diferentes áreas funcionais e de conhecimento, torna mais complexa a teia de relações que se estabelecem no meio escolar. O povoamento das posições na estrutura departamental, hierarquicamente estruturada, por nomeação do diretor, em contraste com o procedimento anterior de eleição, pelos pares, da sua representação/coordenação funcional, poderá favorecer o aparecimento de dinâmicas de interesses particulares. Constituindo frequentemente núcleos informais de identidade, podem emergir a diferentes níveis da estrutura orgânica, obrigando a um maior esforço de coesão, através de medidas e projetos específicos de coordenação e partilha de referenciais de compreensão e (re)conhecimento mútuo.

A existência do Conselho Geral de Escola, colegial e multifacetado na sua constituição, poderá constituir-se, através das suas funções de decisão estratégica, fiscalizadora e consultiva, como polo agregador dos grupos diferenciadores de contrapoder ou, ao contrário, como polo de dinâmicas sinérgicas e articuladas de apoio ao desenvolvimento, inserção e afirmação na comunidade, dos Projetos Educativo e Curricular da Escola. A persistência de uma certa inércia cultural (Stoleroff, 2010) facilitadora das continuidades, pela evitação dos confrontos, pode conduzir a uma participação passiva em qualquer mudança organizacional e à fuga à assunção responsável das escolhas. Ainda que, com o reconhecimento social estatutário que possuam, dada a especificidade e o caráter legitimado da profissão docente, os professores possam influenciar toda a ação do CGE nas decisões e pareceres que promove, a pessoa do Diretor só indiretamente reflete uma escolha da comunidade docente.

O diretor é responsabilizado pela construção de uma cultura de escola, onde a conceção ‘oficial’ do que é ser professor, é construída com base nas referências do tipo de professor que se ajustaria ao sistema a implementar, de quais as «suas qualidades morais e sociais, as suas virtudes e capacidades» (Lawn, 2001:121), uma classe de professores identificados com a hierarquia e o modelo gestionários. Esta conceção conflitua com a identidade estabelecida pelas biografias dos docentes em funções, construídas desde os níveis de formação profissionalizante, progressivamente, no seu pressuposto de que participam da construção de um processo de formação de indivíduos autónomos, contínuo ao longo da vida, sem resultados acabados no imediato e que, também por isso, não é equiparável a um qualquer serviço *out of the box*.

Sendo o ensino uma atividade imersa em relações interpessoais, carregada de emoções, voltada para as pessoas mas, também, para valores e ideais (Nias, 1996) na construção de capacidades para um crescimento sustentável a longo prazo, é também, a construção de uma memória coletiva de

propósitos, processos e sucessos (Day, 2005), de uma cultura própria, alicerçada no diálogo iterativo local que implica, muitas vezes, a coragem de desafiar a corrente e não ceder ao imediatismo das solicitações (Day, 2005; Ball, 2003; Hargreaves e Fink, 2007).

A seriação das escolas através de rankings, resumindo-as a objetos unidimensionais, comparando entidades com normas funcionais, estatutos e critérios de admissão diferentes, chega a resultados, no mínimo, discutíveis: «os rankings não dão conta da eficiência mas sim da eficácia, sendo que o resultado é o único sinónimo da qualidade educativa.» (Pereira, Neves e Teixeira; 2011:3296). Fundando a avaliação da qualidade do ensino numa única dimensão – os resultados de testes nacionais – e criando uma enorme pressão sobre os estudantes e professores, pode-se abrir espaço a incentivos perversos e a consequências indesejadas e imprevistas (Adams, 2013).

Sob escrutínio intenso e constante, os corpos diretivos das escolas, diretores mas não só, reconhecendo-lhes «limitações enquanto descritores da realidade, acabam por agir perante eles como se eles constituíssem a realidade em si mesma» ((Pereira, Neves e Teixeira; 2011:3301), alimentando as tensões internas entre um ideal formativo, inclusivo e democratizador e a perspectiva de resposta imediata à pressão dos exames nacionais.

Chegam a ser os próprios professores a colocar-se em dúvida:

«A sense of being constantly judged in different ways, by different means, according to different criteria, through different agents and agencies. ... We become ontologically insecure: unsure whether we are doing enough, doing the right thing, doing as much as others, or as well as others, constantly looking to improve, to be better, to be excellent» (Ball, 2003).

Consideramos interessante avaliar como é que os docentes se revêm na imagem que, deles e da escola pública, emerge do discurso de dúvida sobre a responsabilidade, o rigor e a qualidade do seu trabalho que, sobre esse escrutínio, a tutela e a comunicação social difundem de forma, parece-nos, avassaladora e marcante.

Como questões gerais, orientadoras do estudo, concebidas a partir do reconhecimento de uma reflexividade dos profissionais docentes sobre a própria profissão que participa da reconstrução permanente da sua coerência identitária, definiram-se as seguintes: qual a perceção, da parte dos diretores, das novas relações estabelecidas com os seus pares? E qual a perceção que os docentes têm das atribuições conferidas aos diretores, enquanto administradores e gestores escolares? Emergem novas culturas de escola com a criação de novos padrões do seu funcionamento?

A partir destas questões, operacionalizaram-se outras que foram surgindo da imersão no universo proposto, procurando estabelecer articulações, percebidas ou não, entre estas dimensões e as reformas do sistema educativo, e de que são exemplo não exaustivo, as seguintes:

- Quais são os principais obstáculos na relação professor/diretor enquanto membro de um órgão unipessoal?
- Quais são as principais alterações percebidas pelos docentes no seu relacionamento, na organização escolar, com os diretores?

- Que posicionamento, no enquadramento micropolítico da escola, é assumido pelos docentes e pelo diretor?
- Que reflexos têm, sobre a sua autoimagem, as questões relativas ao escrutínio externo da sua competência profissional?
- Como se posicionam, enquanto grupos profissionais (diretores, docentes e como comunidade escolar), na defesa da sua imagem social e da sua profissionalidade?

III.2 - Notas metodológicas

A investigação centrou-se em duas organizações escolares do sistema público de educação: um Agrupamento Vertical de Escolas e de uma escola não-agrupada com ensino básico (3º Ciclo) e secundário, ambas do distrito de Setúbal. A escolha destas organizações escolares para o desenvolvimento do estudo obedeceu a critérios operacionais em resposta aos objetivos pretendidos: sendo representativas das estruturas organizacionais que coexistem (escolas agrupadas e não-agrupadas) e geograficamente acessíveis ao investigador, não existir qualquer relacionamento, direto ou indireto, entre o investigador e qualquer dos indivíduos passíveis de serem entrevistados que pudesse influenciar, em algum sentido, a expressão reflexiva que se buscava.

Trata-se de um estudo qualitativo, de carácter descritivo cujo *corpus* de análise é constituído pelo conteúdo de entrevistas com os diretores e uma amostra de docentes destas escolas. Foram feitas 19 entrevistas a docentes colocados nestes estabelecimentos, selecionados com base nos cargos de responsabilidade assumidos na estrutura de gestão e coordenação das respetivas organizações escolares. Socorremo-nos, basicamente, da constituição dos Conselhos Pedagógicos (CP) para a seleção dos entrevistados, por aí estarem representadas, quase na totalidade, as diferentes estruturas com responsabilidades em aspetos de gestão pedagógica e que constituem elementos fulcrais na articulação operativa e relacional interna às organizações. O grupo de docentes incluiu diferentes níveis de experiência profissional, ainda que, por inerência de funções, maioritariamente docentes do quadro de escola/agrupamento com muitos anos de experiência, bem como diferentes tipos de posicionamento perante o associativismo socioprofissional. Incluídos nesta amostra foram três docentes sem vínculo efetivo ao Ministério da Educação e Ciência (MEC), e não pertencentes ao CP, bem como dois representantes do Conselho Geral (CGE), num dos casos, a sua presidente (Quadro III.1).

Sendo um estudo restrito à realidade de duas organizações escolares e, em cada uma delas, sujeito a uma amostra não representativa da totalidade da sua população docente, não existe a pretensão de generalizar quaisquer inferências ou conclusões a um âmbito mais alargado, embora sejam escolas exemplares do sistema e da região.

Após a seleção das escolas alvo, pelo investigador, estas foram contactadas na pessoa dos seus diretores a fim de obtermos a seu consentimento para o desenvolvimento do estudo, através de carta onde sumariamente se explicavam os objetivos e âmbito do projeto. Numa das escolas, foi possível fazer a apresentação presencial do projeto aos seus elementos do CP, em reunião deste órgão. Em

todos os casos, aos entrevistados foi feita uma breve apresentação dos objetivos do estudo e obtido o consentimento, verbal, à sua participação e ao registo das suas declarações.

Funções		Experiência	
<i>Coordenadores de Curso/ciclo</i>	3	até 15 anos	3
<i>Coordenadores Departamento</i>	5	16 a 25 anos	3
<i>Diretores</i>	2	> 25 anos	13
<i>Professores contratados</i>	3	Associativismo	
<i>Coordenadores Diretores de Turma</i>	3	<i>Filiados</i>	9
<i>Conselho Geral</i>	2	<i>Não filiados</i>	10
<i>Coordenador BE/CRE</i>	1	<i>Anularam</i>	4

Quadro III. 1 - Características da amostra

Utilizou-se a técnica de investigação com base em entrevistas semi-diretivas, recolhidas em gravação, após a sua transcrição. Nas entrevistas procurámos abordar aspetos da vida profissional docente, pela sua proposição através de questões abertas, procurando evitar condicionar as respostas, antes incentivando o seu desenvolvimento por temáticas que os discursos dos entrevistados fossem relacionando com as questões centrais, num clima que se procurou de espontaneidade e confiança. Foram preparados guiões de entrevista (exemplos representativos em Anexos A e B) adaptados aos diferentes entrevistados, em função dos seus perfis de responsabilidade nas escolas, mas que não condicionaram as questões na forma da sua colocação ou, sequer, a sequência da sua proposição, mantendo a coerência temática de base entre elas que possibilitasse a comparação e a deteção de nuances nas perceções e conceções entre os diferentes entrevistados sobre a problemática em análise, ao mesmo tempo respeitando os quadros de referência mentais e a linguagem dos interlocutores (Quivy e Campenhoudt, 1995:194).

A categorização foi feita a partir de leituras sucessivas das entrevistas, procurando-se identificar, padrões temáticos passíveis de compatibilizar com as grandes linhas de desenvolvimento obtidas pela revisão de literatura sobre, em linhas gerais, a gestão escolar, as políticas educativas e a identidade profissional docente, num processo de otimização categorial progressivo.

Foi definido um critério semântico para a unidade mínima de codificação (Bardin, 2007:117-119, Ghiglione & Matalon, 2005:190-191)., sendo a referência, explícita ou implícita, de conteúdo com relação a uma categoria definida no modelo de análise, o bastante para essa atribuição. Dada a dimensão da amostra e o carácter semiestruturado das entrevistas, sujeitas à liberdade concedida, e pretendida, aos entrevistados para exporem o seu pensamento, não se quantificaram quaisquer dados categoriais, para além de uma frequência relativa num ou outro elemento onde tal referência se tenha julgado interessante referir.

CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo caracterizamos sumariamente, do ponto de vista sociológico, as organizações escolares onde decorreu o estudo e apresentamos os resultados da análise de conteúdo ao trabalho de campo realizado, percorrendo as diferentes dimensões categoriais estabelecidas no modelo construído.

Assente na interpretação do conteúdo das entrevistas e mediada pelo quadro teórico da revisão de literatura realizada, naturalmente, a análise pressupõe um exercício de reinterpretação pelo investigador, que exige a relativização dessa subjetividade. Procuramos ilustrar, com excertos das entrevistas, a apresentação de conteúdos significativos para os objetivos delineados.

As entrevistas abordaram vários aspetos da vida profissional dos professores, com base na experiência biográfica de cada interveniente, numa perspetiva dinâmica e comparativa da sua evolução. Em traços gerais, foram os seguintes os aspetos abordados: as condicionantes, motivações e expectativas, em cada caso, da assunção da carreira docente; a perceção de possíveis tensões relacionais entre pares, atribuíveis às reformas que impactam a distribuição de poderes no sistema educativo; a perceção individual do cargo atualmente desempenhado na organização da escola/agrupamento e da sua articulação com as responsabilidades social e legalmente atribuídas à escola pública; a perceção dos impactos, sobre a prática pedagógica, das reformas políticas que na última década tem sido levada a cabo pelos sucessivos governos na área educativa; a forma como é percebida e participada a ação organizada de intervenção política dos docentes na defesa dos interesses profissionais de classe.

IV.1 – As escolas – breve caracterização

O estudo centrou-se em duas organizações escolares do distrito de Setúbal, sendo, uma delas um agrupamento de escolas que chamaremos escola A, e a outra uma escola não agrupada, escola B, que a seguir se caracterizam¹².

IV.1.a – A Escola A

Localizado em meio predominantemente urbano, de génese clandestina numa época de rápida expansão demográfica do concelho de Sesimbra, o agrupamento é composto por um jardim-de-infância, uma escola de 1º ciclo com jardim-de-infância, em edifício de projeto e construção recentes, e uma escola sede de agrupamento, onde funcionam os 2º e 3º ciclos do ensino básico e o secundário, distribuída por vários pavilhões, apresentando alguns sinais de degradação pelo tempo e pelo uso intensivo.

O Diretor do agrupamento, selecionado em concurso e não fazendo, anteriormente, parte do quadro da escola, tomou posse em 2009 e acaba de ser reconduzido no cargo.

No início da década, a população da freguesia apresentava um índice de escolaridade muito baixo, onde cerca de 37% não possuía mais do que o 1º ciclo. Cerca de 11% tinham formação média ou superior e os restantes 52 % distribuíam-se pelo 2º, 3º ciclos e secundário. Trata-se de uma população relativamente jovem, onde 20% correspondem a uma faixa etária até aos 14 anos de idade e

¹² Os dados demográficos referidos correspondem ao Censo de 2011 (Fonte: INE)

apenas 12% de idosos acima dos 64 anos. Assim se compreende o grande número de alunos a frequentarem o 1º ciclo do ensino básico.

Meio com forte presença de populações migrantes, do Brasil, dos PALOP, países europeus do leste e de zonas do interior do país, apresentando grande diversidade sociocultural, com predominância de famílias com profissões ligadas a pequenas e micro empresas do comércio e serviços, indústria e construção civil, atingidas pela crise económica e financeira presente, onde o peso cultural da ambição de mobilidade social é assinalável, alicerçado numa população da classe média em rápida ascensão após a democratização do regime e da adesão à UE, empreendedora e, em muitos casos, proprietária.

IV.1.b – A Escola B

Trata-se de uma escola localizada em meio urbano em rápido desenvolvimento na confluência de várias vias de comunicação recentes ou remodeladas, com ensino do 3º ciclo do básico e do secundário. Com um projeto de renovação de instalações da Parque Escolar, EPE, interrompido a meio, a escola divide-se em pavilhões antigos que aguardam a continuação da intervenção e a consequente demolição e uma parte acabada de construir que oferece muito boas condições físicas de trabalho. A diretora, proveniente do quadro de escola, investida em 2009, foi selecionada em concurso e acaba de ser reconduzida.

Sobre o nível de escolaridade da população da freguesia, referem-se os 40% com o 1º ciclo ou menos, e a existência de cerca de 11% com nível médio ou superior. Com habilitações no conjunto do 2º, 3º ciclos e secundário, concentram-se cerca de 48% dos residentes. Os idosos representam cerca de 15% e os mais jovens, com menos de 15 anos, cerca de 18%.

A população local tem origem predominantemente agrária, representando ainda cerca de 10% dos habitantes. Paralelamente ao desenvolvimento verificado nos setores dos serviços e da indústria de construção civil, nas últimas décadas, as famílias ligadas a esses setores têm, progressivamente, ganho peso demográfico. A proximidade a vias de comunicação tem influenciado, igualmente a fixação de novas populações que desenvolvem a atividade em centros urbanos de maior dimensão, mais ou menos distantes. Fruto da migração proveniente do interior do país, e da imigração dos PALOP e dos países do leste europeu, é de referir a existência de comunidades culturalmente diversas representadas na população escolar.

IV.2 - Abordagem inicial à docência

Frequentemente, os docentes entrevistados referem como determinante, na escolha da sua formação académica que determina, quase sempre, o leque de escolhas profissionais, o processo de acesso à universidade nos termos em que se processava à data dessa escolha – nos anos seguintes à democratização do país, fins da década de 70 e durante os anos 80, coincidente com a massificação do ensino – a limitação do número de vagas para os cursos, face à procura. Também, o crescente recrutamento de professores para todos os níveis de ensino que constituía uma saída profissional acessível e estável, independentemente do tipo de vínculo que fosse estabelecido com a tutela, para

todas as áreas de formação. É assim, maioritariamente, uma questão de saídas profissionais possíveis, aliada à necessidade de conquistar autonomia financeira mais imediatamente, o que determina o abraçar da profissão docente: “*Que notas é que eu tenho, por onde é que eu posso optar...*” [E11PRH]; “*o facto de poder atingir algum equilíbrio económico imediato. ... gosto muito disto mas, para já, quero assegurar a minha estabilidade económica ... era uma saída profissional mais garantida...*” [E13DTC];

A abordagem à docência tende, assim, a ser tida como patamar de acesso a outras profissões, sendo a ‘fidelização’ à docência referida como uma descoberta *a posteriori* pelos entrevistados e centra-se no gosto pela busca de conhecimento em paralelo ao gosto pelas relações interpessoais, em particular com crianças e adolescentes, mas também com os colegas.

O contacto precoce com a função de ensinar irmãos, colegas ou amigos ou por via de familiares docentes ou, mais raramente, a vocação, são outras referências, na base da autoconfiança na capacidade de compreender e de ajudar o outro a superar-se, remetendo para o gosto pela participação em processo de construção partilhada de percursos formativos, a realização através da realização do outro.

Para a permanência na profissão, uma espécie de fidelização cultivada ao longo dos anos, é referida a importância do processo de integração profissional, sendo o contacto com os primeiros colegas veteranos, em cada grupo disciplinar, decisivo na “sorte” da descoberta de vocações, de caminhos de construção de oportunidades para o outro:

“Tive a sorte de ter tido um bom coordenador de departamento que era uma pessoa disponível, que me marcou bastante, que me deu as ferramentas e os instrumentos para poder adaptar-me bem ao ensino” [E10DIC]; *“a equipa com que trabalhei nesse primeiro ano que me deu, de facto, tudo e que aprendi a trabalhar com eles desde os aspetos mais formais e administrativos, aos aspetos mais didáticos e pedagógicos”* [E9DTH].

Em todos os casos, é patente uma forte ligação afetiva ao fascínio quotidiano da descoberta, onde a realização profissional ocorre, sobrepondo-se aos aspetos mais racionais do interesse próprio da qualidade de vida, do conforto ou do estatuto social obtido através da docência, aspetos reconhecidos em deterioração e, portanto, nada motivadores no contexto presente e passado próximo.

IV.3 – Os contextos e as relações de poder

IV.3.a - Hábitos instalados e a representatividade democrática

O relato da experiência biográfica, na primeira pessoa, da assunção de cargos de decisão, revela aspetos que a tutela vem alegando na defesa da necessidade de uma profunda alteração nas relações de poder no sistema educativo. A necessidade de superar a existência de uma atitude de resistência passiva que dificulta a implementação de projetos de dinamização das organizações escolares, percebidos como fundamentais para a qualificação da atividade letiva e a realização profissional, é assumida como motivadora para a assunção dos cargos de direção, como um docente, com experiência

anterior de cargos executivos afirma: “...encontrei aqui mais resistências do que estava à espera no início... havia aqui um conjunto de hábitos instalados e, portanto, difícilimo de mexer” [E9DTH].

A existência de interesses instalados no corpo docente, influenciando os processos de eleição dos corpos decisores, de forma a ir perpetuando um sistema de relações facilitadoras das pequenas benesses, ao nível do estatuto pessoal interno, da distribuição de horários, níveis e cargos letivos, ou a evitação de conflitos em relação à disciplina e absentismo, traduziam um clima relacional de acomodação, entretanto alterado, que fundamentou algumas medidas de responsabilização:

“Quem assumia as direções da escola, durante anos e anos e anos e as conduziu ao marasmo, à estagnação, lhe tirou inovação, lhe tirou evolução, foram exatamente essas pessoas, porque o seu poder era sustentado por um grupo de pessoas, que era o tal poder informal que sempre mandou no poder eleito e que nada fazia, e que nada contribuía para a sua evolução...” [E10DIC];

É considerado fator potencial de rutura com esse *status quo* o novo modelo de gestão das escolas centrado na figura do diretor. Os aspetos relacionados com o controlo disciplinar nas escolas são alvo de referência positiva, sendo considerados como ‘ajuda’ na legitimação do mandato dos professores:

“a legislação que foi sendo feita a partir dessa altura foi no sentido de moralizar um bocadinho as coisas na escola e, ao moralizá-las, não permitindo que determinadas situações problemáticas, em termos de absentismo, etc... se prolongassem, isto veio de certa forma dar um bocadinho de autoridade ao professor e, portanto, beneficiar o seu estatuto” [E13DTC]; *“...há várias coisas que mudaram. Por exemplo, há coisas que considerei muito positivas... foi as pessoas serem mais cumpridores daquilo que têm de fazer, nomeadamente nas suas presenças nas aulas”* [E12CCL].

No entanto, não deixa de ser referida a possibilidade de, dependendo a titularidade do cargo de diretor da decisão em sede de Conselho Geral, a influência de grupos de interesses poder ser determinante na mudança organizacional, através da sua representação neste órgão, por eleição pelos pares:

“Se alguma vez, alguém se candidata para uma direção ou um conselho geral, com a intenção de vir a tomar decisões que vão no sentido de por em causa uma direção existente, para a seguir se candidatar à direção da escola.... o Kant, se estivesse vivo, caía... e o próprio Sócrates, grego, não sei o que lhe chamaria, se douta ignorância, se douta sabedoria...” [E9DTH]

Em causa parecem permanecer os aspetos formais de escolha do diretor. As referências a anteriores procedimentos democráticos de participação é uma constante: *“Eleições, acho que as eleições dizem tudo. Acho que o sistema democrático ainda é, continua a ser o melhor... e 4 anos é muito tempo”* [E7CDH]; *“estamos a dar poderes à direção que foi apenas eleita por um grupo muito mais restrito”* [E4CGH].

Esporadicamente surge referência à possibilidade real de o cargo ser assumido por alguém exterior à escola/agrupamento: *“em geral até eram pessoas da própria escola, agora podem não ser, podem vir de fora, podem ser professores que têm gestão”* [E16DTL], que terão de escolher uma equipa sem conhecerem as pessoas com quem terão de trabalhar: *“cai um professor numa escola (...)*

vai ter necessidade de eleger, ou ele é que vai escolher, o coordenador ... teria que escolher... escolher como? (...) A pessoa para escolher tem de ter alguma base de trabalho, algum conhecimento” [E19CDM].

Esta dependência da personalidade da pessoa do diretor, potencia um enviesamento no processo de indigitação pelo CGE, onde a representação de docentes e não docentes no CGE é parte diretamente interessada, por implicar um conhecimento prévio dos candidatos, conhecimento que será resultado de um relacionamento mais ou menos prolongado e enquadrado profissionalmente, o que os candidatos externos terão sempre de enfrentar como um handicap a superar.

Se esta referência surge com uma carga de desaprovação, há também, ainda que pontualmente, quem advogue a indigitação do diretor através de nomeação, pura e simples, em consonância com a representação desconcentrada da tutela, a progressiva politização do cargo e o desmantelar da já formal participação democrática dos pares na escolha do diretor, assumindo claramente um posicionamento politicamente pró-gestor: *“o diretor devia ser alguém nomeado pela tutela, mediante a apresentação de uma candidatura, de um curriculum credível, duma entrevista credível” [E10DIC].* Presume-se que a credibilidade assentaria em critérios variáveis, em função da dominância política no contexto governativo do país, nos quais a escola dificilmente opinaria.

IV.3.b - Profissionalização da gestão

O reconhecimento de uma crescente complexidade na gestão escolar, percebida pelos docentes do agrupamento, leva-os a considerar a necessidade de uma formação aprofundada nas áreas da gestão para os responsáveis indigitados, como fator crítico no funcionamento da organização escolar: *“...mas cada vez mais é necessário haver pessoas verdadeiramente formadas nas várias áreas de gestão“ [E5REH]*

Mas, porque *“é preciso ter conhecimentos pedagógicos e didáticos para sentir o ‘chilique’ da escola e sentir o que é importante numa escola” [E15CDL]*, recusam a profissionalização da gestão aos limites tecnocráticos e alheada dos domínios pedagógicos:

“Quando me referi a profissionalismo, não me estava a referir a uma gestão apenas dos recursos, tecnocrática, dos recursos materiais de modo a que haja uma maior eficiência a esse nível...” – porque “...É preciso ter esses conhecimentos para definir as orientações a nível pedagógico, é o que acontece num CP a nível de uma escola. Um simples gestor, acho que não conseguiria desempenhar o seu papel eficientemente, numa escola, a todos os níveis.” [E15CDL]; “alguém que é um advogado ou um economista, do exterior... aí ele terá sérios problemas... aqui, a parte mais importante é a parte pedagógica, são as relações entre todos os seus atores” [E10DIC].

A vivência de diferentes cargos e responsabilidades, ao longo de anos de profissão, obriga a uma diferente perceção dos problemas, sendo construída uma perspectiva mais alargada e integrada do funcionamento de uma escola. Nessas circunstâncias, é mais ‘fácil’ o distanciamento da sala de aula e o assumir um posicionamento hierárquico da coordenação e da decisão, por vezes (quase sempre)

impulsionado pela inércia acomodada dos colegas: ” *a dinâmica das coisas deixou de ser a dinâmica do dar aulas, passou a ser a dinâmica da organização* ” [E1D1C]

Unipessoalmente investido de poderes de âmbito local, o diretor surge profundamente subordinado e dependente do poder central, assumindo-se individualmente como ‘primeiro responsável’: “*há uma diferença substancial, que é, a inspeção quer falar com o diretor...a DREL quer falar com o diretor, portanto o diretor tem de explicar-se e mandar fazer*” [E1D1C] ... “*mas, falta aí acrescentar, com prestação de contas*” [E10D1C] e, ao mesmo tempo, procurando a defesa, junto da tutela, das soluções e propostas que emanam do seu quotidiano local, uma dualidade que Lima (2011) refere em termos hipotéticos. No entanto, no discurso na primeira pessoa, a explicitação de equidistância é inequívoca: “*...Não me sinto defensor da tutela, nem me sinto defensor dos direitos dos trabalhadores, nem sindicalista nem gestor*” [E1D1C], confirmando a opção pelo posicionamento alternativo de mediação das inevitáveis tensões.

IV.3.c - Comunicação, auscultação

Quando invocada a comparação, em termos operacionais e relacionais, as experiências resultantes da gestão democrática colegial e a gestão unipessoal são percebidas, de forma transversal à amostra estudada, como determinantes na legitimação do poder atribuído ao órgão de gestão, o carácter da ou das pessoas empossadas e as características da suas personalidades, mais do que a colegialidade ou individualidade na concentração dos poderes: “ *Vejo mais a diferença ao nível das pessoas que ocupam os cargos... Isto também depende do perfil das pessoas que lá estão, que ocupam, desempenham os cargos, da maneira como os vêm e como os vivem, e os investem* ” [E13D1C], refere uma professora, considerando a atual formalização da atribuição dos poderes.

É a acessibilidade facultada e a abertura à auscultação do parecer dos subordinados que se valoriza como boa prática de gestão, capaz de participar na construção de um clima e uma cultura democrática de escola, tendente à superação da desconfiança emergente da concentração de poderes na gestão unipessoal. A dimensão relacional é fator crítico para o funcionamento da escola e, portanto, “*se aparecer pela frente uma pessoa com temperamento de ditador, as relações humanas começam a deteriorar-se*” [E2CDH]. Essa necessidade sentida de proximidade, revela-se também da parte de quem detém o poder de decisão local: “*um diretor tem de ter a capacidade de ouvir, principalmente de ouvir os ruídos que andam à sua volta.*” [E10D1C], sob pena de perder a capacidade de mobilizar e de liderar os processos de mudança para que está mandatado pela tutela:

“*...não sou pessoa que estou na secretária... e o andar por aí, e o ver a nível da sala de professores o que se passa e o de, por exemplo, ir aos blocos e o quê que se passa?...sabe que a proximidade surge. Há uma proximidade e é importante para quebrar a rolha... isso faz-se com quê? Faz-se com que as pessoas se sintam à vontade para falar dos seus problemas e que não existam intermédios que desvirtuem os problemas até chegarem lá cima*” [E1D1C].

IV.3.d - Estrutura de agrupamento

A agregação em agrupamentos e Mega agrupamentos tem impacto sobre vários aspetos da organização escolar, mais complexos do que a mera questão de escala, exigindo a adaptação das pessoas envolvidas, a novos grupos relacionais, novos fluxos processuais, a nova configuração e distribuição de poderes, novas articulações e possibilidades de desenvolvimento funcional. *“é um processo demorado, quer para quem fica agregado, quer para quem recebe”* [E3CCL], como diz uma professora em sintonia com Dubar (1997:31) quando menciona um processo lento e gradual na construção simbólica socializadora que permite comportamentos coerentes com os diferentes contextos.

Esta modificação estrutural é vista, pelos docentes, de forma ambivalente. Por um lado, comporta aspetos considerados bastante positivos, sendo referida a maior possibilidade de coordenação e integração curricular entre os diferentes níveis de ensino, que se terá refletido num grande trabalho inicial, fazendo jus a alguma autonomia assumida nessa área de decisão.

Fruto da proximidade e da interação desenvolvida, há uma evolução na forma como os grupos docentes de diferentes níveis de ensino se percebem entre si, mais integradora, trazendo reconhecimento e valorização mútuos, ultrapassando sobranças relacionais entre docentes dos vários níveis:

“estive em agrupamentos em que muito rapidamente havia uma parceria de trabalho entre os professores do 2º ciclo e do 1º.... Iam dar as expressões, a educação física, a educação musical e portanto começaram a envolver-se connosco de uma maneira completamente diferente e percebiam o nosso trabalho e que o trabalho era diferente... e valorizávamo-nos uns aos outros.... E isto é conquistado porque, antigamente, o 1º ciclo vivia isolado” [E3CCL]; *“Vejo isso nas reuniões, que é valorizado o pré-escolar, reuniões também com o 1º ciclo, trabalho que nós fazemos é reconhecido...olhe, este é um aspeto que antigamente, (...) se calhar não era tão reconhecido. Porque o pré-escolar ainda estava muito distante dos outros níveis de ensino e agora não.”* [E8CCB]

Em termos de gestão administrativa, será positiva a maior flexibilidade na gestão de recursos humanos, de horários e de colocações, possibilitando um melhor aproveitamento dos quadros de agrupamento e minimização dos ‘horários zero’ mas que, para os docentes, se traduz em maior irregularidade no trabalho, com mais deslocações, horários mais apertados e acréscimo de trabalho de preparação fora da sala de aula: *“a grande vantagem, é a vantagem económica do ministério. E depois, a vantagem que eles preveem em termos de mobilidade docente”* [E19CDM].

Uma mais célere e centralizada capacidade de decisão, é reconhecida como potencialmente positiva: *“O poder de decisão torna-se mais fácil quando é uma única pessoa a decidir: ou é sim, ou é não. Torna-se mais fácil e mais rápido de tomar decisões.”* [E17PRM]

Por outro lado, a reestruturação da organização escolar em agrupamentos, em alguns casos de grande dimensão e complexidade, concentrando numa estrutura única diferentes níveis de ensino, com características e problemas próprios, implicando a articulação de poderes com entidades diferenciadas,

como por exemplo a autarquia que detém poderes determinantes sobre os níveis básicos de ensino, reforça o grau de exigência sobre a estrutura diretiva dos agrupamentos e escolas, distanciando a decisão do local de impacto e contrariando a sua celeridade: “... o certo é que existe um conjunto de pessoas na autarquia e que decide e depois envia para o agrupamento. O agrupamento depois é que comunica connosco...” [E8CCB]

A concentração do poder de decisão “exige dos diretores uma maior formação, ao nível da formação para exercer um cargo de liderança, exige que o diretor apresente um projeto educativo, mostre as suas capacidades para exercer o cargo” [E15CDL]. A essa maior exigência não tem correspondido a perceção do dimensionamento adequado da estrutura de apoio à direção, antes sendo regulamentada a contração dessas estruturas no sentido de, também aqui, se reduzir de forma drástica, o seu peso financeiro, com reflexos naturais sobre a sua capacidade de resposta.

São apontados como os aspetos mais negativos desta forma organizativa, estando na base de problemas mencionados, a complexificação da cadeia de comando com um aumento das probabilidades de falhas e atrasos na comunicação, impossibilidade física de controlo dos espaços escolares potenciando um crescente número de casos de indisciplina, reflexos na articulação funcional entre os diferentes departamentos e serviços, com os encarregados de educação (EE) e com a comunidade. Tal perceção é expressa, por docentes nos diferentes níveis de ensino das escolas do agrupamento estudado e com diferentes responsabilidades:

“... o que vemos é que, com o passar o tempo, ele (diretor) está enterrado, ele tem uma montanha de obrigações, de trabalho, de...que não sei se ele vai conseguir aguentar muito tempo “[E5REH]; “é mais fácil coordenar equipas pequenas, agora quando juntam tudo, tudo...é complicado assim gerir escolas... o diretor também tem ali uma tarefa muito árdua. É que há desde pré-escolar até ao secundário...é muito trabalho.” [E8CCB];

IV.3.e - Conselho Geral: letra morta?

Como órgão a que são atribuídas responsabilidades, no âmbito dos princípios gerais de administração do sistema educativo, permitindo «adequados graus de participação»¹³ a todos os intervenientes na vida da escola/agrupamento, e poderes de fiscalização da atividade da direção em função do PEE e Plano Anual de Atividades e de decisão sobre a continuidade ou não do diretor, parece ser muito discreto o funcionamento do CGE. Anotamos, no entanto, a existência de algumas opiniões que transparecem um posicionamento crítico em relação à sua existência. Por um lado, afirma-se a crença em que o CGE “tem um papel pouco evidente, pouco presente. Parece-me que é um órgão que atua nos momentos em que é obrigatório atuar, em que é convocado.” [E15CDL]

É manifestado o desejo de inverter essa perceção: “... (o CGE) não tem um sentido pedagógico, tem um sentido abrangente. Um sentido abrangente porque a pedagogia não está isolada, não é?” [E4CGH] e, portanto, deveria assumir uma atitude mais interventiva, pela auscultação ativa da comunidade escolar e através da mobilização da representação social que o compõe, levando-

¹³ Lei de Bases do Sistema Educativo

a à participação na escola. No entanto, reconhece-se a dificuldade em que tal suceda, pela heterogeneidade nele representada, pela descontinuidade da sua atividade, pela dificuldade de coordenação horária entre os seus elementos: “... é um órgão que é investido legalmente. Mas depois nós temos de fazer um esforço enorme para estarmos ali, entre aspas, ‘a desoras’... das 8 às 11 da noite, com todos os problemas, depois de um dia de trabalho, nós e todas as pessoas que trabalham nos seus empregos...” [E14CGL]. Mas por constituir uma sobrecarga não reconhecida, na prática, como uma ocupação de responsabilidade real – não é remunerada nem se lhe prevê espaço horário para o cumprimento das tarefas que se lhe incumbem: “... eu acho que se deu importância no papel, que as próprias pessoas que fazem parte do CG sentem que não têm...” [E10DIC].

Assim, a limitação da ação do CGE ao mínimo burocrático regulamentado, é percebido como resultado natural, tal como o delegar das expectativas no CP:

“Não podemos dizer que o CGE será um órgão absolutamente inócuo, isto seria injusto para todas as pessoas que lá estão... Agora, será eficaz? Será absolutamente necessário? Até que ponto é que é preciso ter um conjunto tão alargado de pessoas, neste caso de professores e pessoas da comunidade, incluindo a direção, para discutir os problemas? Pode-se dizer que o CGE é eficaz reunindo 2, 3, 4 vezes por ano?”
[E14CGL]

IV.3.f – O Conselho Pedagógico e a Direção

Como locus de auscultação e produção de decisões, de há muito profundamente ligado a todas as facetas pedagógicas da vida escolar, o CP é percebido como o órgão de excelência da participação dos docentes, com espaço próprio e constância de atividade que permite uma aferição da sua produção, sendo olhado como substituto efetivo do CG no dia-a-dia: (o CP) “é o único espaço onde estão ali representantes dos vários (grupos disciplinares)... e que trazem questões para discutir, e onde se podem colocar alguns problemas, é ali que está o elemento da direção...” [E9DTH]

A atual regulamentação tipifica o CP como órgão consultivo da direção. A sua constituição, dependente da escolha, ainda que condicionada, pelo diretor, suscita a manifestação de perceções de menor representatividade, agravadas com a perceção de um funcionamento em moldes de facto consumado, como mero instrumento recetor de decisões pré-tomadas, pela tutela ou pela direção, limitando-se a um papel de intervenção na operacionalização das mesmas:

“Havia uma maior frequência de auscultação, havia uma discussão no CP de ‘n’ problemas que hoje não se discutem porque não fazem parte do âmbito do CP” [E6CDC]; *“Chega-se, por vezes, à situação em que algumas pessoas não concordam com determinada medida, e essa medida não está dependente de nós, nós aí já não podemos continuar com a discussão”* [E15CDL]; *“faço parte do C. Pedagógico... e muitas vezes nós não decidimos, já está decidido, é-nos comunicado.”* [E12CCL];

É comparado, este funcionamento, com a anterior capacidade de produção de decisões de carácter pedagógico influenciadas pelo corpo docente, no qual se viam representados, até pela forma de eleição dos membros do CP:

“O CP está diretamente ligado à diretora que é a presidente do CP, é a que define as linhas pedagógicas. Então, onde é que anda o papel da gestão intermédia, que é a minha paixão? (...) Até o

próprio CP está a ficar esvaziado... a única coisa que podem fazer, não podem fazer mais nada, que é propor medidas pedagógicas, propor critérios em que se tentam uniformizar os critérios todos... [E4CGH]; *“a participação de pessoas neste processo, neste modelo de gestão, é sempre muito mínima porque se sujeita, exatamente, às decisões do CP e da diretora que preside ao CP e que dá as informações que vêm do CP e as decisões.”* [E4CGH].

Consideramos interessante a referência a *“...a necessidade de uma exigência, do Conselho Pedagógico, do ponto de vista do domínio técnico...”* [E5REH], que pode indiciar a existência de um processo pouco perceptível de assunção de um papel uniformizador da prática pedagógica, limitador da individualidade do professor em sala de aula, fundado na padronização da avaliação de desempenho docente, em que os elementos do CP têm responsabilidade.

IV.3.g - O papel percebido da envolvente no enriquecimento curricular

No cumprimento do papel de representação do Estado no quadro do sistema educativo nacional, as autarquias parecem ser percebidas como garante financeiro e como parceiro, na manutenção dos espaços físicos das escolas/agrupamentos e na operacionalização de projetos de escola, através da disponibilização de recursos materiais, tecnológicos e humanos, ainda que, como referido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o orçamento disponível seja «frequentemente, insuficiente em relação aos investimentos assumidos pelas autarquias ao nível das competências na área da educação» (CNE, 2012b). Estas dificuldades das autarquias são percebidas pelos docentes em assuntos básicos do dia-a-dia: *“sentimos que o apoio que a câmara dá, no sentido da manutenção dos espaços físicos, do material que possa ser necessário, há mais cortes, temos maior dificuldade em que as coisas sejam concertadas, (...) há cortes e isso pode dificultar o funcionamento de uma escola”* [E3CCL]

O papel desempenhado pelo tecido empresarial das comunidades envolventes continua a ser, principalmente, a colaboração com os cursos profissionais oferecidos, através da colocação de alunos no cumprimento do período de estágio protocolado, tal como o patrocínio de atividades que os diferentes departamentos das escolas/agrupamentos vão desenvolvendo, de carácter complementar aos *curricula*, embora os sucessivos normativos emitidos pela tutela tenham reduzido o incentivo a esses projetos, fortemente condicionados no tipo e no tempo, pela limitação de meios e prioridades na sua alocação, físicos, humanos e financeiros: *“...tenho lá tempo para projetos...”* [E7CDH]; *“Ora se isso já é complicado, com a falta de horas, para desenvolver esse tipo de projetos, para o trabalho cooperativo, para o trabalho colaborativo, neste momento horas, no passado já foram contempladas, nos últimos anos já não.”* [E17PRM].

Sendo reconhecida, pelos docentes, a sua importância no enriquecimento curricular e no desenvolvimento de competências sociais dos indivíduos, *“são projetos que fazem com que os alunos tenham prazer em estar na escola, que vai ser aprazível, para eles, participar neste tipo de projetos, será bom para desanuviar um pouco do currículo normal...e só têm a ganhar... identifica-os com a escola”* [E17PRM], para a integração e relacionamento dos conteúdos programáticos com a sua aplicação prática na vida social e laboral, é referido o esforço desenvolvido para a sua preservação e,

simultaneamente, a frustração sentida pela sua descontinuidade que coloca em causa a profissionalidade idealizada e alguns dos objetivos perseguidos:

“Mas depois, começamos por seguir aquela cartilha, a ter de focar determinados conceitos que eles têm que saber, têm que memorizar, porque vão a exame... há uma pressão tão grande que também não temos liberdade para ...” [E11PRH]; “...complemento educativo, extracurriculares, visitas de estudo... isso está reduzido ao mínimo... não podemos interromper aulas para visitas de estudo” [E6CDC]; “Enquanto houve aqueles tempos de língua não-materna, frequentaram e tinham aulas, até, de português, específicas. Agora isto também foi cerceado” [E13DTC].

Implicando a alocação de recursos, não parece fácil a inclusão destes projetos nos PAA que têm, naturalmente, de ser compatíveis com o PEE, cuja subordinação às determinantes da avaliação externa das escolas/agrupamentos, parece ser dominante:

“... é um projeto educativo que tende, exatamente, para a resolução de problemas imediatos, que tem a ver com os resultados na área... ..focalizou-se nos problemas de avaliação, principalmente nas áreas das ciências, do inglês e do português.” [E4CGH]; “E basicamente não estamos a trabalhar com competências nem estamos a desenvolver competências nos alunos, dessa maneira. (...) estamos a impingir conteúdos que estão mecanizados para despejar no teste, ponto. Estamos a trabalhar pró teste, estamos a trabalhar para exame.” [E1DIC]

IV.3.h – A envolvente e o seu poder percebido

As escolas públicas são frequentadas por alunos provenientes dos mais diversos grupos sociais, refletindo a diversidade presente na sociedade portuguesa. Diferentes ambições alimentadas por ambientes familiares e sociais também diferenciados, diferentes posturas e leituras face à escola e ao papel do conhecimento no desempenho profissional e na sociedade. Entre competir pela formação de uma elite de excelência e receber no seu seio toda a diversidade socio-económico-cultural dos alunos, a escola pública assume a universalidade no acesso ao ensino (LBSE).

A definição de objetivos de vida pelos discentes, surge como fator diferenciador de grandes grupos de alunos: alunos que ambicionam prosseguir os estudos para o ensino superior, outros que pretendem uma formação técnica mais imediata, ainda outros que apenas cumprida a escolaridade obrigatória, buscam uma inserção no mercado de trabalho mais imediata. Esta escolha é apontada como determinante na atitude e motivação dos alunos para o grau de esforço dirigido à obtenção de resultados académicos e, em última análise, condicionante dos resultados escolares e do relacionamento que se estabelece entre a escola e os EE e alunos: *“em determinadas disciplinas nós sabemos que aqueles resultados são uma opção dos alunos porque querem seguir determinados cursos (...) aquelas notas são mesmo essenciais para média e trabalham mesmo para terem as médias, eles esforçam-se imenso para terem aquela média”[E7CDH]* e que se articula com as estratégias predominantes assumidas pelas escolas, onde *“...hoje, ao nível do secundário, dos cursos regulares de prosseguimento de estudos, está a haver um foco demasiado grande nos resultados...” [E6CDC]*

Também a atitude dos pais e EE, de maior proximidade, presença e exigência na vida acadêmica dos seus formandos, varia em função desses trajetos de vida programados: “...pais, que em princípio são pais que têm mais habilitações literárias ou acadêmicas e que se preocupam com o futuro dos filhos no sentido se irão entrar nas universidades” [E16DTL]. Mas também “...tenho pessoas que se demitem completamente, que é preciso quase andarmos atrás delas para aparecerem na escola, por exemplo... quando têm educandos que dão problemas que derivam da falta de atenção, do controle que têm em casa.” [E13DTC]

As experiências de contacto com os pais e EE e reflexão sobre esta problemática, relatada pelos docentes, “... vão muito no sentido de chegar à conclusão que os pais também têm dificuldade em lidar com esta situação (desinteresse pela escola)... depois isto reflete-se nos ditos resultados que os esperam e... o insucesso” [E14CGL].

Mesmo quando há proximidade e participação, “...uma coisa é um EE preocupar-se com a educação do seu filho... e outra coisa é dos filhos em geral, da turma em geral.” [E11PRH], havendo tensões dificilmente sanáveis, em escolas onde a diversidade é a regra ditada pela sua abertura à inclusão e à igualdade de oportunidades, entre os interesses particulares e a universalidade do serviço público de educação.

Neste relacionamento encontra-se um dos motivos de insatisfação mais acentuados pelos docentes. Um clima social fundado nos valores da competição e da eficácia, na afirmação estatutária a todo o custo, avalia o sucesso educativo através dos resultados escolares e, em relação aos seus educandos, os EE apresentam-se como particularmente exigentes. A referência a essa influência que grupos de EE exercem, ou procuram exercer, sobre a gestão da comunidade escolar, procurando impor estratégias, programas ou critérios de decisão em função de objetivos particulares perseguidos para os seus educandos, é particularmente crítica:

“... por vezes vi que, em termos de comportamento, havia alguma ligação entre alguma maneira de pactuação com quem estava à frente da direção da escola e, eventualmente, com EE. Às vezes havia este tipo de confusão. Deixar que entrassem ali a dentro, pela direção, determinado tipo de relações de proximidade no exterior” [E9DTH].

IV.4.a - Imagem social da docência

Sucedem estas tensões em consonância com um sentimento crescente e generalizado de alteração da imagem social dos docentes do ensino público, posta em causa com o conjunto dos servidores do Estado, como despesistas, inoperantes, ineficazes e privilegiados. Parece consensual, na sequência da forma de comunicar e justificar, pelos sucessivos governos e comunicação social, as reformas estruturantes da administração pública, a desvalorização da função docente ao nível das representações sociais. É a própria tutela que, em sede legislativa, define uma imagem da docência nada favorável, justificando algumas inflexões e aprofundamento das reformas em curso:

«... a educação é assumida como um serviço público universal sendo estabelecida como missão do Governo a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia.»¹⁴

Embora reconhecendo que nem tudo está bem, a generalização aplicada a toda a classe profissional é considerada injusta e contraproducente:

“apesar dessa sensação que as coisas podiam melhorar e que eram artesanais, eu acho que também havia um grande sentido ético e profissionalismo em muitas pessoas. Poderá dizer, provavelmente é verdade, que havia muita gente que minava o sistema. Mas colocar as coisas nesse facilitismo e torná-lo omnipresente e difundi-lo, disseminá-lo por todos os profissionais também não foi bom” [E14CGL]

Personalizando na figura dos responsáveis ministeriais da tutela, particularmente nos da última década, a responsabilidade pelo degradar da imagem dos professores, estes percebem a existência de uma campanha mediática, promovida em seu desfavor, que potencializará as atitudes de desconsideração que se generalizam e que até os EE reproduzem:

“primeiro foi a politica em relação ao funcionário público: aí mete-se toda a gente dentro do mesmo saco. Os funcionários públicos somos os maus da fita. O país está assim por causa de nós...” [E7CDH];
“Deixámos de ser... pessoas de bem, digamos assim... Talvez porque, ao longo dos anos se vem desvalorizando um pouco o que é o conhecimento, o que é o ensino e o que é a escola e, portanto, aqueles que trabalham junto, que são os professores...” [E16DTL]

O aumento do número de professores que se seguiu ao processo de massificação do ensino e da escolaridade obrigatória, muito mais rápido do que o desenvolvimento de outros setores de atividade, constituía uma saída profissional relativamente acessível, na busca de estabilidade financeira e social para inúmeras famílias, numa altura crítica da história do país. *“...aqui há umas dezenas de anos atrás. Qualquer pessoa, quase, podia ascender há profissão...”* [E13DTC]. Essa facilidade pela procura, confunde-se, na opinião pública, com a vulgarização da função, olvidando-se quer os níveis de formação necessários, quer a sua importância social no desenvolvimento equilibrado do país. Ultrapassando a expressão de menosprezo, *“dito assim... a minha filha não vai para professora, era só o que faltava, qualquer uma vai pra professora”* [E3CCL], chega a ser percebido como insulto.

As referências aos tempos de férias e ao horário de trabalho reduzido dos professores, acrescem à construção de uma representação das (ir)realidades vividas nas escolas, socialmente difundida de forma que potencia situações de conflito, reclamações, violências de vários tipos, uma estratégia de clivagem social para mais facilmente ser obter a anuência à reforma: *“De repente toda a gente começou a saber de tudo, a saber ser professor, a saber ser corretor e a ter mais competência que o professor. Que o professor já não sabe nada e temos que andar em cima deles”* [E7CDH].

O mesmo se poderia aplicar a qualquer outro sector da função pública.

¹⁴ Do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Junho

As comparações entre o ensino público e o privado, não explicadas nos seus critérios de formação, traduzindo o incomparável, rotulam o ensino público de ineficaz, quando não de incompetente. A culminar, o lançamento de um conjunto de regulamentos processuais, em constante mutação, tendentes a estabelecer objetivos referenciais de avaliação: das escolas, das direções, dos docentes, dos funcionários administrativos e auxiliares.

Há, no entanto, a percepção de que a imagem que os EE projetam da docência, nem sempre é tão negativa: *“não tenho essa percepção (imagem negativa da docência) de grande parte dos EE com os quais eu tenho envolvimento direto”* [E13DTC], parecendo-nos que os níveis de exposição a esse relacionamento e de autoridade investida nesse contacto, dependentes da função desempenhada na estrutura da organização, poderão ter alguma influência sobre a postura que se assume, esta também determinante sobre a percepção que o outro lado faz das situações e a predisposição para o seu agravamento.

IV.4.b - Choque cultural escola/meio social

Parece existir uma percepção de que o relacionamento entre a escola e os EE é mais problemático quando se trata de pais e EE, eles próprios educados já no regime democrático pós 1974, situação cada vez mais maioritária, havendo várias menções a esta alteração nos valores predominantes de génese libertária:

“... esta geração de pais, que têm a minha idade, e mais velhos, uma geração anterior, é difícil, porque as pessoas acham que têm direito a tudo... e não têm deveres. E passaram isso para os miúdos” [E11PRH]; *“nós estamos a apanhar agora já a fase dos EE que foram criados no 25 de Abril... que começaram a ir para a escola depois do 25 de Abril, que tudo lhes era permitido, passou-se do 8 para o 80 (...) é o questionar sem bases e sem saber”* [E7CDH].

Há, apesar destas afirmações, uma consciência de se tratar de uma aprendizagem em curso, de confiança e respeito mútuo: *“há aqui, por parte dos pais, uma boa intenção, provavelmente baseada na ideia de que querem o melhor para os filhos... mas que é uma boa intenção que está muito pouco sustentada.”* [E9DTH], sendo necessário recuperar a noção de que os pais são co educadores em parceria com a escola (Barroso, 1996)

O conhecimento detalhado das características dos alunos e do meio social de origem, são apontados como determinantes na sua conquista para o esforço de aprendizagem e formação. Também por isso, se procura uma continuidade em que cada professor acompanhe as turmas, ao longo de vários anos, ciclos inteiros, sem o que não se consegue otimizar uma relação tutorial que facilite a deteção e compreensão das dificuldades, tal como a adequação pedagógica para a sua superação e a aquisição de capacidades e competências, em crescimento orientado. *“Estou a falar dos alunos que, apesar de tudo, partilham, mais ou menos, a mesma cultura, melhor ou pior”* [E13DTC], porque a frequência da escola, ao longo dos anos, vai também criando linguagens e valores partilhados, uma cultura progressivamente comum, feita de entendimentos negociados.

“Tudo o que se desenquadra disto é um grande problema. Que a cultura de procedência não é a mesma, às vezes a língua não é a mesma, e as capacidades não serão as mesmas, as competências e, portanto, como é que a escola, como é que a legislação atua perante isto?” [E13DTC]; “Os miúdos são diferentes, os miúdos têm dificuldades agora, que não tinham. Muitas vezes têm dificuldades emocionais e é preciso chegar junto deles” [E10DIC].

Tudo isto revela impactos da evolução social ao nível das estruturas e relações familiares, nas formas de acompanhamento da infância e da adolescência, na estrutura e práticas do mercado de trabalho, no contexto multicultural europeu e mundial associado às características globais dos relacionamentos e fluxos migratórios e económicos.

Também a aceleração das transformações no acesso à informação, nos hábitos de consumo e comunicação, exercem influência sobre a forma como os alunos veem e se relacionam com a escola: *“por questões familiares e da sociedade, os interesses que os miúdos têm lá fora e que a escola já não lhes diz nada ...” [E7CDH]*, sendo fundamental o acompanhamento dessas transformações e a capacidade de reação e adaptação das escolas e dos professores a elas. O investimento contínuo na atualização didática, pedagógica e científica dos professores revela-se imprescindível, embora em conflito com a intensificação de trabalho a que estão sujeitos.

IV.5.a - A LBSE e as estratégias de sobrevivência

Numa sociedade marcada pela desigualdade social, o esbater dessa desigualdade, a não-discriminação, os valores democráticos de integração e promoção social, constituem uma preocupação materializada no conceito de escola inclusiva, plasmados na LBSE e na CRP e que abordámos explicitamente. Procurámos compreender a perceção dos docentes, com diferentes responsabilidades na estrutura das escolas estudadas, sobre estas ‘obrigações’ legais que a profissão de professor implica e a forma como ajustam essa sua leitura com as tensões do quotidiano real.

Em uma das escolas, a leitura do tópico centrou-se na desigualdade provocada por situações de alunos com necessidades educativas especiais, talvez pela existência de casos extremos e que focalizam a atenção dos órgãos diretivos e pedagógicos. Talvez por isso a consideração de que a escola de ser *“...Inclusiva sim, mas há casos de tal maneira particulares que a escola pública não tem capacidade para...” [E10DIC]*

Aponta-se a diminuição de recursos de apoio específico (psicólogos e assistentes sociais) a esses casos como impossibilitando o seu atendimento adequado e assinala-se a necessidade de uma rede de cuidados especializados que assuma este tipo de casos, em estabelecimentos próprios e, é claro, separando-os do meio escolar regular – a necessidade de não descentrar a atenção pedagógica e a alocação de recursos dos alunos que oferecem maiores probabilidades de cumprimento das metas propostas e assumidas, oferecem a justificação e legitimação a tais medidas.

A multiplicidade cultural, presente em ambos os locais onde decorreu o estudo, foi referida como um potencial que poderia ser utilizado para conferir uma identidade própria, de inclusividade à escolas, facilitando a integração na sociedade local das famílias e alunos provenientes de outros países,

potenciando o enriquecimento curricular e a diminuição dos casos de indisciplina e segregação com origem no desconhecimento e diferenças culturais: *“esta necessidade de dar valor aos costumes, ao entrosamento que há das pessoas, das famílias e a partir daí ir criando uma escola mais inclusiva.”* [E5REH]

No entanto, num dos casos, a *“heterogeneidade, que é o princípio da escola inclusiva, não existe em muitas turmas: são todas homogêneas”* [E4CGH], o que pode revelar a continuidade de formas de estruturação e organização que, procurando talvez facilitar o controlo disciplinar e comportamental dos alunos e a organização do trabalho letivo, restringe a vivência relacional, sublinha as desigualdades e promove os estereótipos culturais e sociais de segregação, agravando os problemas: *“...está comprovado que 25 miúdos que só têm problemas, quer a nível familiar, quer pessoal, que não gostam da escola, está comprovado que esses meninos, todos juntos, são um muro”* [E4CGH].

Serão, eventualmente, estes mesmos que irão corporizar a constituição das turmas de cursos profissionais e CEF. No entanto, o preenchimento das vagas nesses cursos têm resultado na agregação de alunos que não obtêm resultados positivos no percurso académico regular, menos identificados com uma cultura de escola:

“são massivamente os mais problemáticos, o que faz com que os alunos também se sintam alunos de segunda...” [E12CCL]; *“atualmente o profissional já começa a ser visto como ...ah, os miúdos que vão para o profissional são os que têm problemas, são os burrinhos, são aqueles que não querem estudar, percebe? (...) e começa-se a criar um estigma que não devia ser isso”* [E7CDH].

Os estudantes reagem ao que interpretam como um tratamento excludente e discriminatório:

“professora, houve um momento... eles escreveram isso na critica deles à visita de estudo... que uma professora da escola não sabia que éramos alunos da escola... e lá está esta diferenciação. E eles sofrem muito com isso. Sofrem e depois mostram que são diferentes: portam-se mal. Portavam-se mal, portam-se um bocadinho pior que é para continuarem ali com a marca.” [E12CCL]

Pela temática de base, alguns dos cursos profissionais despertam a atenção destes alunos, mobilizando-os. No entanto, nesses cursos profissionais, *“grande parte das disciplinas são, efetivamente, teóricas”* [E16DTL], e considera-se que, de forma geral: *“o programa não está muito bem feito, para os (cursos) profissionais... são iguais, apenas são feitos por módulos”* [E12CCL], tendo como resultado uma mais difícil motivação dos alunos para o esforço necessário à conclusão dos cursos, refletindo-se nos índices de abandono escolar precoce e no insucesso – fontes de avaliação crítica, interna e externa, a pesando sobre a auto estima dos docentes e discentes.

IV.5.b - Auto assunção do processo de avaliação externa

Parece assumido como objetivo não questionado a obtenção de resultados positivos em testes nacionais, pelos alunos, e a sua leitura como significativa de qualidade de ensino e sucesso educativo. Por um lado porque o futuro dos alunos passa pela sua afirmação no mercado de trabalho, cujos agentes usam os resultados académicos como preditores da sua aptidão e do risco na avaliação da sua contratação, e é assumida, pelos docentes, como parte da sua responsabilidade: *“...a escola estar-se-ia*

a demitir de uma das suas funções se não obtivesse, se não gerasse ou fizesse os possíveis para os seus alunos atingissem os resultados.“ [E13DTC].

Por outro lado, pela pressão institucional e social, muito veiculada pelos *media*, de responsabilização das instituições públicas de ensino, incidindo diretamente sobre as direções de escola e os docentes.

Uma sobrecarga de tarefas não letivas conducentes à exaustão dos docentes envolvidos, uma constante prestação de contas que se vai, em cascata, estendendo a todos os níveis da estrutura escolar, pelos procedimentos inspetórios, pelos exaustivos pedidos de informação estatística, de relatórios, procedimentos de controlo e avaliação, coartando, pela extensão e minúcia dos despachos normativos, a autonomia que se promulga por lei, transformando um controlo dos resultados *a posteriori*, num controlo burocrático pela norma:

“o excesso de burocracia, de trabalho que não tem a ver propriamente com a profissão docente, com a ligação aos alunos e as matérias, é uma coisa abismal... estou completamente atolado nisso” [E6CDC];

“... deixe-me dizer que a nossa profissão está sobrecarregada de coisas que não têm descrição mesmo. O trabalho burocrático que nos caiu em cima, por exemplo dos DT, é uma coisa que não tem descrição e revolta-me. Porque, de facto, nos tira tempo para aquilo que é importante” [E13DTC].

IV.6 - Autonomia

O conceito de autonomia, aplicado às organizações, envolve a capacidade de fazer escolhas baseadas na especificidade de cada organização, coerentes com os seus objetivos e princípios identitários e que se materializam, no caso das escolas, no seu projeto educativo construído, e a responsabilização por essa construção (Macedo, 1993:100).

Haverá, nas escolas estudadas, vários níveis de autonomia desejados, mas deteta-se uma indefinição e opiniões divergentes e contraditórias, sobre o seu âmbito e conceção. Da descrença total, à aquisição ativista da autonomia através da criação de interdependências com projetos de integração na comunidade e de afirmação de identidade própria, ou na mera resolução quotidiana de problemas da operacionalidade interna:

“autonomia, acho que não vai haver agora nenhuma” [E7CDH]; *“Autonomia? Não se compra, nem se vende. Conquista-se! E conquista-se com o PEE e com o PAA”* [E4CGH]; *“a nível de indisciplina, a escola tem de ser autónoma. No entanto, a outros níveis, acho que não”* [E19CDM]; *“no dia-a-dia, se calhar não são assim tão autónomas. Por exemplo: se ser autónomo é poder decidir se uma aula é de 45 minutos ou 90 é uma questão... importante. Mas não é a esse nível que as coisas se passam”* [E16DTL]

Ao nível local, parece ser muito perceptível a dissonância entre a autonomia promulgada e a realidade do seu exercício (Barroso, 2004): *“há aqui uma desarticulação na lei que não dá o poder claro que é necessário para se decidir sobre os nossos alunos, quer a nível inclusivo, quer a nível cooperativo, quer a nível de saída profissional, quer a nível de motivação para o estudo”* [E4CGH]

Professores com experiência anterior ou atual de direção, mencionam o desejo de maior poder de gestão dos recursos humanos, principalmente em regime de contratação direta local, com base no conhecimento prévio e em função de perfis considerados ideais, na sequência de queixas de impacto

na continuidade pedagógica junto das turmas e em projetos de desenvolvimento plurianual. A forma como se têm vindo a processar, por concurso nacional, conduz à frequente substituição destes docentes, implicando o provável desconhecimento sobre quem é colocado, numa lotaria de perfis que não se deseja: *"...dar poderes ao diretor, em que devidamente fundamentado, entre os professores que tem, seleccionar aqueles que quer que fiquem, por serem uma mais-valia para a escola."* [E10DIC]

A percepção de falta de confiança da tutela na capacidade de gestão, administração e de prestação do serviço público de educação é manifesta, como o é a falta de confiança, pelos docentes, na capacidade de organização e de administração dos recursos educativos pela tutela: *"A escola tem autonomia? O agrupamento tem autonomia? Não tem. Produz instrumentos de autonomia? Produz. (...) agora cortes, cortes, cortes... porquê? Porque é mau gestor? Porque não há uma organização eficaz? Ao nível do MEC!"* [E2CDH]. Traduz a percepção de que as constantes inflexões nas estratégias e políticas educativas, a intromissão redutora da tutela na alocação e gestão de recursos acabam por influir na performance das escolas e se constituem em dissonância entre o discurso e a prática exibidos pela tutela.

IV.7 – Reflexos tensionais

IV.7.a - Emotividade

Sendo reconhecida a enorme importância do relacionamento interpessoal dos docentes, entre si e com os discentes, na sua integração na profissão e na sua realização identitária, (Nias, 1996; Kelchtermans, 1996, 2005), esse relacionamento envolve necessariamente emoções que, despoletando respostas de vários tipos, influenciam a sua capacidade de ação quotidiana, quer mobilizando para a ação como, pelo contrário, podendo causar a um sentimento de incapacidade para agir (Zembylas, 2013). A importância do equilíbrio emocional é sublinhada pelos docentes, que referem como uma tensão permanente que enfrentam: *"Vemos muita da desestruturação social e isto tem um impacto forte em nós, não apenas a nível físico, porque dar aulas é muito desgastante em termos físicos, mas também, em termos emocionais"* [E14CGL].

Essa emotividade constitui fonte de vulnerabilidade (Kelchtermans, 1996), com reflexos sobre os aspetos motivacionais para a integração e permanência na profissão. O grande investimento que os docentes fazem diariamente nas relações, reflete-se diretamente na sua autoestima através da avaliação que é feita, por eles ou por outrem, do seu desempenho, alimentando-a ou destruindo-a, acabando demasiadas vezes num sentimento de impotência face à constante diminuição de recursos e disponibilidade temporal, concomitante com o agravamento generalizado das situações presenciadas de carência e distanciamento cultural dos alunos face à escola:

"há pessoas que trabalham, que sacrificam o seu próprio horário pessoal e, para além de horas para conjugar horários para trabalhar com esses alunos, para ver se é possível dar-lhes a mão" [E9DTH]; *"As solicitações são imensas, as populações estão carenciadas, têm problemas graves, e nós não conseguimos, realmente, dar resposta"* [E16DTL]: *"nós temos que lidar com muitas situações, muitas expectativas frustradas da parte dos alunos, por parte dos colegas... e temos que dar resposta a muita*

coisa ao mesmo tempo: a parte pedagógica, a parte pessoal dos alunos, a parte curricular... é um mundo vastíssimo.” [E14CGL]; “existe aqui muito trabalho que é feito com os alunos que as avaliações externas não querem saber dele, que é essa educação para a cidadania, o espírito de convívio, a consciência cívica, etc etc etc o saber estar entre os outros etc. (...) há aqui um trabalho social aqui que não é contabilizado em lado algum, não existe preocupação...” [E1DIC] “hoje em dia, pede-se muito à escola, exige-se muito e, provavelmente, nós não conseguimos dar resposta a tudo” [E16DTL].

IV.7.b - Medo

A crescente incidência de processos de controlo e responsabilização, quer pela opinião pública, quer pela tutela, através do processo de avaliação de competências e de procedimentos inspetórios, tem conduzido à criação de alguma instabilidade relacional entre a classe docente, agravada pela redução do número de vagas nos diferentes quadros de colocação e pelo congelamento da carreira profissional, num clima social de crescente desemprego e incerteza quanto à definição de projetos de vida profissional, cultural e social.

Para além da competitividade, em alguns casos reconhecidamente exacerbada, que a comparação implícita nos processos avaliativos e a escassez de vagas colocam, a dependência perante pares para a obtenção dos resultados de desempenho, a subjetividade e disparidade de critérios utilizados nesse processo, quer ao nível de escola, quer, mais nitidamente ainda, a nível regional e nacional, correspondentes ao âmbito dos concursos em causa, são fatores de emergência de tensões por vezes explícitas, entre comportamentos defensivos e de afirmação, face à diferenciação estatutária que o posicionamento na carreira atribui.

Fugindo essa instabilidade profissional ao controlo dos docentes, fundada no poder discricionário da tutela, percebemos como generalizada esta expectativa defensiva, atingindo mesmo o diretor, ele próprio, sujeito a essa discricionariedade e à obrigação de *prestação de contas*. Chegando a ser caracterizado como um clima de medo o que se vive nas escolas, coarta o voluntarismo pró-ativo e a emissão de opiniões, por serem, demasiadas vezes, divergentes da orientação oficial, mesmo considerando que a classe tem:

“...bastantes (motivos para reivindicar) ...mas, acho que as pessoas estão também com medo, não é? Num momento de insegurança, as pessoas...” [E5REH]; “Acho que tem mais importância o clima de medo que algumas vezes se instalou ou se instala na escola, de medo sobre a atuação do diretor ou do presidente do que o que propriamente houver” [E1DIC]; “agora, tomam-se estas medidas e toda a gente acaba por se calar, um silêncio incrível, quase sepulcral ou em surdina...” [E9DTH].

Instala-se um clima de insegurança, que Ball (2003) havia referido e que é diretamente traduzido pela expressão de uma professora com 34 anos de profissão:

“dou por mim a ter, às vezes, receio de fazer qualquer coisa, com medo que me questionem porque aquilo não está bem feito, uma coisa que eu sempre fiz e que deu resultado, e os alunos progrediam e tinham bons resultados e agora começo-me a questionar... realmente, a sensação que há é que estamos a

ser questionados por tudo e por nada e por coisa nenhuma, como se costuma dizer... parece que está tudo a ser posto em causa.” [E7CDH]

Parece estabilizada uma atitude de estrito cumprimento dos normativos, não significando a concordância com as políticas educativas e a forma da sua implementação, nem a impercetibilidade das tensões ou a desistência dos referenciais identitários, sendo antes um tempo de expectativa em que a alternância de políticas se verifique:

“acho que as pessoas estão tão desmotivadas neste momento, que não estão dispostas a perder muito tempo com grandes questões...” [E16DTL]; “acho que está tudo muito cansado. Cansaço pára. Então, ninguém está para se preocupar muito... cansaço mental, da situação... as duas coisas” [E18PRE]; “ Eu quero é ter as minhas energias canalizadas para aquilo que me pedem. Se calhar isto é um bocadinho autodefesa, não é?” [E12CCL]

Esta atitude defensiva parece coerente com uma perceção de que a distribuição e o exercício do poder podem conflitar com o desenvolvimento das próprias carreiras profissionais, por um lado e, por outro, com a imagem de individualismo algumas vezes referido:

“até podemos estar a tornar-nos um bocadinho mais individualistas, é verdade. Mas isso, se calhar, tem a ver com... a nossa sobrevivência” [E12CCL]; “...com aulas assistidas por pessoas daqui, de facto, não foi nada agradável, foi um ano péssimo... as pessoas começaram a ser mais individualistas” [E3CCL]

IV.8 – O clima organizacional

IV.8.a – A integração e o trabalho colaborativo

A mobilidade frequente de parte significativa do corpo docente em situação contratual instável, imposta pelo sistema de decisão sobre a colocação de professores, não ajuda à efetividade das medidas de estabilização e de continuidade do processo educativo e da organização escolar. Aspetos relativos ao trabalho colaborativo ficam dificultados, sendo referido que a entreaajuda é facilitada quando existe *“uma relação de maior proximidade com o colega” [E11PRH]* o que acontece com a estabilidade do relacionamento, não quando *“nós chegamos aqui sempre de paraquedas e subimos num balão outra vez... chegamos, aterramos, voamos...ou seja, como somos sempre material em circulação, material móvel, nunca nos é dada a devida atenção...” [E11PRH]*, explicando atitudes de distanciamento, de defesa da sua autoestima, de menor participação por parte dos docentes em colocação temporária e precária.

Kelchtermans e Ballet (2002a, 2002b) afirmam este balanceamento entre distanciamento e comprometimento como parte da ‘literacia micropolítica’, importante na formação identitária dos novos professores. Esta literacia que a todos, docentes e não docentes, permite a compreender as relações locais de poder, e ter o seu próprio posicionamento na definição, defesa e reposição das condições de exercício que consideram as desejadas. A perceção sobre o clima relacional varia, assim, com a relativa estabilidade de vínculo e com a aquisição desta literacia política.

Os docentes consideram a existência, nos procedimentos mais ou menos estabelecidos de funcionamento dos grupos e departamentos, de um clima colaborativo, com a partilha de materiais

didáticos produzidos, “na uniformização dos critérios de avaliação, (...) temos discutido muito em termos de metodologias de trabalho, esquemas de aprendizagem, de ligações entre as 2 disciplinas (Mat; FQ)” [E6CDC] ou mesmo, menos frequentemente, dos testes de avaliação.

São aspetos operacionais, práticos, em relação aos quais, os docentes em regime precário, são informados e os adotam, sendo procurado um envolvimento sem sobressaltos: “Os professores, numa escola, num grupo, num departamento, têm de ter uma linha de ação, não podem trabalhar dispersos, cada um para seu lado e, portanto, é estabelecer essa linha de ação...” [E15CDL].

No entanto, as dificuldades em materializar estas práticas colaborativas são explícitas e há opiniões críticas. Até porque existe a convicção da necessidade e importância de um trabalho complementar, interdisciplinar, para a construção de um ensino nos termos previstos na LBSE e que sirva o desenvolvimento partilhado de competências e saberes profissionais:

“a articulação é muito mais bem feita e muito mais efetiva com os colegas da mesma área (...) mas acho que essa articulação fica-se mais pelo projeto, pelo papel, do que propriamente nas aulas... Então se falarmos da articulação vertical, ainda mais desfasamento existirá, porque é complicado nós implementarmos, em meios em termos de tempo e meios humanos” [E17PRM]; *“mas os programas são extensos e a pessoa não pode perder tempo. Portanto, essa articulação é mínima... (De interdisciplinaridade) quase nada! Porque temos programas cada vez mais extensos e não podemos fazer folclore”* [E19CDM],

sendo a expressão da dificuldade na multidisciplinaridade e, uma vez mais, a dissonância entre o projeto educativo auditado e o prescrito na própria Lei.

De facto, para além de dificuldades em encontrar espaços físicos para trabalho conjunto¹⁵, a articulação dos horários, por sobrecarregados, parece ser muito difícil: “Professores a lecionarem o mesmo nível não têm, muitas vezes, esse horário na mesma hora e isso inviabiliza o trabalho efetivo nesse campo” [E15CDL]. Acresce a capacidade de integração relacional entre as pessoas, a influenciar a produtividade, continuidade e coerência desse espaço partilhado, como afirma um docente “... são as características das pessoas e as relações que elas desenvolvem que faz com que esse tempo e esse trabalho seja mais produtivo ...” [E2CDH].

IV.8.b – Distanciamento profissional

O ritmo acelerado de implementação das reformas do sistema educativo, coincidentes com a crise financeira global e com as medidas de contenção da dívida pública, numa operacionalização *top down*, não participada, formam um cenário ideal para a previsível resistência às mudanças institucionais e organizacionais pretendidas pelo governo (Stoleroff, 2010). Na prática, resultam num clima desfavorável ao princípio básico da participação ativa na vida das escolas pelos docentes, como estruturante de uma mudança informada e assumida como necessária: “...dizer quais são as minhas

¹⁵ Numa das escolas foi constatada essa dificuldade até para a realização das entrevistas, mas não é uma situação vivida em todas as outras escolas.

propostas, apreciar as avaliações que vão sendo feitas, enfrentar apreciações desfavoráveis... eu acho que isso é condição da mudança, percebe?” [E9DTH].

Esta perspectiva reflexiva e participativa, veiculada pelos docentes, conflituava com a progressiva centralização do poder de decisão já referida e com a consequente diminuição do espaço concedido à discussão e à participação dos docentes nesse processo. A dissonância entre a aula ideal e a aula real é reconhecida e suscita estratégias de compatibilização necessariamente fundadas nos seus princípios éticos, entre a concepção da profissionalidade emergente da sala de aula e aquela abstratamente idealizada:

“...as pessoas continuam a trabalhar, como digo, elas têm a sua formação, têm a sua responsabilidade, continuam a não cair, meramente, nas eficácias, mas continuo a ver as pessoas empenhadas pelo modo como lá chegar ao produto final” [E9DTH]; “porque com estes alunos eu não posso fazer 2 testes e o módulo está feito. (...) temos de lidar com estes miúdos como cada um sendo diferente. Pedagogia diferenciada” [E12CCL]

A normalização dos programas, de processos metodológicos, dos critérios de avaliação e da observação de aulas, abre portas a uma visão monolítica do desempenho profissional que conduz à sua tecnicização e banalização, retirando aos professores parte do poder formal sobre o espaço letivo, integrante da sua formação identitária. Importaria lembrar o papel referido do CP neste processo¹⁶.

“... temos de andar tão em filinha (...) está tudo tão formatado quase que acabam as escolas por, às vezes, não terem assim nada que me diga que é uma escola especial por isto ou por aquilo” [E18PRE]; “... sempre utilizei a minha experiência” [E5REH]

IV.8.c - Investimento pessoal

Contrariando a crença socialmente difundida, a grande maioria dos docentes assumem uma postura de preocupação com aspetos da atividade escolar que ultrapassam a sala de aula e a prática curricular, embora lhe sejam basilares porque, como se afirma, *“é preciso haver rigor. Aliás, isso é a primeira tarefa dum docente, isso está na ética profissional” [E14CGL].* A sua formação é assumida a expensas próprias, quer financeiramente quer em termos de tempo investido, e é aspeto considerado fulcral num desempenho profissional inseparável da permanente atualização, aprofundamento e criação de conhecimento:

“o professor deve ter conhecimento daquilo que a tecnologia oferece, daquilo que a sociedade oferece em diversos níveis, para pegar nisso, aliar aos conteúdos e poder trabalhar para cativar o aluno... se a pessoa não cristalizou acaba por ir buscar a formação de que necessita ... e vai buscá-la” [E2CDH]; “...Nós somos uma profissão que tem de estar em constante atualização. Isso é algo que nos é exigido e que nós próprios também exigimos porque, acho que em qualquer área, mas na minha área que é uma língua viva, temos de estar sempre atualizados” [E16DTL].

Os espaços institucionais que, de responsabilidade orgânica da estrutura do MEC, para isso vão sendo disponibilizados, através de centros e ações de formação, são considerados como desajustados às necessidades percebidas e relatadas, não correspondendo aos planos de formação

¹⁶ Ver referência na página 32

elaborados nas escolas e, assim, sendo encarados como mera formalidade processual, burocrática, de acumulação de créditos no registo pessoal:

“Com esta história da avaliação, eu não sei. Eu acho que as pessoas começaram a dizer. O que é que eu tenho de fazer? Ter créditos.” [E9DTH] ou ainda, *“durante muitos anos perdemos muito tempo a ter formações que não nos levavam a nada...para ter créditos”* [E12CCL].

Por exemplo, uma das docentes, sobre as ações oferecidas, *“Disse não, muito obrigado, vou fazer uma pós-graduação, vai-me obrigar a trabalhar mais, mas pelo menos, vou fazer o que gosto. Vou tentar procurar, que é isso que todos os professores deviam fazer, procurar alguma coisa que seja uma falha no seu percurso profissional, e isto é o que muitas vezes falha.”* [E4CGH], a par da, cada vez menor, disponibilidade de meios e tempo para o fazer, quer em articulação reflexiva com os colegas, quer isoladamente.

IV.8.d – As expectativas

“O futuro da carreira está muito negro (...) principalmente aqueles que estão ainda a contrato. Da maneira como as coisas estão hoje, iremos ficar a contrato eternamente.” [E17PRM];

“Há novos professores?” [E16DTL] Expressão que resume a perceção da situação atual, no que respeita à renovação de quadros, nas escolas do país. A capacidade de atração da profissão docente, nas atuais circunstâncias, parece ser muito baixa. Exige-se muito: em formação, em dedicação, disponibilidade, em flexibilidade e paga-se pouco e sem perspetivas de aumento ou sequer estabilidade nos termos contratualizados.

Os docentes percebem, igualmente, a necessidade dessa renovação pelo que encerra de inovação, de ideias, processos, técnicas pedagógicas, de atualização e proximidade cultural aos escalões etários dos próprios alunos, à compreensão e integração dos códigos referenciais das novas gerações. Porque, nesses novos relacionamentos, é implícita a necessidade de uma atitude reflexiva que permita o crescimento profissional e humano conjunto:

“eu quase já nem vejo gente nova nas escolas, primeiro ponto. Segundo ponto: as pouquíssimas pessoas novas que vejo nas escolas, estão cá pouquíssimo tempo. Terceiro ponto: mal tenho tempo para falar com elas (...) Pode ser mau, porque o sangue pode deixar de fluir. E as coisas, os processos, a comunicação... cristalizar em demasia. É muito importante que haja renovação. Renovação não significa só deixar sair os mais velhos e entrar os mais novos. Significa manter o diálogo inter-geracional e isso está-se a perder.” [E14CGL]; *“aquela lufada de ar, aquela ... eh pá... e eles ensinam-nos, nós aprendemos todos uns com os outros e é uma pena... eu tenho muita pena que a escola seja uma escola de velhos, muita pena... uma escola de velhos.”* [E12CCL]

A ausência de perspetivas de progressão num futuro previsível promove sentimentos de descrença, resistência e inconformismo: *“é um trabalho imenso para depois não se verem resultados práticos, acaba por ser desmotivador porque as pessoas têm de cumprir uma série de normativos sem terem, depois, a contrapartida que é a progressão na carreira, que é para isso que é feita essa avaliação”* [E15CDL]

IV.9 -Ação política coletiva: eficácia da ação sindical e objetividade reivindicativa

A tendencial perda de direitos contratualmente estabelecidos, quer no trabalho, quer na assistência na saúde e na reforma, o bloqueio da progressão na carreira, as sucessivas penalizações salariais, o desinvestimento nas condições de trabalho da rede pública escolar são uma pressão que se mantém sobre os trabalhadores do sector público da educação e, com ela, o clima de conflitualidade laboral.

Os exemplos que foram sendo referidos, mostram existir um conhecimento amadurecido das condições políticas que movem o sistema de ensino português, e a consciência da necessidade de agir coletivamente em defesa das suas convicções sobre a profissão: *“Acho que os professores têm que juntar cada vez mais para reivindicar os seus direitos, para melhorar as condições de trabalho, que cada vez são mais precárias (...) não estamos a falar de privilégios: estamos a falar de direitos. Privilégios é uma coisa, direitos são outra.”* [E17PRM].

No entanto, talvez pela diferenciação estatutária, perante a tutela, que emerge do tipo de vínculo contratual firmado, o posicionamento perante a ação política reivindicativa não é uniforme: *“o que se diz que a classe dos professores é das mais desunidas, o que não é verdade, porque todos os professores dizem a mesma coisa, já me apercebi disso (...) bastantes (motivos para reivindicar) ...mas, acho que as pessoas estão também com medo, não é?”* [E5REH]

Os professores com uma situação contratual precária, manifestam posições convergentes na crítica ao que chamaríamos de acomodação individualista. Em coerência com uma menor taxa de sindicalização, há quem, mantendo-se sem filiação sindical, refira a redescoberta, pelos colegas ‘instalados’, de uma maior urgência na defesa das condições de trabalho, percebendo-se uma culpabilização pela degradação das condições em que se encontram os professores:

“agora sim, porque as pessoas vêm o trabalho como algo que pode acabar, o facto de poderem não ter um lugar para trabalhar, então as pessoas estão preocupadas. Mas eu, até agora, não vi as pessoas preocupadas. E acho que deviam ter lutado pela forma como se dá aulas... o que é a escola... a preocupação com as matérias, com os currículos, com as aulas...” [E11PRH].

Noutros casos, há filiação e participação sindical ativa e, nesse caso, igualmente uma decepção pela ausência de participação e de solidariedade dos colegas do quadro de escola/agrupamento: *“como é uma escola em que muita gente já está vinculada, o seu lugar está garantido, acabam por não ser muito ativos nesse tipo de ações (atividade sindical). (...) Senti-me desamparada e senti que era um número mesmo”* [E18PRE]. Há, também, quem não perceçione qualquer necessidade de ação coletiva organizada, como que justificando a progressiva diminuição da taxa de sindicalização¹⁷, também no setor público da educação: *“E quando nós vemos que as pessoas utilizam sempre as mesmas formas de luta e sempre as mesmas frases, depois de uns determinados anos é como os políticos: pronto, já aprendi a lição... dali não sai nada, há-de ser sempre o mesmo...foi assim o processo de desacreditação ao longo de 7 anos”* [E11PRH].

¹⁷ De acordo com Jelle Visser, no estudo ICTWSS: Database on Institutional Characteristics of Trade Unions, Wage Setting, State Intervention and Social Pacts. (Ver Fontes)

CAPÍTULO V - NOTAS CONCLUSIVAS

O processo de reforma do sistema educativo, em Portugal, corresponde a um processo de continuidade das reformas sociais e políticas que o mundo capitalista vem fazendo, *grosso modo*, desde há três décadas, como não poderia deixar de ser num mundo de interdependências em todos os domínios da sociedade. As referências a uma modernidade política definida em fóruns internacionais, como a OCDE, o Banco Mundial, a OMC ou a União Europeia, fazem da conceção liberal do mundo um paradigma dominante a que a orientação política do estado português se tem subordinado.

O modelo prosseguido pelo governo português, para a resolução da profunda crise económica, financeira e da dívida soberana que Portugal atravessa, assumindo um rumo de austeridade financeira radical, tem condicionado e orientado as políticas sociais nos anos mais recentes e, em particular, as políticas educativas. Esta orientação política rompe com o modelo que vinha sendo implementado no setor educativo, na linha da NGP, ao assumir a minimização da presença do estado na prestação dos serviços sociais, retirando do discurso as metas assumidas pelo país no âmbito da UE no quadro da Estratégia Europa 2020.

Em consequência deste posicionamento governamental, o clima de instabilidade próprio dos processos de mudança, que se vivia nas escolas, agravou-se. O principal foco de instabilidade manifestada pelos docentes, parece emergir da incerteza quanto à própria continuidade do seu exercício profissional no setor público, somando-se à dissonância, que permanece, entre as conceções da profissão docente emergentes do contexto escolar local e da responsabilização estandardizada e mono dimensional que lhes é exigida.

Nesta situação, a mobilização dos professores para o desempenho e envolvimento ativo nos projetos de escola, transforma-se num problema prioritário de gestão das escolas, em primeiro lugar para os diretores, sendo essa, talvez, a maior dificuldade que enfrentam na gestão dos estabelecimentos escolares: fazer prevalecer uma conceção de ensino, que apresentaram localmente e os legitimou na função, de forma a conseguir mobilizar as vontades dos docentes para a sua implementação. Fazê-lo numa conjuntura de insatisfação e descrença: porque a incerteza é crescente, quanto ao vínculo, quanto ao rendimento, quanto à conceção de ensino, quanto às condições físicas de trabalho. Fazê-lo mediando, por um lado, a presença controladora, inquisidora e responsabilizadora da tutela e a conceção de ensino que emerge da heterogénea realidade da sala de aula, das famílias e da comunidade local, por outro.

Toda a orçamentação escolar está, tendencialmente, dependente do processo de avaliação externa à escola, enquanto instituição – mas cujos critérios de valoração parecem longe da comparabilidade exigíveis, dada a dificuldade em enquadrar cada escola do ponto de vista da caracterização socioeconómica e cultural da sua população discente. As métricas de avaliação, focalizadas nos resultados académicos dos alunos, parecem escapar ao controlo das equipas de gestão das escolas em muitos aspetos – nomeadamente o sucesso ou insucesso escolar que, consensualmente nos meios académicos, depende de muitos fatores exteriores à escola e à sala de aula (Day, 2005;

Sahlberg, 2012; Fullan; 2011). A atual conjuntura económica e social, parece influir até nos índices de abandono escolar e no prosseguimento de estudos para os níveis superiores de ensino. Ainda assim, constituem o quadro de referência qualificativo de cada organização escolar e, por arrasto, dos seus profissionais.

As escolas onde o estudo decorreu são estruturalmente diferentes: um agrupamento de escolas com todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao secundário. Outra, uma escola não agrupada apenas com o terceiro ciclo do básico e secundário. As populações discentes de uma e outra diferem parcialmente nas faixas etárias e, no primeiro caso, invocam problemas, relacionamentos e necessidades inexistentes na segunda. Caracterizam-se por estilos de liderança igualmente diferentes. Num dos casos, a busca do envolvimento mobilizador, pela auscultação sistemática da comunidade escolar, do cuidado na fluência da comunicação e do apoio à dinamização de projetos e atividades emergentes da comunidade escolar, complementam a preocupação com a resposta à mensuração dos resultados académicos e traduzem uma mediação das tensões geradas pelo processo impositivo das reformas. No outro caso, uma direção mais assumidamente gestonária, transparente no discurso da assunção de competências e autoridade investidas, no advogar da politização do cargo, na gestão dos circuitos de informação enquanto fonte de poder, na subordinação das estratégias e da alocação de meios à melhoria do posicionamento escolar no ranking,

Pudemos confirmar, em ambos os casos, a procura de compatibilização do projeto educativo, por parte de quem assume a responsabilidade de direção, com as vertentes avaliadas pela IGEC. A tónica colocada no controlo inspetivo da qualidade da prestação escolar, através da avaliação de desempenho, da escola e dos seus profissionais, assumindo um carácter penalizador, tem como consequência a alteração das prioridades idealizadas, passando a haver um *driver* centrado nos parâmetros previsíveis ou explicitados dos processos de avaliação, aos vários níveis, de toda a estrutura dos sistema de ensino, desde a escola aos seus diversos órgãos e âmbitos de atividade e individualmente aos profissionais. O cumprir das metas e objetivos ou as normas processuais estabelecidas, passa a primeira prioridade, independentemente de considerações sobre a sua adequabilidade ou não ao momento, ao aluno, à situação concreta em presença. É uma reação defensiva que nos pareceu generalizada, do seu estatuto hierárquico pela direção mas, também, de uma posição comparativa de escola/agrupamento que maximize o acesso a melhores condições de trabalho – maior autonomia na diversificação de soluções curriculares, maior disponibilidade de recursos, materiais e humanos, maior flexibilidade e eventual autonomia na sua gestão – direcionando a alocação dos recursos disponíveis para a melhoria dos resultados académicos dos alunos e na avaliação externa das escolas.

Nesta perspetiva, não parece existir uma clivagem entre o corpo diretivo das escolas e a generalidade dos docentes entrevistados. Temos em consideração o facto de serem, maioritariamente, elementos com responsabilidade nas escolas, de alguma forma comprometidos com o seu funcionamento. A reinterpretação local das políticas educativas, quando cuidadosamente gerida a

informação sobre a sua proveniência e o grau de autonomia na sua aplicação, parece possibilitar o deslocamento da linha de tensão para as fronteiras da escola. O funcionamento das escolas/agrupamentos implica decisões operacionais, tipicamente baseadas em critérios discutidos, partilhados e regulamentados localmente. A esse nível, a disponibilidade dos diretores para escutarem as diferentes opiniões, diminui a carga emocional que acompanha as tensões que eventualmente surjam, saindo responsabilizada a tutela pela sua emergência, embora, de certa maneira, enfraquecendo a posição do diretor perante os docentes, enquanto decisor com efetivos poderes.

Foi-nos dado presenciar um conjunto de profissionais em conflito com a necessidade de responder perante a relação direta com os discentes, a turma e, muitas vezes, com os EE, por um lado, e perante a entidade abstrata que se constitui nas metas globais da escola, que não subscreveu e cujo cumprimento sabe que o forçará, inevitavelmente a ‘deixar cair’ parte dos seus alunos, por outro.

É claramente percebida uma menor participação dos docentes na discussão de assuntos de carácter pedagógico, motivada pela sua menor representação no CP e por aspetos formais do funcionamento deste órgão consultivo, levando a que seja considerado como mero transmissor / operacionalizador de políticas pré-definidas, de decisões consumadas. Tal percepção potencia sentimentos de desresponsabilização por parte dos docentes, dificultando a sua identificação com as estratégias prosseguidas na escola/agrupamento, mas sendo coerente com a tendencial definição weberiana de perfis, separando a decisão do locus e do sujeito da sua operacionalização.

O contacto próximo, que docentes e diretores têm com os alunos e as famílias, e entre si, funda o seu profundo conhecimento da realidade que é a escola objetiva, com pessoas com nomes e caras, cada uma com os seus problemas e ambições, e não uma outra, abstratamente estandardizada. A prática pedagógica impõe relacionamentos baseados no respeito mútuo, promotores da confiança que predispõe a uma entrega na busca de objetivos partilhados que, por integrarem a socialização dos indivíduos, ultrapassam em muito o currículo explícito. Tem igualmente uma dimensão ética que funda todas as outras e as orienta no sentido do interesse, não só do próprio docente, mas também do outro – os discentes e, noutra patamar, dos colegas e da comunidade.

O contínuo escrutínio da atividade dos professores, da forma pública e descontextualizada como tem sido feito, ao lançar a dúvida sobre a qualidade das suas decisões, do ensino e dos seus resultados, coloca em causa, antes de mais, a autoridade socialmente investida no professor e desvaloriza as capacidades científica, didática, pedagógica, política, cultural e relacional, independentemente do elevado grau de qualificação implícito no acesso à profissão.

A intensificação da atividade de controlo, exigindo uma apertada regulamentação burocrática do trabalho dos professores da escola pública para lhe dar suporte, desde a carga horária à distribuição de tarefas de carácter administrativo, em acréscimo à docência sobrecarregada pela extensão dos currículos e pela dimensão e heterogeneidade das turmas, acaba por dificultar a gestão local de recursos, necessária à eficácia da prestação educativa – diminuindo a possibilidade de personalização das práticas pedagógicas, diminuindo a possibilidade de atualização científica dos docentes,

«descentrando o docente do seu trabalho pedagógico com os alunos, com implicações ao nível do profissionalismo docente e das identidade(s) profissional(ais) dos professores» (Flores, 2011) e conduzindo à exaustão de que se queixam os professores.

Os mercados de trabalho evoluídos valorizam a flexibilidade, a adaptabilidade, a criatividade, a cooperação: a reforma curricular proposta pela tutela educativa, promove a estanquicidade disciplinar e a focalização em conteúdos estandardizados, a capacitação de executantes, dificulta o enriquecimento curricular, sublinha a desigualdade sociocultural da população estudantil.

Esta dissonância que os professores vivem, entre o assumir a gestão e o controlo da sua prática profissional, fazendo juízos e opções discricionários e a estrita obediência a critérios hetero definidos de prática docente, meramente tecno-didáticos, gera um desconforto que, como diz Flores (2011), tanto pode levar à resistência como à passividade e à resignação. Como referiram Jeffrey e Woods, sobre experiência similar vivida em Inglaterra,

«teachers experienced fear, anguish, anger, despair, depression, humiliation, grief and guilt--emotions produced by the mismatch between the power of the critical event they were experiencing and the cultural resources provided by their beliefs and past experiences» (Jeffrey e Woods, 1996).

Em Portugal, a tendencial retirada da sua autonomia «na gestão do tempo escolar, na gestão curricular e nos conteúdos programáticos entre outros aspetos importantes na escola ... favorece o desenvolvimento de uma atitude conformista e passiva nos professores» (Rua, 2008:38), contrariando o pressuposto do seu poder de decisão e controlo sobre o seu espaço de ação, alimentando a mesma desmoralização, o ‘cansaço’ da impotência para afirmarem os valores da escola participada, equitativa e democrática – que o conjunto da docência profissionalizada, em Portugal, com bastantes anos de profissão, vivenciou e assumiu como valor significante.

Uma espécie de acomodação parece desenhar-se, a prazo, num quadro político de continuidade. Em função da fase da carreira profissional em que se encontram, os professores confrontam-se com a decisão de permanecer ou abandonar a carreira. O sentimento de impotência conduzirá os mais idosos a valorizar a possibilidade de reforma antecipada, recusando violentar-se nas suas conceções identitárias, ao que se sujeitariam permanecendo no sistema, desaparecendo das escolas uma fonte enorme de experiência pedagógica, de histórias biográficas que nelas criaram sentidos e valores significantes, de coesão e identidade. Esvaziar-se-á, progressivamente, o discurso na primeira pessoa da escola democrática, da ação coletiva de resistência e recusa da escola reprodutora das desigualdades, elitista.

Permanecerão, em parte, um conjunto de professores com muitos anos de serviço, muitos ainda para exercer, cuja experiência formadora embebeu da escola democrática e participada, assumindo os seus valores, procurando mediar as tensões paradigmáticas: esgotar-se procurando todos integrar e acompanhar – manter ‘um brilhozinho nos olhos’ realizando-se nas pequenas conquistas do dia-a-dia, fechando-se no seu espaço relacional mais restrito de subgrupos identitários, pugnando pela definição o mais concreta e exata possível dos limites da sua responsabilidade individual e descartando

a coresponsabilidade alargada: ‘é isto que querem, é isto que faço’, muito próximo da proletarização. A separação weberiana do binómio decisão/execução, a par da sua constante mobilidade, favorece uma tendência que parece emergir entre os professores menos experientes – embora todos eles tenham já significativa experiência. O distanciamento aos ambientes de decisão, reduzindo o contacto com a hierarquia à preocupação em conhecer as regras de funcionamento e articulação com os pares com que interagem diretamente, com a definição mais rígida das fronteiras de responsabilidade, mais individualizada e menos interdependente, assumindo o profissionalismo ao nível da execução.

O fechamento dos quadros de pessoal docente, por diferentes vias administrativas, tem impedido ou, no mínimo, dificultado a renovação demográfica do grupo docente, desde há mais de uma década. A substituição progressiva dos quadros docentes dará entrada, nas escolas, a uma crescente contratualização individualizada do trabalho, assente no cumprimento mensurado de resultados académicos e do cumprimento administrativo das normas, vertidas em objetivos no processo de avaliação de desempenho, individual e inquestionado. A precariedade só poderá ser vencida no campo da competitividade individualista, sendo o trabalho colaborativo, a pedagogia diferenciada e os valores da escola inclusiva depreciativamente considerados os ‘pedagogismos’ ou o ‘eduquês’, em desuso por contrariarem esse individualismo e a eficácia centrada no pressuposto de que a educação é um bem de consumo, sendo o produto o aluno, com capacidades certificadas, entregue no fim da cadeia de valor pronto a consumir no mercado de trabalho. No entanto, como diz Caetano,

« O seu produto acabado não são objectos inanimados. São pessoas que precisam de ser tratadas de acordo com as suas características, aspirações, interesses, dificuldades, etc. E isso requer uma grande disponibilidade física e psicológica da parte das pessoas que com elas interagem.» (Caetano, 2005:14)

Requer um quadro político de não-continuidade, diríamos. Mesmo numa sociedade capitalista, em relação às escolas, será a expectativa dos *stakeholders* que todo o potencial de cada aluno seja incentivado, maximizando os resultados de aprendizagem e formação, no respeito pela sua individualidade, como se pode inferir do relatório PISA 2009 produzido pela OCDE:

«This report shows clearly that education systems built around the belief that students have different pre-ordained professional destinies to be met with different expectations in different school types tend to be fraught with large social disparities. In contrast, the best-performing education systems embrace the diversity in students’ capacities, interests and social background with individualized approaches to learning.» (OECD, PISA Report 2009)

Thrupp e Willmott (2003:43) assinalam o efeito que as reformas tiveram, no sentido de levar as escolas a pensar as crianças em termos do que elas podem significar para o seu posicionamento e imagem competitiva, na escolha parental e na atração de recursos, e não em termos das necessidades educativas delas – competição marginal à problemática deste trabalho, mas que parece emergir também em Portugal

As tensões referidas têm promovido a desvalorização profissional e social dos docentes e consequentemente, a emergência de conflitos que, no presente e no passado recente, têm sido geridos pela tutela de forma autocrática e repressiva. Concorrem para a utilização do sistema público de ensino como mero reproduzidor de mão-de-obra segmentada, de acordo com os mercados de trabalho.

O desgaste projetado sobre os diretores, na representação de um tal sistema educativo, tentando justificar e dar significado coerente à reforma, que reúna e oriente os esforços para os objetivos da mesma, tornando-a objetivo desejável, realizável e realizador, junto dos docentes e dos EE, é assinalável. Também os diretores vêm a sua conceção profissional em reavaliação. Ou assumem o paradigma educativo da tutela, competindo por uma prestação escolar mono dimensional – a das métricas académicas – e replicam localmente o discurso gestor e a imposição hierárquico-burocrática dos objetivos e, de acordo com os princípios gestores empresariais, entram em competição ‘meritocrática’ pelos melhores alunos, pela posição no ranking e serão reconhecidos e beneficiados dentro do sistema.

Alternativamente, podem optar por reinterpretar, mais ou menos subversivamente, as diretrizes políticas que recebem da tutela, arriscando perder na competição pela melhor posição no ranking da ‘excelência’ meritocrática ou ainda, tal como os professores, avaliam as condições do abandono precoce da função.

Parece-nos, contudo, que a tensão ultrapassa a escola e estará para eclodir. É função do tempo e do modelo educativo que vier, a médio prazo, a prevalecer, as famílias tomarem consciência da prestação escolar, através dos seus educandos. As famílias pretenderão garantir o acesso à mobilidade social, para o que a sinalização do percurso educativo institucional é e, previsivelmente, continuará a ser fundamental. Um ensino estratificador e classista, não o permite.

FONTES

CNE - Conselho Nacional de Educação:

- (2013), Parecer n.º 4/2013, Parecer sobre o “Projeto de decreto-lei que procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012”
- (2012a), Recomendação sobre Educação para a Cidadania, Recomendação n.º 1/2012
- (2012b), Recomendação sobre Autarquias e Educação, Recomendação n.º 6/2012

Diário da República:

- (2013), Despacho Normativo n.º 7-A/2013, de 10 Julho
- (2013), Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 Junho
- (2012), Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 Julho
- (2012), Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 Junho
- (2012), Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 Junho
- (2012), Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 Fevereiro
- (2011), Parecer n.º 4/2011, Parecer sobre o Programa Educação 2015;
- (2011), Portaria n.º 145-A/2011, de 6 Abril
- (2011), Despacho n.º 4150/2011, de 4 Março
- (2010), Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 Junho
- (2009), Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 Setembro
- (2009), Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 Setembro
- (2009), Lei n.º 85/2009, de 27 Agosto
- (2008), Lei n.º 59/2008, de 11 Setembro
- (2008), Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 Abril
- (2007), Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 Janeiro
- (2005), Lei n.º 49/2005, de 30 Agosto
- (1998), Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 Maio
- (1997), Lei n.º 115/1997, de 19 Setembro
- (1991), Decreto-Lei n.º 172/1991, de 10 Maio
- (1990), Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 Abril
- (1989), Decreto-Lei n.º 361/1989, de 18 Outubro
- (1986), Lei n.º 46/1986, de 14 Outubro
- (1976), Decreto-Lei n.º 781-A/76, de 28 Outubro
- (1976), Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 Outubro
- (1974), Decreto-Lei n.º 806/1974, de 31 Dezembro
- (1974), Decreto-Lei n.º 221/1974, de 27 Maio

Oliveira, Pedro, M. C. Clímaco, M. A. Carravilla, Cláudia Sarrico, J. Azevedo e J. Oliveira (2006), “Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas”, MEC, s.l

OCDE (2012), “Education at a Glance: OECD Indicators 2012. Portugal Country notes”, disponível em <http://www.oecd.org/edu/>

BIBLIOGRAFIA

- Adams, Richard (2013), “Fall in GCSE grades blamed on school 'exam factories'”, *The Guardian*, 22 August 2013
- Apple, Michael e James A. Beane (2000), *Escolas Democráticas*, Porto, Porto Editora
- Bagguley, Paul (1992). “Social Change, the Middle Class and the Emergence of New Social Movements: A Critical Analysis”. *Sociological Review*, 40 (1), pp. 26-48.
- Ball, Stephen J. (2003), “The teacher's soul and the terrors of performativity”, *Journal of Education Policy*, 18 (2), pp.215-228
- Bardin, Laurence (2007), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70
- Barroso, João (2009), “A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal”, *Rev. Educação & Sociedade*, 30 (109), pp. 987-1007
- Barroso, João (2008); “Parecer ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME – «Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário»”, disponível em http://www.dgae.mec.pt/web/guest/info_juridica
- Barroso, João (2005); A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política, in A autonomia das escolas; vários, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 2006
- Barroso, João (2004); “A autonomia das Escolas: uma ficção necessária”; *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp.49-83
- Barroso, João (2001); Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e paradoxos de uma função, apresentação ao Colóquio “25 anos de Gestão Escolar”, em *Revista Administração Educacional* (2002), 2, pp. 90-107, Lisboa
- Barroso, João (1996); “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”, em Barroso, João (), *O estudo da Escola*, Porto, Porto Editora
- Berger, P. e T. Luckmann (1996), *The Social Construction of Reality. A treatise of the sociology of knowledge*, trad. La construction sociale de la réalité, 1986, Paris, Méridiens Klincksiek
- Brint, Steven (1993), “Eliot Freidon’s contribution to the Sociology of Professions”, *Work and Occupations*, 20 (3), 259-278
- Caetano, José M. M. (2005), *Estilo de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar*, Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta
- Callero, Peter L. (2003), “The sociology of the Self”; *Annual Review Sociology*, 29, pp.115-133
- Clarke, J.; Newman, J. (1997), *The Managerial State*, Londres, SAGE Publications Ltd
- Corte-Real, Isabel (2008), “Public management reform in Portugal: successes and failures”, *International Journal of Public Sector Management*, 21 (2), pp. 205-229, Emerald
- Day, Christoher (2005), “Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances”, *Int. J. Leadership in Education*, 8 (4), pp. 273–290
- Diefenbach, Thomas (2009), “New public management in public sector organizations: the dark sides of managerialistic enlightenment”, *Public Administration*, 87 (4), pp.892–909
- Dubar, Claude (1997), *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*; Porto, Porto Editora
- Flores, Maria A. (2011), “Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores”, *Perspectiva*, 29 (1), pp. 161-191; Florianópolis
- Flores, Maria A. e Christopher Day (2006), “Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study”, *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 219–232
- Freire, João (2002), *Sociologia do Trabalho: Uma introdução*, 3ª edição, S^{ta} M^a da Feira, Afrontamento

- Fullan, Michael (2011), “Choosing the wrong drivers for whole system reform”, Seminar Series Paper No. 204, Victoria, Centre for Strategic Education
- Fusarelli, Lance e Bonnie Johnson (2004) “Educational Governance and the New Public Management”, *Public Administration and Management: An Interactive Journal*, 9(2), 118-127
- Ghiglione, Rodolphe e Benjamin Matalon (2005), *O Inquérito*, Oeiras, Celta
- Giddens, A (2001); *Sociologia*; Lisboa: Gulbenkian; 6ª edição
- Gohier, Christiane, Marta Anadón, Yvon Bouchard, Benoît Charbonneau e Jacques Chevrier (2001), “La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif”, *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), pp. 3-32.
- Hargreaves, Andy e Dean Fink (2003), “Sustaining Leadership”, *Phi Delta Kappan*, 84 (9), pp. 693-700
- Hargreaves, Andy e Dean Fink (2007), *Liderança sustentável*; Porto, Porto Editora
- Hood, Christopher e Ruth Dixon (2013), “A model of model of cost-cutting in government? the great management revolution in UK central government reconsidered”, *Public Administration*, 91 (1), pp.114–134
- Kelchtermans, G. e Katrijn Ballet (2002a), “Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development”, *International Journal of Educational Research*, 37, 755–767
- Kelchtermans, G. e Katrijn Ballet (2002b), “The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization”, *Teaching and Teacher Education*, 18. 105–120
- Kelchtermans, Geert (2005), “Teachers’ emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy”, *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006
- Kelchtermans, Geert (1996), “Teacher Vulnerability: understanding its moral and political roots”, *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 307-323
- Krejsler, John (2005): “Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-)professions”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (4), pp.335-357
- Lawn, Martin (2001), “Os Professores e a Fabricação de Identidades”, *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 117-130
- Levin, Benjamin (1998), “An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?”, *Comparative Education*, 34 (2), pp. 131-141
- Lima, Licínio C. (2011), Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores, *Educação: Teoria e Prática*, 21 (38), pp. 8-26, Rio Claro- São Paulo
- Lima, Licínio C. (2009), “A democratização do governo das escolas públicas em Portugal”, *Revista de Sociologia*, 19, 227-253
- Lima, Licínio C. (2008), *Audição Parlamentar sobre o Projecto Governamental de “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”- parecer da Comissão de Educação e Ciência*; Assembleia da República
- Lima, Licínio C. (2004), “O agrupamento de escolas como novo escalão da Administração desconcentrada”, *Rev. Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 7-47
- Lima, Licínio C. (2001); “25 anos de Gestão Escolar”, apresentação ao *Colóquio “25 anos de Gestão Escolar”*, em *Revista Administração Educacional* (2002), 2, pp. 12-24, Lisboa
- Lodge, Martin e Christopher Hood (2012), “Into an Age of Multiple Austerities? Public Management and Public Service Bargains across OECD Countries”, *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 25 (1), pp. 79–101, Wiley Periodicals, Inc.
- Macedo, Berta (1993), *A Construção do Projeto Educativo de Escola. Contributo para o estudo dos processos de definição da lógica de funcionamento da escola*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Educação e Desenvolvimento, Lisboa,UNL/FCT

- Morgado, José C. (2011), “Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19 (73), pp. 793-812
- Nias, Jennifer (1996), “Thinking about Feeling: the emotions in teaching”, *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306
- Nias, Jennifer (1989), *Primary Teachers Talking: a study of teaching as work*, London, Routledge
- Nóvoa, António (2006), “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, apresentação ao Sinpro SP sobre *Desafios do trabalho do professor*, São Paulo
- Pereira, Irina (2009), “Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português”, CIES e-Working Papers, CIES-ISCTE
- Pereira, M. João, Tiago Neves, Gil Nata e Pedro Teixeira (2011), “Rankings Escolares e Desigualdades”, apresentação ao *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, em Livro de Actas, Universidade da Coruña
- Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (1995), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (4ª edição, 2005), Lisboa, Gradiva
- Rodrigues, M. Lurdes (2010), *A Escola Pública pode fazer a diferença*, Coimbra, Almedina
- Rua, M. Fátima (2008), *O Diretor de Turma: Um desempenho de papel labiríntico*, Dissertação de Mestrado em Gestão Educacional, Universidade Aberta
- Sachs, Judyth (2001), “Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes”, *Journal of Education Policy*, 16 (2), pp.149-161
- Sachs, Judyth (2000), “The Activist professional”, *Journal of Educational Change*, 1, pp. 77-95
- Sachs, Judyth (1997), “Reclaiming the Agenda of Teacher Professionalism: An Australian experience”, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 23 (3), pp. 263-276
- Sahlberg, Pasi (2012), “A Model Lesson. Finland shows up what Equal opportunity looks like”, Adap. de *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (2011), Teachers College, Columbia University, *American Educator*, Spring 2012, 20-27 e 40;
- Santos, Clara (2005), “A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional”, *Interacções*, 8, pp.123-144
- Stoleroff, Alan e Irina Pereira (2008), “Teachers’ unions and the transformation of employment relations in public education in Portugal”, *Transfer* 2/08, 14 (2), pp. 313-331
- Stoleroff, Alan (2010), “These unions are a force to contend with! Progress and retreat in the reforms of employment and professional relations in public education in Portugal”, apresentação na *Industrial Relations in Europe Conference-IREC 2010*; Fafo, Oslo
- Stoleroff, Alan (2007), “The revolution in the public services sector in Portugal: with or without the unions”, *Transfer* 4/07, 13 (4), pp.631-652
- Thrupp, Martin e Robert Willmott (2003), *Education Management in Managerialist Times: Beyond the textual apologists*, Maidenhead, Open University Press/ McGraw-Hill
- Tolofari, Sowaribi (2005), “New Public Management and Education”, *Policy Futures in Education*, 3 (1), 75-89
- Zembylas, Michalinos (2013), “Mobilizing ‘implicit activism’ in schools through practices of critical emotional reflexivity”, *Teaching Education*, 24 (1), pp. 84-96

ANEXO A – GUIÃO DE ENTREVISTA – COORD. D. TURMA

Exemplo: Coordenador de Diretores de Turma

Apresentação; declaração de autorização para a entrevista

Caracterização

1. Há quanto tempo é professor e está colocado nesta escola?
2. Qual o grupo disciplinar a que pertence?
3. Para além da Coordenação dos DT, que outros cargos exerce ou já exerceu nas escolas onde esteve?
4. É membro de alguma organização socioprofissional? (pró-Ordem, Associação, Sindicato, ...)

Conceito da profissão – motivações, representações, perceções

5. Quando decidiu ser professor, que aspetos da docência o atraíram, entre os Científico/técnicos, pedagógicos, didáticos ou outros?
6. Com base na experiência real do desempenho da docência, o que mantém, o que mudou nas expectativas para uma realização como profissional?
7. O que o distingue de um ‘novato’ na profissão?
8. Como avalia o processo de afirmação e reconhecimento da profissão, no contexto social, à luz das reformas progressivamente implementadas no sistema educativo e na administração pública, durante a última década?

A função (Diretores de Turma)

Coordena uma área de envolvimento direto com o dia-a-dia dos discentes, onde a “profissionalidade” se exerce, bem como com a retaguarda familiar, o meio social de origem.

9. Qual o nível de envolvimento dos encarregados de educação, no caso desta escola? Que evolução tem tido e qual a sua importância?
10. Pensando nas necessidades da coordenação dos Diretores de turma, que aspetos salientaria como problemáticos ou como positivos/gratificantes?
11. Como os resolve, com que apoios e com que estratégias?

Relações

12. Como caracteriza as relações de trabalho e a articulação entre colegas de grupo? e entre grupos e departamentos?
13. Com base na sua experiência pessoal, como considera que tem sido a evolução, ao longo dos últimos anos, da capacidade de intervenção dos professores, nas decisões ao nível da escola e do sistema educativo?
14. Que entendimento faz da ação sindical na representação da profissão? E nos resultados da prestação da Escola?
15. Como articula o conceito de escola inclusiva e a avaliação externa, baseada em resultados académicos em anos concretos?

Reformas

Face aos objetivos preconizados de “... reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (DL 75/2008), e “sendo estabelecida como missão do Governo a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia” (DL 137/2012)

16. Como é encarada pelos docentes esta imagem '*decretada*' da sua profissionalidade?
17. Que balanço faz da experiência de gestão unipessoal *versus* colegial?

ANEXO B – GUIÃO DE ENTREVISTA - DIRETOR

Exemplo: Director

Apresentação; confidencialidade; constrangimentos; juízos; reformas e impactos; declaração de autorização para a entrevista

Caracterização

1. Há quanto tempo é professor e desde quando está nesta escola?
2. Quando decidiu ser professor, que aspetos da docência constituíam expectativas positivas, que tenham estado na base da sua decisão?
3. Que cargos desempenhou antes de ser diretor?

A função

4. Que motivações o levaram a candidatar-se ao cargo de diretor?
5. Que importância atribui à experiência docente, para o desempenho das atuais funções?
6. Fale-me das dificuldades iniciais, ao assumir o cargo, e do processo de constituição da equipa que o acompanha. Como definiria o perfil que responde às necessidades do cargo?
(A implementação da gestão unipessoal levou a mudanças, de pessoas, na direção da Escola?)

As Reformas (*Investimentos; agregações; autonomia; ECD; accountability...*)

Escola

7. Como caracteriza as relações de trabalho e a articulação entre colegas dos diferentes grupos? e entre departamentos?
8. Com base na sua experiência pessoal, como considera que tem sido a evolução, ao longo dos últimos anos, da capacidade de intervenção dos professores, nas decisões ao nível da escola e do sistema educativo?
9. Os níveis de ensino são realidades diferentes. Que dilemas apresentam e como se articulam com os instrumentos de decisão que tem disponíveis e com os parâmetros de orçamentação, apoio e avaliação que as reformas impõem?

Clima organizacional (relações; trabalho colaborativo; tensões)

10. Uma das responsabilidades de que está investido, talvez das mais marcantes, é o processo de avaliação de docentes e não-docentes. Como percebe a influência que esse papel tem sobre a sua forma de atuar e no relacionamento com a generalidade dos docentes?
11. Como percebe a ação sindical na representação da profissão e no funcionamento do Agrupamento para o cumprimento da missão expressa?

Autonomia

12. A Escola tem algum acordo de autonomia celebrado com a tutela? Que balanço faz do exercício da autonomia? (áreas, limites, objetivos...)

Avaliação externa

13. No P. Educativo afirmam-se metas referenciais para a Escola, quantificadas. Como se articulam com a missão estabelecida para o ensino público, na lei de bases, da “construção” global da personalidade numa ótica de escola inclusiva, de equidade e para a cidadania democrática?

Que entendimento faz da relação entre estes valores e a avaliação externa, centrada nos resultados de exames, a que a Escola está obrigada?

Reformas

“Sendo estabelecida como missão do Governo a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia” (DL 137/2012)

14. Como é encarada pelos docentes esta imagem “*decretada*” da sua profissionalidade?
15. Face aos objetivos preconizados de “... *reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação*”(DL 75/2008), e Que balanço faz da experiência de gestão unipessoal *versus* colegial?
16. Quais são os desafios e as linhas de desenvolvimento que antevê, para o sistema educativo e a Escola?

ANEXO C – DETALHE DA AMOSTRA

Entrevistado	Grupo Disciplinar	Experiência (anos)	Sit. Associativa
E8CCB	Educadora de infância	28	Sindicalizado
E12CCL	Francês	29	Sindicalizado
E3CCL	Português	18	Sindicalizado
E2CDH	Filosofia	32	Desfiliação
E7CDH	História	34	Sindicalizado
E6CDC	Físico-Química	30	Sindicalizado
E15CDL	Português	29	Desfiliação
E19CDM	Matemática	34	Sem afil.
E4CGH	Filosofia	30	Sindicalizado
E14CGL	Português	23	Sem afil.
E10DIC	Geologia	34	Sindicalizado
E1DIC	Biologia	26	Sem afil.
E9DTH	Filosofia	32	Sindicalizado
E13DTC	Geologia	20	Sem afil.
E16DTL	Inglês	29	Sem afil.
E18PRE	Educação Visual e Tecnológica	15	Sindicalizado
E17PRM	Matemática	13	Desfiliação
E11PRH	Geografia	7	Sem afiliação
E5REH	Filosofia	34	Desfiliação

CURRICULUM VITAE

Dados

Pessoais

Nome Armindo Vitor
Apelidos Monteiro dos Santos
Morada R. Roberto Ivens, 6
2950-423 Palmela

Endereço e-mail armindo.santos@icloud.com
91 861 9705

Telefone

Estado civil Casado

Data nascimento 31 Janeiro de 1957

Experiência

Profissional

Jul a Dez 2011 Experiência de lançamento de *startup* na área da cosmética e bem estar

Out 1997 a
Abr 2008 ***Novartis Farma, S.A.***

Siebel Administrator (Sales Effectiveness Area)

- *CRM Administrator*
- *Data Analysis Responsible*

1981 a Out
1997 ***CIBA/ Laboratório Normal***

- Phimas Manager – ETMS
- Marketing Investigation Responsible (Lab. Normal)

- Delegado de Informação Médica Estagiário - equipa CG
- Chefe de Secção para Gestão Territorial e Targeting
- Responsável pelo contacto com a Indústria Gráfica para a produção de Material Promocional

Habilitações Académicas

Jul 2012 ISCTE

- Pós graduação em Ciências do Trabalho e Relações Laborais

Jul 2011 Instituto Piaget - ISEIT Almada

- Licenciatura em Gestão

Jun 2008 **CAP de Formador** - Certificado de Aptidão Profissional

1980 Universidade Agostinho Neto (Huambo)

- Frequência do 1º Ano Curso Medicina Veterinária

First Certificate Cambridge University

Fase 2 Curso de Design Gráfico do AR.CO

Formação Profissional

Vários cursos técnicos na área das TI:

- Cognos Transformer e Cognos Powerplay - CNS
- 1st and 2nd Siebel Administrators Workshop - Barcelona
- Oracle DBA1 – Oracle University - Carnaxide
- Siebel Administrators Training (Novartis CoE)
- MS Excel, MS Access Avançado - Galileu
- Gestão de Projectos de Software – Vantagem +
- MS Lan Manager, MS SQL Server Administration - Prológica
- Requirements Engineering (CIBA - Prof. Dr. Kargl)
- IMS System 300 – Market Research – IMS Portugal
- Professional Selling Skills II Xerox – Lab. Normal
- Liderança Pessoal e Inteligência Emocional - TMI

Primeira Língua

Português

Outas Línguas¹⁸

Inglês
Francês
Castelhano

Compreensão				Conversação				Escrita	
Oral		Leitura		Interação		Produção			
B1	Util. independente	B2	Util. independente	B1	Util. independente	B1	Util. independente	B1	Util. independente
C1	Util. experiente	C2	Util. experiente	C1	Util. experiente	C1	Util. experiente	B1	Util. independente
A2	Util. elementar	B1	Util. independente	A2	Util. elementar	A2	Util. elementar	A2	Util. elementar

¹⁸ Autoavaliação de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QEER), disponível em: <http://europass.cedefop.europa.eu/pt/home>