



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*A construção da identidade profissional de uma
diretora e as lógicas de ação organizacional em
tempos turbulentos.
Um estudo autobiográfico.*

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
apresentação do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por

Adília Maria Rosa da Fonseca Ferreira da Cruz

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Setembro de 2023



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*A construção da identidade profissional de uma
diretora e as lógicas de ação organizacional em
tempos turbulentos.
Um estudo autobiográfico.*

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
apresentação do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Adília Maria Rosa da Fonseca Ferreira da Cruz

Sob orientação do Professor Doutor José Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

13 de setembro de 2023

Ao meu marido, Victor, e ao meu filho, Pedro,
agradeço-vos por me terem apoiado incondicionalmente ao longo deste percurso. O vosso
amor e apoio foram fundamentais para me manter motivada e focada.

Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim.

Tenho é que me copiar...

Clarice Lispector (1998)

AGRADECIMENTOS

Um dos homens mais inspiradores e sábios do momento, o Papa Francisco, disse que “a adoração passa pela humildade do coração: aqueles que têm vontade de superar os outros, não percebem a presença do Senhor”. Convicta de que a gratidão é algo imensurável que só pode ser expresso por pessoas de alma humilde, quero expressar a minha gratidão pela construção deste projeto, que se desenvolveu ao longo dos últimos quatro anos, no qual pude contar com um conjunto de pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização desta tese.

Termino esta tese agradecendo:

- ao Professor Doutor José Matias Alves, a pessoa que me inspirou desde o primeiro momento, pela imprescindível orientação, pelo incentivo, apoio e disponibilidade incondicional, mas também pela liberdade, delicadeza e cordialidade com que guiou o rumo deste trabalho, fazendo-lhe sempre uma leitura crítica construtiva.
- a todos os professores da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica que, sempre com grande disponibilidade e proximidade, me guiaram por importantes ensinamentos nesta área do conhecimento.
- a todos os meus amigos, pelo estímulo, encorajamento, compreensão e contributo em aspetos específicos aos quais solicitei ajuda, em especial a Manuela Borges pela paciência e amizade demonstradas.
- a todos os meus alunos que são uma fonte de inspiração a ser melhor professora e uma melhor pessoa. Com eles, aprendo muito sobre a educação e, principalmente, sobre a vida.
- a toda a minha família, pela compreensão das ausências, pelo carinho e pelo conforto com que tornaram mais suaves os momentos mais difíceis, ajudando-me a ultrapassar todas as dificuldades.

A todos e a todas o meu muito obrigada.

RESUMO

A criação de um agrupamento de escolas, em julho de 2012, ao abrigo do artigo 7º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, num concelho da Área Metropolitana do Porto desencadeado por uma “fusão forçada”, pensada e implementada pela tutela com base na Resolução de Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, veio despoletar posições de conflito de interesses entre os elementos da comunidade educativa.

Segundo Lima (2018), este processo de agregação de escolas marca uma das mais estruturantes mudanças no sistema educativo português, e envolveu grandes alterações na constituição da rede escolar e dos seus órgãos de administração e gestão, ficando marcado, principalmente, pela forma como se processou e pelas consequências e atropelos que daí advieram.

A partir da narrativa autobiográfica analisa-se um problema que consistiu na imposição política forçada da agregação de estabelecimentos de ensino que possuíam culturas e identidades próprias, com projetos educativos diferentes ainda que inseridos no mesmo território. Os círculos de influência e de dominação ao nível das organizações eram também específicos, possuindo uma “gramática” própria. Neste contexto, levanta-se a questão da (im)possibilidade de construir uma nova entidade organizacional que, a priori, não recolhia a adesão dos atores locais. Para guiar este trabalho seguimos as seguintes questões de investigação: que conflitos e consensos se geraram num processo de reconstrução organizacional, num dado território, implicando um conjunto de escolas? E quais as razões, emoções e lógicas de ação presentes num processo de (des)construção de identidades profissionais e organizacionais?

O estudo adota um paradigma interpretativo (Denzin & Lincoln, 1994) e um design metodológico do tipo qualitativo, configurando-se como um estudo de caso intrínseco (Stake, 2000), baseando-se numa narrativa autobiográfica enquanto estratégia de produção de conhecimento. Pretende-se, através do estudo do percurso profissional da Diretora da escola secundária que agregou com o já existente agrupamento, dar a conhecer as (in)decisões e peripécias que envolveram esse processo num concelho da Área Metropolitana do Porto.

Os dados recolhidos e analisados permitiram-nos concluir que o processo de agrupamento forçado de escolas foi um processo complexo e desafiador que envolveu várias dimensões: a complexidade das dinâmicas no processo de agrupamento de escolas; a influência das bases de poder na eleição do Diretor; as emoções e desafios na ação diretiva do Diretor.

Esta investigação permitiu identificar algumas lógicas de ação dominantes, culturas organizacionais e profissionais e bases de poder que foram mobilizadas para a ação. Este processo de agregação forçada teve um impacto significativo na cultura organizacional e profissional das escolas envolvidas.

Identificam-se algumas margens de melhoria explorando como as narrativas autobiográficas se aplicam em diferentes contextos sociais e culturais, sendo também importante considerar a incorporação de metodologias e fontes de dados complementares, para conferir uma maior consistência à pesquisa. A avaliação do impacto das mudanças resultantes do agrupamento forçado de escolas na qualidade da educação é uma área promissora para futuras investigações, incluindo a análise de mudanças curriculares e pedagógicas. O desenvolvimento profissional dos professores e dos líderes escolares é fundamental, devendo-se analisar a formação de lideranças e os respetivos programas de capacitação. Por fim, comparar os resultados desta pesquisa com análise efetuadas noutros contextos, tanto nacionais quanto internacionais, pode fornecer *insights* importantes e tendências mais amplas em processos de reorganização escolar.

Palavras-chave: narrativa autobiográfica, diretor, Conselho Geral, lógicas de ação

ABSTRACT

The creation of a school cluster in July 2012, under Article 7 of Decree-Law no. 75/2008, of April 22, amended by Decree-Law no. 224/2009, of September 11 and Decree-Law no. 137/2012, of July 2 in a municipality in the Metropolitan Area of Porto, triggered by a "forced merger" designed and implemented by the Ministry of Education based on the Council of Ministers' Resolution 44/2010, of June 14, has led to conflicts of interest among members of the educational community.

According to Lima (2018), this process of aggregating schools is one of the most structuring changes in the Portuguese education system and it involved major changes in building the school network and its administrative and management bodies, mainly standing out by the way it was carried out and the consequences and disruptions that it originated.

Based on the autobiographical narrative we analyse the forced political imposition that led to the aggregation of schools with their very own cultures and identities and with different educational projects even though they were located in the same territory. The circles of influence and domination within these organisations were also specific and had their own "grammar". In this context, the question arises of the (im)possibility of building a new organisational entity that, a priori, did not have the support of local actors. To guide this work, we relied on the following research questions: what conflicts and consensus were generated in a process of organisational reconstruction, in a given territory, involving a group of schools? And what are the reasons, emotions and "logics of action" in a process of (de)construction of professional and organisational identities?

The study adopts an interpretive paradigm (Denzin & Lincoln, 1994) and a qualitative methodological design, configuring itself as an intrinsic case study (Stake, 2000), based on an autobiographical narrative as a strategy for producing knowledge. By studying the professional career of the headmistress of the secondary school that was merged with the existing cluster, our aim is to reveal the (in)decisions and adventures involved in this process in a municipality in the Metropolitan Area of Porto.

The collected and analysed data allowed us to conclude that the process of forced school grouping was a complex and challenging one that involved several dimensions: the complexity of the dynamics in the school grouping process; the influence of the power bases in the election of the school principal; the emotions and challenges in the principal directive action. This research has made it possible to identify some dominant action logics, organisational and professional cultures and power bases that have been mobilised for action. This process of

forced aggregation had a significant impact on the organisational and professional culture of the schools involved.

However, some room for improvement has been identified and research could be expanded in order to explore how autobiographical narratives apply in different social and cultural contexts. It is also important to consider incorporating complementary methods and data sources to improve the research. Evaluating the impact of changes resulting from the forced clustering of schools on the quality of education is a promising area for future research, including analysing curricular and pedagogical changes. The professional development of teachers and school leaders is crucial, and leadership training and capacity-building programmes should be analysed. Finally, comparing the results of this research with analysis carried out in other contexts, both national and international, can provide important insights and broader trends in school reorganisation processes.

Keywords: autobiographical narrative, principal, school board, logics of action

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE APÊNDICES	x
ÍNDICE DE ANEXOS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE QUADROS	xi
INTRODUÇÃO	1
i. A construção da problemática, a delimitação do objeto e a autora/protagonista.....	1
ii. Fazer investigação	8
iii. A metodologia	11
iv. Mapa geral da tese.....	14
CAPÍTULO I– ENQUADRAMENTO CONCETUAL E TEÓRICO	18
1. Fazendo a travessia sobre o contexto educativo português	18
1.1. Os modelos de direção e gestão das escolas: desde 1974 até à atualidade - breve enquadramento	18
1.2. Os mega-agrupamentos: a reconstrução organizacional de um território educativo	32
2. Imagens da Organização Escolar: Modelos Plurais de Análise	36
2.1. A Escola: uma organização singular	36
2.2. Modelos plurais de análise	39
2.2.1. Metáforas.....	39
2.2.2. Perspetiva de análise	41
2.2.3.O modelo racional burocrático	45
2.2.4.O modelo político.....	46
3. As lógicas de ação estratégica dos atores, na escola, num processo de metamorfose.....	48
4. Liderança nas organizações escolares	51
5. Esboço de um modelo de análise: construção de identidades profissionais no cruzamento de uma trilogia teórica.....	53
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	57
1. Perspetiva de investigação autobiográfica: contributos para a construção do conhecimento	57
1.1. Narrativas Autobiográficas: terminologia e cronologia	61
1.2. Narrativas Autobiográficas em Educação: orientação epistemológica	64
1.3. Narrativas Autobiográficas como método de investigação	70
1.3.1. Referencial para um modelo metodológico.....	70
1.3.2. A narrativa: modelos de análise discursiva	73

2. O Projeto de Investigação.....	76
2.1. Problemática, questões e objetivos de investigação	79
2.2. Estratégia e etapas de investigação.....	82
CAPÍTULO III – IDENTIDADES DILACERADAS E EM RECONSTRUÇÃO NUM PROCESSO DE AGRUPAMENTO FORÇADO DE ESCOLAS	93
RESUMO	93
1. INTRODUÇÃO	94
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	95
2.1. Referencial teórico para um modelo de análise.....	95
2.2. Referencial para um modelo metodológico.....	98
3. A NARRATIVA E AS PERIPÉCIAS DA AÇÃO.....	101
3.1. Volte-face	101
3.2. Lógicas de ação num período de incertezas	102
3.3. As forças de ação e as dinâmicas numa lógica actancial.....	108
3.4. A narrativa de si – lógica de ação da protagonista	110
4. CONCLUSÕES.....	113
Referências	114
CAPÍTULO IV - (DES)CONTINUIDADES DA TRAJETÓRIA AO ALVO	118
RESUMO	118
1. INTRODUÇÃO	119
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	120
2.1. (Des)continuidades da trajetória ao alvo	120
2.2. O jogo micropolítico num processo de eleição do Diretor: poder, estratégia e liderança.....	128
2.3. Breve abordagem ao modelo analítico de Delory-Momberger	130
3. A NARRATIVA: LEITURA E ANÁLISE DO RELATO À AÇÃO	134
4. CONCLUSÕES: as dimensões nucleares da narrativa	147
Referências	148
CAPÍTULO V – DESAFIANDO O INEVITÁVEL.....	150
RESUMO	150
1. INTRODUÇÃO	151
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	152
2.1. Avaliação do desempenho docente <i>versus</i> avaliação do desempenho do Diretor.....	153
2.2. Análise dos dados de pesquisa: um percurso hermenêutico.....	156
3. RESULTADOS: O PROJETO DE SI.....	158
3.1. Um direito de ser	158
3.1.1. Sinuosidades num percurso de si.....	161
3.2. Entre as fragilidades e a robustez de um modelo de avaliação do desempenho docente: palavras ditas	163
4. CONCLUSÕES.....	176

Referências	178
CAPÍTULO VI – A SOLIDÃO DA (IN)DIFERENÇA.....	181
RESUMO	181
1. INTRODUÇÃO	181
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	184
2.1. Uma perspectiva humanista	184
2.2. Liderança para o desenvolvimento humano	188
2.3. Opções metodológicas.....	197
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS	198
3.1. A hermenêutica de si: o sentido das palavras.....	198
3.2. Uma liderança compósita	210
4. CONCLUSÕES.....	215
Referências	216
CONCLUSÕES: CRUZANDO VIVÊNCIAS E ENTRELACANDO IDEIAS	221
1. Revisitar as questões de partida.....	222
2. Sistematização das aprendizagens realizadas e perspectivas futuras	230
2.1. Os ensinamentos.....	230
2.2. As perspectivas futuras	236
EPÍLOGO - O CONSELHO GERAL E A DESLEGITIMAÇÃO DA DEMOCRACIA ESCOLAR	240
Referências	250
REFERÊNCIAS GERAIS.....	252
APÊNDICES	269
ANEXOS.....	339

ÍNDICE DE APÊNDICES

Narrativa 1 - Em busca de uma identidade	269
Narrativa 2 – (Des)continuidades da trajetória ao alvo	280
Narrativa 3 – A relação interpessoal numa liderança unipessoal	288
Narrativa 4 – Desafiando o inevitável	299
Narrativa 5 – A solidão da (in)diferença	318

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Aplicação do modelo de análise de narrativas utilizado por Delory-Momberger (2000-2004) às narrativas 3 e 5	339
Anexo 2 - Grelha de análise dos testemunhos (epílogo)	349
Anexo 3 – Testemunhos	360
Nota preambular	360
Testemunho A – elemento da CAP	361
Testemunho B – professora de português	366
Testemunho C – encarregada de educação (representante de turma)	368
Testemunho D – coordenadora de departamento (elemento do conselho pedagógico)	370
Testemunho E – professora de físico-química	371
Testemunho F – aluna do 10º ano de escolaridade	375
Testemunho G – professor de economia	376

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - A linha de vida da protagonista	6
Figura 2 - Elementos do conceito de organização. Fonte: (Ferreira <i>et al.</i> , 2001, p. 261)	38
Figura 3 - Tipificação da ação social, segundo Weber	48
Figura 4 - Liderança num quadro de análise multifacetado	52
Figura 5 - Modelo teórico multifocal de análise	56
Figura 6 - Tipos de histórias de vida, segundo Moriña (2017, p. 30)	70
Figura 7 - Os tempos de lembrar, narrar e refletir	72
Figura 8 - Modelo de análise interpretativa compreensiva da narrativa autobiográfica	73
Figura 9 - Modelo actancial de Greimas	75
Figura 10 - Mapa conceitual da Tese	78
Figura 11 - Representação esquemática da problemática da investigação	79

Figura 12 - Modelo teórico multifocal de análise	98
Figura 13 - Modelo de análise interpretativa compreensiva da narrativa autobiográfica	99
Figura 14 - Modelo actancial de Greimas	100
Figura 15 - Evolução das funções cardinais e de catálise, segundo Barthes	105
Figura 16 - Esquema de verificação da estrutura de actantes da narrativa 1	109
Figura 17 - Modelo de análise das produções biográficas, segundo Delory-Momberger (2000-2004)	133
Figura 18 - Esquema de aplicação da estrutura de actantes à narrativa 2	142
Figura 19 - Modelo composto de análise da narrativa, conjugação de três estratégias	157
Figura 20 - A avaliação de desempenho docente da Diretora do AEV de 2009 a 2019	164
Figura 21 – Esquema de aplicação da estrutura de actantes à narrativa 4	166
Figura 22 - Esquema de aplicação da estrutura de actantes à narrativa 3	209

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Evolução da política pública e do jurídico da direção das escolas do ensino público, em Portugal, tendo como referência Lima (2009)	30
Quadro II - Proposta teórico-concetual para a análise organizacional da escola (Lima, 2001, p. 57)	37
Quadro III - Perspetivas de análise social (adaptado de Watson, cit. por Pires, <i>et al.</i> , 1991)	41
Quadro IV - Cronologia evolutiva das narrativas autobiográficas	64
Quadro V - Modelo de análise das produções biográficas, segundo Delory-Momberger (2000-2004)	76
Quadro VI - Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativos: Fonte: Cook & Reichardt (1986 p. 29)	83
Quadro VII - Cargos de gestão desempenhados na Escola Secundária e no Agrupamento de Escolas em estudo	87
Quadro VIII - Contextualização das cinco narrativas	89
Quadro IX - Perfil das duas unidades escolares em processo de agregação	103
Quadro X - Caracterização dos momentos de risco na narrativa à luz da escola como “arena política”	106
Quadro XI - Aplicação do modelo de análise de narrativas utilizado por Delory-Momberger (2000-2004) à narrativa 1	111

Quadro XII - Exemplos de modelos utilizados por alguns autores/investigadores na análise de narrativas, segundo (Delory-Momberger, 2012)	131
Quadro XIII - Aplicação do modelo de análise de narrativas utilizado por Delory-Momberger (2000-2004) à narrativa 2	134
Quadro XIX - Características das “lideranças tóxicas”, segundo Alves (2011)	144
Quadro XX - Aplicação do modelo de análise de narrativas utilizado por Delory-Momberger (2000-2004) à narrativa 4	167
Quadro XXI - Características presentes em diferentes tipos de liderança	195
Quadro XXII - Aplicação do modelo de análise de narrativas utilizado por Delory-Momberger (2000-2004) às narrativas 3 e 5	199
Quadro XXIII - As funções na análise estrutural da narrativa de Barthes (1981)	206
Quadro XXIV - Caracterização do tipo de liderança da Diretora do AEV	211

[...]

Ciência? Consciência? Pó que a estrada deixa

E é a própria estrada, sem a estrada ser.

É absurda a oração, absurda a queixa.

Resignar(-se) é tão falso como ter.

Coexistir? Com quem, se estamos sós?

Quem sabe? Sabe [...] que são?

Quantos cabemos dentro de nós?

Ir é ser. Não parar é ter razão.

Fernando Pessoa, *in* Pessoa por conhecer – Textos para um novo mapa (1990).

i. A construção da problemática, a delimitação do objeto e a autora/protagonista

A presente tese pretende focar-se nas profundas mudanças que se destacaram a partir dos anos oitenta pela “valorização e atribuição de um novo sentido à escola e às dimensões organizacionais” (Teixeira, 2016, p. 31). Foram vários os dispositivos legais que puseram em destaque as diversas vertentes políticas e organizacionais das escolas. Referenciando apenas alguns dos que estão relacionadas com o nosso objeto de estudo, em 1998, foi publicado o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, que no seu preâmbulo afirmava “Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias” onde já se previam os agrupamentos de escolas. Em 2008, com a reintrodução de um órgão unipessoal de administração e gestão, agora eleito pelo Conselho Geral de cada escola ou agrupamento, e os resultados ou efeitos, de enorme relevância e impacto, que essas mudanças podem ter na construção da identidade profissional e lógicas de ação organizacional de uma Diretora torna-se pertinente aprofundar o modelo gestor da reforma de 2008, ou seja, focar-nos no normativo governamental que introduz um acréscimo formal de poderes decisórios ao Diretor, ou seja no Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de

2 de julho. A existência do Conselho Geral, colegial e multifacetado na sua constituição, poderá apresentar-se com dupla função: define as linhas orientadoras da atividade da escola e acompanha a sua implementação, e, por outro lado, controla e fiscaliza a atividade da escola, garantindo a sua legalidade e transparência. Pode constituir-se agregador dos polos diferenciadores de contrapoder ou, ao contrário, ser impulsionador de dinâmicas sinérgicas e articuladas de apoio ao desenvolvimento e inserção na comunidade dos respetivos Projetos Educativos, ou ainda, como palco em que os interesses pessoais ou partidários são defendidos em autênticas lutas pelo poder. Os membros do Conselho Geral são agentes políticos, no sentido em que exercem funções de caráter político e de representação de interesses na gestão e orientação das escolas, no âmbito da política educacional definida pelo Estado. São membros eleitos ou nomeados por entidades que representam a diversidade da comunidade educativa que exercem funções com responsabilidade de definir as linhas orientadoras da escola, aprovar o projeto educativo, fiscalizar a gestão financeira da escola e garantir a transmissão da qualidade da informação prestada à comunidade educacional. Estas são funções que têm diretrizes políticas e sociais relevantes para a educação e para a sociedade em geral. Por outro lado, o Conselho Geral é um órgão de governança das escolas, que se enquadra no âmbito da gestão pública da educação e que tem como objetivo garantir o cumprimento das políticas educativas formadas a nível nacional. Por tudo isso, podemos afirmar que os membros do Conselho Geral são agentes políticos no sentido lato, no sentido em que exercem funções de caráter político e de representação de interesses na gestão e orientação das escolas, no âmbito da política educacional definida pelo Estado. No entanto, os diversos atores no âmbito educacional, professores, pesquisadores, associações de pais e alunos, entre outros, apontam críticas à função do Conselho Geral em Portugal. Por exemplo, em 2020, o presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), Jorge Ascensão, referiu numa entrevista que o Conselho Geral “não tem sido capaz de mobilizar e envolver a comunidade educacional na definição de projetos educativos, não tem conseguido fiscalizar a gestão financeira das escolas e não tem tido um papel ativo na promoção do sucesso escolar dos alunos”. Também num relatório elaborado pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC), em 2018 se concluiu que “há Conselhos Gerais pouco ativos e pouco envolvidos na gestão e definição de estratégias para a escola” e que “há Conselhos Gerais que não exercem de forma adequada as suas competências, particularmente no que se refere à avaliação das atividades do Diretor da escola”. Estes são apenas alguns exemplos das vozes críticas em relação ao funcionamento do Conselho Geral, mas existem outras que defendem a necessidade de uma reforma deste órgão para melhorar o seu desempenho e a sua eficácia na promoção de uma educação de qualidade.

Entendemos que, tal como diz Licínio Lima (Lima, 2011) a escola enquanto organização é complexa e apresenta especificidades próprias, requerendo um regime específico de governação. Por isso, as dificuldades da sua análise não se prendem com a leitura e orientação dos normativos, que estipulam o que deve ou não deve ser a escola, mas como no plano da ação organizacional nos esclarece sobre o modo específico como é e faz escola.

Na sequência destas mudanças, o sistema educativo português passou a ser (re)pensado e orientado noutras direções e em perspetivas diferentes. Segundo Nóvoa (2002), a escola teve de ser olhada de forma diferente, havendo a necessidade de a pensar enquanto organização, capaz de dar resposta às necessidades da comunidade, por isso, foram efetuadas várias alterações à rede de escolas. Como refere este autor, “as respostas do passado não servem para as perguntas do presente”, ou seja, “o debate tornou-se inadiável” (p. 8). Aquela que se apresenta como mais recente e mesmo como mais polémica foi a reorganização da rede escolar que levou à criação dos mega-agrupamentos. Estávamos perante uma escola reconfigurada, consequência do ensaio de uma sequência de “figurinos vários em substituição dos Conselhos Diretivos, órgão colegial instituído desde 1976” que vão desde o “Diretor Executivo, em 1991; o Conselho Executivo, em 1998; ao Diretor, em 2008” (Torres, 2011. p. 27). Tínhamos uma gestão para todos, do pré-escolar ao 12º ano, com uma grande variedade e diversidade de espaços e tempos para orientar, muitos mundos culturais, sociais, afetivos para considerar, recursos humanos com identidades próprias e diferentes a que era preciso dar resposta. É neste contexto de complexidade em que, muitas vezes, as escolas são vistas como arenas políticas e culturais que os Diretores na sua ação na gestão e administração começam a construir identidades profissionais que resultam da maior ou menor complexidade de “mundos” resultantes do contexto económico, social e político a nível local, nacional e internacional.

Depois de refletir sobre a problemática que pudesse vir a ser objeto de estudo desta tese, a opção foi focarmos este estudo no meu percurso profissional enquanto Presidente de um Conselho Executivo de Escola e Diretora de uma Escola/Agrupamento. Embora o meu percurso profissional, enquanto elemento de direção escolar, perfaça 21 anos, este objeto de estudo incidirá sobre os últimos 17 anos em que exerci os cargos de Presidente e de Diretora, primeiro numa Escola Secundária, depois (após 2012) no mega-agrupamento em que esta foi integrada.

Segundo Bolívar & Segovia (2019), narrar a história de uma vida é uma autointerpretação do que somos. Neste sentido, senti-me desafiada a narrar, a interpretar e procurar compreender a minha experiência, indagando quem sou, quem fui sendo; debruçar-me sobre a minha identidade profissional e a da escola a que pertença; entender, através de uma narrativa de vida, uma dinâmica de governação, inicialmente de uma escola e, posteriormente,

de um agrupamento, em que sou a personagem principal. Ao narrar uma série de episódios com significado, analisá-los de uma forma contextualizada, tentando expor razões, emoções, experiências ou vivências marcantes, podemos contribuir para o estudo da construção de identidades profissionais e organizacionais. Esta opção não está isenta de riscos: o risco de uma visão pessoal e particular, o risco de um subjetivismo que pode não conseguir ver outras faces das realidades narradas, o risco de um viés do conhecimento. Admitindo esta possibilidade, pensamos, no entanto, que os episódios narrados são factuais, passíveis de ser explicitamente apresentados e empiricamente demonstrados. Resta a questão da interpretação dos factos. Assumindo o sujeito desta tese os múltiplos papéis de protagonista de muitos episódios, de autora e de investigadora, procurou-se tornar o mais claro possível o estatuto e convocar outras fontes de dados que, de algum modo, permitisse uma triangulação de sentidos, diminuindo, assim, o risco do arbitrário. Para melhor contextualizar os episódios referidos, optamos por usar como estratégia a apresentação da linha de vida da protagonista (figura 1). De acordo com autores como Takkinen & Suutama (2004), Gramling & Carr (2004) e Goodson (2013), como citado por Zambrano *et al.*, (2021), entendemos que a linha de vida é considerada uma ferramenta, autonarrativa, que engloba os acontecimentos, sucessos, situações, experiências e sentimentos, ou seja, os mais positivos e negativos, do passado e do presente na história de uma pessoa. É uma representação visual, através de uma linha que se desenha num papel, que se inicia no momento do nascimento até ao momento atual, onde se organizam os acontecimentos de forma cronológica e de acordo com o grau de importância, permitindo fazer-se interpretações subjetivas a partir da interação individual e grupal. Considera-se importante trabalhar a história do sujeito como uma representação da realidade, para se aproximar e compreender a vida da pessoa na sua perspetiva como protagonista da história. Pode-se incluir, posteriormente ou simultaneamente, a interpretação dos acontecimentos apresentados e descritos na linha de vida (figura 1).

Com 58 anos (em novembro de 2022), sou a primeira de três filhas numa família de agricultores oriundos de uma pequena aldeia. Os meus pais esforçaram-se muito para darem uma sólida formação e educação às suas filhas o que veio favorecer o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, cada uma à sua maneira. Cedo perceberam que a agricultura, a silvicultura e o ambiente da aldeia não lhes permitiam alcançar os objetivos que tinham traçado para a sua família e mudaram-se para uma vila (a 22 Km da aldeia onde, duas de nós, já estudávamos), estabelecendo-se na área da restauração. Para mim, a mudança foi traumática, foi como se me estivessem a roubar àquele lugar onde nascera e crescera até então. Aí vivi os anos mais inocentes, puros e verdadeiros da minha vida e continuo a sentir que faço parte

daquele lugar e que aquilo que sou hoje, o devo, em parte, àquele espaço e tempo. Veio-me agora à memória o poema de Pessoa (1946, p. 46) “O Rio da minha aldeia”, pois apesar de ter conhecido grandiosos rios, como o Tejo, e lugares, mesmo além das fronteiras de Portugal, o rio Paiva tem um valor único “E por isso, porque pertence a menos gente, / É mais livre e maior o rio da minha aldeia.”.

Hoje continua a ser um lugar único e especial para mim porque me liga à minha terra natal. Agora penso que este meu apego explica muito do meu presente, o orgulho que tenho em saber fazer as lides do campo, como se as tivesse aprendido ontem, o meu sotaque, tão notado por todos os lugares por onde passo, e o sonho de voltar a morar naquela terra.

“Ninguém nunca pensou no que há para além

Do rio da minha aldeia.”

Amadureci muito rapidamente por ser a filha mais velha, pela exigência que os meus pais incutiam na minha educação e pela vida difícil da aldeia. A perda do meu avô foi muito marcante, era o patriarca da família e eu tinha uma grande admiração por ele. Lembro-me que gostava muito de mim, que era forte, que liderava a família, e que tudo girava à sua volta.

ADÍLIA CRUZ

STORY LIFE

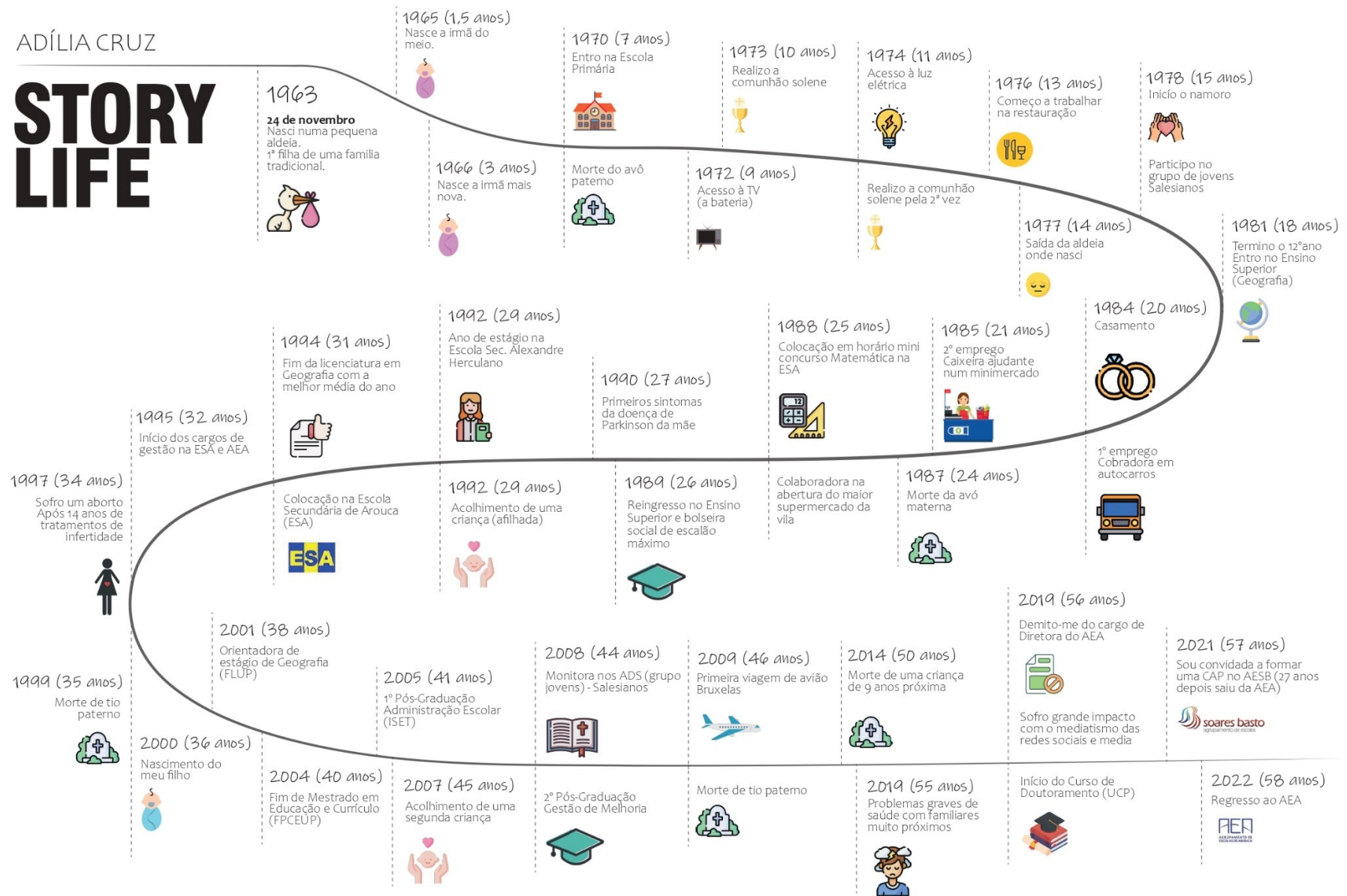


Figura 1

A linha de vida da protagonista (elaboração própria)

Os princípios religiosos foram muito fortes na minha educação e refletem-se naquilo que sou e que faço até hoje. Desde integrar grupos de voluntariado a disponibilizar-me para família de acolhimento/apadrinhamento de várias crianças e jovens, são ações das quais me orgulho e que associo à minha formação humanista e cristã.

Inicialmente, no meu percurso escolar não sobressaía em termos académicos. Era uma aluna mediana e só no 10º ano comecei a ser uma aluna que se começou a destacar, embora já trabalhasse no estabelecimento de restauração familiar. Nem sempre me foi fácil socializar com os meus pares, já que as diferenças entre os da aldeia e os da vila eram marcantes e determinantes para se ser aceite. Fui uma adolescente tímida e com um núcleo restrito de amigos. No entanto, iniciei o namoro bastante cedo e celebrou o matrimónio aos 20 anos. Esta opção de vida obriga à necessidade de uma maior estabilidade laboral e económica, acabando por contrariar os meus pais que queriam que continuasse os estudos. Vivi muitas experiências no mundo do trabalho que me enriqueceram pessoal e profissionalmente. Aos 25 anos, a colocação numa escola secundária, num horário de matemática, em miniconcurso, ainda apenas com o 12º ano, permitiu-me viver experiências de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional tão ricas que me mostraram o quanto o ensino podia ser mágico e poderoso. Tinha encontrado a minha profissão, seria professora. A partir daí, foi o regresso no ensino superior e todo o meu percurso académico foi com êxito, muito gratificante e com muito sentido. Continuo com um gosto enorme em aprender, acredito que o professor será a vida toda um aprendiz. Ser professora permite-me ser desafiada, valorizar a diversidade e ter a capacidade de maravilhar-me perante a grandeza da vida. Entretanto consegui ser mãe aos 35 anos, sonho que já não acreditava que se realizasse, mas acredito que as coisas acontecem no seu tempo. Constituir família, desde cedo, foi um passo que enriqueceu muito a minha vida – mãe de dois filhos (um de coração), nem sempre foi fácil conciliar as minhas decisões profissionais e pessoais. No entanto, sempre tive um enorme suporte emocional e afetivo quer no meu núcleo familiar mais restrito quer no alargado.

Investi numa formação contínua, começando a incidir mais na organização e administração escolar, porque desde o início da minha carreira como professora, tive oportunidade de desempenhar muitas funções de gestão e administração: coordenadora de diretores de turma, diretora de turma, coordenadora do secretariado de exames, vogal do conselho diretivo, vice-presidente, presidente, diretora, entre outras. O meu encanto pela educação e pelo ensino continua mágico e motiva-me saber que através da liderança se pode mobilizar a melhoria das aprendizagens e as comunidades para a justiça social e para que a educação seja efetivamente um direito para todos.

ii. Fazer investigação

A reflexão e discussão sobre ciência é algo que nos acompanha há muito tempo. Cientistas e filósofos sempre tentaram saber como tudo começou, o que é o conhecimento científico, que métodos utiliza, como atingir resultados e como apresentar resultados e conhecimento credível intelectualmente.

Foi no decorrer da década de 1920 que se deu a constituição histórica de uma teoria científica surgindo, assim, o Círculo de Viena, em torno de Moritz Schlick e, com ele, o empirismo lógico. No entanto, quando a ideia do método científico universal foi questionada, foi necessária uma reformulação. O empirismo lógico com a sua clareza, exigência, precisão e o critério de verificabilidade, no sentido de validar teorias, veio mostrar que era necessário um novo olhar uma vez que o neopositivismo não foi capaz de dar as respostas necessárias. Karl Popper opôs-se ao critério da verificabilidade e propôs uma única alternativa para o conhecimento científico que foi o critério da falseabilidade. “Karl Popper é, indubitavelmente, um dos mais influentes e significativos filósofos da ciência da nossa época” (Mazai, 2016, p. 310). A primeira grande lição que este pensador retira da revolução relativista é que no domínio de qualquer ciência, nenhuma teoria pode ser considerada definitiva, fechada ou aprovada, como ele diz “a ciência é uma das poucas atividades humanas – talvez a única – em que os erros são sistematicamente criticados e, muitas vezes, corrigidos ao longo do tempo” (Popper, 1982, p. 242). Qualquer teoria pode voltar a ser uma hipótese de análise e vir a dar origem ao desenvolvimento de novo conhecimento. Temos então de ter uma vigilância constante sobre todas estas teorias porque as mudanças que se vivem na sociedade e nos “mundos” em que nos movemos são tantas e tão rápidas que este fenómeno está constantemente a acontecer.

Outro pensador que invocamos nesta necessidade de refletir sobre a importância de fazer ciência é Santos (1989) que faz uma diferenciação entre ciência e senso comum, afirmando que:

[...] O senso comum, o conhecimento vulgar, a sociologia espontânea, a experiência imediata, tudo isto são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. A ciência constrói-se, pois, contra o senso comum, [...]. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista (p. 31-32).

O que o pensador quer dizer é que o homem precisa sair de si para se desenvolver como homem e poder aumentar o seu conhecimento, assim como as suas competências. O ser humano não é algo pronto, acabado, fixo, constrói-se mediante as suas relações com os outros e com o meio em que se move, não sendo autossuficiente como uma máquina que apenas depende de manutenção e regulação. Nesta construção temos de evocar, por um lado, a razão, em que está implícita nesta ideia a relação pensamento e ação na educação, “não é o mundo que define a perspectiva do homem, mas é a razão que define a perspectiva do homem” (Mazai, 2016, p. 312) e, por outro, a emoção e o sentimento. Damásio (1994), no seu livro “O erro de Descartes”, argumenta que a razão não é separada das emoções e sentimentos, mas sim interdependente. Segundo ele, a nossa experiência de vida influencia tanto a nossa forma de ver o mundo quanto a nossa forma de o sentir. Também Maturana Varela (1984) defende nas suas teorias sobre a biologia do conhecimento que a nossa perceção do mundo não é uma reflexão objetiva da realidade, essa perceção e compreensão do mundo são construídas a partir da interação do organismo com o meio ambiente. Por sua vez, a perspectiva existencialista defende que a existência precede a essência. Nós somos o que fazemos e como nos (re)construímos em interação com o que nos rodeia, daí a ideia de que a forma como vemos e interpretamos o mundo é subjetiva e varia de pessoa para pessoa, como diz António Gedeão no seu poema “Impressão Digital” “Vê moinhos? São moinhos. / Vê gigantes? São gigantes.” O sujeito destaca que, com os seus próprios olhos, vê escolhos e flores que outros não veem, e que isso é válido tanto para as coisas negativas quanto para as positivas. Essa ideia está muito relacionada com a narrativa autobiográfica que suporta empiricamente este estudo, pois cada pessoa tem a sua própria história e vivências únicas e irrepetíveis, que moldam a sua forma de ver o mundo e as suas emoções e sentimentos. Além disso, a emoção e o sentimento também são subjetivos e podem variar de pessoa para pessoa. Assim como a forma como vemos o mundo, a forma como sentimos é pessoal e pode ser influenciada pelas nossas vivências e experiências individuais. O poema citado revela que a realidade não é independente do sujeito que observa e age sendo, até certo ponto, uma construção pessoal e social que decorre dos seus modos de ver, analisar, sentir, como sustentarem diversos autores com destaque para Berger e Luckmann (2014). Estamos assim num paradigma emergente em que, segundo Santos (1989), caminhamos para uma “nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação em que qualquer um deles é feito do outro e ambos fazem algo de novo”. A verdade é que “a ciência, em geral, depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum” (p. 40). Um senso comum com base científica, em que a causa e a intenção coincidem, novo, mais esclarecido, prático, pragmático, esclarecedor, evidente e transparente,

sendo, no entanto, também superficial, indisciplinar, imetódico, retórico e metafórico que não ensina, mas persuade (*ibid.* p. 90). Ao contrário da ciência moderna que se construiu em oposição ao senso comum, a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum, por acreditar que a sua “dimensão utópica e libertadora pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (*ibid.* p. 88). A verdade do conhecimento reside na sua adequação à prática que visa constituir e a crítica ao conhecimento implica sempre a crítica da prática social ao qual ele se pretende adequar. Este paradigma mais interpretativo confere às ciências sociais uma nova centralidade na busca de um novo senso comum.

Como refere Santos (2019), “A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (p.70).

Passa-se do paradigma positivista para uma “perspetiva interpretativa” em que o significado dos atores se converte no foco central da investigação. O conhecimento científico pós-moderno pretende interpretar o mundo da vida através da compreensão da experiência vivida e narrada dos indivíduos que formam a sociedade.

O conhecimento e a forma como fazer investigação tem sido um tema muito debatido no meio educacional, o que implica que as teorias epistemológicas que tentam explicá-lo sejam de extrema importância nas formas de conceção teórica e de atuação prática em educação. É impossível dissociar estas duas vertentes. Se, por um lado, a prática precisa do conhecimento para dar sentido ao seu rumo, pois se assim não fosse seria uma ação meramente mecânica, de momento – senso comum, por outro lado, “a educação é uma prática que produz conhecimento, pois tem como principal tarefa a construção de novos conhecimentos, assim como sistematizar e socializar os já disponíveis” (Mazai, 2016, p.306). De uma forma geral, esta tem sido “a conceção epistemológica que caracteriza os tempos modernos e que se traduz de forma multifacetada nas diversas tendências pedagógicas que marcam o cenário educacional” (*ibid.*).

De acordo com Roland Barthes, o objetivo da investigação é desvendar as camadas de significado que estão escondidas por trás dos signos e textos a fim de compreender a cultura e a sociedade. Ele acredita que esses significados são construídos socialmente e que a investigação é uma forma de os desencadear e revelar a estrutura social que os sustenta. É verdade que, na esteira de Barthes (1987) o principal objetivo da investigação é contribuir para aumentar a lucidez no que se refere à produção de conhecimento tendo como referência as questões de partida e os objetivos propostos, transformando o discurso e as experiências vividas

e relatadas pela protagonista num *corpus* com sentido global, analisado à luz de uma visão holística e sistêmica.

Segundo Barthes (1987), a investigação coloca-nos duas exigências: a exigência da responsabilidade, ou seja, “é preciso que o trabalho aumente a lucidez e consiga desmascarar as implicações de um procedimento, os alibis de uma linguagem, constitua, em suma, uma crítica; o método é aqui inevitável, insubstituível (...)” e a outra é uma exigência completamente diferente, é aquela que, numa dada altura, nos coloca “contra o método, ou pelo menos trata-lo sem privilégio de fundador, como uma das vozes do plural, como uma visão, em suma, um espetáculo, encaixado no texto (...)” (p. 271). Realçamos este sentido de responsabilidade e de respeito para com a comunidade académica que igualmente se dedica à investigação de problemas que nos interpelam no âmbito das ciências da educação.

iii. A metodologia

O interesse pela abordagem (auto)biográfica nos estudos dos processos de aprendizagem, em educação é, segundo Josso (1999), expressivo, no entanto, no campo dos estudos organizacionais, de um modo geral a aplicação desse método ainda é escassa. Como referem Ferrazza & Antonello (2017), “as discussões sobre a natureza e a importância da aprendizagem organizacional ganharam espaço, nos últimos anos” (p. 22), o que também se verifica quando nos referimos à organização escolar, assim, pretende-se com esta investigação dar um contributo nessa área, pelo que consideramos esta narrativa autodiegética uma forma poderosa de se aceder aos bastidores da organização e da ação escolar.

As investigações narrativas e autobiográficas são um processo holístico, em que o objeto de estudo, o método e a forma de apresentação dos resultados são indissociáveis. A pesquisa narrativa não se limita a recolher e a analisar dados, mas também a construir uma narrativa que dê sentido à experiência humana. Nesse sentido, o investigador é um participante ativo do processo de investigação, e a sua própria história e perspetiva são parte integrante da pesquisa. Podemos dizer que as narrativas autobiográficas são uma forma de conhecimento que se baseia na experiência humana e na construção de significado.

Nesta investigação a investigadora é ao mesmo tempo autora, protagonista e investigadora, ou seja, a investigadora analisa as suas narrativas autobiográficas. Defende-se que a coexistência destes papéis é possível e permite manter coerência e consistência metodológica, sendo um procedimento desafiante que consegue trazer “valorização dos relatos pessoais, biográficos e autobiográficos, de modo que pesquisas narrativas vêm alcançando

patamares cada vez mais importantes no cenário das investigações em ciências humanas” (Ventura & Cruz, 2019, p. 429). Através desta metodologia consegue-se trazer para a cena da investigação um conjunto de problemas que só conseguem ser expostos por quem os vivenciou. Nos últimos anos, autores como Josso (2010) e Abrahão (2004) têm discutido

o papel e a importância das narrativas autobiográficas no processo de individuação e construção de identidades, partindo de pressupostos e métodos antropológicos e etnográficos, áreas que reafirmam o papel do sujeito e de sua subjetividade no centro da pesquisa científica. (ibidem).

A pertinência e a inovação metodológica na coexistência dos papéis de investigador, autor e protagonista fundamentam-se de três formas:

- Abordando a investigação narrativa como um fenômeno, método e forma de exposição. Como afirma Torril (2008), a pesquisa narrativa é uma abordagem que procura compreender a vida das pessoas a partir das suas próprias narrativas. Isso significa que o investigador não é apenas um observador externo, mas também um participante ativo do processo de investigação.
- Reconhecendo a subjetividade do investigador, pois este está sujeito a uma série de pressupostos, preconceitos e contingências que influenciam a sua interpretação dos dados. Assume-se que essa subjetividade não é um problema, mas um elemento fundamental da investigação narrativa. Segundo Andrews *et al* (2008), “a pesquisa narrativa, embora seja popular e envolvente, é difícil (...). Os dados narrativos podem facilmente parecer esmagadores, suscetíveis a intermináveis interpretações, por sua vez, triviais e profundamente significativos” (p. 1). Temos, portanto, de admitir a subjetividade de interpretação e um eventual viés analítico, que se procura diminuir através da convocação de factos objetivos e de uma relativa triangulação de fontes de dados.
- Aceitando a natureza dialógica da investigação narrativa e assumindo que a investigadora se coloca numa relação dialógica consigo mesma, ela reflete sobre as suas experiências e perspectivas, e pode usar esse conhecimento para interpretar a sua própria narrativa. Ao explorar a sua própria perspectiva, a investigadora pode desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesma e do mundo ao seu redor. Essa compreensão pode ser usada para gerar novas ideias e *insights*, e para promover a mudança social.

A coexistência dos papéis de investigador, autor e protagonista é possível e desafiante, sendo que o investigador é um participante ativo do processo de investigação e a sua subjetividade é um elemento fundamental da interpretação de dados porque é a partir dela que o investigador dá sentido ao mundo. Este traz para o processo de investigação as suas próprias experiências, crenças, valores e perspetivas. Esses elementos influenciam a forma como o investigador entende os dados, e, portanto, a forma como ele os interpreta. Ao reconhecer a sua subjetividade, o sujeito procura ser mais honesto e transparente possível sobre o processo de interpretação e permite-lhe ser mais reflexivo sobre as suas próprias crenças e valores e sobre como isso pode influenciar a investigação. Ao lidar com a sua subjetividade de forma reflexiva, o investigador pode produzir uma interpretação dos dados que seja mais válida e significativa.

Admitimos, portanto, a investigação narrativa como fenómeno, método e forma de exposição, admitindo que “o que nos move são as subjetividades que envolvem esse campo e as suas interações dialógicas, as histórias de vida, o relato dessas vidas, suas inquietações e suas interpretações sempre desviantes” (Ventura & Cruz, 2019, p. 434).

Sistematizando a opção metodológica, diríamos que a abordagem na qual o investigador atua como autor e protagonista da ação que analisa tem diversos suportes epistemológicos, e existem vários argumentos que sustentam este modo de produzir conhecimento válido em ciências da educação. Em síntese, podemos identificar dez argumentos de sustentação: i) aumento da autenticidade: a presença ativa do pesquisador como protagonista pode aumentar a autenticidade dos resultados, pois ele está imerso na experiência que está a estudar; ii) compreensão profunda: o investigador, como elemento da ação, pode obter uma compreensão mais profunda e rica do fenómeno em estudo, pois vivencia diretamente as complexidades envolvidas; iii) contextualização significativa: a abordagem permite que o investigador contextualize o conhecimento dentro das experiências reais, tornando-o mais significativo para a prática educacional; iv) revelação de perspetivas subjetivas: a presença do investigador como autor pode revelar perspetivas subjetivas e *insights* que de outra forma poderiam ser perdidos em abordagens mais distanciadas; v) valorização da voz do investigador: essa abordagem valoriza a voz do investigador como uma fonte legítima de conhecimento, reconhecendo a sua subjetividade como uma mais valia singular e distintiva; vi) narrativas enriquecedoras: a narrativa pessoal do investigador pode enriquecer a pesquisa, tornando-a mais envolvente e acessível para outros interessados na problemática em estudo; vii) contextualização cultural: em estudos em que a realidade é constituída por múltiplas culturas, identidades e interesses, a presença do investigador como protagonista pode facilitar a compreensão das diferenças culturais e contextuais; viii) validação da experiência individual: este modo de aproximação a

uma realidade compósita valida a experiência individual do investigador como uma fonte legítima de conhecimento, especialmente em pesquisas qualitativas; ix) mudança de paradigma: esta abordagem desafia paradigmas tradicionais de pesquisa, abrindo espaço para a pesquisa subjetiva e interpretativa como uma forma válida de conhecimento; x) reflexividade e autoconhecimento: esta abordagem permite que os investigadores se tornem mais reflexivos sobre suas próprias posições, crenças e valores, contribuindo para o seu próprio crescimento pessoal e para o autoconhecimento, reflexividade e libertação.

Embora esses argumentos sustentem a abordagem do investigador como autor e protagonista, reconhecemos também as suas limitações. O conhecimento aqui apresentado é certamente passível de outras visões e interpretações que certamente enriqueceriam a compreensão de fenómenos educativos muito complexos que se jogaram, muitas vezes, quer nos palcos, quer nos bastidores da ação organizacional. Mas este conhecimento direto e próximo é também imprescindível para desvelar uma parte relevante da realidade estudada.

iv. Mapa geral da tese

Esta tese é o resultado de um processo de crescimento pessoal e social, do meu desenvolvimento enquanto investigadora e resulta de um conjunto de experiências acumuladas ao longo dos últimos quatro anos. A entrada no doutoramento configurou-se num momento crucial para ampliar o conhecimento e competências até aí desenvolvidas possibilitando alargar o horizonte e desbravar caminho numa área de investigação onde se pretendia criar alguma inovação. Nesta perspetiva foi com grande entusiasmo que, com base nos pontos 5, 7 e 8 do artigo 9º do Regulamento em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, se optou por uma “tese organizada por artigos”, cumprindo os seguintes requisitos:

- artigo (s) submetidos para publicação em revistas científicas com revisão por pares indexadas nas bases de dados SCOPUS e/ou WOS com comités de seleção de reconhecido mérito internacional – ponto 5
- um dos artigos tem de ser original (não pode estar publicado) – ponto 8

A partir daí, chegou-se à seguinte organização: Introdução; Capítulo I – Enquadramento concetual e teórico; Capítulo II – Enquadramento metodológico; Capítulo III (artigo I¹) – (Des)continuidades da trajetória ao alvo; Capítulo IV (artigo II) – Em busca de uma identidade;

¹ Em 28 de janeiro de 2023 foi submetido o artigo “Identities dilaceradas e em reconstrução num processo de agrupamento forçado de escolas”, que integra o Capítulo III, em parceria com o professor Matias Alves à Revista Portuguesa de Educação. Neste momento aguarda-se resposta da respetiva revista.

Capítulo V (artigo III) – Desafiando o inevitável; Capítulo VI (artigo IV) – A solidão da (in)diferença; Conclusões; Epílogo (artigo V²); Referências Bibliográficas; Apêndices; Anexos. De salientar que os capítulos III, IV, V e VI correspondem a quatro unidades que de forma autónoma se apresentam como artigos.

A *Introdução* faz uma apresentação e contextualização geral do estudo, pelo que é composta pela pertinência de fazer investigação, nomeadamente em Ciências da Educação, o mapeamento da problemática, a delimitação do objeto e o (re)conhecimento da protagonista. Apresenta os objetivos e as questões de investigação. Insere-se neste ponto a sustentação do paradigma e do *design* metodológico em que se insere esta investigação, apresentando-se por fim um mapa geral da tese.

O *Capítulo I* está organizado em cinco tópicos onde se faz um enquadramento concetual e teórico que culmina no esboço de um modelo multifocal de análise da problemática em estudo. Neste capítulo através de uma revisão narrativa de literatura, apresentamos os principais focos que iluminarão esta investigação. Desde o (re)conhecimento do contexto português no que respeita aos modelos de direção e gestão passando pelas diferentes imagens da organização escolar, numa perspetiva plural de análise, pelas lógicas de ação estratégica dos diferentes atores na escola num contexto e processo de mudança, às lideranças escolares que têm surgido nos novos modelos organizacionais – mega-agrupamentos.

O *Capítulo II* refere-se ao enquadramento metodológico e fundamenta as técnicas de recolha e interpretação de dados, enfatizando a coerência e a articulação do quadro concetual e teórico e as opções metodológicas utilizadas no processo de investigação.

Por se tratar de uma tese com sequências autónomas, há necessidade, nos capítulos seguintes (III, IV, V e VI), de se ter de recorrer à repetição e retoma de conceitos abordados no enquadramento teórico e explicitação de modelos de análise metodológica para tornar os respetivos capítulos/artigos de leitura autónoma.

Os *Capítulos III, IV, V e VI* incluem as sequências onde procedemos à apresentação, discussão e problematização dos resultados. Para isso, recorreremos ao modelo de análise multifocal construído e aos eixos de análise definidos. No *Capítulo III*, tentamos compreender o percurso profissional de uma Diretora da escola secundária que agregou com o já existente agrupamento, dando a conhecer as muitas (in)decisões, interesses, conflitos e peripécias que envolveram esse processo num concelho de pequena dimensão da Área Metropolitana do Porto.

² Em 24 de julho de 2023 foi submetido o texto “O Conselho Geral e a deslegitimação da democracia escolar”, que integra o Epílogo, em parceria com o Professor Doutor José Matias Alves, a integrar as Atas do 5th International Seminar - Education, Territories and Human Development, com vista à publicação na Revista Portuguesa de Investigação Educacional (Qualis B3). Aguarda decisão da Comissão Científica.

O *Capítulo IV* tem um enfoque na eleição dos órgãos de direção e gestão colocando em confronto aquilo que é prescrito e o quotidiano vivido nas escolas, nomeadamente no seio da comunidade educativa. Através dos relatos da autora, identificam-se três dimensões nucleares em todo o processo de eleição narrado e vivido: a arena política; a ação estratégica e a luta pelo poder entre os atores; a liderança. No *Capítulo V*, em consequência de um processo avaliativo determinado por lógicas de dominação, interesses políticos, alianças imprevisíveis e jogos de influência, desconsideração e falta de reconhecimento e valorização, a demissão da Diretora foi o desfecho inglório de uma trajetória em que se procurou valorizar a escola pública. Por fim, no *Capítulo VI*, discutem-se os desafios e os problemas que os diretores escolares portugueses enfrentam. É abordada a solidão dos diretores, sendo que estes podem sentir-se isolados nas suas funções e podem precisar de apoio e compreensão dos seus colegas e superiores, e debruçamo-nos também sobre os diferentes tipos de liderança defendendo-se que não existe um estilo de liderança único que funcione para todos os diretores, e que estes devem ser capazes de adaptar o seu estilo de liderança de acordo com a situação, sendo, muitas vezes, necessário cruzar características de diferentes estilos de liderança.

O *Capítulo VII* inclui as principais conclusões desta investigação. Entre estas destacamos: a complexidade das dinâmicas no processo de agrupamento de escolas, nomeadamente das lógicas de ação e das culturas organizacionais e profissionais envolvidos, sendo que essa reorganização escolar possa gerar tantos conflitos quantos consensos envolvendo diversos atores e interesses; a influência das bases de poder na eleição do Diretor, em que são discutidas as diversas bases de poder que são mobilizadas durante o processo de eleição do Diretor de um agrupamento, o que inclui poder formal, político, de persuasão, experiência, resposta, pressão, perspetiva e visão como determinantes para determinar o resultado da eleição e moldar a liderança escolar; as emoções e desafios na ação diretiva do Diretor, sendo exploradas as emoções e lógicas de ação que um Diretor escolar enfrenta na sua ação diretiva, o que inclui sentimentos de solidão, ética profissional e hipocrisia organizacional e liderança pessoal.

Por fim, apresenta-se um *Epílogo* que analisa uma experiência vivida pela protagonista no ano letivo 2021/2022 enquanto Presidente de uma CAP no AEM.

Nos *Apêndices*, optou-se por incluir as cinco narrativas autobiográficas, que suportam a parte empírica desta investigação.

Os *Anexos* incluem todos os documentos utilizados no âmbito desta investigação.

Pela especificidade da estrutura e organização desta tese, pontualmente, em alguns capítulos, tornou-se necessário socorreremo-nos da repetição de alguns conteúdos (gráficos ou

textuais) já explanados anteriormente, para que os capítulos III, IV, V e VI possam ter uma leitura totalmente independente.

[...]

Valeu a pena? Tudo vale a pena

Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador

Tem de passar além da dor.

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,

Mas nele é que espelhou o céu.

Fernando Pessoa, *in Mensagem* (1979).

1. Fazendo a travessia sobre o contexto educativo português

1.1. Os modelos de direção e gestão das escolas: desde 1974 até à atualidade - breve enquadramento

Neste ponto pretende-se apresentar alguns dos aspetos considerados mais marcantes na evolução da política pública e no quadro das alterações legislativas que foram ocorrendo desde 1974 até à atualidade no enquadramento jurídico da direção das escolas do ensino público. Embora se pretenda explicar aqui as orientações jurídico-normativas nesta matéria numa perspetiva de ação pública, não podemos evitar caracterizar as intenções subjacentes à orientação da ação por parte do Estado.

Na esteira de Lima (2009), consideramos adaptar o modelo apresentado e considerar que o processo de democratização das escolas públicas em Portugal, desde a revolução de abril (1974), se enquadra em cinco edições de gestão democrática das escolas (Quadro I).

A primeira edição dá-se com o “processo de apropriação de poderes por parte das periferias escolares e de ingerência no governo, até então heterónimo, de cada estabelecimento de ensino” e está associada à publicação do Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio, ou seja, o primeiro diploma que reconhecia e apoiava a apropriação de poderes por parte dos professores e alunos e que marca uma transferência importante de poderes do Ministério para as escolas (Lima, 2009, p. 227). O fim de um regime ditatorial, em Portugal, que durante 48 anos promoveu uma educação elitista fez nascer a esperança de uma educação promotora do ideal de uma escola democrática, em que prevaleça a igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso e uma educação efetivamente para todos. Após a revolução de abril,

professores e alunos adotaram uma postura de ação, assumindo a direção das escolas, afastando os diretores nomeados pelo Governo e avocando práticas autogestionárias que levaram à formação de comissões diretivas ou de gestão eleitas pelas assembleias de escola. Dando resposta a estes “movimentos sociais que, a partir da periferia, impuseram ao centro a tomada de determinado tipo de decisões e medidas” (Teodoro, 2004, p. 182), o Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio, vem admitir que os órgãos de gestão sejam comissões democraticamente eleitas e representativas de toda a comunidade escolar. Verifica-se uma inversão no controlo do poder, deixando de ser o Estado a deter o poder sobre a sociedade civil para passar a ser a sociedade civil a deter o controlo do poder, como refere Stoer (1986)

Poder-se-á dizer que existiu uma tentativa de dissolver a distinção entre estado e sociedade civil utilizando critérios não corporativistas (em vez de um Estado a dominar e a submeter a sociedade civil como ocorrera no regime salazarista, a sociedade civil começou a dominar e a moldar o estado), e assim, ainda de forma embrionária, pretendeu-se a autogestão e a expansão da sociedade civil em detrimento do Estado (p. 61).

Verifica-se uma fase de transição da primeira edição para a segunda edição da gestão democrática das escolas com a publicação do Decreto-Lei nº 753-A/74, de 21 de dezembro, em que o governo tem como intenção “substituir as comissões de gestão, que considera provisórias, por outros órgãos colegiais representativos, mas agora eleitos e constituídos segundo regras bem definidas, com competências bem delimitadas” (*Ibid.*, p. 230). Este diploma surge com a intenção de vigorar apenas durante o ano letivo 1974-1975, mas acaba por continuar em vigor em 1975-1976. Este diploma legal tem como objetivo tutelar e supervisionar os órgãos democraticamente eleitos. Para isso, são criados como órgãos de gestão das escolas, o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, para os quais foram criadas regras de funcionamento e competências claras e pormenorizadas. Esta fase autogestionária das escolas com práticas de democracia direta e uma autonomia de facto praticada, mas não decretada, decorreu durante dois anos no quotidiano das escolas sem cobertura legislativa e, muitas vezes em tensão e conflito com a administração central e os governos.

A segunda edição da gestão democrática prolonga-se com a publicação do Decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, vigorando formalmente mais de duas décadas nas nossas escolas e mostrou-se capaz de “substituir não apenas o sistema de governo autocrático centralizado, mas também as práticas autogestionárias e de tipo descentralizado e participativo típicas do

período revolucionário, por um modelo centralizado de legitimação democrática”, garantindo-se assim “uma administração fortemente centralizada, atribuindo poderes de gestão corrente a órgãos colegiais democraticamente eleitos, embora muito longe das expectativas de descentralização democráticas e de autonomia das escolas” (*Ibid.*, p. 234). Este diploma legal consagra a colegialidade do órgão de gestão das escolas. O gestor de estabelecimentos à frente do futuro da escola passou a ser o presidente do conselho diretivo que presidia a um órgão colegial e respondia pelo cumprimento das normas em vigor. As competências que são atribuídas a este órgão são de natureza meramente gestonária, uma vez que tem como função executar ou fazer executar ordens e orientações superiores. Também se verifica com este diploma, que as assembleias gerais de professores e de alunos passam a ser formalmente excluídas da vida das escolas

A gestão “verdadeiramente democrática” que se afirma procurar alcançar irá revelar-se ao longo dos anos como muita gestão para reduzida democracia. Cedeu-se aos professores o quase exclusivo das tarefas de gestão corrente mas, por outro lado, subtraiu-se-lhes os poderes de decisão sobre políticas escolares, formas de organização diferenciadas, projetos próprios, etc. (Lima, 2011b, p. 19).

A aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) e a adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE), no mesmo ano, apontam para uma inevitável europeização da educação que vem instituir novos

objetivos de racionalização e modernização do sistema escolar português que emergiram de forma sistemática a partir de meados da década de 1980, procurando consolidar e diversificar as ofertas, introduzir maior rigor através da avaliação, acrescentar qualidade à quantidade, racionalizar a rede escolar (Lima & Torres, 2020, p. 749).

Assim vai crescendo, no discurso político, a discussão e a crítica à centralização do sistema educativo no Ministério, expressa também nas conclusões da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988) e na promulgação do Regime Jurídico de Autonomia das escolas publicado na década de 80 (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro) que vem definir o quadro orientador da autonomia das escolas, integrado numa ação que pretendia reformar o sistema educativo português, reforçando a democraticidade e promovendo uma maior abertura

ao diálogo com as comunidades em que estas se inserem. Quer a LBSE quer este último diploma propõem uma administração descentralizada e desconcentrada, abrindo, no plano retórico e normativo, espaço para a discussão sobre a autonomia das escolas.

Assim, a terceira edição de gestão democrática das escolas surge com a publicação do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. A discussão e a crítica à centralização do sistema educativo português expressa, por exemplo na LBSE, arrasta a publicação deste dispositivo legal, ou seja, o novo regime jurídico de direção, administração e gestão escolar dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário público, que vem tentar fazer face a essas mesmas críticas. Este novo diploma pretende legitimar autonomia às escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro fazendo a separação entre o órgão diretivo e o órgão de gestão das escolas. Este decreto exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola, através do processo de eleição para o conselho de área escolar e de escola, em que estão representados os intervenientes da comunidade escolar, tendo este órgão colegial as funções de direção. Trata-se de um modelo legal que foi aplicado em regime experimental em 54 escolas, e foi o único avaliado por entidade independente dando origem à publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio que protagoniza muitas mudanças e ruturas com os diplomas anteriores, havendo, no entanto, muitos aspetos anunciados que não chegaram a ser cumpridos. Por haver necessidade de se criar um quadro jurídico único, mas mais flexível que permitisse a cada escola adaptar-se ao contexto socioeducativo em que se encontrava inserida, este manteve-se em funcionamento apenas nas 54 escolas/áreas escolares até à entrada em vigor do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, ou seja, na maioria das escolas continuou a ser o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro que regulamenta a gestão das escolas até 1998. No entanto, de forma a seguir os princípios da LBSE, como, por exemplo, o princípio da participação sociocomunitária, foi necessária a publicação de normativos que garantissem uma maior participação dos vários intervenientes implicados no processo educativo, não só internos, mas também os agentes da comunidade que de forma mais ao menos direta têm interesses na escola.

A quarta edição da gestão democrática das escolas surge, na nossa perspetiva, em 1998, quando, após um estudo prévio, encomendado e publicado em 1997, por Eduardo Marçal Grilo, responsável pelo Ministério da Educação do VIII Governo Constitucional e coordenado por João Barroso, é publicado o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Volta a reformular-se o regime de administração e gestão das escolas que leva a uma nova morfologia organizacional assente numa assembleia, como órgão de direção estratégica, na direção executiva constituída pelo Conselho Executivo ou pelo Diretor para o desempenho de funções de cariz

eminentemente gestor, no conselho pedagógico, responsável pela coordenação e orientação pedagógica e no conselho administrativo, com funções no domínio administrativo e financeiro. Neste diploma, o leque de competências mantém-se alargado seguindo a linha do que era previsto no Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, sendo acentuada a dimensão da prestação de contas pela direção e a participação dos atores locais na vida da escola. Mantém-se a eletividade como processo de recrutamento do órgão de gestão da escola, no entanto amplia-se a assembleia eleitoral, uma vez que, para além dos docentes, a mesma é alargada a todos os elementos do pessoal não docente em exercício de funções na escola, aos representantes dos alunos do ensino secundário e aos representantes dos pais e dos encarregados de educação. Fica patente a marca simbólica da gestão democrática introduzida nas escolas com a revolução de abril de 1974. Por outro lado, também os coordenadores das estruturas de orientação educativa e de coordenação pedagógica são eleitos pelos respetivos pares e têm assento no conselho pedagógico.

Este diploma dá uma nova abertura à autonomia das escolas, considerando que esta é fundamental para a democratização, a igualdade de oportunidades no sentido supra enunciado e a qualidade do serviço público. As escolas são orientadas para construir os seus processos de autonomia, em parceria com a comunidade (autarquia, sociedade civil, associações...) em que estão inseridas, resolvendo os seus problemas e respondendo aos seus desafios, como é referido no preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, a escola

enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.

A ideia de que as escolas, para serem eficazes têm de ter autonomia começa a emergir, por toda a Europa, nomeadamente nos países que pertencem à OCDE, a partir das décadas de 80/90 do século XX e é neste contexto que começam a ganhar força as críticas às medidas que o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio apresentava, por se considerar que estas não permitiam alcançar o nível de autonomia necessário nas escolas, havendo mesmo a ideia que este era ilusório e que na prática não funcionava. Era retoricamente premente a necessidade de dotar as escolas de uma maior autonomia, maior responsabilização sobre os resultados escolares que os alunos alcançavam e um maior envolvimento da sociedade na vida escolar. A autonomia das escolas era vista como uma forma para se alcançar a qualidade do ensino, reforçar a eficácia e

a capacidade de responsabilidade da escola e também de promover a capacidade de resposta às necessidades locais (Eurydice, 2007; Eurydice, 2009; OCDE). É neste contexto que surgem as primeiras críticas às medidas apresentadas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. A então Ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, denunciava recorrentemente estes aspetos, nos seus discursos públicos, onde refere que o modelo de ação das escolas é excessivamente dependente da 5 de outubro e que o mesmo necessita de dar lugar a um outro no qual as escolas possam assumir maiores responsabilidades. Reforça também que a escola ao prestar um serviço público deve estar sujeita à regular participação e escrutínio dos parceiros locais. Surge assim um discurso que aponta no sentido de relacionar a liderança das escolas com os processos de *accountability*, ou seja, de prestação de contas. Na senda de Barzanò (2009), falamos de

accountability no sentido de um conjunto de mecanismos, formais e informais que fazem com que as escolas respondam perante diferentes públicos e parceiros interessados nos resultados da educação, representa um dos maiores desafios que as escolas – e os seus diretores, em particular, estão a enfrentar (p. 28).

Por fim, consideramos que a quinta edição da gestão democrática das escolas surgiu passados 10 anos, em 2008, após quatro legislaturas, no XVII Governo Constitucional com Maria de Lurdes Rodrigues como titular da pasta da educação, com a mudança de modelo de gestão e de administração da escola pública portuguesa, através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, cujos objetivos enunciados eram: aumentar a participação das famílias e da comunidade na direção das escolas; favorecer a constituição de lideranças fortes; reforçar a autonomia das escolas quando se implementou um órgão unipessoal, o Diretor, eleito por um Conselho Geral, um órgão colegial, configurando um paradigma substancialmente diferente. Este seria “o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola.” (Art.º 11.º), sendo o número de representantes não superior a 21, possuindo mais elementos em relação ao anterior modelo (assembleia de escola – Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Assistia-se, porém, na constituição do referido órgão, a uma clara limitação do número de representantes do pessoal docente, que juntamente com o pessoal não docente não poderia ultrapassar os 50% da totalidade dos membros. Poderemos dizer que este facto poderá inscrever-se numa tentativa, por parte da tutela, em diminuir o ascendente e, eventualmente, o protagonismo dos professores, justificando-se, desta forma, uma real e efetiva participação democrática dos outros atores educativos nos órgãos de administração e direção das instituições escolares, defendendo os princípios de democraticidade e de participação que

inspiraram a redação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, tal como plasmado no preâmbulo do referido normativo,

(...) torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola.

Pretendia-se também transferir poder e responsabilidade para as escolas, aumentando a sua autonomia e criando mudança de participação das comunidades educativas na sua gestão. No entanto, este Decreto-Lei retirou formalmente o poder e a influência aos professores enquanto grupo profissional e essa terá sido a intenção do Ministério da Educação. Na discussão na Assembleia da República sobre o projeto de lei que deu origem a este Decreto-Lei, foram desenvolvidas várias propostas de alteração ao texto inicial e, entre estas propostas, constava uma que previa explicitamente a exclusão da possibilidade dos professores assumirem a presidência do Conselho Geral.

Este modelo de gestão das escolas baseia-se num conjunto de princípios e medidas em que se destaca a autonomia delegada por intermédio de um processo de negociação, a autoavaliação e a avaliação externa, o reforço da participação das famílias e comunidade na direção das escolas e a eleição de um Diretor em cada escola/agrupamento, acabando com a longa tradição, em Portugal, da liderança por órgãos colegiais. Pode-se, sobre este modelo, evocar a questão “a quem pertence a escola?” (Montandon & Perrenoud, 1988). A resposta a esta questão é sempre muito pouco clara e muito discutível, pois depende sempre do contexto e do momento de negociação de que se está a falar. Segundo Perrenoud, (2002), “(...) a escola pertence aos que trabalham para lhe dar coerência e pertinência. Que ninguém seja excluído do dispositivo. E que aos que se excluem ou o utilizam de maneira oportunista assumam a sua autoexclusão” (p. 149). Nóvoa, no prefácio desta obra de Perrenoud, centra a reflexão deste autor na situação portuguesa e afirma que “nada será feito se não confiarmos no julgamento dos pais para escolherem a melhor educação para os seus filhos, na capacidade das comunidades locais para organizarem a escola e na competência dos professores para assumirem as suas responsabilidades como «profissionais autónomos»” (Nóvoa, 2002. p. 10). É verdade que a exposição da escola ao contexto externo, na forma como é constituído o Conselho Geral, pode levar a situações em que se verificam desequilíbrios na tomada de decisões, nomeadamente em pequenas localidades, onde os elementos do poder autárquico, pela sua legitimidade, podem

muito mais facilmente expor este órgão a influências político-partidárias, principalmente nas decisões mais estratégicas como, por exemplo, a eleição ou recondução do Diretor. Há uma maior politização partidária no interior da escola pelo simples facto de estar presente o partido que representa a autarquia que, em consequência, leva à ação, por reação, do(s) outro(s) partido(s) da oposição que tenta(m) travar o poder e a influência do adversário. No entanto, segundo Alves, *et al*, (2020), a investigação na área revela que os atores dominantes, ao nível do Conselho Geral, são o Ministério, e tendencialmente os professores e o Diretor que, embora não tenha direito a voto, tem uma posição hierárquica superior sobre parte dos elementos do conselho e ainda porque acaba por se destacar neste órgão como o especialista com base no seu conhecimento. A direção deixou de ser eleita pelos seus pares, ou seja, passou de uma colegialidade e participação democrática corporativa para um modelo de democracia representativa, através de um órgão de direção estratégica, apoiado, muitas vezes, pelo poder autárquico, mas criticado pelos docentes que defendem que os seus representantes perdem força, principalmente quando surgem de duas ou mais listas opostas, nas tomadas de decisão, o que se explica pelo conceito de propriedade de escola que se explana acima, em que houve um reforço da participação das famílias e da comunidade na direção das escolas.

O novo modelo de administração e gestão escolar traz para as escolas um cenário onde surgem abalos nas relações interpessoais, por um lado, no interior da própria escola, principalmente entre os professores, por outro lado, no exterior da escola onde se criam novas dinâmicas. O Conselho Geral que retoricamente se assume, neste novo paradigma, como o órgão de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade das escolas, surge como um órgão que “serve de instância de legitimação dos poderes centrais do Ministério da Educação e dos micropoderes de especialista em regra detidos pelos professores e pelo diretor.” (Alves *et al*, 2020, p. 159). Neste plano de análise, tendo como cenário a eleição do Diretor, será interessante entender as várias peripécias e a ação estratégica nas escolas e dos seus atores. Este processo da eleição remete-nos para a dimensão política das organizações, interesses, conflitos e poder que vamos analisar centrando-nos no modelo da análise estratégica desenvolvido por (Croizier, 1963) e, depois, aprofundado por Crozier & Friedberg (1977). O seu modelo conceptual baseia-se num conjunto de postulados que são nucleares para a análise estratégica, sendo que esta se apoia na teoria do ator. Crozier & Friedberg (1977, p. 56) consideram que “o poder - ao nível mais geral - implica sempre a possibilidade para certos indivíduos ou grupos de agir sobre outros indivíduos ou grupos”. O poder é uma relação e não um atributo dos atores. É uma relação instrumental, recíproca, não transitiva e desequilibrada. “A análise estratégica diz-nos que a zona de incerteza constitui o

recurso fundamental de poder dos atores nas organizações. É através da zona de incerteza que se processa a negociação entre os atores.” (Ferreira *et al*, 2011). A organização, com as suas regras e normas, delimita, estrategicamente, as zonas de certeza onde os comportamentos dos atores são previsíveis e as zonas de incerteza onde o não são. A incerteza é também utilizada pelo ator para que os outros atores não consigam prever ou boicotar o seu jogo. O conceito de incerteza permite compreender o lugar concedido ao poder. Segundo Crozier & Friedberg (1977), o poder é o fundamento da ação organizada. Na perspectiva da análise estratégica, o jogo é o seu principal instrumento. Isso acontece porque a organização não consegue criar ou impedir em absoluto a liberdade relativa dos atores. Estes possuem uma margem de liberdade que lhes permite interagir com os outros, negociando e desenvolvendo as suas estratégias. Consoante a sua zona de incerteza e capacidade relacional, cada ator tem poder sobre os outros atores. Focando-nos numa organização escolar, verificamos, à partida, a existência de atores com mais recursos legais/normativos do que outros. Por exemplo, o Diretor em relação aos professores ou ainda o Conselho Geral relativamente ao Diretor. Na verdade, em nenhum dos casos os podemos considerar ilimitados porque, através da sua zona de incerteza e capacidade relacional, cada ator tem poder sobre os outros atores. A sua ação pode direcionar-se em dois sentidos estratégicos: uma estratégia ofensiva quando pretende defender os seus interesses; uma estratégia defensiva quando se intimida e cede face aos constrangimentos de poder dos outros atores. “A organização escolar existe e é progressivamente reconhecida como um objeto específico, como uma realidade própria que precisa de ser descoberta, compreendida e explicada por todos aqueles que trabalham no campo educativo.” (Alves, 1999a, p. 7).

Independentemente dos fatores que condicionam a sua ação e do défice de autonomia, o Diretor é indiscutivelmente o rosto da escola e o principal responsável pela sua gestão (Afonso, 2018)

A emergência dos diretores como figuras centrais na vida das escolas públicas portuguesas está, assim, muito ligada à expansão da ideologia da nova gestão pública, e a valorização política e simbólica desses atores não é indiferente à criação do Conselho de Escolas, bem como à criação de organizações associativas que visam ao fortalecimento da referida (nova) identidade gerencialista (p. 334).

Tendo como referência as competências do Conselho Geral ao abrigo do Decreto-Lei nº 75/2008 realça-se a sua participação na avaliação do desempenho do Diretor e na sua eleição. Quanto à eleição do Diretor é pertinente, como defensores de uma democracia participativa e

de uma comunidade educativa, reforçar a conciliação harmoniosa entre a função do Conselho Geral de apreciar o *currículum vitae*, o projeto de intervenção e o resultado da entrevista de cada candidato, apresentando em assembleia como previsto no diploma, e a eleição do Diretor, através de uma votação de todos os seus membros, por voto secreto. É importante que os eleitores decidam, assumindo a conseqüente responsabilidade, e que não se faça “tábua rasa” de toda a análise feita à priori e que, eventualmente, numa situação limite, burocrática e tecnocrática, seja eleito com maioria absoluta o candidato que tenha pior currículo, pior projeto e a entrevista mais frágil, bastando para isso que as forças políticas autárquicas, a comunidade local e um ou outro elemento dos outros representantes, se organizem no sentido de apoiar esse hipotético candidato em detrimento de outros que apresentem um excelente currículo, um projeto pertinente e ajustado à realidade da escola e uma entrevista clara, forte e apaixonada.

Em 2009, é publicado o Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro, ou seja, a primeira alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008, que na perspetiva de Romão, Delgado & Carvalho (2018), “parece quase inócua em termos de impacto organizacional na escola” (p. 315) uma vez que prevê apenas a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional, quando exista a necessidade de coordenar 10 ou mais elementos e acaba com a categoria de chefe de serviços de administração escolar, que passa a ser uma carreira subsistente, sendo criada também a carreira de coordenador técnico. Na realidade, e de acordo com Romão, Delgado & Carvalho (2018), o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, veio clarificar a intenção subjacente desta primeira alteração ao modelo de gestão das escolas que já passava por “diminuir o número de unidades orgânicas, o que viria a dar origem aos denominados Mega agrupamentos de escolas” (*ibid.*).

Em 2012, é publicado o Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho que vem alterar mais uma vez o Decreto-Lei nº 75/2008 trazendo novas mudanças ao regime de governação das escolas. Este diploma reforça as intenções explanadas nos dois últimos diplomas nesta matéria e defende a necessidade de promover “o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público da educação”, sendo que é preciso salvaguardar que o que está escrito no Decreto-Lei se insere no plano retórico das intenções que podem vir a ser inócuas. Pretende-se garantir e promover “o reforço progressivo da autonomia” e melhorar “o sistema público de educação”, assumindo-se a intenção clara de proceder à “reestruturação da rede escolar, à consolidação e alargamento de escolas com contrato de autonomia, à hierarquização no exercício de cargos de gestão, à integração dos instrumentos de gestão, à consolidação de uma cultura de avaliação e ao reforço da abertura à comunidade” (preâmbulo do Decreto-Lei nº

137/2012, de 2 de julho). Muitas destas medidas apresentadas como intenções e objetivos de uma reforma na educação para melhorar a autonomia das escolas, a rede escolar e a gestão escolar revelam, na prática, que estamos perante algumas características associadas ao conceito de “hipocrisia organizada” de Brunsson (2006) como a possível discrepância entre as intenções declaradas e as ações reais, a adoção de práticas que visam consolidar e expandir o poder e a autonomia de algumas escolas em detrimento de outras e a possível falta de abertura e diálogo com a comunidade que vivencia essas mudanças. Como exemplos concretos podemos referir a reestruturação da rede escolar e a consolidação e ampliação de escolas com contrato de autonomia.

Houve com esta alteração mudanças concretas que mexeram mesmo com a constituição de alguns órgãos, nomeadamente o conselho pedagógico cuja composição passa a ser de dezassete elementos e deixa de contar com a representação dos pais e encarregados de educação, assim como dos alunos. Esta mudança, numa perspetiva política em relação ao papel dos órgãos colegiais na gestão escolar, explica-se porque, anteriormente, o conselho pedagógico era visto como um órgão de representação democrática, com um papel ativo na tomada de decisões sobre a gestão e o currículo escolar. No entanto, com o Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho, o seu papel mudou para um órgão técnico-pedagógico, focado na promoção da qualidade pedagógica e na supervisão. Podemos ver essa mudança como uma perspetiva técnico-política que considera o conselho como um órgão onde se exige conhecimento técnico e pedagógico, e assumindo o Conselho Geral o papel de orientação estratégica onde estão presentes todos os atores que têm uma palavra relevante a dizer sobre a orientação educativa. Entre as alterações introduzidas, as novidades conferem uma maior conexão entre o Conselho Geral e o Diretor e reforçam as competências do Conselho Geral. Este último participa no processo de avaliação do desempenho, aprova o mapa de férias do Diretor, decide sobre todos os recursos que lhe são dirigidos e envia recomendações aos restantes órgãos da escola sobre a concretização do projeto educativo e do plano anual de atividades. O Diretor passa a estar mais dependente do Conselho Geral, já que no plano normativo é o órgão de direção estratégica. Ainda numa tentativa de conciliação de duas posições: o poder do Diretor e a democracia eleitoral dos professores (membros dos departamentos curriculares), o Diretor deixa de poder nomear os coordenadores de departamento, ou seja, passa a propor uma lista de três candidatos que passam a ser eleitos pelos respetivos pares do departamento.

A palavra autonomia ganhou força retórica e é intensivamente citada neste diploma, tornando-se mais “ousado e comprometedor”, sendo que o aumento do número de escolas com

contrato de autonomia foi um dos objetivos, mas que, na prática, nada de efetivo operacionalizou. Posteriormente, através do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) autorizado através de um piloto (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) e, mais tarde, através do Decreto-Lei n.º 55/2018, as escolas foram desafiadas pelo governo português a assumirem plenamente a AFC. Assim, nas últimas décadas, assiste-se, em Portugal, a discursos marcados pelos temas “autonomia das escolas” e “gestão flexível do currículo”. Embora estes dispositivos legais tenham dado abertura para uma maior autonomia das escolas, o certo é que os diretores reclamam por mais autonomia por considerarem que a sua ação é limitada por diversos fatores, nomeadamente a excessiva regulação da tutela (Silva, 2001; Barroso, 2004; Torres, 2007; Lima, Sá & Torres, 2020).

O que atualmente se verifica é que, “apesar de a autonomia das escolas constituir uma expressão recorrente nos discursos políticos (...), o sistema educativo português permanece profundamente centralizado do ponto de vista político e administrativo” (Torres, Sá & Lima, 2020, p. 288). O Decreto-Lei n.º 75/2008 veio introduzir a figura do Diretor inculcando-lhe a prerrogativa de ser “um rosto, um primeiro responsável” a quem possam ser “assacadas responsabilidades”, implementando-se um órgão de gestão unipessoal que continua nos dias de hoje a ser uma das medidas mais contestadas pelas comunidades escolares (*ibid.*, p. 284). A verdade é que o Diretor desempenha um “papel ubíquo” que se explica porque a “concentração de poderes no Diretor e a sua centralidade na vida escolar é correlativa com a sua periferização face à administração central” (*ibid.*, p. 287), ou seja, o “diretor situa-se no centro da escola que dirige e na periferia do sistema educativo a que se subordina” (*ibid.*, p. 285).

Quadro I

Evolução da política pública e do jurídico da direção das escolas do ensino público, em Portugal, tendo como referência Lima (2009). (Elaboração própria).

	1ª edição da gestão democrática	Transição da 1ª edição para a 2ª	2ª edição da gestão democrática	3ª edição da gestão democrática	4ª edição da gestão democrática	5ª edição da gestão democrática	
	<i>Lei n.º 221/74, de 27 de maio</i>	<i>Decreto-Lei n.º 753-A/74, de 21 de dezembro</i>	<i>Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro</i>	<i>Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio</i>	<i>Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio</i>	<i>Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril</i>	<i>Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho</i>
Órgão de administração e gestão	Comissões (Presidente)	Conselho Diretivo (Presidente)	Conselho Diretivo (Presidente)	Diretor Executivo	Conselho Executivo ou Diretor	Diretor	Diretor
Tipologia	Colegial	Colegial	Colegial	Unipessoal	Escolas podiam optar entre um modelo colegial ou unipessoal	Unipessoal	Unipessoal
Principais medidas	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia-se o processo de gestão democrática nas escolas. • Práticas autogestionárias que levaram à formação de comissões diretivas ou de assembleias de escola. • Determina a escolha de um elemento docente para presidente, de modo a exercer funções de representação e controlo das deliberações de caráter coletivo. • Admite-se que os órgãos de gestão sejam comissões democraticamente eleitas e representativas de toda a comunidade escolar. • A sociedade civil passa a ser detentora do poder. • Imposição da periferia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consagração dos órgãos colegiais representativos, eleitos e constituídos segundo regras bem definidas e com competências bem delimitadas. • Criação do conselho diretivo, do conselho pedagógico e do conselho administrativo que são tutelados e supervisionados pelo Ministério. • Proibição das assembleias e dos plenários na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo centralizado de legitimação democrática. • Administração fortemente centralizada. • Competências de natureza meramente gestonária, tem como função executar ou fazer executar ordens e orientações superiores. • Professores com muito poder de gestão, mas pouca intervenção nas políticas educativas e na decisão de projetos próprios. • Proporciona aos professores a representação do 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende legitimar autonomia às escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. • Tenta fazer a separação entre o órgão diretivo e o órgão de gestão das escolas. • Participação alargada da comunidade na vida da escola. • Criação do conselho de área escolar (1º ciclo e pré-escolar) e de escola. • Prevê a agregação de lugares de monodocência, respondendo já à nova 	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração do sistema de administração e gestão das escolas. • Descentralização de poderes. • Aprofundamento da autonomia. • Pacto educativo que colocava a escola no centro das políticas educativas. • Ampliação da participação da comunidade educativa. • Redefinição do papel estratégico do Estado. • Sujeição a um estudo prévio com o objetivo de apoiar a elaboração de um novo regime de 	<ul style="list-style-type: none"> • Novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas. • Participação das famílias e comunidade na direção estratégica das escolas. • Constituição de lideranças fortes e eficazes. • Introdução nas escolas de procedimentos de avaliação e prestação de contas para regular o seu nível de operacionalização. • O Conselho Geral assume um papel importante na vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior dependência do Diretor em relação ao Conselho Geral. • Alteração na composição do conselho pedagógico.

	<ul style="list-style-type: none"> • Marca uma transferência importante de poderes do Ministério para as escolas. • Escolas são centros de decisão. 		interesse público na escola.	estrutura da rede escolar. <ul style="list-style-type: none"> • Compete ao conselho de área escolar e de escola, órgão colegial, as funções de direção, sendo também quem elege o Diretor executivo. 	autonomia, administração e gestão das escolas.	da escola, cabe-lhe eleger o diretor e decidir sobre a possibilidade de recondução.	
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia praticada, porém, não decretada (elemento mais significativo desta edição). • Autonomia de <i>facto</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bloqueio das práticas de autonomia nas escolas. • Rutura com as formas de democracia direta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Negação da autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Negação da autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeira referência relevante de autonomia. • Autonomia através de contratos de autonomia em duas fases. • Instituída, assim, a possibilidade de ritmos diferentes de evolução de autonomia das escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço da autonomia, através da “responsabilidade, prestação regular de contas e avaliação de desempenho e resultados”. • Autonomia expressa na capacidade de auto-organização da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço progressivo da autonomia, no entanto muito questionada, nomeadamente na dupla subordinação do Diretor à tutela e ao Conselho Geral.
Período vigente	<ul style="list-style-type: none"> • Período revolucionário. • Processos de democracia direta e de autogestão (substituição dos órgãos soberanos das escolas por assembleias e plenários deliberativos). • Desafio à autoridade do poder político. 	<ul style="list-style-type: none"> • Período autogestionário de normalização precoce. • Modelo uniforme de gestão. • Democracia representativa difundiu-se nas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Período da institucionalização da gestão democrática das escolas em termos formais e garantia do retorno do poder aos serviços centrais do ministério da educação. • Democracia (neo)cooperativa (envolvimento do coletivo dos professores na seleção da equipa de gestão). 	<ul style="list-style-type: none"> • Período de experimentação em 54 escolas. • Rompe com práticas instaladas nas escolas, numa lógica de supremacia corporativista dos professores. • Democracia representativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Período de autonomia acrescida. • Democracia representativa com alargamento da participação da comunidade educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Período de democracia representativa com alargamento da participação da comunidade educativa. 	
Duração	Aproximadamente 1 ano	2 anos	Mais de 20 anos (em vigor em muitas escolas até 1998)	7 anos	10 anos	Dura há 14 anos	

1.2. Os mega-agrupamentos: a reconstrução organizacional de um território educativo

As escolas são lugares muito especiais que exigem “boas pessoas” para liderá-las. Por pessoas boas, queremos dizer pessoas com boa vontade, equipadas com os valores, conhecimentos, compreensão e valores pessoais que as escolas e as pessoas que lá estão merecem (Cowie, 2011, p. 4).

É do interesse deste estudo debruçar-nos sobre a evolução das diferentes experiências de agrupamento de escolas ao longo do tempo, em Portugal, até chegarmos aos mega-agrupamentos para tentarmos entender como se reconstruiu o território educativo. Faremos uma abordagem não muito exaustiva a partir da junção da escola preparatória e secundária (C+S), formalizada com o Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro, passando pelos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que surgem com o Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro, entre outras, até ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que formaliza a constituição dos primeiros agrupamentos, tal como (Espuny *et al.*, 2020) os descreve,

uma unidade organizacional com seus próprios órgãos administrativos e de gestão, composta por diferentes estabelecimentos públicos de ensino, desde estabelecimentos pré-escolares até escolas com um ou mais níveis ou ciclos educativos. O número de escolas que compõem cada grupo ou conjunto pode variar, e alguns grupos têm mais de cinco escolas, espalhadas por uma distância relativamente grande (p. 5).

Surgiram aqui dois modelos de agregação: agrupamentos verticais e agrupamentos horizontais. Rapidamente, surge a imposição de um modelo vertical, com o Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho. É assumida a obrigatoriedade do agrupamento de escolas, a partir do ano letivo de 2003- 2004, o que vem contrariar a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, pois estes não impõem qualquer forma específica de agrupamento de escolas.

Agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de “verticalização”, sujeitando os agrupamentos horizontais à sua reconversão forçada, é

insistir numa lógica de dominação e imposição hierárquica de todo incompatível com os objetivos de democratização e com a (retórica) da autonomia das escolas (Lima, 2004, p. 27).

Para Lima (2004, p. 42), as escolas já lidavam com uma escala de subordinação face às instâncias centrais, sentindo-se periféricas; a agregação cria mais um patamar nessa subordinação, fazendo com que as escolas agregadas se sintam secundarizadas em relação à escola sede do agrupamento de que fazem parte. Inicia-se, pois, um processo de reagrupamento de escolas que evoluirá entre os anos de 2003 e 2009. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as devidas alterações, prevê no seu artigo 7.º a possibilidade de os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas poderem associar-se vindo a “constituir unidades administrativas de maior dimensão”. Está, assim, formalizada a cobertura legal para a formação dos comumente chamados mega-agrupamentos, a agregação das unidades que então eram agrupamentos verticais de escolas a escolas secundárias. A criação dos mega-agrupamentos foi um processo faseado e, ao mesmo tempo, compulsivo, deliberadamente imposto pelo Ministério da Educação aos agrupamentos já constituídos. Embora previstos pelo referido decreto, desde o ano letivo de 2007-2008, nesse período apenas se assistiu a um número residual de fusões forçadas. Só em finais do ano letivo de 2009-2010, é que foi então anunciado um grande número de agregações. A implementação deste processo administrativo, nomeadamente os órgãos a designar, só seria regulamentada através do Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto e, posteriormente, pela publicação do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril, que revogou o anterior apontando para a continuação do processo de agregação de escolas. Durante as últimas duas décadas, este processo “representou uma das mais estruturantes mudanças operadas no sistema escolar português, na sua rede de estabelecimentos de educação e ensino e nos seus órgãos de administração e gestão.”(Lima, 2018, p. 33). São muitos os investigadores e atores da educação que fazem duras críticas a esta suposta inevitabilidade face às pressões externas, nomeadamente económicas, que foi o surgimento dos mega-agrupamentos considerando-os um modelo que levará o sistema educativo a dar “um passo atrás”, trazendo grandes entraves em garantir o desenvolvimento integral da escola e a escola para todos. Este processo é estudado por Lima (2018), ancorando-se nos conceitos de racionalidade estudados por Weber (1984). Outros autores, como Azevedo (2012) e Alves (2012), convergem para uma perspetiva de que a dimensão da escola é relevante para o sucesso, problematizando a “economia de escala utilizada no redimensionamento do território educativo, contrapondo ao fascínio do “grande”, que preconiza a solução organizada em grande escala para os problemas educativos, o elogio

do “pequeno” que mobiliza a defesa de escolas mais humanizadas.” (Machado, 2014, p. 141). Concordamos com Alves (2012) quando afirma que “esta “solução” pode poupar alguns milhões de euros (em qualquer caso, está longe de estar demonstrado o ganho significativo). Mas os prejuízos educativos e pedagógicos são incalculáveis. Custa-me viver num país que tão levemente afeta e prejudica centenas de milhares de portugueses”. Acima de tudo, o que marcou este processo de implementação de uma das mais relevantes e profundas medidas do sistema escolar português foi a forma como se processou e as consequências e atropelos que daí advieram.

Parafraseando Freire (...), o poder político não se descentrou nem negociou e a administração central não comunicou, tendo-se limitado a “fazer comunicados” e a produzir injunções. Tratou-se do recurso sistemático e sem hesitações à autoridade racional legal que Weber designou por “burocracia”, impondo a razão técnico instrumental com a assunção dos correspondentes limites educativos, isto é, limites de racionalidade substantiva, educativo pedagógica, centrada em valores e fins educativos (Lima, 2018, p. 50).

A publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril veio, como já foi referido no ponto anterior, aprovar um novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar da escola pública portuguesa, seguido do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, e foi um importante marco da política de reordenamento da rede. Por outro lado, o alargamento da escolaridade obrigatória ao 12º ano com base na publicação da Lei nº 85/2009, de 24 de agosto, serviu de argumento para o reordenamento da rede escolar que veio a culminar numa das

“mais estruturantes mudanças de rede pública de escolas, através da generalização de agrupamentos de escolas, ter sido levada a cabo através de processos típicos da dominação burocrática centralizada, mesmo se invocando objetivos de modernização e racionalização passíveis de interpretação a partir de políticas de inspiração gerencialista” (Lima, 2021, p. 7).

O agrupamento das escolas é uma das medidas governativas, na área da educação, mais polémicas das últimas décadas, sendo mesmo vista pelos críticos na área da educação como “motivada por lógicas neoliberais de eficiência, as quais se traduzem no enxugamento de

recursos materiais e humanos em nível da administração e gestão e no aumento do controlo por parte do poder central” (Afonso, 2018, p. 337). A identidade e a cultura organizacional, que cada escola tinha construído até então, com a sua integração em agrupamentos de diferentes dimensões, sendo muitos de dimensões megalómanas conforme os anos de escolaridade lecionados, o número de alunos, de professores e de funcionários, foi “brutalmente” destruída e descaracterizada. Foram várias as vantagens que se tornaram bandeira para a fundamentação do agrupamento de escolas, por exemplo, a continuidade pedagógica dos alunos desde o 2º ciclo até ao ensino secundário e o “intercâmbio científico pedagógico entre professores de diferentes ciclos e níveis de ensino”. No entanto, estas vantagens foram descredibilizadas porque há obstáculos, ao nível organizacional, como a grande dificuldade em dar condições aos professores para trabalharem em conjunto ao nível da articulação e do planeamento inter e intraciclos e níveis de ensino. Por outro lado, a integração das escolas numa unidade orgânica única está longe de acontecer, e, embora haja um projeto educativo comum, reproduz-se aqui o modelo “centro-periferia” que se verifica na relação das escolas com a tutela, “as escolas geograficamente mais distantes (...) continuam a sentir-se periféricas, agora em relação ao centro constituído pela escola sede do agrupamento” (*Ibid.*, p. 338).

2. Imagens da Organização Escolar: Modelos Plurais de Análise

2.1. A Escola: uma organização singular

A Sociologia das Organizações Educacionais tem-se debruçado, nas últimas décadas do séc. XX e no séc. XXI, a efetivar diversos estudos de valorização da escola como organização, no campo teórico da administração educacional, que têm mudado o quadro conceitual, epistemológico e metodológico desta área disciplinar, elevando-a para paradigmas mais próximos da escola como organização educativa (Lima, 2011, p. 160), favorecendo os processos de investigação sobre direção, administração e procedimentos organizacionais, vivenciados nas instituições de educação.

Como refere Etzioni (1984), a verdade é que vivemos numa sociedade organizacional, em que todas as fazes da nossa vida acabam por passar por organizações, e a nossa educação, o maior pilar de qualquer sociedade, também se desenvolve numa organização que é a escola. A nossa sociedade é uma sociedade organizacional. “Nascemos em organizações, somos educados em organizações e a maioria das pessoas consome grande parte da sua vida a trabalhar em organizações” (p. 1).

As organizações “jogam um papel liderante no nosso mundo moderno” (Scott, 1981, p. 1). Estudá-las, seja qual for a sua natureza, obriga a uma abordagem complexa, onde é necessário levar em consideração diversos fatores, que se enquadram nos vários ramos, desde a sociologia ou psicossociologia das organizações às ciências do comportamento humano. De entre as organizações sociais, interessa-nos a Escola, por se tratar da organização, socialmente construída, que, de certa forma, influencia e incide sobre todas as outras. E, por isso, a escola “enquanto organização constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (Costa, 1996, p. 7).

Encontrar uma definição consensual de organização, para os vários autores, é uma tarefa muito complexa, morosa e arriscada. Para evitar tornar esta leitura complexa ou confusa, alguns autores dão exemplos de organizações, em vez de definições.

Lima (2010) debruça-se na própria palavra organização e explica o seu duplo sentido “por um lado a entidade ou unidade social (*organization*), gramaticalmente expressa pelo substantivo “organização”; por outro lado a atividade ou ação de organizar (*organizing*), remetendo para o verbo “organizar” e até mesmo para os adjetivos “organizado”, “organizador”, “organizativo”, etc. (p. 17). Não podendo dissociar-se o verbo do substantivo, o seu estudo foca-se na organização (organização + organização ação). Nesta perspetiva, concordamos Ferguson (1994, citado por Lima, 2010, p. 17), “A organização precisa de ser

pensada mais como um verbo do que como um substantivo, como algo que as pessoas fazem e não como uma unidade estática (ou mesmo dinâmica)”. Como refuta Lima (2010), com base nesta ideia, “a escola como organização ou unidade social constituiu-se, historicamente, enquanto estrutura social, através da agência humana. É uma criação histórico-cultural, não um dado da natureza. O processo ou ação de organizar é indispensável à constituição da organização como substantivo” (p. 17).

O contributo de Lima (1998) para o estudo das ações organizacionais traz algum sentido à ação organizacional. Neste caso, ele foca-se em duas dimensões da ação educacional que advêm da própria palavra como vemos acima, o plano das orientações para a ação educacional e o plano para a ação organizacional (Quadro II). Segundo Silva (2007), com base nestas duas dimensões poderemos analisar os dois planos de forma a que tanto possam coincidir como se tornem díspares sendo a articulação entre eles “débil” e “ambígua”.

Quadro II

Proposta teórico-concetual para a análise organizacional da escola (Lima, 2001, p. 57).

PLANOS ORGANIZACIONAIS ANALÍTICOS	ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS	REGRAS ORGANIZACIONAIS	NÍVEIS ORGANIZACIONAIS	TIPOS DE FOCALIZAÇÃO ANALÍTICA
PLANOS DAS ORIENTAÇÕES PARA A AÇÃO ORGANIZACIONAL	Latentes	Formais	Superficial	Normativa
	Ocultas (cripto-estruturas)	Não - formais	Intermédio	Interpretativa (cripto sensu)
		Informais	Profundo	
PLANO DA AÇÃO ORGANIZACIONAL	Manifestas	Efetivamente atualizadas	Profundo	Descritiva

Ainda segundo a mesma autora, o plano das orientações para a ação organizacional está situado quer na estrutura latente quer na oculta, também chamada de cripto-estrutura, ou seja, este plano corresponde à produção de regras organizacionais que regem a ação dos atores. O plano da ação organizacional situa-se na estrutura “manifesta”, que corresponde à ação propriamente dita, onde as regras são atualizadas pelos próprios atores organizacionais. É com base neste quadro teórico que Lima vem a contribuir, mais tarde, com o modelo díptico que criou como modelo teórico organizacional, propondo a distinção entre *modelos organizacionais analíticos/interpretativos* e *modelos organizacionais normativistas/pragmáticos* (Lima, 1998).

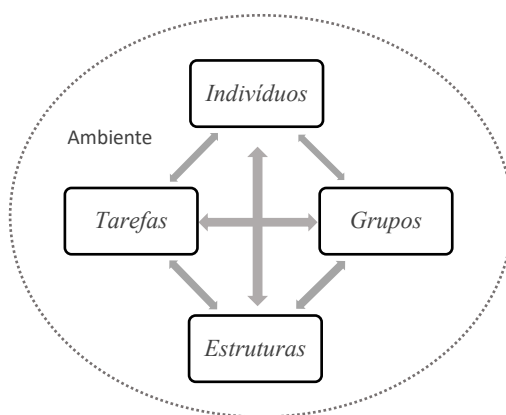
Defendendo uma linha teórica que considera a perspectiva micropolítica imprescindível para compreender as dinâmicas e as lógicas de ação dos atores que se desenvolvem numa organização escolar, esta concebe-se como “uma entidade política, quer dizer, como um sistema construído por indivíduos e grupos em interação, que perseguem interesses diferentes [...]”

defendem distintas ideologias através do uso do poder e de outros recursos” (Gonzalez, 1994, p. 50-51).

Ferreira *et al.* (2001) assumem que a organização se pode definir enquanto um conjunto de dois ou mais indivíduos inseridos numa estrutura aberta ao meio externo, atuando em conjunto e de modo coordenado para atingir objetivos. Segundo os autores referidos, os principais elementos que servem como indicadores do conceito de organização podem traduzir-se no seguinte esquema (Figura 2).

Figura 2

Elementos do conceito de organização. Fonte: (Ferreira et al., 2001, p. 261).



A definição de organização escolar encaixa em qualquer definição genérica de organização. Normalmente, não se encontra uma definição de organização que não seja de aplicação à escola, ou que a escola não seja citada como organização nomeando-a explicitamente como exemplo. Na realidade, “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (Lima, 1998, p. 47). A escola é vista como uma organização complexa e objeto de estudo polifacetado sendo que na perspetiva de (Lima, 2011a):

o carácter complexo da escola como organização educativa formal e aparelho administrativo indispensável à realização de uma política educativa escolar contrasta, assim com as focalizações de tipo predominantemente normativo e prescritivo que, ao longo de muitas décadas, vêm contribuindo para a naturalização e a reprodução de um dado modelo de escola (p. 9).

Também Machado e Formosinho (2012) questionam o modo de funcionamento da escola enquanto organização, nomeadamente quando se pretende garantir o princípio da igualdade que surge bem visível nas Constituições Democráticas. Alves (1999a) afirma que a escola é uma organização complexa na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação que influenciam os processos e os resultados escolares e que possui características específicas que a distinguem de outras organizações. Deparamo-nos com um modo de organização de escola que, para assegurar a igualdade em educação, “assume princípios organizativos de racionalidade técnico-instrumental, hauridos da burocracia e do mundo da produção industrial, que potenciam a pedagogia coletiva baseada no ensino do professor e no treino do aluno” (p. 41). Alves (2021) afirma que todos sabemos que:

este modelo de escolarização só pode ser eficaz para as elites que não precisam da escola e aprendem o necessário independentemente da organização escolar. E se entende, também, que é necessária uma profunda metamorfose deste modelo se queremos que todos os alunos aprendam o máximo que lhes é possível (p. 28).

Este modo de organização não dá resposta ao princípio da igualdade e defende que, para promover a diferenciação, é necessária uma intervenção mais holística que envolva professores, lideranças, cultura de escola e, por isso, requer outra organização. No futuro, precisamos de mudanças organizativas que alterem a gramática escolar dominante com o intuito de promover níveis mais elevados de sucesso educativo, como refere Nóvoa, (2009), “é preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova conceção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação” (p. 15). Concordando com estes autores, uma escola assim é possível, mas, para isso, é preciso arriscar, não ter medo de errar, construir organizações educativas mais livres, coesas, criativas e autónomas que revalorizem os seus profissionais.

2.2. Modelos plurais de análise

2.2.1. Metáforas

A pluralidade de teorias que foi surgindo sobre a análise organizacional levantou uma grande discussão entre alguns termos que se começaram a utilizar “imagens”, “teorias” “modelos” e, principalmente, “metáforas”. É sobre este último termo que consideramos importante fazer uma breve abordagem. A metáfora “é uma figura de linguagem comparativa

frequentemente usada para dar um toque criativo a nossa maneira de falar, como quando dizemos que "a vida é um jogo" ou que "o mundo é um palco". [...]. É uma força primária através da qual os seres humanos criam significados usando um elemento de sua experiência para entender outro. (Morgan, 2006, p. 21). Este conceito começou a ser utilizado no início da década de 1990 e escolhê-lo tornou-se “uma importante tarefa a ser tomada em qualquer estudo de organizações complexas” (Czarniawska-Joerges, 1992, p. 20).

A metáfora é uma poderosa ferramenta de organização mental e de perspectiva sobre o mundo. Através deste mecanismo cognitivo e linguístico, determinados domínios de conhecimento são conceptualizados nos termos de outros. Para estudar as organizações escolares não poderemos deixar de recorrer a Morgan (2006), que as apresenta sob a perspectiva das metáforas. Segundo este autor, as organizações são muita coisa ao mesmo tempo: são complexas, têm muitas facetas, são paradoxais. Para ele, a complexidade das organizações obriga à utilização de modelos, metáforas e ferramentas como recursos de análises. Tenta associar as organizações a “pequenas sociedades” e procura mostrar que as metáforas são a base das teorias e práticas da organização, que conduzem ao entendimento das situações, embora parcialmente, uma vez que, sendo proveitosas, não são perfeitas e infalíveis. Este autor, metaforicamente, estabelece que as organizações devem ser vistas como: máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação e instrumentos de dominação.

A utilização de metáforas no contexto organizacional tem possibilitado múltiplas leituras ao contribuir para a construção de modelos, de abordagens à ação organizacional que permite interpretar a realidade enquanto vivência na realidade. Segundo Lima (2011b), pela conotação que carregam, as metáforas introduziram uma dimensão mais interpretativa e menos normativista no estudo das organizações, alargando o respetivo campo e tornando-o mais heterogéneo e multifacetado. Existe uma grande variedade de metáforas e também uma tipologia diversificada, podendo mesmo falar-se de um “boom metafórico”. A verdade é que a organização [escolar] pode “ser muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 2006, p. 19), Costa (1996) considera que pode ser escola como empresa, escola como burocracia, escola como arena política, escola como democracia, escola como anarquia, escola como cultura, entre outras.

Lima (2011b) diz que “as metáforas são construções simbólicas arbitrárias, ou convencionais, cujo significado é culturalmente situado e não, necessariamente, universal”. No entanto, e “apesar de todas as dificuldades (...) as metáforas organizacionais revelam-se recursos incontornáveis no estudo das conceções organizacionais de escola” (p. 21). São

construções que pressupõem uma visão do mundo, e que dependendo do contexto, dos códigos, das regras e normas de produção, podem carregar um nível considerável de ambiguidade. O mesmo autor considera que, apesar das suas limitações, como por exemplo: dificuldade em estabelecer correspondência entre imagens e metáforas e teorias e paradigmas de análise organizacional; uma mesma imagem poderá ser partilhada por mais do que uma teoria ou paradigma de análise; as metáforas organizacionais continuam a revelar-se bons recursos para o estudo das organizações educativas e para a compreensão da escola como organização educativa.

2.2.2. *Perspetiva de análise*

Numa análise macro, podem seguir-se as duas grandes perspetivas de análise social de Watson (quadro III), a perspetiva “sistema” e a perspetiva “ação”.

Se, por um lado, a perspetiva “sistema” é uma macroperspetiva em que o foco de análise é a sociedade, interessa saber como funciona e como se mantém coesa como um todo. Foca-se naquilo que é objetivo, segue tradições e valoriza regras, normas e valores que promovam a ordem social como se estivessem presos ao passado. Por outro, a perspetiva “ação” centra-se nas pessoas, ocupa-se da ação, da integração, tendo preocupação com o controlo humano. É uma microperspetiva, que se debruça sobre os processos que explicam a forma como as pessoas, de um modo dinâmico, constroem e reconstroem a ordem social à sua volta, criando a realidade. Esta não pré-existe em relação ao ser humano, este é que a cria. Nesta perspetiva, subsiste a realidade social subjetiva, a representação social como uma organização simbólica sobre a qual se desenvolvem as diferentes práticas e relações sociais dos membros de um grupo, instituição e comunidade, o que representa uma produção subjetiva. Neste trabalho, posicionamo-nos na perspetiva “ação”, pois é muito importante perceber as lógicas de ação dos atores no seio da organização escolar, encontrar uma explicação para a forma como estes constroem a realidade e como interagem uns com os outros construindo a ordem social. Todas as características elencadas para esta perspetiva justificam este posicionamento.

No entanto, é de realçar que não há uma perspetiva ideal e, por isso, embora nos posicionemos e privilegiemos a perspetiva “ação”, como referimos acima, não quer dizer que descurámos a outra.

Quadro III

Perspetivas de análise social (Adaptado de Watson, cit. por Pires, et al., 1991).

<i>Perspetiva “sistema”</i>	<i>Perspetiva “ação”</i>
-----------------------------	--------------------------

Ocupa-se dos sistemas e estruturas sociais O homem na sociedade Macroperspetiva	Ocupa-se da ação e integração social O homem na sociedade Microperspetiva
Preocupada com o problema da ordem social (como é que a sociedade se mantém coesa)	Preocupada com o problema do controlo humano sobre as instituições sociais
Ênfase nos sistemas globais de valores da sociedade	Ênfase nos significados sociais e na variedade de interpretações
Sublinha realidade social objetiva	Sublinha realidade social subjetiva
Ênfase na ordem social como algo que é do ou herdado do passado	Ênfase nos processos pelos quais as pessoas ativamente constroem e reconstróem a ordem social à sua volta

Conscientes da complexidade e ambiguidade do nosso objeto de estudo, propomos uma abordagem plural, através de várias focalizações teóricas que possam espelhar uma heterogeneidade de ângulos que eliminem a hegemonia de um só modelo e permitam, simultaneamente, o diálogo e a própria complementaridade entre modelos, sem que se deixe de respeitar as suas diferenciações, ambiguidades e fragilidades.

Na sociedade global em que vivemos, somos desafiados diariamente com a incessante inovação das novas tecnologias e percebemos que as sociedades se tornaram “complexas” demais para que a ciência se consiga apoiar numa única teoria explicativa. De facto, a era das grandes sínteses teóricas já passou, cada vez mais nos socorremos das mesoteorias e microteorias. Segundo Vandenberghe & Véran (2016) continuamos a precisar de nos apoiarmos nos clássicos da sociologia Marx, Weber e Durkheim, “a reinterpretação contínua dos clássicos durante um século só tem reforçado a tendência a dar um passo atrás para, em seguida, dar dois passos à frente”, mas também é incontornável seguir a linha de pensamento de Luhmann (1984), (Bourdieu, 1977), Giddens (1989) e Habermas (1997). Com estes autores, surge um novo movimento teórico na teoria social a partir dos anos de 1980. Luhmann (1984) assume uma posição muito radical ao afirmar que “os sistemas sociais não são constituídos por sistemas psíquicos, menos ainda por seres humanos em carne e osso” (p. 346), que estes seriam apenas um elemento do seu contexto. Este autor considera que toda a realidade social depende da possibilidade e necessidade de encadeamento de operações de determinada natureza, que fazem existir sistemas sociais que são constituídos por comunicações, que constroem a realidade social. Tal como Luhmann, Bourdieu admite que o mundo social produz, enquanto mundo social, categorias que têm relevância para a prática, sem que essas resultem do esforço intelectual de sujeitos individuais, afirmando ainda que, “se a noção de universalidade avança, é porque existem microcosmos que, apesar da sua ambiguidade intrínseca, ligada ao seu

fechamento no privilégio e no egoísmo satisfeito de uma separação estatutária, são o lugar de lutas nas quais o que está em jogo é a noção de universalidade” (Bourdieu, 1997, pp. 146-147). Estes autores tentam mostrar que, por um lado, a ação individual é influenciada pelas estruturas sociais e, por outro lado, as próprias estruturas se reproduzem e se transformam através das ações. Também os pós-bourdieuianos, Boltanski, Archer e Lahire, defendem que

o foco é microssociológico e opera como um «zoom in» – análogo à introdução do Google-Earth nas pesquisas da vida social. Ou, dito de forma menos prosaica, a análise opera com esses “jogos de escala” conceituados por Revel (1996): sabe-se que, de perto, não se mostra nem se vê a mesma coisa que de uma distância focal maior. À medida que se muda a resolução da visão, o pesquisador aproxima-se ou distancia-se do objeto e torna-se mais ou menos sensível a distintos aspetos do relevo e da geografia local (Vandeberghe & Véran, 2016, p. 12).

Estamos, pois, conscientes de que existem e coexistem diferentes lógicas de ação, umas claramente no palco e outras, menos visíveis, nos bastidores das organizações escolares (Guerra, 2002), que nos levam a considerar uma perspectiva pluridimensional de análise face ao objeto em estudo. Pretendemos assim dar abertura para que, ao contrário de uma visão parcelar da realidade, explicada por um modelo unidimensional, possamos ver a realidade da organização escolar como um todo. Há um consenso entre os sociólogos citados de que a mudança ou a composição de um modelo (modelo composto) com base em vários modelos de análise organizacional são a linha a seguir porque “Toutes les analyses un peu poussées de la vie réelle d’une organisation ont révélé à quel point les comportements humains pouvaient y demeurer complexes et combien ils échappaient au modèle simpliste d’une coordination mécanique ou d’un déterminisme simple” (Crozier & Friedberg, 1977, p. 35).

De acordo com Silva (2010),

a visão de uma faceta visível da organização pautada pela formalidade, pela uniformidade dos comportamentos e pela previsibilidade dos resultados não exclui – apenas esconde – a dimensão informal subjacente a esses processos, ações e comportamentos marcados pela incerteza, ambiguidade, infidelidades e conflitualidades, pois nas várias esferas da atividade organizacional são acionados tanto

a estrutura burocrática para assegurar as rotinas ou as estruturas associadas ao sistema político para gerar decisões (p. 60).

Estudar a escola como organização requer, assim, o cruzamento de vários focos teóricos que permitam uma leitura abrangente e capaz de entender este objeto científico de estudo “polifacetado” (Lima, 1996, p. 27). A escola tem-se metamorfoseado em escolas distintas e antagônicas. O “recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica como organização educativa e do seu processo de institucionalização...” (Lima, 2010, p. 15).

O estudo das organizações escolares pode centrar-se na sua análise segundo perspectivas singulares, focadas, sendo, por isso, possível realizar visões bastante parcelares e que, na maioria das situações, abarcam apenas um plano de análise. Todavia, não será esse o caso desta investigação, e, assim como é possível verificarmos que as análises são cada vez mais complexas e partem de uma articulação entre dimensões privilegiadas por diferentes modelos analíticos, podemos citar alguns como Schmuck (1980), Ellström (1984), Glatter (1992), Becher (1988), Tyler (1991) e Lima (1998) que nos trazem propostas que nos permitam compreender as organizações educativas como “configurações híbridas”, correspondendo, de acordo com Lima (1998, p. 587) a um “enfoque pluriparadigmático” das organizações que admite a existência de distintas racionalidades como base da ação organizacional.

Tal como diz Lima (2010), as especificidades educacionais e a sua historicidade não são incompatíveis com a convocação das teorias de análise das organizações. Reforça ainda que, “pelo contrário, o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa e do seu processo de institucionalização, inscrito na longa duração” (Lima, 2010, p. 15), ou seja, “a escola não será, exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos modo díptico da escola como organização” (Lima, 1998, p. 163).

No que concerne às teorias de análise das organizações, elas permitem-nos compreendê-las segundo diferentes metáforas como “burocráticas” (Weber, 1991), com uma organização racional, caracterizada por uma estrutura coordenada e hierárquica com um elevado grau de previsibilidade, como políticas (Morgan, 2006), onde o poder, os interesses e os valores dos atores entram nas negociações entre grupos e são dimensões normais na vida da organização, criando um elevado grau de imprevisibilidade e de conflito, ora como “sistemas debilmente articulados” (Weick, 1976), em que se verificam fragilidades e não inexistência de conexão e

articulação e entre os elementos e as estruturas da organização, como “anarquias organizadas” (Cohen, *et al.*, 1972), com inconsistência e indefinição na definição dos objetivos, tecnologia pouco precisa e pouco clara e participação inconstante dos atores, ou ainda como “caixote do lixo” (*ibid.*), modelo associado a grande ambiguidade em que as misturas se fazem de forma “acidental” e, no momento, não há intencionalidade, ou também como “escola das convenções” (Bernoux, 1999), aparece como mais um contributo que vem complementar os modelos organizacionais existentes. Esta linha teórica tenta compatibilizar várias racionalidades que surgem de diferentes “mundos”. Através de acordos e de uma lógica de ação coletiva, indo de encontro ao “princípio superior comum”, estabelecem-se as regras mínimas que permitem a vida em comum.

Consideramos que, para que se faça uma leitura sociológica e organizacional da problemática desta investigação em todas as suas especificidades, devemos explicitar [experencialmente] um modelo teórico de análise. Dentro do quadro da evolução das teorias de administração educacional, optamos por algumas que se cruzam e entrecruzam ora completando-se, ora complementando-se, ora mesmo contradizendo-se: lógica burocrática, lógica política, lógica das convenções e da ambiguidade.

2.2.3. O modelo racional burocrático

A lógica burocrática, como foi descrita por Weber (1971), assenta numa organização do trabalho sobre uma regulamentação bem clara dos papéis e das funções a distribuir. O seu organograma estabelece relações de autoridade bem explícitas. Quando aplicamos este modelo às escolas, partimos do princípio de que a burocracia das organizações formais é o modo mais racional e eficaz de gestão. Nesta perspetiva, segundo (Alves, 1999a), a escola caracteriza-se pela divisão do trabalho, pela fragmentação de tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela centralização da decisão, pelo acumular de normas e regulamentos que tentam dar resposta a tudo através da centralização, pela burocracia e pela uniformidade de procedimentos. Nesta lógica, o domínio das decisões ainda está muito centralizado e o próprio estabelecimento escolar, como estrutura padrão reprodutível em todo o espaço, afetado pelo mesmo sistema educativo, é um bom exemplo já que as mudanças na rede escolar, quando recentemente se começou a generalizar a constituição de unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, demonstram uma resposta, técnico-funcionalista aos desafios da educação de massas. Nesta perspetiva teórica, a organização escolar é um sistema hierárquico em que o Diretor da escola, através de processos

lógico-rationais, tenta, através do poder que lhe é conferido pelo cargo que exerce na organização, atingir os objetivos traçados por ele próprio e pela tutela.

2.2.4. O modelo político

A análise da organização escolar na perspectiva da racionalidade burocrática não revela todas as lógicas em curso. Assim como March & Simon (1958), também outros autores, como Morgan (1986, 2006), Cyert & March (1963), Pettygrew, (1973), Pfeffer, (1981), e outros mais recentes, como Lima, Sá & Torres (2020), Castanheira & Costa (2015), Lima (2001, 2011, 2020), Costa (2003) e Alves (1999), entendem que as organizações são também entidades políticas. O modelo político vem sublinhar que as ações e a tomada de decisões deixam de ser vistas como um processo claro e consensual e passam a entender-se como um processo moroso e de conflito (Pfeffer, 1981). “A consideração de valores/metaboljetivos universais, acompanhados de estruturas estáveis comandadas por uma racionalidade absoluta, é substituída por uma nova conceção organizacional que enfatiza a pluralidade de valores/interesses/objetivos e racionalidades dos atores organizacionais” (Silva, 2007). São jogos que se podem encontrar no interior das organizações, mas de uma forma dissimulada pelos próprios atores que tentam ocultar os seus interesses, poderes, estratégias e conflitos como refere Alves (1999a, p. 12). Assim, perceber a escola como organização política é compreender as lógicas de ação dos atores que se desenvolvem em torno do poder e da ação estratégica. Estes conceitos são evocados numa perspectiva de análise mais micropolítica em que, por exemplo, o conceito de ação estratégica impulsionado por Crozier e Friedberg (1977) vem permitir analisar as relações sociais que se estabelecem no contexto da organização escolar. Assume-se também a perspectiva de Bush (2011), quando arroga que no modelo político o líder deixa de ser o único detentor de poder, pois surgem grupos de interesses, cujos atores se aliam em torno de objetivos comuns, ganhando poder e entrando, muitas vezes, em conflito com o próprio líder. Deixa de ser pensada a organização como um todo, uma vez que os diferentes atores mobilizam “estratégias individuais, de grupo ou coligações no sentido de influenciarem o processo de tomada de decisões para uma escolha preferida” (Gomes, 1993, p. 68). Evidencia--se assim que os objetivos da organização são instáveis, ambíguos e contestáveis, havendo uma preocupação com os interesses dos grupos e onde as decisões surgem através de negociação em que o líder, por um lado, é um elemento-chave, pois tem os seus próprios objetivos, valores e interesses e, por outro, tem a responsabilidade de zelar para que a organização funcione, contando com o apoio ou com a oposição de alguns grupos de interesse. Compreende-se, então, “A existência

de uma pluralidade de interesses e a constituição de coligações que levam ao estabelecimento de negociações para a tomada de decisões” (Silva, 2010, p. 8).

As escolas são também sistemas políticos que, por terem uma natureza conflituosa, podem ser vistos como espaços de luta pelo poder, como “arenas políticas” (Costa, 1996). Sabe-se que a escola está sujeita a pressões sociais que geram muitas ambiguidades e dificuldades na tomada de decisão. Neste contexto, a escola vivencia alguns momentos de anarquia que, não sendo sinónimo de desordem, não deixam de representar uma diminuição do poder formal sobre o comportamento dos atores. *Ambiguity models* [“*Ambiguity models assume that turbulence and unpredictability are dominant features of organizations. There is no clarity over the objectives of institutions and their processes are not properly understood. Participation in policy making is fluid as members opt in or out of decision opportunities.*” (Bush, 1986, p. 108)]. A designação genérica proposta por Bush (1986) para abranger o grupo de submodelos que enfatizam a instabilidade na complexa existência das organizações surge, sobretudo, como uma reação aos modelos formais. Ancorados nesta ideia, enveredamos, também, pela abordagem do modelo anárquico considerando as suas bem conhecidas três metáforas: anarquia organizada (Cohen *et al*, 1972; March & Olsen, 1976); caixote do lixo (Cohen, *et al*, 1972); sistemas debilmente articulados (Weick, 1976). Neste modelo, face à imprevisibilidade da organização, o líder, segundo Bush (2011), encontra dificuldades acrescidas: ambiguidade dos objetivos, ambiguidade de poder, ambiguidade de experiências e ambiguidade de êxito.

Na hipercomplexidade que é a organização escolar cruzam-se múltiplas lógicas de ação, múltiplos cenários e múltiplos processos e resultados que a distinguem das outras organizações. Muitos dos desafios e dos problemas que, hoje, a escola enfrenta estão diretamente relacionados com a falta de consciência da escola como comunidade. Os vários atores ligados à escola não partilham ideias, projetos nem os ideais que norteiam a escola como um projeto comunitário. De acordo com Nóvoa (2020), a educação deve caminhar para um projeto em que os seus dois alicerces sejam *liberdade e bem comum*. Liberdade dos professores, liberdade das escolas e liberdade dos pais e da sociedade, sendo que “estas três liberdades estão relacionadas umas com as outras e devem reforçar a educação como um bem comum.” (*ibid.*, p 9). A escola tem de ser pensada como uma instituição onde se aprende em comunidade, onde se aprende a viver com os outros, a construir e a partilhar o conhecimento e, muito importante também, a trabalhar em conjunto, possibilitando a emergência dos saberes de cada ator no respeito por todas as diversidades e diferenças. A valorização da relação humana na educação é, sem dúvida, um fator imprescindível na organização escolar. “Contrariamente ao que pensam os taylorista e burocratas, melhor do que o incentivo salarial, o rigor na repartição das tarefas (segundo as

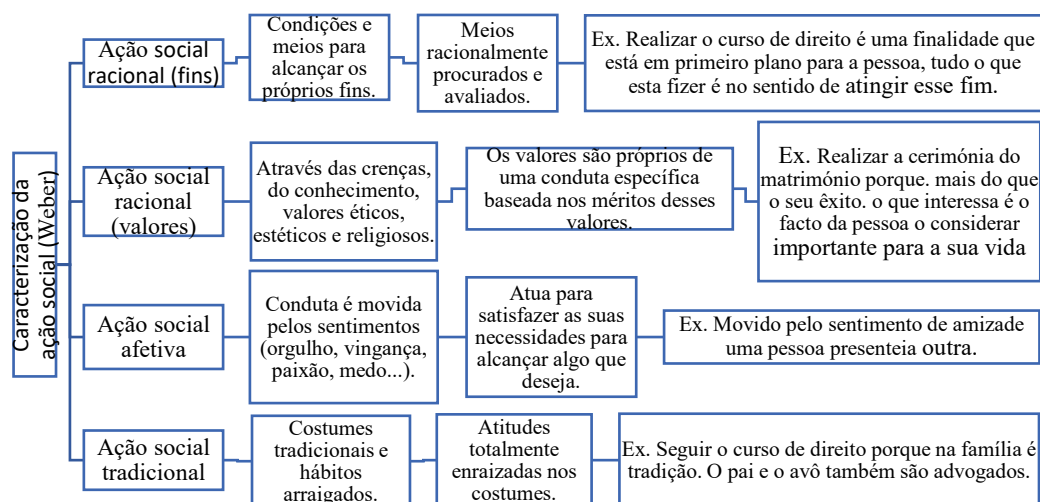
capacidades e competências de cada um) e na obediência a uma estrutura hierárquica rígida, são as relações humanas” (Tumbula, 2012, p. 31). A lógica do sucesso e da apropriação do projeto em que participam parece ser esta: quando as pessoas se sentem valorizadas, assumem a instituição como delas e “quando as pessoas se sentem proprietárias do trabalho, estão mais dispostas a investir os seus esforços para construir o objetivo” (Carnegie, 2012, p. 72). Tudo em educação se passa na base do relacionamento humano e a escola é um espaço relacional de excelência em que, como diz Mikhail Epstein, “humanos são educados por humanos para o bem da humanidade” (Mikhail Epstein, citado por Nóvoa, 2020, p. 9).

3. As lógicas de ação estratégica dos atores, na escola, num processo de metamorfose

Para Weber (1999), não há sociedade sem indivíduos e, por isso, estes e as suas ações são o objeto principal da Sociologia, que deve ser compreensiva, porque o seu objeto de estudo é a ação humana. O indivíduo constitui a unidade explicativa, tornando-se ponto de partida e de chegada. Para Weber (1999), ação social significa “uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este curso” (p. 3). Portanto, ação social refere-se ao agir intencional que leva em consideração a conduta de outros, orientando-se de acordo com ela e dotada de um sentido que é socialmente compartilhado a partir da interação. Weber formulou uma abordagem analítica através do “tipo ideal”, com base no qual construiu um modelo de análise para a compreensão racional da realidade. Formulou, então, quatro tipos puros de ação social: ação social racional com relação a fins, ação social racional com relação a valores, ação social afetiva e ação social tradicional.

Figura 3

Tipificação da ação social, segundo Weber. (elaboração própria).



O conceito de ação social ajuda-nos a concetualizar as lógicas de ação porque nos remete para a compreensão dos sentidos da ação dos atores, neste caso, no contexto escolar. Weber, ao apresentar a sua tipologia de ação social, baseou-se em quatro lógicas de ação (figura 3), por isso estabelece uma rutura com a conceção unitária de lógicas de ação. No entanto, abordar a centralidade do ator no contexto organizacional remete-nos para a sociologia da ação e para os contributos de Crozier e Friedberg (1977) onde emerge a conceção do homem estratega em que a “zona de incerteza” constitui o recurso fundamental de poder dos atores nas organizações. É a partir dela que se processa a negociação entre os atores. Neste modelo concetual de análise estratégica surge a referência a alguns conceitos centrais: poder, zona de incerteza, jogo, sistema de ação concreta.

O poder é também um conceito/tema que faz parte do nosso dia a dia, na medida em que, como afirma Morin (1991), “para organizar as relações das pessoas que devem trabalhar em conjunto é preciso tomar em conta os seus poderes recíprocos” (p. 27). Na escola, este conceito também é do quotidiano e está sempre presente nas conversas e nos debates/reflexões que se realizam entre os professores, principalmente nos que se desenvolvem em torno de questões que envolvem a direção da escola ou mesmo as lideranças intermédias. São vários os assuntos e as problemáticas em que, na escola, a distribuição dos poderes é um assunto complexo que influencia a dinâmica da organização escolar. No entanto, também é verdade que, muitas vezes, a palavra “poder” tem uma conotação negativa que não é aquela que aqui defendemos, como diz Santo Agostinho “Pois o Deus Todo-Poderoso, por ser soberanamente bom, nunca deixaria qualquer mal existir nas suas obras se não fosse bastante poderoso e bom para fazer resultar o bem do próprio mal.” A definição deste conceito é, contudo, uma tarefa que se afigura difícil não só porque quase todos os “grandes autores em sociologia das organizações nos oferecem alguma definição” (Teixeira, 1995, p. 60) mas, principalmente, devido à sua complexidade, às diversas facetas do poder e às suas múltiplas implicações na vida dos indivíduos enquanto seres sociáveis. Dada a influência deste conceito, é completamente impossível estudá-lo de forma isolada, por isso outros conceitos como conflito, liderança, influência, dominação, autoridade e tomadas de decisão aparecem normalmente a ele associados.

Não podendo estudar com a extensão e profundidade devida as abordagens de outros autores sobre o poder, salientamos, no entanto, o conceito de poder de Crozier, e Friedberg (1977, p. 57) não como uma posição, mas antes uma relação que conduz ao desempenho e à luta. Para eles, o poder “é uma relação de troca e, portanto, de negociação na qual pelo menos

duas pessoas estão envolvidas”. É uma relação instrumental desequilibrada, não transitiva nem recíproca. Mintzberg (1986, p. 39), também é um autor que consideramos enquadrar-se nesta problemática do poder dentro e em torno das organizações. Enfatiza o poder enquanto “capacidade de produzir ou modificar os resultados efeitos organizacionais”.

Dada a especificidade da investigação que pretendemos desenvolver e a complexidade da própria temática do poder, será importante tecer algumas considerações sobre as bases de poder dos atores, sobretudo em função da pertinência que possam ter para a análise da sua ação. French & Raven (1959) referiram-se a cinco bases de poder: poder de recompensa, poder coercitivo, poder legítimo, poder de perícia e poder de referência. Formosinho (1980) considera seis tipos de poder: o poder físico, o poder material ou remuneratório, o poder pessoal, o poder cognoscitivo, o poder normativo e o poder autoritativo. Salientamos ainda que, na opinião do autor, uma pessoa ou um grupo de pessoas tem a possibilidade de reunir vários tipos de poder. Estas duas referências são apenas dois exemplos de autores que consideramos pertinentes para a investigação que pretendemos fazer.

Quando convocamos as bases de poder na escola, entende-se apropriado direcioná-las para um processo de organização democrática onde todos passam a participar ativamente das decisões tomadas, fazendo com que este poder seja disseminado entre o *corpus* escolar. Existe um movimento interno, que parte da própria subjetividade humana, que se organiza e se estrutura a partir dos conflitos e da turbulência, alertando para novas formas de organizações pautadas na tomada de decisão, na autonomia, na descentralização e na participação. Na análise realizada por Pfeffer (1994),

O poder exerce-se, [...], em situações em que haja conflito. Se todos estiverem de acordo quanto ao que fazer e à maneira de fazer, não há necessidade de exercer poder nem de tentar influenciar outros. [...] um dos atributos pessoais das pessoas poderosas é a disponibilidade para entrar em conflito (p. 202).

É a partir dessa premissa que concebemos a escola como um lugar onde o poder se dissemina a partir das situações de conflito. Neste caso, vemos a escola também como arena política. Nesta imagem de escola, Costa (1996) sintetiza as ideias partindo de quatro elementos: interesses, conflito, poder e negociação. Sobre o elemento poder, este assume um lugar primordial nas tomadas de decisão, em que se fazem presentes os poderes de autoridade (formal) e o poder de influência (informal). Assim, o poder passa a ser utilizado não apenas por diretores e coordenadores, mas também por professores, alunos e outros atores escolares. As

negociações são estabelecidas via bens de troca. Estas negociações são realizadas constantemente no âmbito da escola ocasionando as conflitualidades nas tomadas de decisão e na sua própria organização.

4. Liderança nas organizações escolares

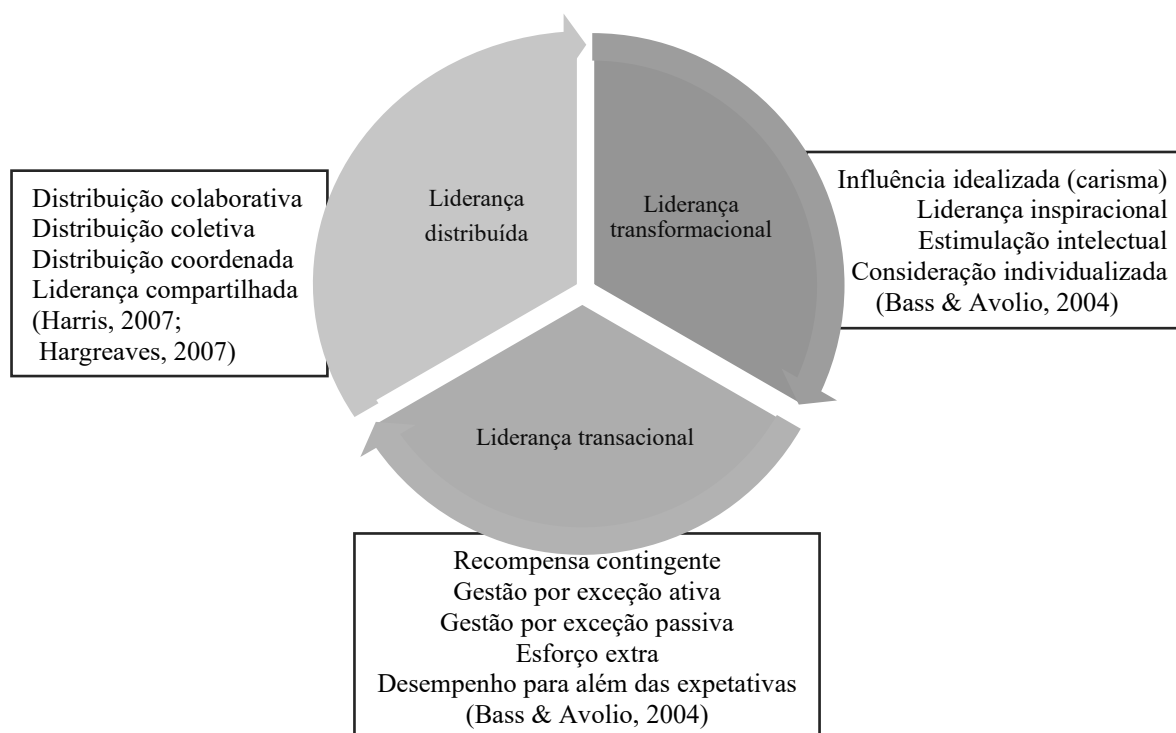
O conceito de liderança torna-se central no estudo da organização escolar, principalmente, face ao quadro legal introduzido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, em que é indispensável uma referência ao exercício da liderança pelo Diretor. Como refere Alves (1999b), a liderança, ou seja, “a capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns” (p. 25) é um aspeto crucial para o bom funcionamento das organizações. Também Silva (2010) considera que, independentemente da abordagem escolhida, “ninguém põe em causa a necessidade da liderança, seja de cariz mais individual, ou mais colaborativa, seja mais diretiva ou mais ressonante” (p. 15). O Diretor na interface de uma mudança de paradigma, ou seja, da passagem de um modelo de gestão colegial para um modelo de gestão unipessoal, assume uma liderança que pode ir de uma perspetiva mais transaccional até uma mais transformacional e distribuída.

A pesquisa nas organizações escolares referente às lideranças focou-se, até há pouco tempo, exclusivamente num único líder. Recentemente, já no século XXI, surgiu uma outra perspetiva nos estudos que considera “a liderança como processo inclusivo para o qual múltiplos atores organizacionais concorrem ampliando o entendimento sobre as possibilidades de ocorrência da liderança na escola (e.g. liderança de professores, liderança democrática, liderança compartilhada ou liderança colaborativa)” (Lourenço-Gil, *et al*, 2020, p. 61). No entanto, esta nova perspetiva que nos leva à liderança distribuída não invalida as perspetivas mais focadas na liderança centrada num indivíduo como a liderança transaccional e a transformacional ou transformadora.

Numa mudança de paradigma na gestão da escola, como o referido anteriormente, e no contexto em que este estudo se insere, nomeadamente no processo de formação das unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, as condições criadas levam-nos a assumir que teremos de construir um quadro de referência para o estudo da(s) liderança(s) na escola que caracterize três perspetivas deste conceito: liderança transformacional, liderança transaccional e liderança distribuída (figura 4).

Figura 4

Liderança num quadro de análise multifacetado. (elaboração própria)



A liderança transformacional, conceito utilizado por Burns pela primeira vez em 1978, caracteriza-se por possuir uma forte componente pessoal, pois o líder transformador motiva os seguidores “introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideias” (Castanheira & Costa, 2007, p. 143). O líder transformador esforça-se por compreender e partilhar as preocupações e necessidades dos outros de forma a tratar cada indivíduo singularmente. Esta liderança fomenta admiração, respeito, confiança, lealdade e melhores desempenhos dos colaboradores porque induzem mudanças positivas, valorizando as ideias e valores do grupo logo, “Este tipo de líder é proactivo e comporta-se de forma a motivar os seguidores, desafiando-os a superar os seus limites e a procurar soluções criativas e estimulantes para a resolução de problemas”(Castanheira & Costa, 2015, p. 32). A liderança transacional foca-se “na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, de objetivos contratuais” (*ibid.*, p. 33). Enquanto na liderança transformacional, o líder orienta e motiva os seguidores, levando-os a mudar as suas atitudes “de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais”, na liderança transacional, o líder apenas indica “os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, não influenciando, nem

motivando os seguidores para a prossecução das metas desejadas” (*ibid.*). O modelo de gestão e administração escolar em vigor defende, no plano das orientações, a liderança distribuída nas escolas. Para Harris (2004), a liderança distribuída poderá preencher uma área em falta na pesquisa sobre a liderança uma vez que a maioria dos estudos se foca na liderança centrada num indivíduo só. Harris considera que liderança distribuída é “uma forma de liderança coletiva na qual os professores desenvolvem a sua sabedoria ao trabalhar em conjunto” (*ibid.*, p. 14). Também Gronn (2002) refere que todos os elementos da organização podem ser líderes, o que se enquadra numa liderança mais coletiva e democrática pelo que “uma das propriedades da liderança distribuída será a interdependência” (Castanheira & Costa, 2015, p. 30). Nesta perspetiva, a influência é distribuída por toda a organização e não se concentra nos líderes hierarquicamente superiores, mas sim em todos aqueles que consigam inspirar os outros tendo em vista a melhoria da organização. O Diretor é apenas o membro da organização a quem foi dado o poder legal (contrato) para gerir e administrar a escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). No entanto, a liderança não depende apenas disso, mas sim da vontade das pessoas em segui-lo. Há necessidade de o Diretor distribuir a liderança pelos gestores intermédios atualmente em funções nas escolas. Contudo, isto não quer dizer que, na realidade, tal se verifique sempre, pois depende muito da capacidade de delegação de liderança/competências do Diretor e da própria receptividade dos liderados. Pode haver uma mera indicação de tarefas ou funções e, neste caso, subsiste a subordinação camuflada, ou pode haver uma efetiva transferência de liderança que pode levar à autonomia de algumas equipas com um elevado grau de autoridade e responsabilidade delegada que, através da reflexão e colaboração, têm uma influência mais forte no desempenho dos seus elementos podendo ser bem sucedidas e levar ao bom desempenho e satisfação dos seus elementos. Este conceito de liderança desafia a noção de que o gestor/diretor é o líder, “bem como ao modo mais autocrático de dirigir as organizações, pelo reconhecimento da relatividade deste tipo de atuação e da sua desadequação em organizações, como as educativas, onde o envolvimento coletivo nas decisões é fundamental” (*ibid.*). Assinalamos a pertinência de considerar, neste estudo, não uma, mas várias lideranças diferentes que, por sua vez, produzem também efeitos diferentes.

5. Esboço de um modelo de análise: construção de identidades profissionais no cruzamento de uma trilogia teórica

Partindo da revisão de literatura realizada, do objeto de análise e dos dados em que se baseia este estudo, propomos um modelo teórico multifocal de análise que nos permitisse analisar o objeto de estudo a partir da pluralidade das lentes teóricas convocadas, cruzando diferentes olhares, perspectivas e teorias que nos possibilite realizar uma leitura mais robusta e clara de uma realidade complexa e deveras subjetiva (figura 5).

Como se pode observar no modelo visual apresentado, pretendemos esquematizar as relações entre o nosso objeto de estudo e a organização escolar em três níveis de análise: o macro (dimensão A), o meso (dimensão A e B) e o micro (dimensões A, B, C e D). Para isso, mobilizamos as forças e as estruturas que se movem em cada uma dessas dimensões.

No nosso entendimento, as racionalidades que melhor contribuem para a compreensão do nosso objeto de estudo são a racionalidade burocrática, a racionalidade política e a racionalidade da ambiguidade, daí surgirem no esquema numa posição de suporte das diferentes dimensões. A existência de muitas regras; a predominância de documentos escritos/normativos e a uniformização de procedimentos, marcadas pelo conflito e pela negociação e compromisso; escolas em que a tomada de decisões se faz sem sequência lógica, segundo múltiplas lógicas de ação e interesses, sem articulação; característicos nas organizações escolares.

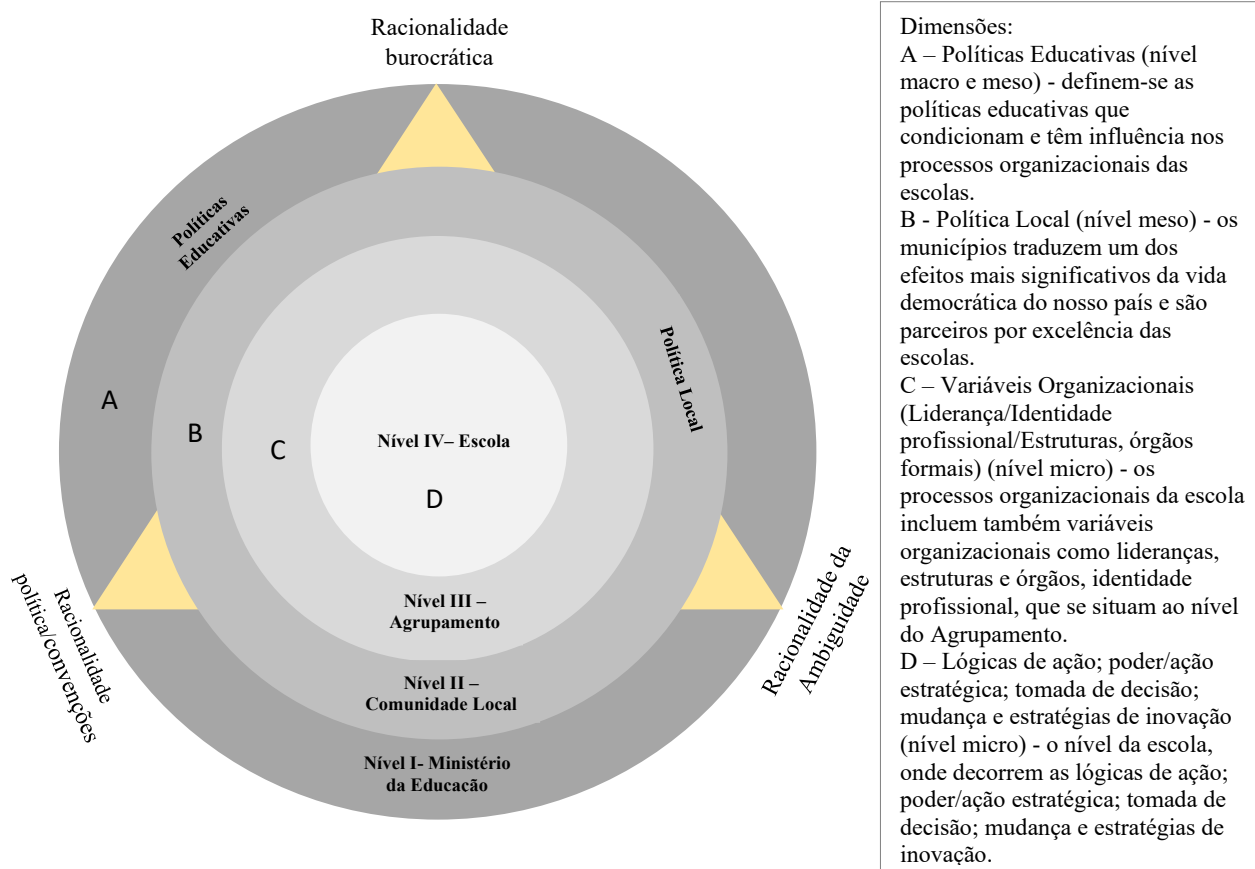
Ao nível da administração (dimensão A), definem-se as políticas educativas que condicionam e têm influência nos processos organizacionais das escolas ao nível macro, meso e micro. No enquadramento político e normativo que define a constituição dos órgãos de direção, administração e gestão, nomeadamente o de Diretor e o Conselho Geral, há um jogo que se joga estrategicamente sem regras pré-definidas, pois segundo Lima (2001) “os atores escolares [...] não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras” (p. 93). Verificam-se, por vezes, situações de relativa inversão em que o “Diretor cessante, ou mesmo o novo candidato a Diretor, tende a escolher em boa parte o Conselho Geral em termos de uma determinada composição que lhe será maioritariamente favorável” (Lima, *et al*, 2020, p. 11). De acordo com (Alves *et al.*, 2021), consideramos que “este jogo é condicionado pela lógica burocrática marcada pela centralização do poder de decisão, extensa cadeia hierárquica...”, pelo que a convocamos neste modelo teórico (p. 66). As políticas educativas e a forma como está desenhado o modelo de direção e gestão das escolas, desde 2008, leva-nos a concordar com Torres, *et al* (2020) quando chegam “à constatação empírica de que a governação da organização escolar se encontra enfraquecida” (p. 292).

Ao nível da comunidade local (dimensão B), atualmente, os municípios traduzem um dos efeitos mais significativos da vida democrática do nosso país e são parceiros por excelência das escolas. Num nível meso de análise, a autarquia é a organização que lidera a política local e tem uma influência muito forte na organização escolar através do Conselho Geral. Há autores que, como Barroso (2005), falam da existência da “regulação sociocomunitária” como forma de promoção do equilíbrio nas dinâmicas relacionais entre professores, pais de alunos e comunidade em geral, na administração da educação e em particular na regulação local da escola pública. Outros, como Lima (2011), mostram-se muito críticos ao Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, “Esta direção central, a que tenho chamado atópica, representa o principal obstáculo a uma maior participação na decisão por parte das famílias e do meio. Neste capítulo, pouco ou nada mudará, segundo o projeto de diploma” (p. 78). A política local é complexa e mexe com o funcionamento das organizações, nomeadamente com o funcionamento da escola. A presença da comunidade local no Conselho Geral cria uma rede de interesses e jogos estratégicos que interferem com a oposição política dos atores da própria escola e podem ser determinantes na própria eleição, recondução do Diretor ou outras decisões do Conselho Geral, como este estudo demonstra.

Os processos organizacionais da escola incluem também variáveis organizacionais como lideranças, estruturas e órgãos, identidade profissional, que constituem a dimensão C e situam-se ao nível do Agrupamento. Esta dimensão está estritamente ligada e influencia diretamente a dimensão D, considerado o nível da escola (nível micro), onde decorrem as lógicas de ação; poder/ação estratégica; tomada de decisão; mudança e estratégias de inovação.

Figura 5

Modelo teórico multifocal de análise. (elaboração própria).



No modelo esboçado não se pretende considerar as quatro dimensões independentes entre si. Elas interrelacionam-se em variadíssimas situações pelo que optamos por não criar fronteiras entre si, apenas as distinguimos pela tonalidade. A complexidade da organização escolar e a nossa opção por um modelo multifocal resultam da consciência que temos de cruzar diferentes variáveis e diferentes teorias para podermos descrever e interpretar o objeto de estudo de uma forma articulada e completa através de um processo dialógico entre a(s) teoria(s) e a parte empírica que fomos observando e analisando.

*Segue o teu destino,
Rega as tuas plantas,
Ama as tuas rosas.
O resto é a sombra
De árvores alheias.*

*A realidade
Sempre é mais ao menos
Do que nós queremos.
Só nós somos sempre
Iguais a nós próprios.
[...]*

Ricardo Reis, *in* Odes de Ricardo Reis (1946).

1. Perspetiva de investigação autobiográfica: contributos para a construção do conhecimento

Estávamos em 2022 e a passar por uma pandemia que nos fez ver que o mundo nunca mais seria como antes. Tivemos de nos preparar para o que o novo mundo nos trazia. De algum modo, esta pandemia ditou o fim do séc. XX e transformou-se num acelerador do futuro. Neste contexto de mudança tão impactante, foi-nos exigida uma reflexão profunda sobre as atuais organizações económicas, ocupacionais, sociais, culturais e educativas. Esta convulsão global criou um tempo que será testemunho pessoal, desejavelmente um tempo mais humano, onde se apela a uma subjetividade que se expresse, que se relate/narre. Um tempo em que valorizamos o vivido. É necessário narrar para que o possamos compreender. Citando Vergílio Ferreira:

Escrever. Porque escrevo? Escrevo para criar um espaço habitável da minha necessidade, do que me oprime, do que é difícil e excessivo. Escrevo porque o encantamento e a maravilha são verdade e a sua sedução é mais forte do que eu. Escrevo porque o erro, a degradação e a injustiça não devem ter razão. Escrevo para tornar possível a realidade, os lugares, tempos que esperam que a minha escrita os desperte do seu modo confuso de serem. E para evocar e fixar o percurso que realizei, as terras,

gentes e tudo o que vivi e que só na escrita eu posso reconhecer, por nela recuperarem a sua essencialidade, a sua verdade emotiva, que é a primeira e a última que nos liga ao mundo. Escrevo para tornar visível o mistério das coisas. Escrevo para ser. Escrevo sem razão. (Vergílio Ferreira, 1992, p. 35).

Sabemos que narrar supõe sempre narrar-se a si mesmo, abrir-se e imaginar novos mundos, acreditar em situações inesperadas, reconhecer outros mundos, conversar com os de outros mundos e dialogar consigo mesmo e com o outro. Barthes (1976) defende que a narrativa é uma forma fundamental de expressão humana. Ela está presente em todas as culturas e épocas em todas as expressões da experiência humana, não só nas construções orais e escritas mas noutras como na música, nas lendas, nas pinturas, nas conversações, etc.. Para Barthes, a narrativa é mais do que um entretenimento ou um meio de comunicação, ou seja, ela é uma forma de compreender o mundo e dar sentido à vida. “Quem escreve uma autobiografia produz a si mesmo, refletindo sobre os momentos vividos e suas experiências, produzindo um sujeito modificado pela reflexão” (Pena & Gastal, 2017, p. 356). De acordo com (Ricoeur, 2006) “a vida só se compreende através das histórias que contamos sobre ela, então, podemos dizer que uma vida examinada é uma vida narrada” (p. 20). Para Josso (2010), o relato autobiográfico, com as suas revelações e sigilos, é uma fonte preciosa para a percepção dos conflitos do sujeito que narra, enquanto viveu e se formou ao longo da vida. Ao explorar a nossa narrativa “podemos aproximar-nos das nossas emoções e aumentar a nossa capacidade de refletir sobre elas” (Marques & Satriano, 2017, p. 372). Também Ferrarotti (1988 apud Bueno, 2002) também conclui que “toda praxis humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais” (p. 19).

Na senda de Poirier, *et al* (1999) o corpus de análise é “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]” sendo que as narrativas (auto)biográficas se configuram como objetos de pesquisa, visto que são recolhidas dos discursos de forma oral e/ou escritas de indivíduos representantes de um grupo social e/profissional (p. 108).

Nos últimos anos, a investigação autobiográfica e narrativa tem apresentado uma grande relevância nas ciências sociais e da educação (Bolívar & Segovia, 2019), nomeadamente nos países anglo-saxónicos, ganhando coerência teórica e prática que, segundo Delory-Momberger (2009) que se reflete no campo universitário. Este tipo de investigação foi adquirindo, dentro das ciências sociais e da educação, uma identidade própria, sendo-lhe reconhecida pertinência

e relevância para a produção de conhecimento. No entanto, também é verdade que está em todas “as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa” (Galvão, 2005, p. 329).

Este texto, pretende sistematizar, objetivar, examinar e especificar o que fundamenta a pertinência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica em educação. Objetiva, por isso, argumentos científicos que conferem a pertinência, a relevância e a validade das narrativas, neste caso, autobiográficas, na produção de conhecimento científico. Porque o conhecimento não se faz sem sujeito. E as suas memórias e recordações. O seu sentir, o seu imaginar e o seu pensar. Escrever é, pois, um exercício de gnose, um exercício poético de criação, ou seja, é uma prática de obtenção do conhecimento profundo, é um exercício que procura a conexão com algo mais profundo e intuitivo, permitindo a manifestação de ideias, sentimentos e manifestação num processo de autoexploração e autotranscendência. Esta ideia vai ao encontro do que diz Naputano & Justo (2018) que “somos constituídos na emoção e não na razão” salientando a importância da experiência como promotora de conhecimento.

Segundo Passeggi *et al* (2016), o uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa é uma abordagem promissora para a investigação educacional. Essa abordagem permite que os investigadores tenham acesso à perspectiva dos sujeitos investigados, o que é fundamental para compreender a realidade da educação.

Também segundo Delory-Momberger (2012) as pesquisas (auto)biográficas em educação procuram compreender como os indivíduos se constroem a partir das suas experiências, e como essas experiências dão sentido à sua vida. Estas pesquisas baseiam-se em narrativas autobiográficas para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos. Josso (2010) refere que ao identificar o que pensa e porque pensa, o sujeito pode rever e reformular concepções já que não basta ter vivido para que se tenha uma experiência, é necessária uma reflexão sobre essa vivência.

Por sua vez, a investigação autobiográfica é um método de certa forma inovador que utiliza a narrativa pessoal do investigador como fonte de dados. Essa é uma abordagem que assumimos como sendo controversa no campo da metodologia científica porque questiona a objetividade da própria investigação. Considerando que nesta investigação a investigadora, a autora e a protagonista coexistem na mesma pessoa, pois estamos perante uma investigação autobiográfica, é de todo importante fundamentar a sua validade e viabilidade no campo das ciências da educação. A verdade é que a investigação autobiográfica é um método que pode ser utilizado para gerar *insights* e perspectivas que não seriam possíveis de obter numa abordagem tradicional. O que acontece neste tipo de investigação é que

no caso da narrativa autobiográfica, o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. Mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que o eu é formado por vários “eus” e o “outro”, não se nasce sujeito, se constitui um. (p. 373).

No entanto, é importante que o investigador esteja ciente das limitações desse método, como o risco de viés e a dificuldade de generalização dos resultados. A investigação autobiográfica permite uma maior proximidade e envolvimento do investigador com o objeto de estudo. O investigador ao ser também protagonista, tem uma experiência pessoal e subjetiva da realidade que está a investigar, e essa experiência pode enriquecer a investigação, trazendo perspectivas que não seriam possíveis de obter de um observador externo. Por outro lado, isso permite um maior rigor e transparência na investigação. O investigador, ao ser também autor, tem um maior controle sobre o processo de investigação. Isso pode ajudar a garantir que a investigação seja realizada de forma rigorosa e imparcial, evitando vieses e interpretações subjetivas. Este método permite também uma maior utilidade da investigação, pois o investigador ao ser também o protagonista, tem um maior interesse em que a investigação seja útil para a melhoria da organização escolar. Isso pode levar a uma investigação mais focada nas necessidades reais da escola e a um maior impacto no contexto escolar. A verdade é que, por exemplo, um gestor escolar que investiga o clima organizacional da sua escola pode ter uma maior compreensão das necessidades dos seus alunos e do pessoal docente e não docente. No geral, entendemos que a identidade do investigador, o autor e o protagonista podem ser importantes contributos para a qualidade e a utilidade de uma investigação centrada na organização escolar.

O investigador autobiográfico não é neutro. “Ele vive uma dualidade de proximidade e distanciamento, de apropriação e estranhamento, de conforto e de angústia.” (Marques & Satriano, 2017, p. 377). Neste contexto da investigação autobiográfica o diálogo é fundamental quer sejam ou não a mesma pessoa. É preciso “reconhecer o “eu/eus” e o “outro”. Na hermenêutica aplicada neste contexto haverá sempre um limite do indecifrável, indizível no texto, pois não se vê o que não se conhece, não se ouve o que não se sabe” (*ibid*, p. 378). O investigador deve ter sempre em mente que ele é o próprio autor/narrador, ou seja, deve estar ciente dos seus próprios vieses e preconceitos, a fim de evitar que eles interfiram na análise dos dados. Além disso, o investigador deve estar aberto a novas perspectivas e a aprender com as experiências do narrador, mesmo sendo ele próprio. Portanto, na investigação autobiográfica, é crucial que o investigador tenha a certeza da sua própria subjetividade, promova o diálogo com o narrador (que pode ser ele mesmo), utilize várias fontes de dados e esteja atento aos padrões

narrativos que podem surgir ao longo da investigação. Tudo isso contribuirá para uma compreensão mais profunda e rica da experiência autobiográfica em estudo.

A investigação autobiográfica tem tido cada vez mais relevância em estudos da área educacional, sendo uma ferramenta valiosa para o estudo do ser humano, pois permite uma compreensão mais profunda das experiências subjetivas. Há, no entanto, segundo Marques & Satriano (2017), alguns obstáculos e dificuldades que têm de ser discutidos, como o autoengano na narrativa e a tendência contemporânea para a superficialidade e produção compulsiva do “novo”. O “autoengano na narrativa” refere-se à tendência das pessoas em distorcer ou omitir informações nas suas histórias pessoais para criar uma imagem mais favorável de si mesmas. Numa investigação autobiográfica, isso pode ser um obstáculo, pois o narrador pode não se autoanalisar profundamente e pode cortar partes da história que contradizem a imagem que desejam projetar. A “tendência contemporânea e produção compulsiva do “novo” surge porque na nossa sociedade contemporânea, muitas vezes, valoriza-se a novidade e a superficialidade. Isso significa que tendemos a procurar constantemente experiências novas e emocionantes, muitas vezes à custa da nossa compreensão das experiências passadas. A procura incessante pelo “novo” pode levar-nos a evitar uma reflexão mais profunda sobre as nossas próprias histórias e experiências, tornando-nos mais propensos a tratar a nossa vida de maneira superficial e abrangente. Essa tendência pode dificultar a compreensão real das nossas experiências e a capacidade de aprender com elas. Numa investigação autobiográfica, isso pode refletir-se na falta de profundidade na análise das próprias histórias e na relutância em explorar aspetos mais complexos e desafios do passado. Procuramos, no entanto, evitar estes possíveis riscos utilizando a convocação de factos objetivos, a ativação de uma consciência crítica, a rotação do olhar para rastrear diferentes modos de ver e interpretar.

1.1. Narrativas Autobiográficas: terminologia e cronologia

Quando tratamos de investigação biográfica, temos, antes de mais, de esclarecer alguns conceitos no sentido de nos posicionarmos de forma clara e objetiva no presente texto. Na sequência de várias leituras e concordando com Moriña (2017), ao longo do tempo e nas várias áreas do saber e escolas, foram sendo propostos diferentes termos/conceitos que se referem a diferentes formas de fazer investigação biográfica. Assim, existe “hoje em dia uma terminologia redundante e, por vezes, polissêmica que pode dificultar a compreensão do leitor do que nos estamos a referir em cada caso” (p. 26). Para esta investigadora, os termos mais utilizados são “biografia”, “autobiografia” “história de vida”, “história pessoal”, “narração biográfica”,

“relato biográfico”, “fonte oral” e “documentos pessoais” (p. 26). Há, portanto, uma grande diversidade de abordagens e, por conseguinte, de termos associados às narrativas biográficas e autobiográficas. Tentaremos clarificar uma perspectiva que justifique a opção que tomamos.

Em sintonia com Passeggi (2020), a pessoa tem uma oportunidade de renascer através da reflexão autobiográfica. Os elementos auto (eu), bio (vida) e grafia (narrativa) são fundamentais para compreendermos a experiência vivida. Dessa forma, conseguimos, além do imediato que nos dá o presente, compreender as implicações do passado e os projetos do futuro. Podemos compreender o mundo e ter uma consciência histórica através do nosso autoconhecimento. A biografização necessita e precede o fato biográfico que “[...] consiste na ação de escrever (grafar) a narrativa de sua própria história de vida (autobiografia) e ou a história de vida de outrem (biografia)” (Passeggi, 2011, p. 29).

Para Bolívar & Segovia (2019a), “autobiografia” e “história de vida” têm uma ambiguidade etimológica porque dizem respeito ao percurso de vida de um indivíduo singular assim como a sua reconstrução narrativa, a sua escrita ou narração por um relato. Biografia e autobiografia são termos muitas vezes confundidos, uma vez que são sempre acontecimentos biografados pelo sujeito. A narrativa autobiográfica é a expressão da vida de quem narra e a hermenêutica biográfica é a interpretação desta expressão. Bolívar & Segovia acrescenta ainda que no Brasil se utiliza o termo “(auto)biografia” para integrar ambas as dimensões ou fontes, as biográficas e as autobiográficas.

De referir que Bolívar & Segovia (2019) e Goodson (2003, 2007) fazem ainda a distinção entre os termos ingleses “life-story” (em francês “*récit de vie*”) que se referem aos relatos de vida e “life-history” (“*histoire de vie*” em francês) que são as histórias de vida. Estes dois termos são os que mais confusão têm gerado nos estudos/literatura desta área devido, principalmente, à tradução que se faz dos mesmos. Denzin (1970) foi quem começou a estabelecer a diferença entre eles, seguido de Bertaux (1981). Life-story (relatos de vida) são a história que uma pessoa decide contar/narrar sobre a vida que viveu o mais honestamente e fiel possível, o que se recorda do que viveu e o que quer conhecer sobre a experiência vivida, uma narrativa de ações. Life-history (histórias de vida) para Goodson (2003) é entendida como a história de vida que inclui o relato de vida (narrado pelo próprio ou por outro). Na história de vida, o investigador pode não a apresentar tal e qual como o narrador conta (o próprio ou outro), a sua estrutura pode ser alterada e pode não se limitar ao relato da sua vida, incluindo também informação biográfica de outras fontes, existindo então a contextualização do discurso e a sua triangulação com outros documentos. A versão final apresentada/editada pelo investigador é que será a life-history.

Passeggi (2020) refere-se a três abordagens que encontra na produção científica “histórias de vida em formação”, “investigação biográfica em educação” e “investigação (auto)biográfica”. A primeira abordagem está relacionada com o termo “histórias de vida”; o segundo com “investigação biográfica” e o terceiro com “investigação (auto)biográfica” (p. 100). Devido ao grande aumento de termos na produção científica destas três abordagens, Passeggi evita utilizar o termo “autobiografia” para que não se gere confusão com as condições de escrita associadas à literatura e opta por “narrativa”, associando-lhe o objetivo “autobiográfico”, fazendo assim uma delimitação mais específica face ao amplo universo das narrativas.

No contexto deste trabalho, após várias leituras sobre as várias terminologias utilizadas e face ao exposto, optamos por utilizar o termo “narrativa autobiográfica” enquadrado no termo “história de vida” (life-history), pois, de acordo com as perspetivas aqui apresentadas, é aquela que expressa o curso de vida de um indivíduo singular, mas também a sua reconstrução narrativa, o ato de narrar a sua própria vida através de um relato.

Precisar uma data para servir de marco referencial para o início da relevância da investigação narrativa e autobiográfica é muito difícil, ideia que assenta, principalmente, na discrepância que, por vezes, encontramos nas referências que os autores fazem sobre o assunto (Quadro IV). O fim do paradigma modernista, que teve um percurso bastante confuso, começou a delinear-se já no final da década de 1950 e ficou claramente definido no final dos anos de 1980. A acompanhar este processo de rutura muitas mudanças ocorreram nos vários setores da sociedade na segunda metade do século XX. Nietzsche afirma que “Não existe coisa-em-si, nenhum conhecimento absoluto; o carácter perspetivista, ilusório, enganador é intrínseco à existência.” Perante o exposto, entende-se que a maneira com que cada indivíduo ou grupo percebe o mundo externo pode ser vista como verdade. No entanto, há a considerar que a realidade humana é subjetiva e fundada em experiências pessoais, sendo elas finitas e limitadas. Na passagem da sociedade de produção para a sociedade de consumo, mudam-se os valores e os projetos de vida (que não são mais para a vida toda) e a sociedade torna-se mais individualizada. Assim, redefine-se o significado de vida e redefinem-se os propósitos de vida. Cada indivíduo cria a sua própria identidade, os valores não são mais herdados, uma vez que não há um único caminho a seguir, há, sim, muitas opções num período de transição em que não há soluções estáveis.

Com o intuito de precisar, no tempo, o surgimento e a pertinência da investigação narrativa e biográfica e autobiográfica nos movimentos que se viveram, principalmente no final da modernidade (década de 1980), e considerando que há uma ligeira incoerência no

posicionamento de alguns autores, optamos por fazer um levantamento cronológico desses autores (Quadro IV). Também se pode concluir que embora este tipo de investigação já tenha um percurso de aproximadamente meio século, o seu grande incremento, deu-se a partir do início do novo milénio, ou seja, aconteceu nos últimos 22 anos.

Quadro IV

Cronologia evolutiva das narrativas autobiográficas.

Autor	Referência	Cronologia
Delory-Momberger (2009)	“En los últimos veinte años, la investigación narrativa y autobiográfica ha venido ocupando un lugar cada vez más relevante y productivo en el campo de las ciencias sociales y humanas de todo el mundo” (p. 7)	22 anos
(Bolívar & Segovia, 2018)	“Es ya en la década de los noventa, con la progresiva especialización de la investigación cualitativa, cuando comienza a florecer, como una rama propia, la investigación biográfica y narrativa” (p. 799)	32 anos
Souza & Passeggi (2010)	“Las historias de vida, las autobiografías, las biografías, las cartas, las entrevistas narrativas, los relatos de experiencia, los diarios, entre otros escritos de si resurgen como fuente de investigación a partir de la década del 80” (p. 11).	42 anos
Bolívar & Segovia (2019)	“El incremento y popularidad alcanzado por la investigación narrativa con las historias de vida y biografías” (...) “a nuestra actual coyuntura de final de modernidade” (p. 18).	42 anos
Passeggi (2020)	“El giro biográfico se inscribe en estos movimientos desencadenados en el decenio de 1980” p. 96	42 anos
Bolívar & Segovia (2019)	“La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta” (p. 16)	51 anos
(Souza, 2020)	“...los métodos (auto)biográficos en las ciencias sociales a mitad del siglo XX” (p. 22)	72 anos

1.2. Narrativas Autobiográficas em Educação: orientação epistemológica

A investigação autobiográfica em ciências sociais e de educação surge num momento em que a pesquisa qualitativa nas ciências sociais aumentou significativamente e inscreve-se numa mudança de paradigma que assenta no “giro hermenéutico y narrativo” Bolívar & Segovia (2019, p. 16). Neste paradigma emergente, segundo Santos (1989), caminhamos para uma “nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação em que qualquer um deles é feito do outro e ambos fazem algo de novo”. A verdade é que “a ciência, em geral, depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum” (p. 9). Ao contrário da ciência moderna, que se construiu em oposição ao senso

comum, a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum, por acreditar que a sua “dimensão utópica e libertadora pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (p. 88). A verdade do conhecimento reside na sua adequação à prática que visa constituir e a crítica ao conhecimento implica sempre a crítica da prática social ao qual ele se pretende adequar. Este paradigma mais interpretativo confere às ciências sociais uma nova centralidade na busca de um novo senso comum. “A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (Santos, 2019, p. 70).

Passa-se do paradigma positivista para uma “perspetiva interpretativa” em que o significado dos atores se converte no foco central da investigação. O conhecimento científico pós-moderno pretende interpretar o mundo da vida através da compreensão da experiência vivida e narrada dos indivíduos que formam a sociedade. Debruçamo-nos sobre os fundamentos epistemológicos e teóricos da investigação através da pessoa. Segundo Bolívar (2002), o progressivo esgotamento do positivismo permitiu que a hermenêutica ganhasse espaço como forma de conhecimento nas ciências sociais, mudando-se o paradigma.

Quando nos referimos à investigação autobiográfica, estamos a considerar um modo distinto do paradigma qualitativo convencional, não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados. Esta metodologia condiciona alguns pressupostos dos modos de investigação estabelecidos e torna esta prática uma perspetiva de investigação peculiar. A grande questão prende-se com a importância do “eu” para a vida humana e a grande dificuldade da entrada da subjetividade no discurso científico. Estas são algumas das questões mais inquietantes para a investigação autobiográfica. Posicionamo-nos na tradição hermenêutica e, segundo Nóvoa & Finger (1988), esta ideia surge com o teólogo romântico alemão Friedrich Schleiermacher (1768-1834), que torna a hermenêutica uma teoria geral da interpretação que já não se limita aos textos, mas a todas as formas de expressão da vida. O seu sucessor foi Wilhelm Dilthey (1833-1911), que propôs uma estreita relação entre “a vida, a experiência vivida e a ciência” (Dilthey, 2010, p. 95). Segundo este autor, a “autobiografia é a forma mais elevada e instrutiva sobre a qual a compreensão da vida chega até nós” (*Ibid.*, p. 178-179). Delory-Momberger (2005) realça que

Dilthey coloca no centro da sua reflexão sobre a ciência histórica, as modalidades pelas quais o homem se apropria de sua própria vida, fazendo da reflexividade autobiográfica

o paradigma do ‘compreender’ (Verstehen) e da autobiografia o modelo hermenêutico «das ciências humanas (p. 36).

Na senda de Passeggi (2020), Dilthey considera que "todas estas ciências descrevem, narram, julgam, e formam conceitos e teorias em relação ao mesmo grande facto: a espécie humana". O que está em causa é a interpretação, a capacidade humana de narrar e compreender, ou seja, de fazer uso da linguagem que vai traduzir a reflexividade das experiências vividas. Para compreender a sociedade e produzir conhecimento do mundo histórico, é necessário ter consciência de que a sua “historicidade é formada, moldada e deformada pela ação da interpretação humana, que cria instituições que a regulam, autorizam e desmantelam”. Como podemos compreender com clareza o simbólico, as crenças, ações, valores historicamente constituídos? “Apenas através de um processo de espiral hermenêutica e interpretativa, passando por narrativas autobiográficas de níveis mais abstratos e finalmente abrindo-se para o mundo histórico” (*ibid.*, p. 94). Passeggi (2020) debruça-se sobre o caminho que a democratização hermenêutica abriu à vida a partir dos estudos de Dilthey. Se concordarmos com Dilthey, não há possibilidade de o indivíduo escapar à sua condição social de ser reflexivo, para o melhor ou para o pior. O indivíduo está condenado à reflexividade autobiográfica. Depende dele a sua forma de se inserir no discurso, nos costumes, no mundo, pessoalmente ou não presencial.

Nesta perspetiva, e considerando este tipo de saber, a pessoa forma-se através da compreensão dos fatores históricos, culturais, sociais que foram cruciais no percurso da sua história de vida. No entanto, foi Habermas (1982), um sociólogo e filósofo alemão, que radicalizou a hermenêutica na sociedade industrial e política. O recurso à epistemologia hermenêutica justifica-se na medida em que permite definir “um tipo de saber específico de pessoas que vivem em sociedades modernas”.

Segundo Delory-Momberger (2009), a dimensão hermenêutica da narrativa autobiográfica e a forma inteligível como a põe em prática foram reconhecidos por pensadores que não eram, em princípio, especialistas em literatura, mas filósofos que procuravam um modo de compreensão apropriado para o estudo dos fenómenos humanos e que não se conformavam com o tipo de explicação da ciência moderna. Wilhelm Dilthey, segundo Delory-Momberger, atribuiu um papel central à autobiografia. O método autobiográfico justifica-se, uma vez que “valoriza uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, principalmente em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida” (Nóvoa, & Finger, 1988, p. 84). A especificidade do método biográfico implica ir mais além do marco

lógico e formal do modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida pela ciência moderna. Segundo Ferrarotti (2013), o método (auto)biográfico permite ler a “sociedade através de uma biografia” (p. 58) quando “compreendida não como o estudo do vivido, mas como a escrita da vida, enquanto conjunto de configurações e de práticas discursivas pelas quais os sujeitos atribuem forma e sentido à sua existência e inscrevem a sua experiência no espaço social” (Reis, 2017, p. 297). Esses “modelos heurísticos” devem caracterizar-se por um *feedback* permanente entre todos os elementos. “Apenas a razão dialética nos dá acesso ao universal e ao geral (sociedade), partindo do indivíduo e do singular (um determinado homem)” (p. 5). Como diz Sartre (1960), um homem nunca é um indivíduo, o termo correto seria um universal singular, pois foi totalizado e, por isso, universalizado para a sua época. Este representa-a reproduzindo-se a si mesmo dentro dela como uma singularidade. Posto isto, sendo universal e singular, precisa de ser estudado nas duas perspectivas o que exige um método apropriado.

Delory-Momberger (2011) tenta precisar o que fundamenta a pertinência epistemológica da pesquisa biográfica no domínio da educação. Para esta investigadora, essa procura passa - a) pela procura das origens sócio históricas dos modelos de construção das narrativas biográficas, nomeadamente, na modernidade; b) pela explicitação das características que fazem da narrativa autobiográfica uma “hermenêutica da experiência”.

Considerando a primeira premissa, não podemos debruçarmo-nos sobre a questão dos modelos biográficos sem abordar a questão da narrativa que é uma das principais formas de construção identitária. Sabemos, no entanto, que a narrativa autobiográfica se sujeita às variações sócio históricas. Como frisa esta autora, as formas narrativas que os sujeitos utilizam para biografar a sua vida não lhe pertencem na verdade, “eles não podem decidir sozinhos, são formas coletivas que refletem e condicionam, ao mesmo tempo, as relações que os indivíduos mantêm com a coletividade e com eles mesmos, em determinada época e no seio de uma cultura” (p. 335). É necessário refletirmos sobre modelos do nosso percurso de vida inscritos nas instituições e nos espaços sociais que condicionam as nossas representações da vida e a nossa própria vida.

Relativamente às características da narrativa biográfica que lhe dão a força formadora reconhecida por Delory-Momberger (2011), esta considera que o poder está na narrativa, um poder de formatação, configurador, historiador, que consiste em passar a nossa história de um estado informe para uma história. Esse poder de formatação está em nós que narramos e organizamos a nossa vida, sendo o que Ricoeur (2001) chama de “tessitura da intriga”. A narrativa dá lugar à história de vida. A biografia e a autobiografia poderiam ser consideradas

uma dimensão do agir humano que permite ao sujeito, dentro do seu contexto, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. “Tal atividade de biografização apresenta-se como uma hermenêutica prática, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma história e uma forma própria – uma identidade ou individualidade – para si mesmo” (p. 342).

A estrutura cognitiva em que as aprendizagens novas se inserem é evolutiva, tem a sua própria história e remete à trajetória de aprendizagem ou biografia de formação própria de cada indivíduo. Essa lógica individual de aprendizagem biográfica não respeita, evidentemente, por exemplo, o modelo único que a escola define de forma racional para todos. “Isso leva a aprofundar a análise dos processos de formação e aprendizagem e conduz a um questionamento da capacidade da escola e, mais amplamente, das instituições de ensino e de formação, a levar em consideração a dimensão biográfica da educação nos seus diferentes aspetos” (p. 344). Para Delory-Momberger (2011), estes são os primeiros elementos que podem ser fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica.

Delory-Momberger (2020) considera que a aprendizagem biográfica se elabora no âmbito da formação profissional contínua. A relação biográfica entre a formação e os processos de formação através das histórias de vida dão acesso à dimensão experiencial dos processos de aprendizagem. Na história da pedagogia e das teorias da aprendizagem, o conceito de “aprendizagem biográfica”, que “embora não possa ser considerado um conceito científico, adquiriu, pelo menos uma problematização de natureza científica” (p. 7). Este conceito destaca o papel central do aprendiz, das suas experiências e a sua relação com a formação nos modos de aquisição e apropriação dos saberes.

As trajetórias de formação e as aprendizagens estão estruturadas pelos marcos sociais e institucionais onde acontecem e estão modeladas pelos requisitos sociais e económicos em termos de saberes e saber fazer, no entanto, inscrevem-se sempre em biografias que não podem reduzir-se nem num mecanismo exclusivo das restrições sociais externas nem a uma instância puramente subjetiva e precisamente extraem sua singularidade de uma interação única entre modelos sociais e experiências individuais, entre determinações sociohistóricas e história pessoal (*ibid.*, p. 14).

Nesta perspetiva, toda a aprendizagem estruturada ou não, intencional ou não, é um ato socialmente contextualizado e construído que se inscreve na singularidade de uma biografia e

que liga as existências individuais e, por outro lado, as instâncias, formas e objetos de formação socialmente instituídos que são desenvolvidos nos processos de aprendizagem.

A investigação autobiográfica em ciências sociais e de educação surge num momento em que a pesquisa qualitativa aumentou significativamente e inscreve-se numa mudança de paradigma que assenta no “giro hermenêutico y narrativo”, tendo surgido nos anos setenta do século XX (Bolívar & Segovia, 2019). Também é verdade, sociologicamente, que a conjuntura que se vivia no final da modernidade e no despontar da pós-modernidade levava o sujeito a refletir sobre si mesmo e a individualizar-se. As pessoas veem-se obrigadas a construir a sua própria vida, pois a instabilidade que se sente ao nível institucional leva-as a tomar as suas próprias decisões sobre o seu destino e a sua identidade, e esta perda de fé no racionalismo deixa de dar sentido à subjetividade. Abandonam-se as grandes narrativas (metanarrativas) que davam sentido ao mundo e à existência e começa-se a acreditar nas pequenas narrativas (micro) pessoais. As experiências sociais singularizam-se nas histórias de vida, “o significado dos atores deve ser o foco central da atenção” (p. 16), ou seja, o sujeito não pode ser considerado uma marioneta dependente da estrutura social e escolar. A investigação hermenêutica tem como objetivo dar sentido e compreender a experiência vivida e narrada.

A narrativa autobiográfica ajuda-nos, assim, a perceber como nos fomos construindo profissionalmente. Olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas e profissionais que foram construindo o seu percurso cruzando-se com outros, dando sentido ao nosso posicionamento como profissionais da educação. Vemos que Bolívar (2012), ao tratar dos princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, destaca questões sobre a abordagem qualitativa de pesquisa e a vinculação do enfoque biográfico e narrativo como uma das formas de superação de estudos pós-positivistas, centrando-se na reflexividade, na reconstrução de identidade, de percursos e trajetórias, mediante a partilha de experiências e narrativas dos sujeitos. Na perspectiva de Wenger (1998) e Bolívar & Segovia (2019), ao relatar a singularidade de uma vida reflete-se também a coletividade social em que esta está incluída, ou seja, construir uma identidade significa negociar os significados da nossa experiência como membros de comunidades sociais. Entendemos que falar de identidade em termos sociais não é negar a individualidade, mas ver a individualidade como fazendo parte de práticas de comunidades específicas.

Como reforça Bolívar & Segovia (2019), “A hermenêutica proporciona um modelo compreensivo da narrativa biográfica, ao mesmo tempo que proporciona os fundamentos epistemológicos da construção das histórias de vida” (p. 17). Reconhece-se que a investigação

autobiográfica se inscreve noutra forma de produção de conhecimento, por vezes menosprezado pela ciência conservadora (Bolivar, 2012), a partir da dimensão hermenêutica, subjetiva e qualitativa. O importante não é validar a realidade narrada como uma verdade científica/absoluta, mas compreender o significado de cada relato na produção do existencial narrado. A subjetividade é uma condição necessária do conhecimento social. A narrativa não só exprime dimensões importantes da experiência vivida, mas também avalia a própria experiência e revela a construção social da realidade. A interação de subjetividades num processo dialógico é uma forma privilegiada de construção de conhecimento.

A investigação qualitativa nas diferentes abordagens teóricas e metodológicas que fazem baseia-se na forma como o indivíduo social vê e vive a vida nos seus diversos contextos histórico, culturais, políticos e sociais. Pode mesmo dizer-se que a experiência vivida e narrada se torna a sua principal fonte de inspiração, a investigação foca-se no sujeito social.

Alguns dos mais importantes investigadores contemporâneos desta área, Delory-Momberger (2012, 2014, 2016, 2020), Bolívar (2002, 2012, 2019), Souza (2006, 2020), Passeggi (2011, 2016, 2020, 2021) e Goodson (2019) reforçam e mostram, nos seus trabalhos, a forma como as aproximações epistemológicas, teóricas e metodológicas que o paradigma hermenêutico, interpretativo e a investigação biográfica se inscrevem na formação dos sujeitos e as suas implicações socioculturais, linguísticas, históricas, económicas e políticas, na forma como estes se representam a si próprios e aos outros numa perspetiva temporal da sua existência e da experiência que marcou o seu percurso de vida.

1.3. Narrativas Autobiográficas como método de investigação

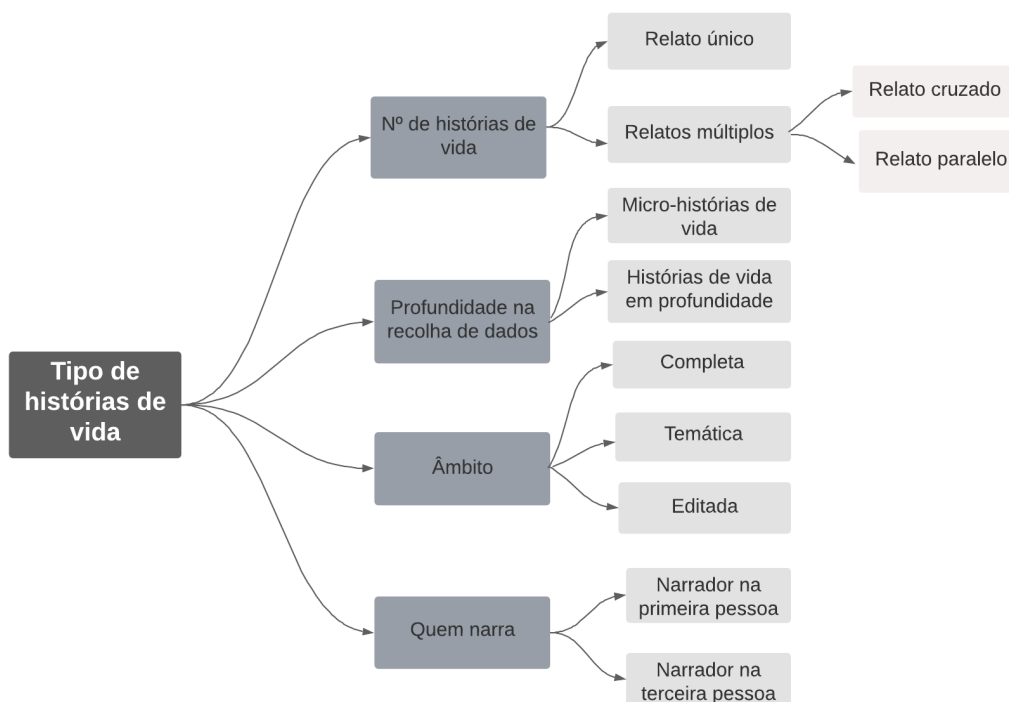
1.3.1. Referencial para um modelo metodológico

A investigação com recurso às narrativas autobiográficas centra-se na própria história de vida do investigador, envolve escrever na voz narrativa da primeira pessoa e pode dar uma visão única sobre o social e as forças culturais que moldam a sua própria prática.

Na figura 6 podemos encontrar os diferentes tipos de histórias de vida pelos quais, segundo Moriña (2017), podemos optar.

Figura 6

Tipos de histórias de vida, segundo Moriña (2017, p. 30).



Seguindo esta tipologia de Moriña, esta investigação utiliza a narrativa como método de investigação, neste caso, através de uma história de vida em que quem narra é o próprio narrador (na primeira pessoa) sendo ainda o investigador, ou seja, a narrativa autobiográfica.

Cruzar conhecimentos, entrelaçá-los e criar algo de novo que venha a servir o próprio conhecimento é uma linha metodológica que já não se pode considerar novidade, mas que não deixa de ser pertinente e oportuna na investigação em ciências sociais e da educação. A procura do caminho para utilizar as narrativas autobiográficas foi um processo moroso e desafiante que nos obrigou a pensar em diferentes perspetivas e modelos que não se excluem, mas que se complementam. Interessa-nos, prioritariamente, lembrar que nosso propósito foi o de apresentar os procedimentos que adotamos para a constituição do *corpus* e as decisões que se tornaram imperativas para as análises.

Identificar modelos estruturais capazes de apreender as linhas semânticas do significado expresso nas narrativas e é uma linha metodológica pertinente e oportuna na investigação em ciências sociais e da educação. A procura do caminho para utilizar as narrativas autobiográficas foi um processo moroso e desafiante que nos obrigou a pensar em diferentes perspetivas e modelos de análise que não se excluem, mas que se complementam.

Para tratarmos das questões metodológicas, seguimos a ideia metafórica do tempo, de Souza (2006), adaptando-a, e propomos quatro níveis: *Tempo 0* - o tempo de preparação do cenário que torne fácil, produtivo e pertinente a narrativa; *Tempo 1* - reflexão sobre o vivido e

seleção das unidades a narrar; *Tempo II* - narração das experiências vividas e construção das unidades descritivas; *Tempo III* - leitura interpretativa e compreensiva das narrativas, (figura 7).

Figura 7

Os tempos de lembrar, narrar e refletir. (elaboração própria).

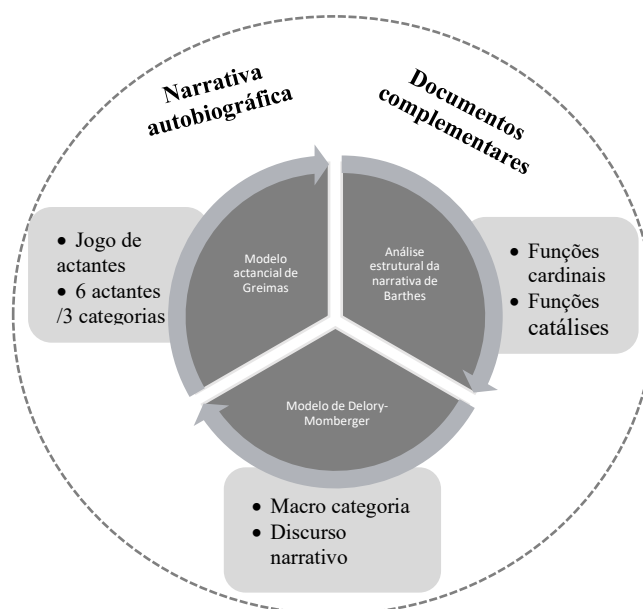


Quando optamos por utilizar a narrativa autobiográfica como material relevante numa investigação, devemos considerar que num *Tempo I*, como investigador e ao mesmo tempo investigado, há a necessidade de se fazer um esforço acrescido na recolha do vivido, pois temos de conseguir construir um projeto reflexivo pessoal, interpretar o nosso próprio passado, fundamentar as nossas opções, decidir o que levou a ser e a agir, ou seja, de certa maneira reconstruir a nossa própria identidade nos meandros da ação narrada. O termo “biografização” surgiu com Delory-Momberger (2014) e significa o processo que realizamos biografando as situações e os acontecimentos da nossa existência graças à capacidade de nos situarmos entre o presente, o passado e o futuro, fazer narrativamente uma “figura de si”. Delory-Momberger (2014), entende a reflexividade autobiográfica como uma disposição humana para refletir sobre si e as experiências vividas. A pesquisa (auto)biográfica é pensar o biográfico como uma atividade mental e reflexiva privilegiada que se manifesta quando nos propomos ser autores da nossa história. Neste *Tempo I*, o sujeito encontra um grande dilema, pois, enquanto investigado, tem o ponto de vista das suas experiências singulares, aquelas que têm um significado relevante para si e, enquanto investigador, aspira a compreender e, se possível, explicar os sentidos da ação. No *Tempo II*, o sujeito faz um exercício introspetivo e solitário narrando episódios da sua vida. Esses episódios representam uma parte que adquire significado em função do todo, mas que também tem o seu significado como unidade independente. Realizar este exercício de escrita, de recolha do vivido é libertador para o sujeito que acaba por se autoformar, pois, ao refletir sobre os seus “saberes acumulados, vivências e preocupações”, o indivíduo está a fazer uma reapropriação da sua própria vida dando-lhe um sentido de projeto de vida e identidade (Bolívar & Segovia, 2019, p. 61). Relativamente à interpretação e compreensão da narrativa

autobiográfica, num *Tempo III*, este é um processo exigente e requer uma interpretação hermenêutica, onde cada parte adquire o seu significado em função do todo. Propomos para a análise da narrativa a mobilização de um modelo compósito que engloba três modelos de análise do discurso: a análise estrutural da narrativa (Barthes, 1981), a análise actancial de Greimas (1973) e o modelo de Delory-Momberger (2000-2004). A conjugação destas estratégias analíticas visa apreender as várias dimensões do real relatado e pode representar-se pelo esquema apresentado na figura 8.

Figura 8

Modelo de análise interpretativa compreensiva da narrativa autobiográfica. (elaboração própria).



1.3.2. A narrativa: modelos de análise discursiva

Para a análise das narrativas autobiográficas, procuramos modelos analíticos globais que dessem conta das complexas dinâmicas das ações e que fossem além da análise de conteúdo tradicional que opera de modo mais fragmentado (Bardin, 1977).

Deste modo, selecionamos três visões teóricas de três autores que ajudam a compreender os fios, os sentidos e os entrelaçamentos da ação.

Roland Barthes: análise estrutural da narrativa

Na análise estrutural da narrativa, Barthes (1981, p. 33-34), numa perspetiva em que se deve definir as unidades narrativas mínimas, considera a função, do ponto de vista linguístico, uma unidade de conteúdo, é o que quer dizer e não a maneira como é dito. Segundo este autor,

nas classes das funções, as suas unidades não têm todas o mesmo papel. O que constitui e distingue estas funções é o risco. As funções cardinais são os momentos de risco da narrativa e entre estes pontos “*dispatchers*” as funções catálises representam a segurança, o repouso. Não sendo, no entanto inúteis, elas aceleram, retardam, avançam, resumem, antecipam, “despertam sem cessar a tensão semântica do discurso”, mantendo o contacto entre o narrador e o narratário. Analisar a narrativa nesta perspectiva parece-nos enriquecedor e esclarecedor para um estudo desta natureza, permitindo-nos identificar os núcleos da narrativa e também os momentos em que se dá continuidade à ligação entre o narrador e o narratário, mantendo a tensão e o *suspense* do discurso.

Modelo actancial de Greimas

Greimas (1973) propõe um modelo de análise estrutural do texto que permite compreender a estrutura das narrativas no seu todo, sejam elas teatro, novelas, romances, contos..., desde que se verifique um jogo entre actantes movido pelos seus desejos e vontades, podendo-se “estabelecer um sistema que esclarecesse as relações mais profundas destas narrativas” (Santos, 2020, p. 142). O modelo actancial da narrativa, segundo Greimas (1973), Bertrand (2003), Hénault (2006), ancora-se em três categorias, formadas por seis actantes:

Sujeito – Objeto

Destinador – Destinatário

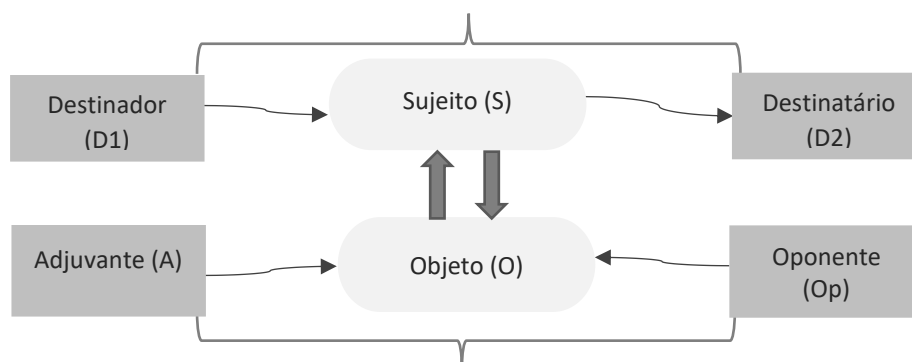
Adjuvante – Oponente

Em torno destes actantes, estrutura-se toda a narrativa/diegese (podem ser personagens (sobretudo), mas também sistemas de ideias, valores morais, forças transcendentais, fenómenos atmosféricos, etc.). Este modelo representa dinâmicas em tensão e/ou oposição, entre forças binárias; destinador (a força que faz ativar a ação, o que condiciona o comportamento do sujeito); o destinatário (pode ser o beneficiário da ação do sujeito, quem beneficia se o sujeito atingir o objeto); o sujeito pode ser o protagonista da ação (aquele que tem um projeto ou deseja algo); o objeto (pode ser o objetivo perseguido pelo sujeito, o que o sujeito deseja conseguir ou o que o move a atuar); os adjuvantes todos os que ajudam o sujeito a atingir o objeto, aqueles que o ajudam a superar as possibilidades de resistência oferecidas pelos oponentes e os oponentes todas as forças (aqueles ou aquilo) que contrariam a ação do sujeito, que dificultam que este consiga o objeto. Interessa ver na narrativa quem (e o quê) assume cada uma destas diversas funções.

Na análise da narrativa, a definição dos actantes pode ser representada no esquema da figura 9 num sistema de seis categorias, em que as setas mostram as diferentes forças dentro da

narrativa e ainda as ligações e ações que uns actantes têm sobre os outros. Este é um esquema apresentado por Ubersfeld (2005), baseado no modelo criado por Greimas, para aplicar o modelo actancial. “Eis como se apresenta o modelo actancial de seis casas tal como o concebeu Greimas” (Ubersfeld, 2005, p. 35).

Figura 9
Modelo actancial de Greimas.



Christine Delory-Momberger

Partindo de um trabalho realizado por Delory-Momberger (2000-2004), em que a autora realizou uma pesquisa que envolvia a biografia de jovens mulheres oriundas de três grandes cidades europeias, pareceu-nos pertinente e bastante adequado aplicar, na análise da narrativa autobiográfica, o dispositivo que esta autora adotou na sua investigação, pois permite analisar a vida do sujeito/protagonista como uma macro categoria.

Delory-Momberger (2016) dá ao discurso narrativo um lugar de destaque considerando que, pelas suas características específicas, este é o discurso que mantém a relação mais direta entre a dimensão temporal da experiência e o agir humano.

Expusemos em outras obras (Delory-momberger, 2014) o problema epistemológico e metodológico que colocado o recurso à narrativa, na dificuldade de apreender o que está em jogo entre “o ato de viver”, “o ato de contar” e o texto que é o produto da atividade narrativa. Na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação – de dar forma e sentido – da experiência vivida (Delory-Momberger, 2016, p. 141).

Para realizar a análise das produções biográficas recolhidas, Delory-Momberger, utilizou um modelo que se baseia nas seguintes categorias: "formas do discurso", "esquema de ação", "motivos recorrentes" e "gestão biográfica" (Quadro V).

Entende-se que este modelo, pela sua atualidade e pela pertinência que apresenta no estudo acima referido, poderá ser um dispositivo que irá enriquecer a análise da narrativa autobiográfica por haver complementaridade com outros já identificados acima.

Quadro V

Modelo de análise das produções biográficas, segundo Delory-Momberger (2000-2004) - (elaboração própria).

Categorias	Tipos	Descrição e observações sobre as categorias
1 – Formas do discurso	Narrativo/ Descritivo	Pode articular-se em diversos tipos de relatos segundo os modelos biográficos de referência. Descrever e explicar o presente, ou antecipar o futuro ou relembrar o passado.
	Explicativo	De que forma as histórias contadas agem sobre o sujeito, de que forma está relacionada com o seu crescimento. As histórias são uma procura, não se limita à narração.
	Avaliativo	Há um debate interior sobre o que se faz, o que se quer fazer e o que se pode fazer.
2 – Esquema de ação	Agir estratégico	É um agir decidido, com planificação, de negociação relacionado com posições ou representações profissionais seguras.
	Agir progressivo	Baseia-se na exploração das situações e dos acontecimentos e surge como uma construção progressiva.
	Agir arriscado	Em que se tenta conciliar interesses profissionais com interesses pessoais ou mesmo talentos pessoais.
	Agir na expectativa	É aquele agir em que o indivíduo se coloca “ao sabor da maré”, entrega-se às circunstâncias e aguarda para ver o que vai acontecer.
3 – Motivos recorrentes ou <i>topoi</i>*		A forma como são escritos esses <i>topoi</i> , ou seja, esses lugares privilegiados, os narradores constroem um sentimento de si próprios e a sua forma de estar na vida, por isso devem ser entendidos como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da vivência. O narrador pode ter mais do que um <i>tópos</i> .
4 – Gestão biográfica dos <i>topoi</i>		Nesta gestão a confrontação pode manifestar-se entre choques entre padrões biográficos veiculados pelos mundos sociais e as experiências vividas ou ainda pode ser observável nas fases deliberativas e avaliativas que obrigam à confrontação e negociação dos autores que têm de apreciar, negociar, ajustar a sua ação e a realidade socioindividual.

*do grego *tópos*, lugar comum.

2. O Projeto de Investigação

A gênese do tema por nós escolhido prende-se com aspetos subjetivos, capacidades e limites pessoais, mas também com possibilidades objetivas de se tornar um objeto reconhecível por ser novo, interessante, desafiador e útil para a realidade da administração e gestão escolar.

Após algumas aulas do curso de doutoramento em que refletíamos sobre aquilo que poderia ser o nosso objeto de estudo, foram várias as ideias que afloraram, no entanto, foi numa aula aberta com o professor António Bolívar, que ao interpelá-lo com a questão “um Diretor, após décadas de experiência nessas funções, consegue voltar a “sentir-se” apenas professor entre os seus pares?”, que o projeto deste doutoramento começou a ganhar forma. A resposta do professor Bolívar foi uma confirmação daquilo que no dia a dia vivia/sentia, agora dedicada à docência, na escola onde exerci o cargo de Diretora, ou equiparado, quase duas décadas. No final dessa aula, o professor Matias Alves sugeriu-me a leitura do livro de Bolívar & Segovia “La investigación (auto) biográfica en educación”. Durante a leitura desse livro, que foi imediata, o projeto desta investigação foi surgindo de forma bastante encadeada e deu origem ao esquema concetual que se apresenta de seguida (figura 12). Foi em 20 de julho de 2020 que o projeto de investigação foi apresentado e aprovado perante um júri.

De salientar que, sendo um projeto em construção, o *design* apresentado difere um pouco do projeto de investigação final como já seria de esperar, sendo que a escrita das narrativas condicionou a própria estrutura deste projeto e, por isso, houve necessidade de optar por linhas teóricas e metodológicas difíceis de encontrar por se tratar, principalmente, de uma estratégia metodológica muito pouco explorada e nova, o que obrigou a um período de experimentação e à construção de um modelo de análise das narrativas autobiográficas.

Antes de delinear a estrutura desta tese, ainda enquanto elaboração do projeto de investigação, elaboramos um mapa concetual (figura 10) que nos ajudou a organizar as ideias e permitiu, de uma forma rápida, reter uma imagem das principais linhas de trabalho e de interesse desta investigação.

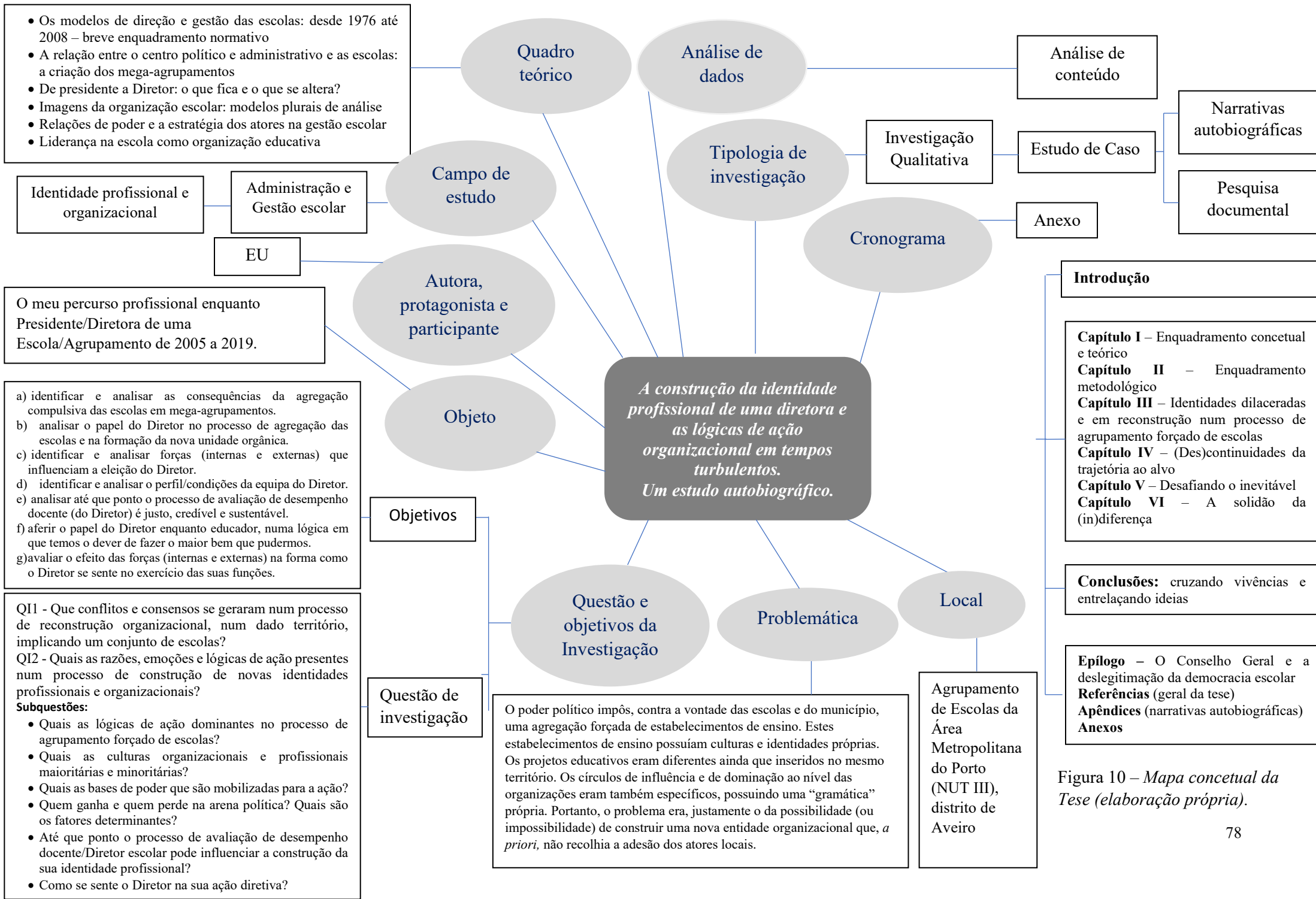


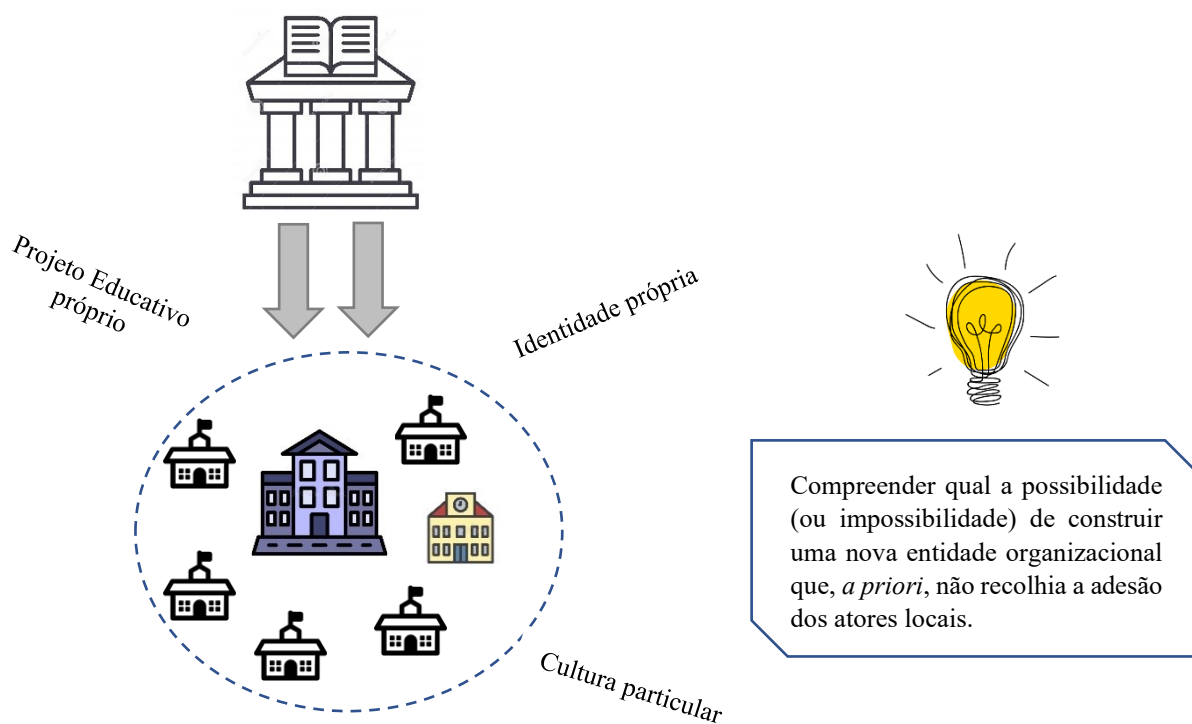
Figura 10 – Mapa concetual da Tese (elaboração própria).

2.1. Problemática, questões e objetivos de investigação

Este estudo centra-se na minha história de vida, ou seja, foca-se no meu percurso profissional como Diretora (Presidente) de uma Escola/Agrupamento. Embora o meu percurso profissional, enquanto elemento de direção e gestão escolar, perfaça 21 anos, este objeto de estudo (figura 11) incidirá sobre os últimos 17 anos em que aí exerci os cargos de Presidente e de Diretora (período entre 2002 e 2019), primeiro, numa Escola Secundária, depois (após 2012), no mega-agrupamento em que esta foi integrada. Este Agrupamento está localizado na Área Metropolitana do Porto, distrito de Aveiro. O AEV (nome fictício) é uma organização criada em 28 de junho de 2012 pela fusão do AEV e da Escola Secundária que se tornou a sua sede. Numa abordagem sucinta, podemos caracterizá-lo com base no seu projeto Educativo de 2018/2021) da seguinte forma: é composto por dez estabelecimentos de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário, abrangendo 11 das 16 freguesias do concelho; nº de alunos 2275; nº de professores 213; nº de assistentes operacionais 72; nº de assistentes técnicos 13; nº de técnicos superiores 2.

Figura 11

Representação esquemática da problemática da investigação (elaboração própria).



Este objeto, pelas condições e circunstâncias em que se foi tecendo, constitui-se como um problema que pode merecer uma investigação singular. De facto, o problema pode enunciar-se, telegraficamente, do seguinte modo: o poder político impôs, contra a vontade das escolas e do município, uma agregação forçada de estabelecimentos de ensino, que possuíam culturas e identidades próprias. Os projetos educativos eram diferentes ainda que inseridos no mesmo território. Os círculos de influência e de dominação ao nível das organizações eram também específicos, possuindo uma “gramática” própria. Portanto, o problema era, justamente, o da possibilidade (ou impossibilidade) de construir uma nova entidade organizacional que, *a priori*, não recolhia a adesão dos atores locais. Sumariamente, é este o problema que se quer estudar.

Os diferentes episódios a analisar inserem-se numa lógica de escola enquanto espaço plural, aberto e interativo, funcionando como comunidade em processos não lineares de construção de identidades (Alves, Bolívar & Cabral, 2020). Esta prática será analisada segundo diferentes lentes teóricas que procurarão ler e compreender os dados fornecidos pelas narrativas autobiográficas que suportam este estudo e o seu problema de investigação. Interessa evocar o processo de (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos, considerando que esta agregação compulsiva, sobretudo a partir de 2012 (Despacho nº5634- F/2012, de 26 de abril de 2012), teve profundas consequências, tais como a remoção de órgãos de gestão de escolas e agrupamentos (deslocalizando-os para uma escola-sede), a interrupção de projetos educativos em curso, os conflitos interorganizacionais, as disputas de poder e de influência no seio das organizações e ainda o forçar da construção de “novas” culturas organizacionais (Lima, 2011a). Por outro lado, importa perceber como o acesso à direção das escolas pode ser atravessado por tensões e interesses diversos, podendo instituir ambientes e climas organizacionais ambíguos e caóticos, e como a eleição do Diretor se pode envolver em várias peripécias e jogos de poder que atravessam e constituem toda a micropolítica nas organizações escolares. Neste contexto, as questões da confiança relacional, principalmente quando se trata do Diretor e da sua equipa, e da influência desta no êxito da sua ação, são um elemento a considerar na investigação. Mais do que formação/capacitação, que não deixa de ser importante, o ideal é que, numa direção, se construa um ambiente de diálogo/escuta, de consideração pessoal e profissional, de interação, de dádiva, de entreatajuda. Só a confiança relacional poderá minimizar possíveis cenários de intriga, disputa, maldizer, a que podem estar sujeitas as direções de uma organização escolar (Alves *et al*, 2020). Por seu lado, o processo da avaliação de desempenho docente (ADD), incluindo a do Diretor, é reconhecido como um ponto crítico, perturbador, discutível e não satisfatório requerendo a

atenção deste estudo. Partindo do princípio de que, independentemente da forma que assuma, a ADD é reconhecida como um instrumento para melhorar as respostas da escola para todos (Formosinho & Machado, 2010), a reflexão não se prenderá com a necessidade de implementar a ADD, mas sim com o modelo a adotar. É uma realidade que, nas nossas escolas, alguns profissionais apresentam atitudes e comportamentos que conduzem, muitas vezes, à marginalização de crianças «diferentes» na vida social, familiar e escolar. Os preconceitos e a discriminação de que são alvo e a exclusão a que são votados, muitas vezes por ineficácia do próprio sistema, origina graves prejuízos quer para os próprios, quer para a sociedade e, sobretudo, para a humanidade. Ancorados na ideia de Singer (2016) de que o altruísmo eficaz se baseia na simples ideia de que temos o dever de fazer o maior bem que pudermos, importa aferir como o Diretor, no seu papel de educador, garante a escola como uma Sociedade Para Todos, onde cada um é parte integrante dela e a todos assiste o direito de ser incluído. Por último, um aspeto mais emocional e que está relacionado com o bem-estar do Diretor. Usando a terminologia de Alves *et al* (2020), “entre a espada (do poder central) e a parede (do Conselho Geral, dos professores e do poder local)” importa perceber como se sente o diretor quando lhe são exigidas e atribuídas decisões, por um lado que satisfaçam a tutela e, em simultâneo, que correspondam às expectativas da comunidade educativa, quantas vezes com interesses opostos (p. 146). Essas decisões, muitas vezes complexas, têm de ser assumidas na primeira pessoa, o que leva a questionar sobre um eventual estado de solidão do Diretor que pode ou não estar relacionado com a passagem de um modelo formalmente colegial para uma direção unipessoal. Partindo deste problema, para guiar este estudo, enunciamos as seguintes questões de investigação:

- Que conflitos e consensos se geraram num processo de reconstrução organizacional, num dado território, implicando um conjunto de escolas?
- Quais as razões, emoções e lógicas de ação presentes num processo de construção de novas identidades profissionais e organizacionais?

Formulamos ainda as seguintes subquestões:

1. Quais as lógicas de ação dominantes no processo de agrupamento forçado de escolas?
2. Quais as culturas organizacionais e profissionais maioritárias e minoritárias?
3. Quais as bases de poder que são mobilizadas para a ação?
4. Quem ganha e quem perde na arena política? Quais são os fatores determinantes?
5. Até que ponto o processo de avaliação de desempenho docente/Diretor escolar pode influenciar a construção da sua identidade profissional?
6. Como se sente o Diretor na sua ação diretiva?

Face a estas questões, os objetivos deste estudo podem resumir-se da seguinte forma:

- a. identificar e analisar as consequências da agregação compulsiva das escolas em mega-agrupamentos
- b. analisar o papel do Diretor no processo de agregação das escolas e na formação da nova unidade orgânica.
- c. identificar e analisar forças (internas e externas) que influenciam a eleição do Diretor.
- d. identificar e analisar o perfil/condições da equipa do Diretor.
- e. avaliar até que ponto o processo de avaliação de desempenho docente (do Diretor) é justo, credível e sustentável.
- f. aferir o papel do Diretor enquanto educador, numa lógica em que temos o dever de fazer o maior bem que pudermos.
- g. avaliar o efeito das forças (internas e externas) na forma como o Diretor se sente no exercício das suas funções.

2.2. Estratégia e etapas de investigação

Este estudo centra-se, como já foi referido, no percurso profissional de uma Presidente/Diretora de uma Escola/Agrupamento, no período entre 2002 e 2019, com recurso a uma narrativa autobiográfica. Para estudar este objeto de estudo é preciso focarmo-nos na subjetividade, na sutileza, na singularidade, na perspetiva do sujeito, nos modos particulares com que cada indivíduo se implica no seu processo de formação pessoal e profissional. É, pois, necessário interferir com aspetos muito íntimos do ser humano, enquanto pessoa, profissional e ator social, constituídos na interface com o eu, o outro e o mundo. Optou-se por uma estratégia de investigação segundo Afonso (2014) quando se refere “à forma como a investigação é programada, ajustando a estrutura concetual e as opções metodológicas ao contexto empírico específico” (p. 66). Assim, é preciso uma abordagem teórico-metodológica de investigação que compreenda uma forma singular de olhar e analisar a realidade dos fenómenos educacionais. Método, etimologicamente, significa “caminho para” o que, traduzido na linguagem científica, quer dizer quais os processos a empregar para que, de maneira sistemática e ordenada, se venha a atingir o objetivo pretendido. Desta forma, a metodologia deve ser entendida como o conjunto das técnicas de investigação que se utilizam para se atingir o conhecimento pretendido. Para se chegar ao significado dos factos, é preciso determinar o método que nos leva a esse conhecimento.

Nesta linha contextual, tendo em conta a questão de investigação subjacente ao nosso estudo e conscientes que a produção de conhecimento pressupõe a construção de uma matriz epistemológica e metodológica que sustente com solidez todo o trabalho de uma investigação, adotou-se, por conseguinte, um *paradigma interpretativo* (Denzin & Lincoln, 2005). Segundo Afonso (2014), este paradigma procura “analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais” (p. 34). Neste paradigma, a realidade é encarada como múltipla, intangível, divergente e holística, daí se procurar compreendê-la e interpretá-la. No paradigma interpretativo os valores do investigador exercem influência no processo, isto porque existe uma dependência derivada do inter-relacionamento sujeito/objeto e, por isso, o risco de subjetividade. Como afirma Alves (2003), “o significado deverá ser provado não nas relações objetivas, causais, lineares, mas nas intenções e interpretações humanas, pois acredita que a realidade é o resultado dessas interações e interpretações fortemente enformadas pelos valores, intenções, motivações e estratégias pessoais” (p. 8).

Este paradigma utiliza uma metodologia humanista-interpretativa que se baseia em estudos de caso e pesquisa etnográfica, empregando técnicas qualitativas, descritivas, nas quais o investigador, enquanto participante, se torna no principal instrumento de investigação. O nosso problema levou-nos a orientar esta investigação segundo um *design metodológico do tipo qualitativo* (quadro VI)

Quadro VI

Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativos: Fonte: Cook & Reichardt (1986 p. 29).

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.
Fenomenologismo y verstehen (comprensión) “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”.	Positivismo lógico; “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos”.*
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.	Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.
Fundamentando en la realidad, orientada a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.

Válido: datos “reales”, “ricos” y profundos.	Fiabile: datos “sólidos” y repetibles.
Não generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudios de casos múltiples.
Holista.	Particularista.
Asume una realidad dinâmica.	Asume una realidad estable.

Na investigação qualitativa, o posicionamento epistemológico está relacionado com as realidades múltiplas, na senda de Stake (2005), a realidade não se pode descobrir, mas sim ser interpretada e construída. Esta linha investigativa permite descrever um fenómeno em profundidade dando ênfase aos processos e significados, pois, neste tipo de estudos, o interesse principal é particularizar e compreender o sujeito e os fenómenos na sua complexidade e singularidade e não fazer generalizações, uma vez que “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 2).

Dado o problema, o objeto e os objetivos da investigação, optamos por uma metodologia do tipo “estudo de caso”, que privilegia o qualitativo, como estratégia de investigação, por considerarmos que poderíamos alcançar uma melhor compreensão da nossa problemática através do conhecimento pormenorizado de um caso particular, diríamos mesmo singular, sem nos impedir de estarmos atentos ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo, e à sua dinâmica e constante mudança e adaptação como um processo, ou seja, uma unidade em ação. Concordando com Afonso (2014) e Stake (2007), cremos que esta estratégia de investigação é a mais ajustada para contornar toda a complexidade de um caso único e singular, captando a sua especificidade e particularidade.

O estudo de caso é uma estratégia de investigação empírica que segundo Yin (2009) estuda um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real sendo que as fronteiras entre este e o contexto não são completamente delineadas. Ainda segundo o mesmo autor e Amado (2014), num estudo de caso o investigador tem de se preocupar em conhecer o como e o porquê e não tanto o quê e o quanto, ou seja, num estudo de caso é muito importante perceber como é que alguém faz determinada coisa e, especialmente, porque a faz.

Amado & Freire (2014) afirmam que os estudos de caso “pela sua natureza holística tendem a refletir a complexidade dos fenómenos que estudam” (p. 123). Nesse sentido, o estudo de caso é completamente adequado a esta investigação, pois permite ao investigador relatar e registar os factos de como sucederam, descrever situações e circunstâncias e proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado.

Nesta investigação, segundo Yin (2005) e Bogdan & Biklen (1994), num universo de três tipos de estudos de caso, o nosso enquadra-se no caso único, pois o investigador foca-se num único caso, uma realidade. Segundo Stake (2005), também num conjunto de três tipos, este estudo de caso é instrumental, já que o enfoque do investigador é aprofundar e compreender um fenómeno que pode ser compreendido melhor com a análise de um caso particular/singular, entre outros possíveis.

Assim, procuramos adotar uma postura enquadrada no paradigma interpretativo que nos permitisse compreender quais os conflitos e consensos que estão implícitos na construção de uma nova entidade organizacional (mega-agrupamento) e quais as razões, emoções e lógicas de ação mobilizadas na construção de novas identidades profissionais e organizacionais em todo este processo. Nesta investigação pretendemos realizar uma triangulação de fontes metodológicas diferentes constituída por:

- a) narrativas autobiográficas;
- b) análise documental que incidirá sobre atas do Conselho Geral, notícias, documentos da ADD da Diretora, relatório de avaliação externa da IGEC, regulamento eleitoral, projeto de intervenção, entre outros;
- c) Análise de conteúdo dos testemunhos de atores do agrupamento de escolas objeto de análise no epílogo deste estudo.

Este estudo foca-se fundamentalmente nas narrativas autobiográficas (narrativas da vida do autor escritas por ele mesmo), enquanto estratégia investigativa. Dentro de “la investigación cualitativa, el enfoque biográfico y narrativo ha ido adquiriendo en Iberoamérica, dentro de las ciencias sociales, una identidad propia.” (Bolívar & Segovia, 2019, p. 11).

Segundo Bolívar & Segovia (2019), as metodologias biográficas adotam a forma de estudos de caso, na medida em que pretende dar a conhecer um contexto de vida, que pode ser individual, de grupo ou até institucional, específico. Narrar a história de uma vida é uma autointerpretação do que somos colocada em cena através da narração. É o narrador assumir o papel de investigador da sua própria ação. Trata-se de uma tendência contemporânea, mas que, ao longo dos últimos vinte anos, desenvolveu uma teorização e um estatuto epistemológico próprio, configurando-se como um método científico consolidado, autónomo e reconhecido no meio académico, nas ciências sociais e da educação. Enquanto método de investigação, as narrativas autobiográficas estão associadas a uma mudança paradigmática, que colocou em evidência a necessidade de se repensar a forma de ver e analisar a realidade, de se estabelecer um novo estatuto científico capaz de dar conta de explicar as pequenas coisas, o quotidiano, o simples, o comum, em detrimento das grandes explicações. Trata-se de estabelecer e valorizar

a relação entre o singular e o universal, o específico e o geral, a pessoa e o mundo, tendo em vista que “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual” (Ferrarotti, 1988, p. 26). A potencialidade das narrativas autobiográficas enquanto instrumento e procedimento de pesquisa está no facto de a história de vida de uma pessoa poder revelar muito além de simples acontecimentos, caracterizando-se como meio de apreensão e análise dos contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo (*face to face*), o outro e o mundo à sua volta. Assim, o interesse pelas narrativas autobiográficas no meio científico é a expressão de um movimento social que trouxe a perspectiva dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, da qualidade face à quantidade, da vivência face ao instituído (Nóvoa, 2000). A pesquisa com narrativas autobiográficas tem um propósito fundamental, o de dar vez e voz à pessoa-sujeito da investigação e, desse modo, permitir-lhe aprender, crescer e desenvolver-se a partir das suas experiências pessoais, profissionais, enfim, formativas, num “processo de caminhar para si”, caracterizando-se como [...] um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação connosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (Josso, 2004, p. 59). Nesse sentido, essa perspectiva de investigação tem como principal característica a possibilidade de produzir conhecimento a partir da relação entre o singular e o universal, a pessoa e o seu contexto, configurando-se como uma dialética da experiência, dos diferentes modos de ser e estar no mundo. subestimar a sabedoria, os saberes que resultam necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista, “é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele.” (Freire, 1992, p. 80). Na perceção de Freire (1992), subestimar o saber que resulta da reflexão sobre a experiência, sobre a vida do sujeito seria “um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista”. Nessa linha de pensamento, Santos (2002, p. 81) diz que “a ciência moderna consagrou o homem como sujeito epistémico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico” e com ele desperdiçava-se a sua experiência. Isto não quer dizer que a investigação autobiográfica não apresente riscos, dado que “Ninguém se diz impunemente. As tentações da vaidade ou do niilismo perseguem os esforços para dar sentido a percursos feitos pelo caminho do que somos, mas também pelos caminhos do que nos obrigaram a ser” (Nóvoa, 2001, p. 7).

No entanto, (...) é preciso reconhecer que mesmo os mais impenitentes críticos do gesto (auto)biográfico a ele se consagraram uma ou outra vez. Tudo se decide na consciência do ato. No seu equilíbrio e sensatez. Na aceitação de que a (auto)leitura, mesmo partilhada, não constitui uma verdade mais certa do que as outras leituras. Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nos contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar. (*ibid.*).

O *design* de investigação deste estudo parte de uma planificação em função do problema de investigação, dos objetivos e das questões de investigação que guiam este trabalho. Neste caso, pretende-se fazer um *design* de investigação que emerge das narrativas autobiográficas, quer nas temáticas que guiam a minha vida e experiência, quer nos próprios relatos. Assim, é de extrema importância selecionar bem os episódios a narrar, considerando a pertinência e a relevância para se conseguir um *design* produtivo. Embora o problema e os objetivos, sendo o centro de interesse da pesquisa, devam ser enunciados em primeiro lugar, segundo Bolívar & Segovia (2019), dar voz, ou melhor, reconhecer e valorizar a voz e a perspectiva do sujeito como um elemento central desta pesquisa, por uma questão de princípios éticos, tem implicações: “las cuestiones y preguntas de investigación no pueden guiar un deseno prefijado, mais allá de seleccionar caso y está en los relatos mismos” (Bolívar & Segovia, 2019, p. 104). Deixa-se fluir a narrativa e, de seguida, a partir das questões emergentes como destacadas, mergulha-se nelas com o sujeito e o seu contexto. Este é um processo muito flexível e dinâmico que precisa de um cuidado acrescido na sistematização para dar coerência e consistência ao próprio *design*. Para isso, começou-se por fazer o inventário dos episódios da minha vida, passíveis de ser narrados e, por conseguinte, serem utilizados como material empírico deste estudo (Quadro VII). De salientar que, nesse quadro, apenas constam episódios que identificam os vários cargos assumidos nas duas unidades já referidas, como Presidente ou como Diretora, o que explica apenas aparecerem descrições após 2002.

Quadro VII

Cargos de gestão desempenhados na Escola Secundária e no Agrupamento de Escolas em estudo (elaboração própria).

Ano letivo	Cargo	Organização	Descrição
2002/2003	Presidente da Comissão Provisória	Escola Secundária	<ul style="list-style-type: none"> Nomeação pela DREN (proposta pelo Presidente da Direção cessante, onde eu desempenhava o cargo de Vice-Presidente) - ao abrigo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
2005/2006	Presidente do Conselho Executivo	Escola Secundária	<ul style="list-style-type: none"> Eleita ao abrigo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
2008/2009	Presidente do Conselho Executivo	Escola Secundária	<ul style="list-style-type: none"> Prorrogado o mandato por mais um ano, até à eleição do Diretor (n.º3, do artigo 63º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
2009/2010 28/05/2009	Diretora	Escola Secundária	<ul style="list-style-type: none"> Eleita Diretora num processo eleitoral com outro candidato (processo polémico) - Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
2012/2013 4/07/2012	Presidente da Comissão Administrativa Provisória	Agrupamento de Escolas (mega)	<ul style="list-style-type: none"> Nomeada pela DREN (após grande polémica em que dois dias antes de eu tomar posse, o antigo Diretor do Agrupamento que fundiu com a Escola Secundária, era o nomeado) - Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que altera o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
2013/2014 30/08/2013	Diretora	Agrupamento de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> Candidato-me como candidata única, mas retiro a candidatura, na 1.ª volta, porque, não tendo sido eleita por maioria absoluta, não quis avançar num processo de candidato único – 30/05/2013 No 2º concurso candidato-me com mais dois candidatos (1 interno e 1 externo) e sou eleita
2017/2018 09/03/2017	Diretora	Agrupamento de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> Pedi a Recondução e não fui reconduzida
2017/2018 24/07/2017	Diretora	Agrupamento de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> Eleita num processo eleitoral com outro candidato (Mais um processo polémico que obriga à reestruturação do próprio CG, durante a eleição)
2019/2020	Diretora	Agrupamento de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> Demissão (motivo: a minha avaliação de desempenho docente pelo CG e saturação pessoal) 31/08/2019 - peço a cessação de funções 18/09/2019 - deixo as funções de Diretora e assumo um horário docente

Após um primeiro ensaio de escrita de uma narrativa, em novembro de 2019, passou-se para uma proposta de esquema de cinco narrativas, focadas em cinco dos episódios que, por um lado, penso que são mais motivadores e desafiantes e, por outro, considero serem mais ricos em material empírico para sustentar esta investigação. Um aspeto importante a referir é que todos os episódios narrados estão contextualizados no período 2008-2019, ou seja, após a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Assim, as cinco narrativas que se propõem e que surgiram num processo de escrita que decorreu de novembro de 2019 a novembro de 2020 (apêndice 1, 2, 3, 4 e 5), são as seguintes:

- Narrativa 1 – Em busca de uma identidade
- Narrativa 2 - (Des)continuidades da trajetória ao alvo
- Narrativa 3 – A relação interpessoal numa liderança unipessoal
- Narrativa 4 – Desafiando o inevitável
- Narrativa 5 – A solidão da (in)diferença

Estas narrativas integram a linha de vida, já apresentada, sendo, umas vezes, pontos altos, e, outras vezes, pontos mais baixos da vida da protagonista. Interessa, portanto, contextualizar cada um destes episódios de uma forma sucinta (Quadro VIII).

Quadro VIII

Contextualização das cinco narrativas.

Narrativa	Ano/tempo	Contexto	Acontecimento	Lógica de Ação
Identities dilaceradas e em reconstrução num processo de agrupamento forçado de escolas	Junho de 2012	Implementação do processo administrativo de formação dos mega-agrupamentos, regulamentada pelo Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril, que revogou anterior (Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto).	Agregação de um agrupamento vertical com uma escola secundária e nomeação de uma CAP para a nova UO.	Lógica do Poder
(Des)continuidades da trajetória ao alvo	Abril a agosto de 2013 (49 anos)	Formação dos órgãos de gestão dos mega-agrupamentos ao abrigo do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril.	Eleição dos órgão de gestão do mega-agrupamento, nomeadamente a da Diretora, que se apresentou bastante conturbada.	Lógica da mudança
A relação interpessoal numa liderança unipessoal	1996-2019	O trabalho em equipa nas direções das escolas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.	As relações entre elementos de uma equipa num modelo de gestão colegial e unipessoal.	Lógica dos laços e dos afetos
Desafiando o inevitável	2008-2019	O contexto sócio político que envolve os vários modelos de Avaliação de Desempenho Docente desde 2008.	A Diretora enquanto avaliadora e enquanto avaliada num modelo bastante questionado.	Lógica da decisão e da justiça
A solidão da (in)diferença	2002-2019	A resposta dada às crianças de risco pela rede de instituições sociais como CPCJ, Tribunal, Famílias, IPSS, DGEstE, entre outras.	O papel da Diretora enquanto figura de referência para as crianças de risco que frequentam a escola.	Lógica de missão

Acrescentamos ainda a análise documental para completar a informação obtida por outros processos e, em muitas situações, reforçar essa mesma informação, servindo de comprovativo. Esta torna-se, portanto, uma técnica de recolha de dados fundamental. Utilizamos documentos existentes que percebemos ser importantes no auxílio da nossa pesquisa. Esta técnica permite: uma prova concreta dos dados; a independência do investigador; trabalho de pesquisa em gabinete; maior separação entre o sujeito e o objeto de pesquisa. A maioria dos trabalhos realizados em ciências da educação exige a análise documental, no entanto a quantidade e a profundidade de documentos/dados depende sempre do objeto de estudo. Bell (2008) enuncia algumas pistas para que se faça uma seleção ajustada ao nosso estudo. Assim, optou-se por fazer uma análise documental dos seguintes documentos:

- 3 relatórios da avaliação externa das escolas (IGEC);
- 7 atas do Conselho Geral;
- 3 relatórios e pareceres do Conselho Geral;
- 1 regulamento de eleição do Diretor;
- 4 fichas de ADD da Diretora/Presidente;
- 5 notícias publicadas na imprensa (27/06/2012; 05/07/2012; 06/09/2019 (2); 08/09/2019);
- 7 testemunhos de professores, alunos e encarregados de educação do AEM.

A flexibilidade e o dinamismo do *design* de investigação de que nos fala Bolívar & Segovia (2019) fica bem claro nas opções que tomamos quando, em 2021/2022, no decorrer desta investigação, a protagonista vive um episódio, na sua vida profissional, com pertinência e interesse para o objeto de estudo parecendo-nos interessante surgir a experiência vivida num epílogo deste estudo. Enquanto Presidente de uma Comissão Administrativa Provisória, no Agrupamento de Escolas do Mar (AEM), a experiência vivida mostrou-se deveras singular e muito esclarecedora para o desfecho deste estudo pelo que se recorreu à recolha de sete testemunhos, de uma forma mais ao menos aleatória, baseada na facilidade de contacto, ou seja, uma amostra de conveniência e deliberativa, não representativa mas relevante dentro de grupos diferenciados da comunidade educativa [um elemento da CAP, um docente sem cargos; um docente envolvido na eleição do Conselho Geral; um encarregado de educação; um aluno; um coordenador de departamento/elemento do conselho pedagógico] para, recorrendo à análise de conteúdo, com o levantamento e seleção de categorias, unidades de registo e indicadores que poderiam conseguir fundamentar e enriquecer a construção deste epílogo, agora, com base na narração de outros.

Para proceder à análise dos dados recolhidos através dos sete testemunhos, que se utilizaram na construção do epílogo, optou-se pela análise de conteúdo. A análise de conteúdo como técnica de análise e interpretação de dados “é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o «pronto - a – vestir» em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (Bardin, 1977, p. 30).

A análise de conteúdo é, atualmente, “um conjunto de instrumentos e metodologias cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» extremamente diversificados” (*ibid.*, p. 9). Segundo o mesmo autor, o maior interesse deste instrumento “polimorfo e polifuncional” reside “no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições e hipóteses de partida e as interpretações definitivas” (*ibid.*, p. 10). Podemos ainda considerar que “melhor que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo (...) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227).

Reconhecendo os riscos de se utilizar a memória que assumimos como reconstrutiva, por definição, como única fonte de análise, trabalhamos com triangulações de fontes. Assim, defendendo a ideia de alguns autores, como Bolívar & Segovia (2019), a narração que uma pessoa faz da sua vida deve ser contextualizada e complementada com outras fontes para que se possam compreender os padrões de relações sociais, interações e construções em que essa vida está envolvida.

Na realização deste trabalho de investigação, foram assegurados, *a priori*, alguns cuidados que nos permitem cumprir os princípios consagrados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), aprovada em 12 de setembro de 2014, revista em 2020 e editada em abril de 2021. De acordo com a Carta Ética da SPCE (SPCE, 2020), a investigação em Ciências da Educação obriga-nos a uma reflexão constante sobre as “implicações e impactos pessoais, institucionais, sociocomunitários e ambientais do conhecimento produzido” (p. 9). A relação com os participantes da investigação foi “pautada pelo princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência” (p. 11). De acordo com o referido documento, e em conformidade com os princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e nas diversas Convenções das Nações Unidas, foram seguidos os seguintes procedimentos:

- a) Consentimento Livre e Informado: os participantes foram informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação na investigação.
- b) Confidencialidade e Privacidade: aos participantes da investigação é assegurado o anonimato e a confidencialidade de todos os dados fornecidos pelos mesmos.
- c) Divulgação da Informação: os participantes em tempo oportuno serão informados sobre os resultados da investigação e sobre a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados.
- d) Bem-estar e Integridade: no respeito pela integridade e bem-estar das pessoas envolvidas nesta investigação, incluindo os próprios investigadores, neste caso, sendo uma narrativa autobiográfica, os processos de investigação, assim como os seus resultados foram pensados, conduzidos e comunicados de forma a evitar qualquer situação que possa constituir risco ou ameaça ao bem-estar e integridade dos envolvidos.

CAPÍTULO III – IDENTIDADES DILACERADAS E EM RECONSTRUÇÃO NUM PROCESSO DE AGRUPAMENTO FORÇADO DE ESCOLAS ³

*Segue o teu destino,
Rega as tuas plantas,
Ama as tuas rosas.
O resto é a sombra
De árvores alheias.
A realidade
Sempre é mais ao menos
Do que nós queremos.
Só nós somos sempre
Iguais a nós próprios.
[...]*

Ricardo Reis, in Odes de Ricardo Reis (1946).

RESUMO

A criação de um agrupamento de escolas, em julho de 2012, ao abrigo do artigo 7º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, num concelho da Área Metropolitana do Porto desencadeado por uma “fusão forçada” pensada e implementada pelo Ministério da Educação, veio despoletar posições de conflito de interesses entre os elementos da comunidade educativa. Este processo de agregação de escolas “representou uma das mais estruturantes mudanças operadas no sistema escolar português, na sua rede de estabelecimentos de educação e ensino e nos seus órgãos de administração e gestão” (Lima, 2018, p. 33) e ficou marcado pela forma como se processou e pelas consequências e atropelos que daí advieram. Pretende-se, através da análise discursiva de uma narrativa autobiográfica, compreender o percurso profissional de uma Diretora da escola secundária que agregou com o já existente agrupamento, dando a conhecer as muitas (in)decisões, interesses, conflitos e peripécias que envolveram esse processo num concelho de pequena dimensão da Área Metropolitana do Porto.

Palavras chave: narrativas autobiográficas; lógicas de ação; agrupamento de escolas, agregação de escolas.

³ Este capítulo assume a forma de artigo científico, tendo sido submetido, em janeiro de 2023, à Revista Portuguesa de Educação. Em 10 de setembro de 2023, a revista comunicou que, face à revisão cega efetuada, não tinha sido considerada a possibilidade de publicação.

1. INTRODUÇÃO

A criação de agrupamentos de escolas foi um processo faseado e, ao mesmo tempo, compulsivo, deliberadamente imposto pelo Ministério da Educação às instituições educativas. Desde o final do século XX, este processo foi uma das medidas mais polémicas e estruturantes verificadas no sistema educativo português, ficando marcada, principalmente, pela forma controversa, intrusiva e conflituosa como se processou, mantendo-se, até hoje, os seus efeitos no quotidiano das escolas.

Este estudo parte de uma narrativa, na primeira pessoa, que dá a conhecer o processo de agregação de uma escola secundária e de um agrupamento de escolas, assim como todas as (in)decisões e peripécias envolventes num concelho de pequena dimensão da Área Metropolitana do Porto. Segundo Bolívar & Segovia (2019), narrar a história de uma vida é uma autointerpretação do que fomos e vamos sendo. Neste sentido, sinto-me desafiada a narrar e a procurar compreender a minha experiência, através de uma narrativa de vida cujo enredo central consistiu na governação de uma escola e, posteriormente, de um agrupamento em que assumo o estatuto de personagem principal.

A narrativa parte de um problema que consistiu na imposição política forçada da agregação de estabelecimentos de ensino que possuíam culturas e identidades próprias, com projetos educativos diferentes ainda que inseridos no mesmo território. Os círculos de influência e de dominação ao nível das organizações eram também específicos, possuindo uma “gramática” própria. Neste contexto, levanta-se a questão da (im)possibilidade de construir uma nova entidade organizacional que, *a priori*, não recolhia a adesão dos atores locais. Para guiar este trabalho, apresentamos as seguintes questões de investigação: que conflitos e consensos se geraram num processo de reconstrução organizacional, num dado território, implicando um conjunto de escolas? E quais as razões, emoções e lógicas de ação presentes num processo de (des)construção de identidades profissionais e organizacionais?

O estudo adota um paradigma interpretativo (Denzin & Lincoln, 1994) e um *design* metodológico do tipo qualitativo, configurando-se como um estudo de caso intrínseco (Stake, 2000), baseando-se numa narrativa autobiográfica enquanto estratégia de produção de conhecimento.

Nesta ordem de ideias, e em primeiro lugar, procede-se à explicitação breve dos modelos teórico e metodológico à luz dos quais será lida a narrativa autobiográfica. De seguida, e após a apresentação da sinopse da narrativa, faz-se a apresentação e discussão dos “enredos da ação” e, finalmente, as conclusões obtidas.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Referencial teórico para um modelo de análise

Conscientes da complexidade e ambiguidade do nosso objeto de estudo e de que coexistem diferentes lógicas de ação, umas inscritas no palco e outras, menos visíveis, nos bastidores das organizações escolares (Guerra, 2002), sabemos que temos de considerar uma perspectiva pluridimensional de análise. Segundo Crozier & Friedberg (1977), a ação coletiva desenvolvida pelos atores na organização não é o resultado automático e espontâneo de interações humanas nem o produto de contingências externas de características macrosociais. A organização é, antes de mais, um jogo de conflitos e de relações de poder entre atores que se inscrevem em racionalidades contingentes, múltiplas e divergentes.

Procuramos construir um modelo de análise que mobiliza três perspectivas teóricas - lógica burocrática, política e da ambiguidade. A lógica burocrática, como foi descrita por Weber (1971), assenta numa organização supostamente racional do trabalho baseada numa regulamentação clara dos papéis e das funções a exercer. Nesta perspectiva, segundo Alves (1999a), a escola, lida à luz desta lente, caracteriza-se pela divisão do trabalho, pela fragmentação de tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela centralização da decisão, pelo acumular de normas e regulamentos que tentam dar resposta aos problemas da realidade através da centralização e da uniformização de procedimentos. No caso da agregação de escolas, foi este o modelo técnico-funcionalista adotado ao nível da macroestrutura política. No entanto, a racionalidade burocrática não revela todas as lógicas em curso. Tal como March & Simon (1958), também autores como Morgan (1986, 2006), Cyert & March (1963), Pettygrew (1973), Pfeffer (1981), e outros mais recentes, como Lima, Sá & Torres (2020), Castanheira & Costa (2015), Lima (2011), Costa (2003) e Alves (1999a), entendem que as organizações são também entidades políticas. O modelo político vem sublinhar que as ações e a tomada de decisões deixam de ser vistas como um processo claro, linear e consensual e passam a entender-se como um processo moroso e de conflito (Pfeffer, 1981). São jogos que se podem encontrar no interior das organizações, mas de forma mais ou menos dissimulada, pelos próprios atores que tentam manobrar nos palcos e nos bastidores os seus interesses, poderes, estratégias e conflitos (Alves, 1999a). Assim, perceber a escola como organização política é compreender as lógicas de ação dos atores que se desenvolvem em torno do poder. Compreende-se, então, “A existência de uma pluralidade de interesses e a constituição de coligações que levam ao estabelecimento de negociações para a tomada de decisões” (Silva, 2010, p. 8).

As escolas são também sistemas políticos, que por terem uma natureza conflituosa, podem ser vistos como espaços de luta pelo poder, como “arenas políticas” (Mazzoni, 1991; Wright, 2013; Johansson, 2003; Costa, 1996). Sabe-se que a escola está sujeita a pressões sociais que geram muitas ambiguidades e dificuldades na tomada de decisão. Neste contexto, a escola vivencia alguns momentos de anarquia que, não sendo sinónimo de desordem, não deixam de representar uma diminuição do poder formal sobre o comportamento dos atores. *Ambiguity models* foi a designação genérica proposta por Bush (1986) para abranger o grupo de submodelos que enfatizam a instabilidade na complexa existência das organizações, que surgem, sobretudo, como uma reação aos modelos formais. Ancorados nesta ideia, enveredamos, também, pela abordagem do modelo anárquico considerando as suas bem conhecidas três metáforas: anarquia organizada (Cohen *et al*, 1972; March, & Olsen, 1976); caixote do lixo (Cohen *et al*, 1972); sistemas debilmente articulados (Weick, 1976). Neste quadro, face à imprevisibilidade da organização, o líder, segundo Bush (2011), encontra dificuldades acrescidas: ambiguidade dos objetivos, ambiguidade de poder, ambiguidade de experiências e ambiguidade de êxito.

Considerar a centralidade do ator no contexto organizacional remete-nos para a sociologia da ação e para os contributos de Crozier e Friedberg (1977) emergindo a conceção do homem estratega em que a “zona de incerteza” constitui o recurso fundamental de poder dos atores nas organizações. É a partir dessa incerteza que se processa a negociação. Simon (1980) desenvolve o modelo comportamental de racionalidade limitada que explica a tomada de decisão do indivíduo baseada numa informação limitada. Neste modelo Simon, face às dificuldades do indivíduo de compreensão na presença da incerteza e da complexidade, propõe a complementaridade da racionalidade como otimização, que vê a tomada de decisão como um processo totalmente racional de encontrar uma opção ideal tendo em conta a informação disponível. As informações que o indivíduo dispõe para a tomada de decisão são baseadas em factos muito subjetivos, como as perceções face ao ambiente em que vivem, sendo importante referir que foram associados a esta teoria conceitos como emoção, aprendizagem, motivação e formação de expetativas.

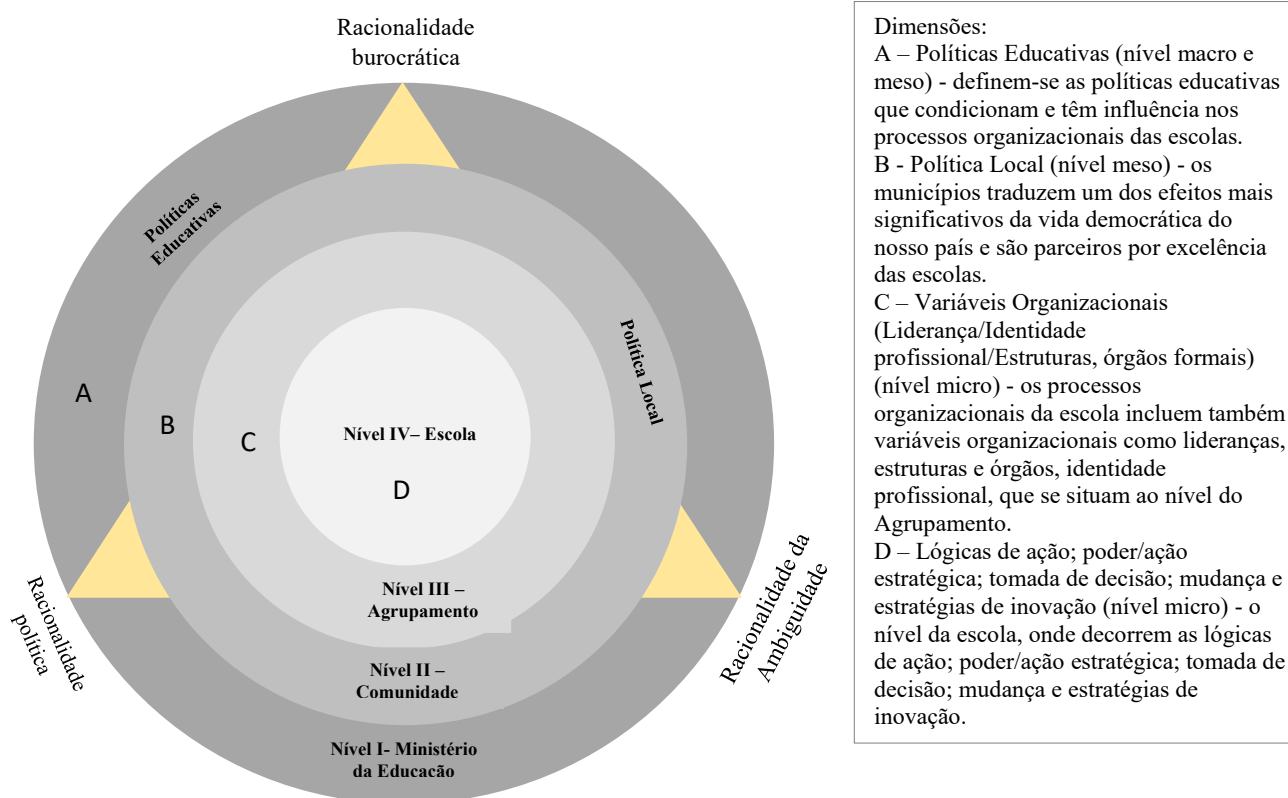
No contexto em que este estudo se insere, nomeadamente no processo de formação das unidades administrativas de maior dimensão por agregação de escolas e agrupamentos escolares, as condições criadas levam-nos a assumir que teremos também de construir um quadro de referência para o estudo da(s) liderança(s) na escola que caracterize três perspetivas deste conceito: liderança transformacional, liderança transacional e liderança distribuída. O conceito de liderança transformacional surgiu com James Downton, em 1973 e, mais tarde, em

1978, por James Macgregor Burns. A liderança transformacional caracteriza-se por possuir uma forte componente pessoal, pois o líder transformador motiva os seguidores “introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideias” (Castanheira & Costa, 2007, p. 143). A liderança transacional é um conceito introduzido pela primeira vez por Max Weber em 1947 e foca-se “na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, de objetivos contratuais” (Castanheira & Costa, 2015, p.33). O modelo de gestão e administração escolar explanado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, defende, no plano das orientações, a liderança distribuída nas escolas. Harris (2004) considera que liderança distribuída é “uma forma de liderança coletiva na qual os professores desenvolvem a sua sabedoria ao trabalhar em conjunto” (*ibid.*, p. 14). Nesta perspetiva, o Diretor é apenas o membro da organização a quem foi dado o poder legal (contrato) para gerir e administrar a escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Esta conceção desafia, sobretudo, o conceito de unicidade da liderança e o seu autocentramento e reforça a noção de que o gestor/diretor é potencialmente o líder inscrito na “ideologia das lideranças fortes”.

Partindo da revisão de literatura realizada, do objeto de análise e dos dados basilares deste estudo, propomos um modelo teórico multifocal de análise (figura 12) que nos permite enunciar o cruzamento das variáveis como os focos privilegiados.

Figura 12

Modelo teórico multifocal de análise. (elaboração própria).



Este instrumento congrega processos organizacionais das escolas a nível macro (dimensão A), meso (dimensão B) e micro (dimensões C e D) e a sua relação com o processo de agregação de escolas (constituição de um agrupamento) e a formação da respetiva CAP.

2.2. Referencial para um modelo metodológico

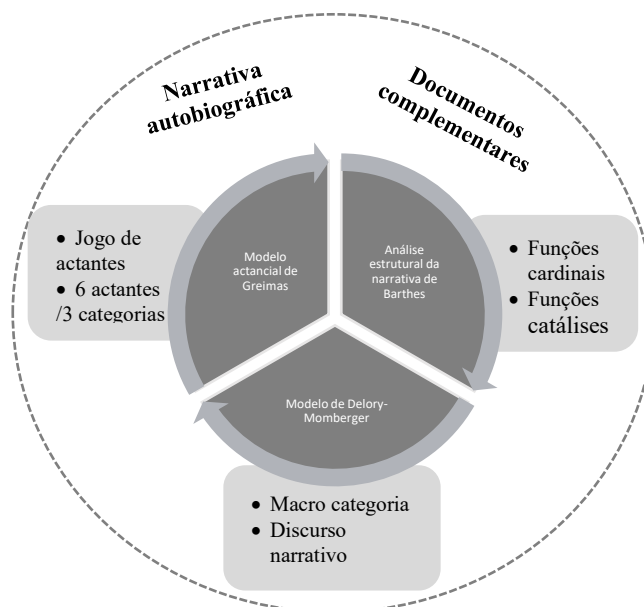
Foram pensadores, como Dilthey (1833-1911) e outros, ainda no séc. XIX, que introduziram a dimensão hermenêutica da narrativa autobiográfica. Nos últimos anos, a investigação autobiográfica e a narrativa têm apresentado uma grande relevância nas ciências sociais e da educação (Bolívar & Segovia, 2019), ganhando coerência teórica e prática. Segundo Delory-Momberger (2016) este tipo de investigação foi adquirindo, dentro das ciências sociais e da educação, uma identidade própria, sendo-lhe reconhecida pertinência e relevância para a produção de conhecimento. O indivíduo cria uma história, uma identidade, numa perspetiva em que a “narrativa de si” reconhece a singularidade e a individualidade para compreender o social. A narrativa autobiográfica, epistemologicamente, surge numa mudança de paradigma, passa-se

do paradigma positivista para uma perspectiva interpretativa, em que o significado dos atores converte-se no foco central da investigação.

Propomos para a análise da narrativa a mobilização de um modelo compósito que engloba três modelos de análise do discurso: a análise estrutural da narrativa (Barthes, 1981), a análise actancial de Greimas (1973) e o modelo de Delory-Momberger (2000-2004). A conjugação destas estratégias analíticas visa apreender as várias dimensões do real relatado e pode representar-se pelo esquema apresentado na figura 13.

Figura 13

Modelo de análise interpretativa compreensiva da narrativa autobiográfica. (elaboração própria).



Barthes (1981) apresenta o modelo estrutural de análise da narrativa e considera a função, do ponto de vista linguístico, uma unidade de conteúdo. Segundo este autor, nas classes das funções, as suas unidades não têm todas o mesmo papel. O que as constitui e distingue é o risco. As funções cardinais são os momentos de risco da narrativa e, entre estes pontos “*dispatchers*”, as funções catálises representam a segurança. Aceleram, retardam, resumem, antecipam, “despertam sem cessar a tensão semântica do discurso”, mantendo o contacto entre o narrador e o narratário. Esta perspectiva permite-nos identificar os núcleos da narrativa e os momentos de ligação entre narrador e narratário, mantendo a tensão e o *suspense* do discurso.

Greimas (1973) propõe um modelo de análise estrutural do texto que permite compreender a estrutura das narrativas no seu todo, desde que se verifique um jogo entre actantes movido pelos seus desejos e vontades podendo-se “estabelecer um sistema que

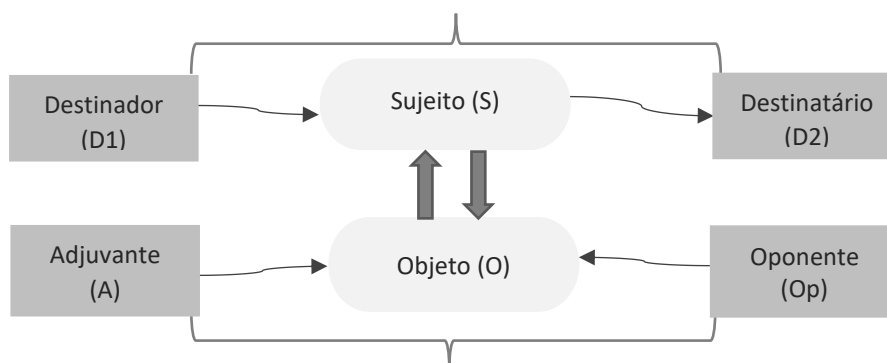
esclarecesse as relações mais profundas destas narrativas” (Santos, 2020, p. 142). Este modelo actancial, segundo Greimas (1973), Bertrand (2003); Hénault (2006), ancora-se em três categorias, formadas por seis actantes.

Sujeito – Objeto
Destinador – Destinatário
Adjuvante – Oponente

Este modelo representa dinâmicas em tensão e/ou oposição, entre forças binárias; destinador (que condiciona o comportamento do sujeito); o destinatário (quem beneficia se o sujeito atingir o objeto); o sujeito (aquele que tem um projeto ou deseja algo); o objeto (o que o sujeito deseja conseguir ou o que o move); os adjuvantes, todos os que ajudam o sujeito a atingir o objeto, e os oponentes, todas as forças que contrariam a ação do sujeito. Interessa ver na narrativa quem (e o quê) assume cada uma destas funções (figura 14).

Figura 14

Modelo actancial de Greimas.



Delory-Momberger (2000-2004) realizou uma pesquisa biográfica em que utilizou um dispositivo de análise que nos pareceu pertinente aplicar na análise da narrativa autobiográfica neste estudo, pois permite-nos analisar a vida do sujeito/protagonista como uma macro categoria. Delory-Momberger (2016) dá ao discurso narrativo um lugar de destaque considerando que, pelas suas características específicas, este é o discurso que mantém a relação mais direta entre a dimensão temporal da experiência e o agir humano. Para realizar a análise das produções biográficas recolhidas, Delory-Momberger, utilizou um modelo que se baseia nas seguintes categorias: "formas do discurso", "esquema de ação", "motivos recorrentes" e "gestão biográfica".

3. A NARRATIVA E AS PERIPÉCIAS DA AÇÃO

Esta sequência narrativa opera através de uma série de ações rápidas, imprevisíveis, incertas e ambíguas conferindo-lhe um enredo surpreendente.

3.1. Volte-face⁴

Quando, em junho de 2012, na qualidade de Diretora da Escola Secundária do Vale (ESV), me encontrava em Bruxelas, estava longe de imaginar que a minha vida profissional estava prestes a entrar numa espiral de incertezas, dilemas, conspirações e jogos de interesses.

Durante a visita ao Parlamento Europeu, através da chamada telefónica de um elemento da equipa diretiva da ESV, em 26 de junho, fiquei a saber, em Bruxelas, que tinha sido nomeado o Presidente da nova estrutura administrativa que agregava a escola secundária, a escola básica do 2º e 3º ciclo, para além de ainda mais oito unidades escolares com 1º ciclo e pré-escolar e uma com apenas 1º ciclo, constituindo-se um Agrupamento com 11 das 16 Escolas do concelho do Vale presidido por uma Comissão Administrativa Provisória (CAP). O Presidente nomeado foi o Diretor do antigo AEV.

Com a publicação no “Jornal do Vale”, publicação local, da nomeação do presidente da CAP, em 27 de junho de 2012, a opinião pública, a comunidade educativa e os poderes políticos locais posicionaram-se sobre a decisão do Diretor Regional da Educação, em representação do Ministério da Educação, questionando a nomeação do Presidente da CAP e exerceram o seu poder numa lógica de ação que gerou um conflito de interesses. Este foi o ambiente que senti, às 9 horas do dia 28 de junho de 2021, quando entrei na escola secundária. Os diversos elementos da comunidade educativa tomaram uma posição que acentuou o conflito, nomeadamente entre as duas unidades orgânicas, a escola secundária e o antigo AEV. Não se percebia porque é que o Diretor Regional tinha nomeado o Diretor do antigo AEV, contrariando uma tendência nacional de ficar Presidente da CAP, o Diretor da escola sede.

Inesperadamente, ainda em 28 de junho de 2012, ao fim da tarde, outra chamada telefónica, desta vez do Diretor Regional com agendamento de uma reunião comigo e com o Presidente “nomeado”, veio surpreender-me e mudar o rumo da ação. O Diretor Regional de Educação estava muito descontente com a situação que tinha sido criada e decidiu repensar a sua decisão deixando, nessa reunião, o Presidente “desnomeado”, ficando novamente tudo em aberto.

⁴ Sinopse da narrativa autobiográfica número 1: “Em busca de uma identidade” que consta, na íntegra, nos apêndices.

Nova chamada telefónica do Diretor Regional, por volta das 18h do dia 29 de junho, em que, num *volte face* relativamente à decisão tomada anteriormente, o Diretor Regional propõe-me formar uma CAP. Houve condições que tive de aceitar, não teria a CAP que queria, mas a que podia, pois dois elementos já estavam determinados pelo Diretor Regional, que considerava imprescindível que ficassem elementos da equipa do Diretor do antigo agrupamento para que se conseguisse dar alguma continuidade ao trabalho desenvolvido, nomeadamente no pré-escolar e 1º e 2º ciclos do ensino básico, níveis que não existiam na ESV.

Finalmente, após muita tensão e um turbilhão não só de emoções, mas de dúvidas, inicia-se uma jornada que, apesar de não muito longa, me pareceu interminável, com telefonemas (in)esperados, tomadas de posição e reuniões que culminaram, afinal, na minha nomeação para o cargo de presidente da CAP. No dia 4 de julho, a CAP toma posse num grande auditório num concelho vizinho, juntamente com outras CAP constituídas na mesma região.

A partir daí, nem tudo foi fácil. O ataque mediático que senti foi enorme, mas não abalou a minha vontade de ultrapassar uma arena de conflitos e constrangimentos, construindo uma Escola de referência a nível nacional. Foi um desafio impensável, mas fui conhecendo os polos de conflito e tentei conduzir os atores com a adequada estratégia, evitando ou resolvendo os confrontos.

A acrescentar a esta situação tive, ainda, que gerir ambições e interesses pessoais de alguns elementos que condicionavam a minha ação. Felizmente, consegui resistir, levando a bom porto a empreitada que me foi atribuída - (re)construir uma escola com a qual me pudesse identificar e que servisse bem a comunidade, apesar de sentir uma enorme solidão. Foram testados, por diversas vezes, os meus limites. Sentia-me pressionada pela tutela que me impunha condições sem dar qualquer explicação, pelos meus pares que me cobravam respostas que eu não tinha e pela opinião pública que opinava sem informação. Tive de aceitar condições com as quais não concordava, havendo muito para harmonizar, articular, decidir, mas, com determinação e alguma antecipação, consegui superar o desafio que me foi proposto. Aprendi, nesta vivência profissional, de que nada na vida é garantido e que a lógica de ação de muitas das pessoas que nos rodeiam, nestes ambientes educativos, será sempre um enigma por descobrir.

3.2. Lógicas de ação num período de incertezas

A Diretora da Escola Secundária do Vale é a protagonista de uma narrativa centrada no processo de agregação desta escola com um agrupamento, composto por nove escolas, já

existentes, o Agrupamento de Escolas do Vale (AEV). Importa aqui fazer uma abordagem comparativa entre estas duas unidades escolares (Quadro IX).

Quadro IX

Perfil das duas unidades escolares em processo de agregação.

Escola Secundária do Vale	Agrupamento de Escolas do Vale (antigo)	Agrupamento de escolas do Vale (após a agregação)
1 escola	8 escolas	9 escolas
3º ciclo do ensino básico, ensino secundário, cursos EFA em pós-laboral, Centro de Novas Oportunidades	Pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico	Pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, ensino secundário, cursos EFA em pós-laboral, Centro de Novas Oportunidades (CNO)
Uma Diretora	Um Diretor	Uma CAP com 5 elementos
1082 alunos	1272 alunos	2226 alunos
115 docentes	117 docentes	236 docentes
8 assistentes técnicos	9 assistentes técnicos	18 assistentes técnicos
31 assistentes operacionais	62 assistentes operacionais	89 assistentes operacionais
1 técnico superior	0 técnicos superiores	1 técnico superior
Avaliação externa (2007) Resultados – BOM Prestação serviço educativo – BOM Organização e gestão – MUITO BOM Liderança – MUITO BOM Autorregulação e melhoria – MUITO BOM	Avaliação externa (2009) Resultados – BOM Prestação serviço educativo – BOM Organização e gestão – BOM Liderança – BOM Autorregulação e melhoria – BOM	Avaliação externa (2015) Resultados – Muito Bom Prestação serviço educativo – Muito Bom Liderança e Gestão – Muito Bom
2011* OE – 4.240.748,19 Privativo – 110.093,33 FSE – 696.485,43	2011* OE – 5.865.240,56€ OP – 31.373,07€ FSE – 28.946,56€	2012 OE – 7 965 688,30€ OP – 105 262 84€ FSE – 511 899,71€

* Por se tratar de dados que se referem a anos civis optou-se por considerar como referência o ano de 2011.

Quando o Ministério da Educação decide agrupar a ESV e o AEV estávamos perante duas unidades orgânicas com uma identidade própria, com projetos educativos e planos de atividades muito diferentes e uma gramática escolar ajustada às suas especificidades. Em 2012, as duas unidades tinham um número de pessoas muito idêntico, embora o agrupamento tivesse mais 200 alunos e o dobro dos assistentes operacionais, o que se justifica pelo número de escolas que o constituía e pela sua dispersão no território. Verifica-se uma oferta educativa muito diversificada na ESV, o que justifica o valor do seu orçamento, nomeadamente ao nível do FSE, que se deve à existência de um CNO e à oferta de cursos profissionalizantes. Deve também destacar-se a diferença no orçamento privativo das duas unidades, uma vez que o valor superior da ESV está associado ao seu plano de atividades e às parcerias. Por outro lado, é notória a diminuição no valor do orçamento, nas suas três tipologias (OE, OP e FSE), quando se faz uma análise em que se somam os valores das duas unidades envolvidas na agregação e depois se

compara o resultado com o valor apresentado pelo novo agrupamento, havendo a registar uma “poupança” de 2 390 036,29€, corroborando o critério da racionalização dos recursos na decisão da agregação.

Por fim, é importante realçar as diferenças na avaliação externa realizada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), nestas duas unidades. Há claramente uma melhor avaliação da ESV. Pode constatar-se que, três anos depois da agregação (2015), o agrupamento recebe nova visita da IGEC e é avaliado com três menções de Muito Bom, o que está associado a uma melhoria no serviço prestado por esta unidade educativa, sendo um indicador de que este agrupamento conseguiu reorganizar-se em função do seu projeto específico e em articulação com o projeto do território.

A decisão referente à agregação destas duas unidades escolares foi debatida em reunião com o Diretor Regional da Educação, as respetivas lideranças das escolas e a representação da autarquia no domínio da educação. No entanto, ficou claro para todos os atores que a decisão estava tomada, verificando-se que, “no domínio político, o modelo centralizador e racionalizador do sistema de ensino, de tradição multissecular, tem intensificado a burocratização das organizações e retardado o desenvolvimento da autonomia democrática” (Torres, Sá & Lima, 2020, p. 293).

Seguindo a proposta de análise estrutural da narrativa de Barthes (1981) e focando-nos na unidade de conteúdo-função, trataremos de analisar a narrativa em estudo, cruzando-a com os dados acima apresentados, identificando os momentos de maior e menor risco e, portanto, o tipo de função que representam na história. As funções cardinais são momentos-chave, pois abrem, mantêm ou fecham o seguimento da história, ou seja, são momentos que determinam o fluir da ação, iniciando ou concluindo uma incerteza. Na narrativa em estudo, neste capítulo, são vários os momentos de risco, ou seja, cardinais, em que a incerteza impera e pode condicionar a história. Identificamos cinco desses momentos (figura 5):

- i. Chamada telefónica de um elemento da equipa diretiva da ESV (26 de junho de 2012) dando a conhecer a nomeação do Presidente da CAP do novo AEV. (M1)
- ii. Publicação no Jornal do Vale da nomeação do presidente da CAP (27 de junho). (M2)
- iii. Chamada telefónica do Diretor Regional (fim da tarde de 28 de junho) com agendamento de reunião com a protagonista e o Presidente “nomeado” e chamada telefónica do Diretor Regional (por volta das 18h do dia 29 de junho), em que, num *volte face* em relação à decisão tomada anteriormente, provocada por pressões políticas, nomeadamente pela autarquia do Vale, o Diretor Regional propõe à protagonista formar uma CAP. (M3)

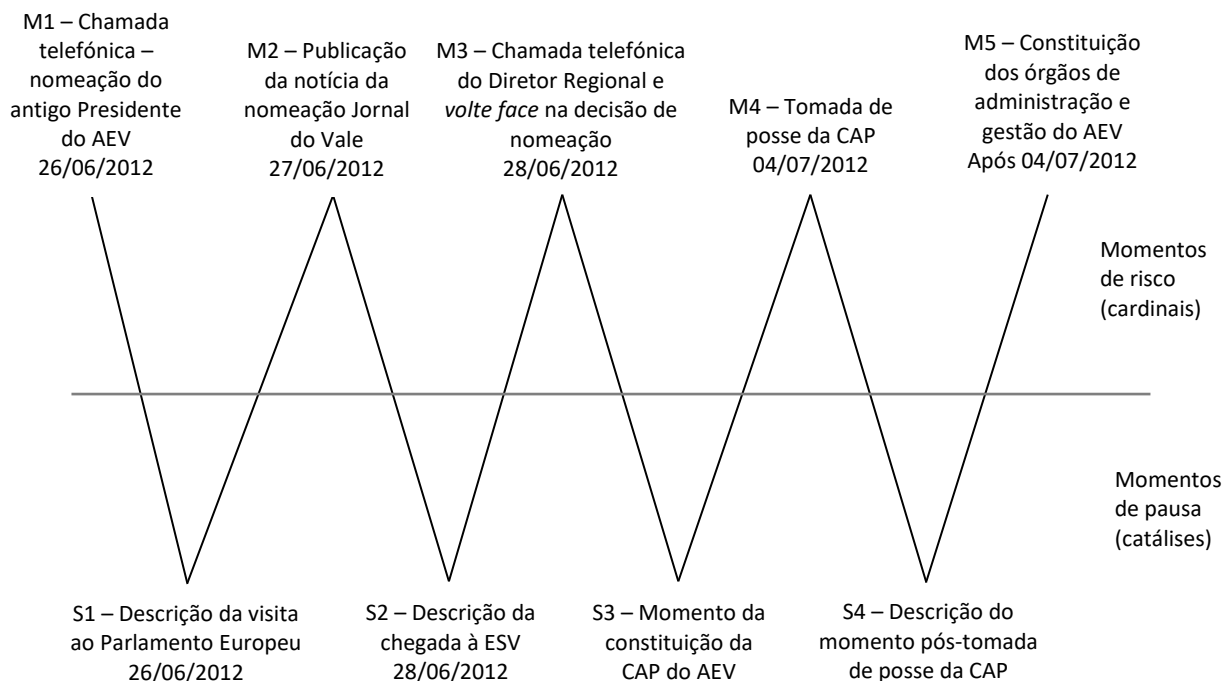
- iv. Tomada de posse da CAP do AEV (dia 4 de julho). (M4)
- v. Constituição dos órgãos de gestão e administração do novo Agrupamento. (M5)

Por outro lado, em oposição, entre as funções cardinais há sempre outras funções que, sem lhes modificar a natureza alternativa, funcionam como momentos de pausa, de suspensão da ação, ativadoras da incerteza e ambiguidade, e que estão em correlação com um núcleo narrativo, são as chamadas funções catalises. Nesta narrativa, identificamos quatro sequências catalíticas (figura 15):

- a. Descrição da visita ao Parlamento Europeu como catálise que ajuda a evidenciar o conflito gerado pelo telefonema do dia 26 de junho de 2012. (S1)
- b. Descrição da chegada à escola, no dia 28 de junho, às 9h, e tomada de posição dos diversos elementos da comunidade educativa que acentuam o conflito entre os dois momentos cardinais (as duas chamadas telefónicas do Diretor Regional (fim da tarde de 28 de junho e 18h do dia 29 de junho). (S2)
- c. Descrição do momento da constituição da CAP do AEV. (S3)
- d. Descrição do momento pós-tomada de posse que realça o conflito gerado pela nomeação. (S4)

Figura 15

Evolução das funções cardinais e de catálise, segundo Barthes.



Partilhando a linha de pensamento de Costa (1996), ao entender que a “escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macrossociais” (p. 73), a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder. As decisões escolares desenrolam-se e obtêm-se a partir de processos de negociação. Os estabelecimentos de ensino são compostos por poderes e influências diversas, bem como por posicionamentos hierárquicos diferenciados. As características encontradas nesta perspectiva de análise - interesse, conflito, poder e negociação - estão associadas à escola como arena política e permitem-nos ler as lógicas de ação que caracterizam os cinco momentos de risco (Quadro X) identificados anteriormente (funções cardinais). Neste contexto, a escola vive momentos de anarquia que, embora não sejam sinónimo de desordem, acabam por diminuir o poder formal sobre o comportamento dos atores.

Quadro X

Caracterização dos momentos de risco na narrativa à luz da escola como “arena política”.

Momentos de risco (funções cardinais)	Interesses	Negociação	Conflito	Poder
M1				X
M2	X		X	
M3	X		X	X
M4			X	X
M5	X	X		X

Assim, numa análise micropolítica e à luz do modelo teórico multifocal de análise que estamos a seguir, se considerarmos os momentos de risco da narrativa atrás identificados, podemos afirmar que no M1 o poder formal, representado pela pessoa do Diretor Regional, confronta os diretores e os restantes órgãos das duas unidades organizacionais com uma decisão, à partida irreversível, de agregação das escolas e respetiva nomeação do Presidente da CAP (nível C e D). Esta é uma decisão que serve de ponto de partida para o desenrolar da ação e condiciona as lógicas de ação dos atores. A este momento de risco segue-se uma função catálise (S1) associada à descrição da visita ao Parlamento Europeu que vem evidenciar a situação de conflito e de incerteza causada pela ação do Diretor Regional. Verifica-se a imprevisibilidade e a instabilidade típica da ambiguidade, nomeadamente do modelo anárquico cuja insensatez e jogo estão presentes. A decisão tomada leva a uma reação que gera desorganização, desarticulação e falhas. Exemplo disso é a reação dos atores à publicação precoce da notícia de nomeação do Presidente da CAP, no jornal local (M2), que leva os atores a agirem de acordo com os seus interesses, pautando-se pelo conflito e pelo jogo no interior da escola e mesmo na comunidade. As forças políticas locais medem forças com a autarquia e

interferem tentando reverter a situação, os órgãos das escolas manifestam-se de forma oposta e conflituosa por considerarem que estava em jogo “o lado” que ficaria a mandar (ESV ou antigo AEV). Neste impasse em que a incerteza e a imprevisibilidade estão presentes, verifica-se uma certa acracia típica do modelo anárquico em que há falta de clareza nos objetivos e um ambiente propício para o conflito. A descrição da chegada da protagonista à escola, finalizada a viagem a Bruxelas, gera definição de posições pelos diversos atores e acentua o conflito (S2), o que faz as forças políticas e do poder agirem e tomarem decisões mais rapidamente. Neste caso, este momento veio criar ritmo e acelerar o discurso enfatizando a tensão semântica. Na forma como se processa esta agregação e respetiva definição do órgão de gestão, nota-se que a relação entre estas duas unidades organizacionais, entre estas e as unidades de hierarquia, e mesmo entre as pessoas, se processa em contextos “debilmente articulados”, ou seja, as ações são reações ao processo organizacional o que configura uma débil articulação entre as intenções, atividades e decisões e, por isso, as coisas não acontecem como é esperado sendo, neste caso, necessário um *volte face* na decisão (M3). Estamos perante uma estrutura política em que o seu comportamento é caracterizado pela atuação das várias forças em todas as direções e sentidos, elevando a tendência para proporcionar competições internas, jogos de poder que originam diversos conflitos e que fragilizam a organização. A escola é vista como “uma arena onde a política domina; os detentores de influência rivalizam entre si e perseguem fins pessoais” (Mintzberg, 1986, p. 545). Os atores são confrontados com a imprevisibilidade passando a redefinir os seus objetivos e interesses, como acontece com o Diretor Regional que decide “desnomear” o Presidente e nomear a candidata anteriormente preterida. Esta situação gera dinâmicas de coligação e de conflito quer entre os grupos internos quer entre estes e os grupos externos. Segundo Mintzberg (1986), parte deste conjunto de sistemas de influência na escola (a autoridade formal, a ideologia - princípios e valores da organização) são legítimos por serem amplamente aceites na organização. Ao contrário, a política é vista como um sistema ilegítimo de influência quando não é formalmente autorizado, amplamente aceite. Contudo, segundo esse autor, assim como os sistemas legítimos podem ser usados para perseguir fins ilegítimos, a política, embora sendo um meio legítimo de influência, é, muitas vezes, usada para obter fins ilegítimos que contribuem para o bem da organização. Durante a descrição da constituição da CAP, após as orientações do Diretor Regional, numa manifestação clara de poder formal sem direito a negociação, há um momento de expectativa, em que se cria uma pausa face ao desenrolar dos acontecimentos, neste caso, a função catálise (S3) que refere mais à construção de significados do que às ações propriamente ditas.

Os partidos políticos e o poder local fazem uso do seu poder influenciando a decisão do Diretor Regional de acordo com os seus interesses. Neste jogo, que culmina com a tomada de posse da Presidente da CAP (M4), a organização deixa de ser pensada como um todo, os diferentes atores mobilizam estratégias individuais, de grupo ou coligações no sentido de influenciarem o processo de tomada de decisões para uma escolha preferida. O Ministério da Educação volta a exercer o poder de nomear e despoleta nova reação na escola e na comunidade que abala a ação da própria organização e, principalmente, dos órgãos de gestão, nomeadamente a CAP. A partir daí, e num período pós tomada de posse, volta a encontrar-se na narrativa um momento descritivo que vem acentuar (S4) um contexto de conflito e de incerteza que se tornou moroso e prolongado no Agrupamento.

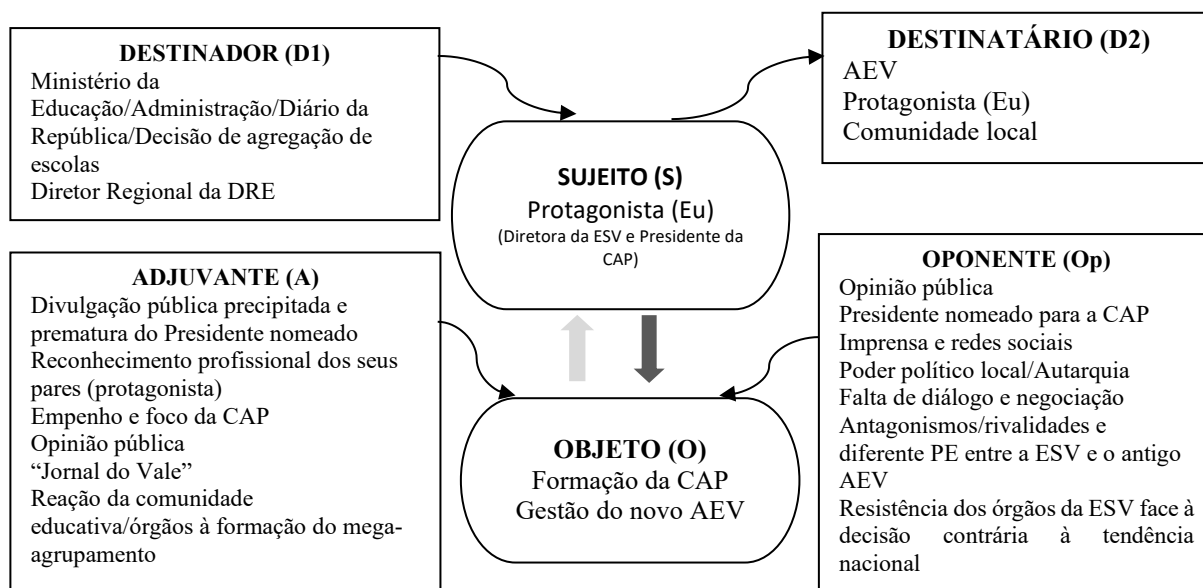
A Presidente da CAP procurou promover, na esteira de Nóvoa (2009), uma escola que assegurasse a presença de todos e a construção de uma identidade partilhada, valorizando a dimensão pública da educação, acolhendo uma diversidade de iniciativas organizacionais, curriculares e pedagógicas, dotada de capacidade para promover as aprendizagens e responder aos desafios da sociedade do conhecimento. Nesta perspetiva, a influência é distribuída por toda a organização e não se concentra nos líderes hierarquicamente superiores, mas sim em todos aqueles que consigam inspirar os outros tendo em vista a melhoria da organização. Nesse sentido, a Presidente da CAP delineou a sua ação de forma a tornar os objetivos da escola, e mesmo os seus, em objetivos fortes e consistentes claramente definidos que permitissem à escola falar por si própria, como uma unidade orgânica única, coesa e com um projeto educativo com objetivos bem definidos (M5). Num trabalho que passou a ser de (re) construção, de compromisso, de participação, de responsabilidade e de convenção, mas também de grande risco, desenvolveu com os diferentes atores da escola, nomeadamente o conselho pedagógico, um projeto pautado pela negociação e pelo apelo ao bem comum, pretendendo encontrar o princípio superior que pensasse a escola como um todo, ou seja, o mundo de mundos.

3.3. As forças de ação e as dinâmicas numa lógica actancial

Recorrendo agora ao modelo actancial de Greimas para apreender as forças e as dinâmicas em ação e interação considerando a globalidade da narrativa, torna-se sugestivo referenciar o papel que cada actante assume na história. Através do esquema representado na figura 16, podemos fazer uma leitura visual dessas forças e da forma como se articulam e interagem entre si.

Figura 16

Esquema de verificação da estrutura de actantes da narrativa 1.



A lógica da ação é caracterizada por uma disputa marcada por três forças: a ESV, o antigo AEV e o Ministério da Educação, em torno de uma decisão que pretende formar o órgão de gestão de uma nova estrutura educativa, o AEV com a agregação da ESV. O que define a ação é o conflito entre as duas unidades escolares e os seus atores, nomeadamente os respetivos diretores, que partilham objetivos e interesses comuns que se prendem com a liderança da nova unidade escolar.

O destinatador é o Ministério da Educação, através do Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril, e da atuação do Diretor Regional que avançam com a agregação da ESV e do antigo AEV conforme previsto no respetivo diploma que prevê que este processo esteja concluído “até final do ano escolar de 2012-2013” (ponto 3.1.) e decidem sobre a nomeação do respetivo Presidente de CAP da nova estrutura, sendo, no entanto, possível “integrar membros dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos objeto de agregação” (ponto 5.2.) . O destinatário é a própria organização (AEV), incluindo todos os atores que aí intervêm, a protagonista, que acaba por vencer a disputa, e a comunidade local que beneficia com o êxito da própria organização. O objeto é a formação da CAP e a gestão do novo AEV.

O sujeito é a protagonista da ação desta narrativa, a Diretora da ESV e posterior Presidente da CAP do AEV, que, numa disputa do cargo com o outro Diretor, se vê envolvida num enredo que em nada beneficia o desenvolvimento de um processo de agregação que, por si só, já é complexo e pouco pacífico.

Nesta lógica de ação actancial há forças que se opõem ao sujeito, ou seja, os oponentes, todas as forças que contrariam a ação do sujeito. Dentro da própria organização, há os atores (professores e assistentes operacionais e técnicos) que defendem o antigo agrupamento e que, por isso, consideram que o presidente deve ser o Diretor do antigo AEV. Também a opinião pública se divide e há os que não querem que a protagonista consiga o objeto, o presidente inicialmente nomeado (Diretor do antigo AEV), a imprensa (Jornal do Vale) e as redes sociais que difundem a opinião pública contrária, as forças políticas locais que se posicionam em conformidade com os seus interesses, neste caso, numa perspectiva contrária à autarquia/poder local, a falta de diálogo e negociação em todo o processo, os antagonismos e rivalidades que sempre acompanharam a vida das duas unidades escolares que se apresentavam com diferentes Projetos Educativos e que, embora muito próximas (escolas sede), rivalizavam. Em contrapartida, há as forças que ajudam o sujeito na construção do objeto, isto é, os adjuvantes, todos aqueles que o ajudam a superar as possibilidades de resistência oferecidas pelos oponentes, neste caso, o “Jornal do Vale”, que é o meio através do qual o Presidente do antigo AEV faz a divulgação pública precipitada e prematura da sua nomeação, é o reconhecimento profissional, que os pares da protagonista (sujeito) lhe fazem, nomeadamente os ligados com a ESV, é a opinião pública, que se manifesta nas redes sociais e em órgãos como a Assembleia Municipal e outros plenários, é a reação da comunidade educativa, através dos seus órgãos face ao processo de agregação e formação do “mega-agrupamento”, é a resistência dos órgãos da ESV face à decisão do Diretor Regional contrária à tendência nacional que nomeava em quase todas as situações o Diretor da escola sede como presidente da nova unidade escolar, e ainda o empenho e foco que a CAP coloca no processo de arranque do novo AEV no sentido de se construir um projeto único com uma identidade própria.

Este jogo é representado pelos atores, os seus interesses, objetivos, valores e ideologias em relação à imagem da escola que os fazem assumir um determinado papel, posicionando-os nesta lógica actancial. Este posicionamento não é estático e pode admitir alguma flexibilidade. Muitas vezes, a linha de fronteira é ténue e os atores podem mudar a sua posição, principalmente enquanto adjuvantes e oponentes, em função da leitura estratégica que fazem da ação e dos interesses e vantagens que podem obter. Há mesmo situações em que os mesmos atores podem ser adjuvantes e oponentes, como é o caso da imprensa, por exemplo, o “Jornal do Vale”.

3.4. A narrativa de si – lógica de ação da protagonista

Sendo a investigação autobiográfica centrada no sujeito-ator, na sua experiência e nas suas representações, sem descurar a dimensão relacional, o modelo de análise utilizado por Delory-Momberger (2000-2004), baseia-se nas categorias: "formas do discurso", "esquema de ação", "motivos recorrentes ou *topoi*" e "gestão biográfica dos *topoi*".

Falar de si a partir do relato que se organiza através do discurso narrativo “acolhe muitas outras formas de discurso que descrevem, explicam e argumentam, avaliam as ações relatadas” (Delory-Momberger, 2012, p. 526). Torna-se importante reconhecer a pluralidade discursiva que nos permite a configuração singular de factos, de situações, de relacionamentos, de significações, das interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular. O quadro XI apresenta a abordagem analítica que se fez ao discurso narrativo em estudo à luz deste modelo.

Quadro XI

Aplicação do modelo de análise de narrativas utilizado por Delory-Momberger (2000-2004).

Categorias	Tipos	Descrição e observações sobre as categorias
1 – Formas do discurso	Narrativo/ Descritivo	Articula-se em diversos tipos de relatos predominando a narração autobiográfica, que se apresenta com a função de narrar o passado, por vezes, o passado longínquo. Durante esta narrativa, pontualmente, surgem pequenos episódios de discurso de autoapresentação, em que os relatos têm a função de explicar o presente ou mesmo antecipar o futuro. <i>“Inesperadamente, no final da tarde do dia 28 de junho de 2012, recebi no meu telemóvel...”</i> <i>“A minha vida é feita de constantes desafios e percursos sinuosos...”</i> <i>“...as sensações que me envolviam eram muito semelhantes a estas do passado, sobretudo na vontade de agarrar uma realidade nova...”</i>
	Explicativo	As histórias contadas estão ainda em curso e o narrador/ protagonista vai agindo, nomeadamente sobre si próprio, procurando perceber a forma como o narrado contribui para a sua evolução, o seu crescimento. Há uma procura que não se limita apenas narração. <i>“A minha vida é feita de constantes desafios e percursos sinuosos que ainda não percebi se surgem numa lógica evolutiva de desenvolvimento profissional, ou, se simplesmente os procuro porque não sei viver senão assim.”</i>
	Avaliativo	Ao longo da narrativa, a protagonista debate-se consigo mesma, em várias situações, sobre o que queria, o que podia e o que devia fazer. <i>“Fiquei ali por um tempo que não sei contabilizar a interiorizar aquela informação, a tentar perceber e pensar no que eu poderia e deveria fazer a seguir...”</i>
2 – Esquema de ação	Agir estratégico	Ao longo do relato verifica-se uma ação segura ancorada numa atitude de planificação e de negociação por parte do narrador/protagonista. <i>“A partir daqui estava por minha conta e tinha de ser assertiva e cautelosa, falar o menos possível e aparecer, em público, o menos possível.”</i> <i>“...a antecipar a necessidade de tanto para harmonizar, conjugar, refletir, articular, uniformizar, construir... Não desisti!”</i>

	<p>Agir progressivo</p>	<p>Na narrativa verifica-se um agir progressivo da ação na medida em que se exploram as situações e os acontecimentos com que o narrador/protagonista se depara e onde vai sendo progressivamente construído.</p> <p><i>“Decidi, então, telefonar à Vereadora da Educação questionando-a sobre a situação, questionando-a sobre a situação, quais os critérios, porque não fui ouvida, se a autarquia foi ouvida, quando tomaria posse a nova CAP...”</i></p> <p><i>“Comecei a perceber que esta decisão passou a ter um interesse político muito forte.”</i></p> <p><i>“...29 de junho de 2019, sexta-feira, um pouco antes das 10 horas estava na DRE e fui encaminhada para o gabinete do Diretor...”</i></p> <p><i>“No dia seguinte, recebi um telefonema da DRE, a informar-me que a tomada de posse da CAP...”</i></p>
	<p>Agir arriscado</p>	<p>Na ação, cruzam-se interesses de trabalho com interesses pessoais que necessitam de ser conciliados.</p> <p><i>“...habituar-me à ideia de que ia sair do cargo de Diretora da escola e fiz um esforço para continuar a ser uma embaixadora divertida...”</i></p> <p><i>“Esta acusação sentia-a internamente, e tinha de lidar com ela no meu dia a dia.”</i></p>
	<p>Agir na expectativa</p>	<p>O narrador, também o protagonista, coloca-se na expectativa do que vai acontecer e entrega-se às circunstâncias.</p> <p><i>“...recebi no meu telemóvel uma chamada do próprio Diretor Regional, em que me informou que pretendia reunir comigo no dia seguinte na DRE, às 10 horas. Fiquei surpreendida, mas não questionei...”</i></p> <p><i>“...estava a fazer este percurso completamente sozinha, neste caso também assim me tinha sido imposto, não percebi o que fui lá fazer, o que ia acontecer. Uma coisa era certa, muita água ainda iria correr.”</i></p>
<p>3 – Motivos recorrentes ou topoi</p>	<p>De uma forma transversal aos relatos da autora/protagonista, verifica-se o recurso a dois <i>topoi</i> bastante evidentes: os seus “princípios morais” (<i>“Na política há quem não olhe aos meios para atingir os fins, e infelizmente muitas vezes não vale a pena fazer a diferença, empenharmo-nos por fazer acontecer, para fazer crescer e mostrar que se quer trabalhar para o bem comum...”</i>), princípios que se centram na construção de uma escola melhor e de uma sociedade melhor, mais justa, democrática e focada no bem comum. Por outro lado, é também evidente o <i>topoi</i> da “liderança”. Ao longo do relato desta narrativa, e pelo período temporal em que incide, podemos perceber características da protagonista em 2013 que já existiam em 1990 (<i>“...constantes desafios e percursos sinuosos que ainda não percebi se surgem, numa lógica evolutiva de desenvolvimento profissional, ou, se simplesmente os procuro porque não sei viver senão assim.”</i>). A procura pelo desenvolvimento profissional, por evoluir, por lutar pelos seus sonhos, por aquilo em que acredita e considera certo mantém-se ao longo da narração mesmo sem que a protagonista se aperceba <i>“Perante a situação e ainda a “quente”, face a tudo que tinha vivido nos últimos dias a resposta foi: segunda-feira envio-lhe a equipa.”</i> – 2012). A liderança parece ser, de facto, algo que surge de forma natural na narração e é marcada por ações de liderança importantes para a construção de um mega-agrupamento deveras complexo <i>“... vontade de agarrar uma realidade nova e desafiante e construir um projeto que unisse todas as escolas.”</i>; <i>“Não desisti!”</i>; <i>“Embora tendo sido uma tarefa desgastante e difícil, no final, este Conselho, tão sui generis, já funcionava e os objetivos foram cumpridos com o desejado sucesso”</i>)</p>	
<p>4 – Gestão biográfica dos topoi</p>	<p>Ao longo da narrativa, a gestão biográfica dos <i>topoi</i> realiza-se, frequentemente, em função da realidade socio individual. Neste nível de análise, entra a confrontação entre a realidade e a teoria, o prescrito.</p>	

	<p>A protagonista sabia o que queria e o que estava certo segundo os seus princípios morais. No entanto, teve de se confrontar com pressões e interesses externos, políticos e mesmo da opinião pública, com os quais não concordava e não estavam de acordo com aquilo em que acreditava (“...<i>tendo sempre muito cuidado para não ceder às pressões externas...</i>”)</p> <p>Na narração da ação, no que respeita às decisões da formação da CAP e à construção do mega-agrupamento, notam-se choques, confrontos entre o <i>topoi</i>, a forma como a protagonista queria fazer e a clareza na tomada de decisões da administração e do poder político local (“<i>Sai dali pior do que entrei, estava a fazer este percurso completamente sozinha, neste caso, também assim me tinha sido imposto, não percebi o que lá fui fazer...</i>”; “<i>esta acusação senti-a internamente e tinha de lidar com ela no meu dia a dia, enquanto tinha que me focar em gerir, agora, um Mega-agupamento...</i>”; “<i>No centro desta arena política eu tentava sobreviver e manter a serenidade na escola, no entanto era muito difícil...</i>”; “<i>...fui conhecendo os polos de conflito e tentei conduzir a reunião com a astúcia adequada evitando (...) confrontos</i>”).</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. CONCLUSÕES

Num processo de agrupamento forçado de escolas decorre um conjunto de peripécias que cria um enredo narrado na primeira pessoa e que, analisado à luz do modelo teórico e metodológico apresentado, nos permite chegar aos seguintes pontos de reflexão:

- questões epistemológicas e metodológicas / modelos de análise – ensaiamos alguns métodos de análise que seguissem as linhas epistemológicas e metodológicas em que assenta este estudo. O objetivo do “ensaio” metodológico, que realizamos neste estudo, é contribuir para o fortalecimento da reflexão e do debate sobre a utilização de fontes autobiográficas e das suas análises na pesquisa qualitativa em Educação.
- a escrita das narrativas e a identidade profissional – na escrita da narrativa autobiográfica estamos perante uma “reflexividade narrativa” baseada no desdobramento da pessoa que “narra em três instâncias narrativas: a de narradora, a de protagonista e a de autora da história narrada” (Passeggi, 2021, p. 5). O sujeito, através das suas reflexões e do ato de narrar, “enlaça a razão que quer dar sentido à experiência vivida. Toda esta abertura e opções de temporalidade nos vem mostrar a complexidade da narração e o seu “poder de auto(trans)formação” (*ibid.*, p. 2). Neste processo, conseguimos compreender as nossas próprias construções e trajetórias de formação pessoal e profissional, numa constante (trans)formação de si. Por outro lado, aprendemos com as histórias dos outros e, como diz Bolívar, “a palavra dos sujeitos é o nosso único acesso ao mundo” (Carrasco & Bolivar, 2021, p. 9).
- a ambiguidade na tomada de decisão e nas lógicas de ação / lógicas de poder – o processo que envolveu a formação dos órgãos de gestão neste agrupamento não se enquadra numa lógica racional, consensual e burocrática associada ao poder formal. As

pressões quer exteriores, quer interiores provocaram ambiguidade e dificuldade na tomada de decisão dos diferentes atores. Cria-se um contexto anárquico onde as dificuldades são acrescidas mesmo para os líderes. A ação da protagonista, do professor inicialmente nomeado, do Diretor Regional, dos autarcas e outros políticos que se envolveram nesta decisão confronta-se com diferentes ambiguidades: ambiguidade dos objetivos, ambiguidade de experiências, ambiguidade do poder e ambiguidade do êxito.

- conflitos e consensos nas organizações escolares / estratégia / mudança – num contexto de mudança, em que um conjunto de indivíduos que, neste caso, constituem a comunidade educativa de um agrupamento, cuja ação social, podendo ser movida por fins e intenções diferentes, tal como nos propõe Weber (1971), remete-nos para a compreensão dos sentidos da lógica de ação dos atores que numa “zona de incerteza” se envolvem num processo de negociação e jogos de poder que podem passar do conflito ao consenso e deste ao conflito. Os grupos aumentaram e com eles a ambiguidade dos objetivos, valores e interesses do agrupamento. Para percebermos todo o enredo que se criou com este processo, focamo-nos na escola como organização política e tentamos compreender as lógicas de ação dos atores que se desenvolveram em torno do poder e da ação estratégica.
- a (re)construção de uma escola num processo de agrupamento forçado – partindo da perspetiva da escola da convenção abordamos a organização através da procura do princípio unificador, "o que a mantém unida", considerando que, após a eleição da protagonista como Diretora, se marca um ponto de consenso entre os atores. A partir daí, as ações dos atores tornam-se aparentemente mais racionais e, de acordo com Silva (2007), manifestam-se em função de um “mundo” que representa o “princípio superior comum”. A existência do compromisso que envolve a eleição da Diretora e a construção de um Projeto Educativo leva à negociação e, tal como se pode verificar pela narração da experiência vivida pela protagonista, foi possível iniciar esforços nesse sentido. Tudo indicava que, por entre períodos de turbulência e zonas de incerteza, determinantes para o rumo deste agrupamento, é possível (re)construir uma escola quando estamos perante uma liderança transformacional e distribuída que se preocupa em criar laços, esperança e compromisso com todos, abrindo caminho para a mudança, inovação e excelência.

Referências

- Alves, J. (1999a). *A Escola e as Lógicas de ação*. Edições ASA.
- Barthes, R. (1981). Introdução à análise estrutural da narrativa. In *Análise Estrutural da*

- Narrativa* (7^a). Editora Vozes.
- Bertrand, D. (2003). *Caminhos da semiótica literária* (T. do G. Casa (ed.)). EDUSC.
- Bolívar, A. & Segovia, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación* (1.^a ed.). Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. Harper and Row.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Sage Publications.
- Carrasco, A., & Bolivar, A. (2021). *Histórias de Vida de Directoras Escolares: Contexto e Vozes*. Andrea Carrasco Sàez (Editora).
- Castanheira, P. & Costa, J. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In *A Escola Sobe Suspeita* (Jesus, M.). Edições ASA.
- Castanheira, P. & Costa, J. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 31(1), 13–44.
- Cohen, M., March, J. & Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1–25.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- Costa, J. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. UA Editora.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Éditions du Seuil.
- Cyert, R. & March, J. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Prentice-Hall.
- Delory-Momberger, C. (n.d.). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educacao*, 17(51), 523–740. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>
- Delory-Momberger, C. (2016). a Pesquisa Biográfica Ou a Construção Compartilhada De Um Saber Do Singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(1), 133. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2016.v1.n1.p133-147>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Greimas, A. (1973). *Semântica Estrutural* (H. Osakape e I. Blikstein (Trad.) (ed.)). Editora Cultrix da Universidade de São Paulo.
- Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Edições ASA.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24.
- Hénault, A. (2006). *História concisa da Semiótica* (Tradução M). Parábola.
- Johansson, O. (2003). SCHOOL LEADERSHIP AS A DEMOCRATIC ARENA. In *The Ethical Dimensions of School Leadership* (pp. 201–219).
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.

- Lima, L. (2018). Agrupamento de escolas: choques de racionalidades e práticas de dominação burocrática. In D. Neto-Mendes, A.; Costa, J.; Gonçalves, M. Gonçalves; Fonseca (Ed.), *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios* (pp. 31–56). Universidade de Aveiro.
- Lima, L., Sá, V. & Torres, L. (2020). Introdução - Diretor, Direção, Equipa de Direção e outras ambiguidades. In L. Lima, Sá, V. & Torres (Ed.), *Diretores Escolares em Ação* (pp. 7–17). Fundação Manuel Leão.
- March, J. & Olsen, J. (1976). Ambiguity and Choice in Organizations. *American Journal of Sociology*, 765–767.
- March, J. & Simon, H. (1958). *Organizações*. Wiley.
- Mazzoni, T. (1991). Analysing State School Policymaking: An Arena Model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 115–138.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Les Éditions d' Organisation.
- Morgan, G. (1986). *Imagens da organização*. Bristol.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro António Nóvoa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1–18. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/670>
- Pacheco, J. (2008). *Políticas curriculares: referências para análise*. Artmed Editora.
- Passeggi, M. (2021). Reflexibilidade Narrativa e Poder Auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, V. 17, 1–21.
- Pettigrew, A. (1973). *A Política de Tomada de Decisão Organizacional*. Tavis-Tock.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. Pitman Publishing.
- Santos, A. (2015). A Interpretação pela ótica filosófica pela ótica Nietzscheana. *Revista de Artigos Do 1º Simpósio Sobre Constitucionalismo, Democracia e Estado de Direito*, 68–80.
- Santos, M. (2020). Aplicando O Modelo Actancial Em “O Boi Dos Chifres De Ouro”, De Ivo Bender. *Cena*, 31, 139–148. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.97981>
- Silva, D. (2007). Escola e lógicas de acção organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 15(54), 103–126. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362007000100007>
- Silva, D. (2010). Escola, estratégias e convenções um olhar sociológico-organizacional a partir das representações docentes sobre a "autonomia" consagrada das escolas básicas. *Revista Da Educação*, XVII, 5–28.
- Simon, H. (1980). *A racionalidade do processo decisório em empresas*. Multiplic.
- Stake, R. (2000). Case studies. In Y. Denzin, N.; Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435–454). Sage Publications, Inc.
- Weber, M. (1971). *Ensaio de Sociologia* (2ª ed.). Zahar Editores.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Wright, A. (2013). The school as an arena of political contestation: education policy from a post-Marxist perspective. *Praktyka Teoretyczn*. <https://doi.org/10.14746/prt.2013.1.14>

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 126. Recolhido em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl_137_2012.pdf

Despacho n.º 5634-F/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: II série, n.º 82. Recolhido em <https://files.dre.pt/gratuitos/2s/2012/04/2S082A0000S02.pdf>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação e Ciência (2008). Diário da República: I série, n.º 79. Recolhido em

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

[...]

Tive um passado? Sem dúvida...

Tenho um presente? Sem dúvida...

Terei um futuro? Sem dúvida...

A vida que pare de aqui a pouco...

Mas eu, eu...

Eu sou eu,

Eu fico eu,

Eu...

Álvaro Campos, *in* “Poemas” (1944).

RESUMO

Partimos da narrativa de uma Diretora que nos transporta para uma problemática emergente e, cada vez mais polémica nas escolas, que nos leva a questionar, a analisar e a refletir sobre a eleição dos órgãos de direção e gestão e que coloca em confronto aquilo que é prescrito e o quotidiano vivido nas escolas, nomeadamente no seio da comunidade educativa. Através dos relatos da autora/protagonista, identificam-se três dimensões nucleares em todo o processo de eleição narrado e vivido: a arena política; a ação estratégica e a luta pelo poder entre os atores; a liderança. Neste processo, o Conselho Geral (CG) é visto como uma arena política, o que está relacionado com a natureza democrática do processo de constituição e eleição dos órgãos de direção e gestão das escolas. Nessa arena, os diversos atores envolvidos, ou seja, os elementos do CG, participam de um jogo democrático permeado por valores, interesses e intrigas. A aplicação da legislação que define o modelo de governo e gestão dos agrupamentos, apresentado em 2008, gera mudanças, mas também desencadeia um enredo complexo nas escolas. Esse enredo cria-se nas relações entre os diferentes atores, que procuram defender os seus princípios e interesses. Nesse contexto, podem surgir conflitos, jogos de poder e intrigas à medida que os indivíduos procuram influenciar os processos de decisão e moldar a direção e gestão da escola de acordo com as suas perspetivas e interesses pessoais ou grupais.

⁵ Este capítulo assume a forma de artigo científico, estando em processo de estudo a submissão a uma revista no âmbito das ciências da educação.

Palavras chave: conselho geral; arena política; eleição do diretor; liderança tóxica

1. INTRODUÇÃO

Olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros. Com este estudo, procuramos saber quem somos, como nos tornamos naquilo que somos, tal como Álvaro de Campos, a esse respeito, diz de forma tão sublime no poema “Eu, eu mesmo...”.

A narrativa autobiográfica como metodologia de investigação implica sempre uma relação de negociação, neste caso, de si para si, que acaba por ser uma “intromissão” na vida pessoal da protagonista. Segundo Galvão (2005), não sendo propriamente uma batalha pessoal é um processo ontológico, porque nós somos, em parte, formados pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos. Nesta perspetiva, há como que uma necessidade de exposição do “eu” para melhor se conhecer no ato de se narrar, implicando um certo desnudamento existencial, passível de ser objeto de várias leituras, uma vez que se trata de contar a nossa própria história. No entanto, esta é uma visão muito restrita, muitas vezes alimentada e associada às redes sociais e meios de comunicação, cuja função de partilha de experiências de reconstrução de identidade, de tradição, de cultura é enriquecedora. A verdade é que a narrativa, sob a forma, seja ela qual for, pode tornar-se um método poderoso de investigação em educação.

Nesta sequência, optamos por transcrever uma narrativa na íntegra apresentando-a no ponto seguinte. Esta narrativa foi escrita em novembro de 2019 e, tal como as outras, de uma forma contínua, fluída e muito natural. Por um lado, foi muito fácil colocar no papel este episódio, pois, à medida que o ia escrevendo, sentia uma sensação de libertação e de “acerto” de contas com o meu passado ou, talvez, o encerramento de um ciclo, por outro lado, sentia uma grande inquietação, já que tomava consciência da aprendizagem que fiz durante todos estes anos que envolvem o meu percurso profissional. Revivia aquelas situações do passado e questionava-me sobre qual seria a minha ação no presente. Esta narrativa refere muitas das pessoas que têm diversificados papéis na escola e são esses papéis, enquanto profissionais e atores que contracenaram comigo, que eu aqui evoco e descrevo, não sendo, em momento algum, a pessoa que está aqui posta em causa.

Para esclarecer, comprovar e validar alguns dos factos relatados nesta narrativa, foi realizada uma análise documental a vários documentos oficiais arquivados nos serviços do agrupamento, como atas e pareceres que consideramos pertinente incluir.

Escrevo às apalpadelas no silêncio e pelo caminho descubro partículas de verdade, pequenos cristais que cabem na palma da mão e justificam a minha passagem por este mundo (Allende, 1995).

Escrever é, assim, um ato de procura e de gnose do sujeito que escreve. A narrativa é, deste modo, também um processo de produção de conhecimento dos textos e dos contextos que criei e me criaram.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. (Des)continuidades da trajetória ao alvo⁶

O mega-agrupamento, unidade administrativa de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (artigo 7º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), criado em 28 de junho de 2012 pela fusão do Agrupamento de Escolas do Vale e a Escola Secundária do Vale, passou a ser conduzido por uma CAP que eu presidia. Passei, assim, de Diretora da Escola Secundária a Presidente da CAP do Agrupamento de Escolas do Vale. A fusão destas duas organizações escolares foi muito difícil, contestada e nunca aceite pelos atores escolares, pelas forças políticas locais, nomeadamente pela autarquia e pela comunidade local. A maior resistência era, sem qualquer dúvida, emanada do antigo Agrupamento de Escolas, nomeadamente da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos que estava muito próxima da Escola Secundária e era a escola sede do agrupamento. Sempre houve muita rivalidade entre os professores destas duas escolas. Tal como em centenas de outras escolas do país, também neste concelho, a fusão concretizou-se mesmo sem a concordância dos interessados, incluindo a autarquia, tendo sido, portanto, forçada, numa lógica meramente de racionalização de recursos. Se não bastasse esta situação para que o mal-estar fosse generalizado, a situação agravou-se com a polémica nomeação do Presidente da CAP, em julho de 2012, que envolveu pressão e conflito entre as forças políticas locais, a comunidade educativa e local e a administração. O *volte-face* a que o Diretor Regional sujeitou esta comunidade educativa criou um clima de conflito, constrangimento e incerteza que agravou ainda mais a clivagem que existia entre estes

⁶ Narrativa autobiográfica reproduzida na íntegra.

professores. Uni-los e criar um projeto comum que os levasse a ter um sentido de pertença a esta nova organização escolar era uma tarefa árdua e quase impossível.

Foi um percurso difícil o que trilhei a partir daí, mas nada me demovia. O meu objetivo sempre foi fazer deste Agrupamento uma unidade organizacional unida, com uma identidade própria e de sucesso, de referência a nível nacional. Essa intenção está explanada no Projeto de Intervenção - “Para uma Escola com Valor(es)” – apresentado a 30 de abril de 2013, que propunha criar uma escola nova, inovadora, criativa, onde se desenvolvesse o espírito crítico, uma escola aberta à comunidade, atenta às diversidades culturais, onde se promovesse a socialização e a democratização, onde o ensino gerasse efetivamente aprendizagens. Para a construção deste projeto foram relevantes os anos de experiência que já tinha na gestão, o conhecer os professores, os assistentes operacionais e, principalmente, os alunos, o que, como Presidente da CAP durante um ano, me permitiu conhecer o Agrupamento e ficar consciente dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos, uma vez que percorri todas as escolas e tentei estar sempre presente nas situações mais marcantes das mesmas.

Antes disso, a 12 de novembro de 2012, deu-se a eleição do Conselho Geral Transitório (CGT). Não estive envolvida neste processo, mas não pude ficar indiferente porque mexeu muito com as pessoas, principalmente com os docentes do 2º ciclo. Há já muitos anos que um professor ligado ao 2º ciclo e a um sindicato exercia uma liderança muito forte junto dos docentes do antigo agrupamento, principalmente os do 2º ciclo, notando-se até uma certa dependência emotiva e decisória de alguns dos seus pares em relação a ele.

Entretanto, quando alguns professores da Escola Secundária se aperceberam que já havia uma lista para o CGT liderada pelo referido professor, decidiram fazer uma outra lista para contrabalançar com as ideias e posições da facção da escola que liderava esta lista já formada.

Qual não é o meu espanto quando os docentes que começaram a formar a segunda lista me vêm dizer que não conseguem professores do 2º ciclo para esta lista porque os mesmos têm orientações do tal professor para não o fazerem e eles não queriam ir contra ele. Alguns chegam mesmo a ter receio, diria mesmo “medo”, que ele soubesse que comentaram isso.

Esta situação foi muito delicada e obrigou a que alguns professores da Escola Secundária e do 1º ciclo, mais consensuais, e até eu, falássemos com professores mais jovens do 2º ciclo que tinham uma postura menos arreigada em relação a esta pessoa para se conseguir o número mínimo de professores deste ciclo de escolaridade para a segunda lista que estavam a tentar formar. Eu já tinha uma ideia da influência deste professor sobre os colegas, mas, com este episódio, fiquei esclarecida... eles veneravam-no.

O que mais me desconcertava é que ele usava estas estratégias sem objetivos concretos, apregoava as leis em nome do cargo que desempenhava no sindicato, mostrando que era o senhor da verdade, todos o procuravam como sendo a “chave para todos os enigmas”, o que ouviam dele estava acima de qualquer outra opinião ou ideia, e, muitas vezes, procuravam-no para fazer exposições superiores sobre assuntos pessoais, como se não confiassem nas suas próprias competências para se defenderem. No entanto, em situação alguma, eu constatei que estivesse a lutar pela melhoria da escola, não o via a sugerir ou a desenvolver projetos que melhorassem a qualidade das práticas educativas. Também sempre soube que não queria ser Diretor. Manifestava-se contra porque essa era a postura que adotava em todas as situações e não porque tivesse uma alternativa melhor.

Já o conhecia assim através do seu percurso, quer como elemento da comunidade educativa quer como político local, eu já sabia do que era capaz e, ao contrário da maioria dos professores que o veneravam, não acreditava nas suas boas intenções.

Ao ver os colegas constrangidos e mesmo a fazer algo que não queriam, decidi, indo contra o que considero ser o papel do Diretor na formação do Conselho Geral, chamá-lo e confrontá-lo com a situação. Fomos conversar para um gabinete e, como sempre, fui frontal e perguntei-lhe diretamente se era verdade, o que me confirmou sem qualquer escrúpulo. Se alguma dúvida restava, agora sabia com quem estava a lidar.

O CGT formado por vinte e um elementos teria de ser composto por sete representantes do pessoal docente, dois representantes do pessoal não docente, quatro representantes dos pais e encarregados de educação, dois representantes dos alunos, sendo um representante do ensino secundário e outro da educação de adultos, três representantes do município e três representantes da comunidade local. Embora houvesse duas listas para o CGT e ambas tivessem representantes dos docentes do 2º ciclo, o resultado da eleição mostrou bem que o trabalho já estava todo feito, pois nenhum dos docentes deste ciclo que faziam parte da segunda lista a ser formada ficou eleito. É importante referir que a dispensa da componente letiva deste professor permite-lhe andar pelas escolas (mesmo as do 1º ciclo) a fazer chegar a mensagem como quer e a quem lhe dá mais interesse. O seu poder de persuasão surtia efeito, como vim a saber mais tarde pelos próprios docentes do 1º ciclo. A ideia era também colocar uns contra os outros e, neste caso, todos contra os da Escola Secundária.

Como Presidente deste CGT ficou o mesmo do CG anterior, que era um encarregado de educação. Para além do funcionamento do próprio Conselho, este Presidente, durante o tempo que esteve no cargo, desenvolveu um excelente trabalho e apoiou muito o trabalho da Direção. Para isso, foi muito válida a sua formação profissional em Direito.

Após este episódio, as coisas voltaram à normalidade e o procedimento para a eleição do Diretor foi desencadeado de forma bastante calma e pacífica, não havendo mesmo grande especulação sobre o assunto.

Na data de 30 de abril de 2013, entrego a minha candidatura para o cargo de Diretora do Agrupamento e, findo o prazo estipulado, verifico que sou candidata única. A comissão responsável pela análise da minha candidatura reúne e faz o respetivo relatório depois de me entrevistar e tentar esclarecer todos os campos de intervenção do meu projeto - *“Para uma Escola com Valor(es)”*.

E o dia chegou...

... no dia 23 de maio de 2013, quinta-feira, ao final da tarde, o CGT reuniu para a eleição do Diretor. A esta reunião faltaram os dois representantes dos alunos e um dos vereadores, o que realmente me surpreendeu.

Por volta das vinte horas, recebo um telefonema em que me dizem que não fui eleita, mas que não me preocupasse porque na próxima reunião sê-lo-ia. Fiquei confusa de início, mas rapidamente percebi, não tinha obtido maioria absoluta. O resultado foi oito votos a favor e 10 brancos, não fui eleita na primeira votação (1ª volta), como consta da ata da reunião do CGT do dia 23 de maio de 2013.

Assimilei devagarinho, não atendi mais chamadas e, no dia seguinte, sexta-feira, fui normalmente para a escola. Tentei entender/interpretar. Sabia que reunia todos os requisitos e tinha o perfil adequado para o cargo, como se pode ler no relatório de análise das candidaturas realizado pela respetiva comissão do CGT e que integrava a ata do Conselho Geral de 23 de maio de 2013 *“a Comissão de Apreciação das Candidaturas a Diretor entendeu que «a candidata apresenta um projeto cumpridor dos preceitos legais, designadamente, identificando, de modo adequado, os problemas, definindo objetivos e estratégias e programando as atividades a realizar, havendo coerência entre os problemas diagnosticados e as soluções propostas, bem como na mobilização dos recursos adequados a esses fins» e que na entrevista que lhe foi realizada no dia 20 de maio «a candidata respondeu com clareza às questões que lhe foram colocadas, demonstrando conhecimentos sobre os desafios que se colocam à gestão do Agrupamento, a motivação que a leva a concorrer, definindo, em complemento ao projeto de intervenção apresentado por cada um, as soluções para responder aos referidos desafios, mostrando adequação das capacidades demonstradas ao perfil das exigências do cargo de Diretor (...)» conclui-se que a candidata revela reunir os requisitos adequados ao desempenho do cargo de Diretor”*. Sendo candidata única, esta decisão, à partida, tornava-se incompreensível. Claro que aquele Conselho era constituído por pessoas que se movem nas

diferentes forças políticas locais ao que acrescia o trabalho de bastidores que o professor, cuja figura de líder no antigo agrupamento predominava, fez por todas as escolas e mesmo na comunidade, onde se movimentava bem.

Mesmo assim, era-me extremamente difícil entender este resultado porque esse ano estava a ser um dos mais difíceis que tinha vivido (assim como para todos os que estavam comigo). Enquanto gestora escolar, não via o meu trabalho a ser reconhecido, mesmo não tendo alternativas, porque ninguém se mostrou interessado em agarrar este desafio nem em apresentar uma alternativa ao meu projeto e mesmo assim...

...preferiram dar-me um cartão amarelo, já que foi deste modo que eu entendi a mensagem.

No dia seguinte, ao entrar na escola, as manifestações foram diversas e interpretadas por mim de diferentes formas. Houve aqueles que realmente lamentaram porque se identificavam com o projeto que estávamos a desenvolver e se revoltaram com o CGT, depois houve outros que com uma grande dose de hipocrisia demonstraram solidariedade comigo mas que, veladamente, estavam todos contentes porque eram aliados, principalmente do líder sindicalista, e ainda os elementos do CGT, que tendo votado em branco tiveram a estranha coragem de vir justificar a sua posição dizendo que nunca pensaram que o voto deles fizesse a diferença, pensando mesmo que a eleição estava ganha pelo meu projeto.

A reunião do CGT para a segunda votação estava agendada para o dia 27 de maio de 2013, segunda-feira, ao final da tarde, onde “O Presidente do Conselho Geral Transitório usou da palavra para informar que lhe foi entregue no dia de hoje um ofício da única candidata Dr.^a Adília Maria Rosa da Fonseca Ferreira da Cruz desistindo da candidatura apresentada. Face à desistência que antecede não se procedeu ao escrutínio agendado para hoje.” (ata do CGT de 27 de maio de 2013). Nesse mesmo dia, entreguei um requerimento dirigido ao Presidente do CGT, nos serviços administrativos da escola, em que apresentava a minha desistência ao concurso a decorrer.

Quando o Presidente chegou à escola para a referida reunião, foi-lhe entregue o respetivo requerimento. Assim, após o início da reunião, o conselho foi informado que não haveria votação porque a única candidata tinha desistido do concurso.

No fim de semana, ponderei e amadureci a ideia. Não queria ser eleita desta forma. Quando me perguntavam porque tinha feito aquilo, eu respondia: “não sou mulher de 2^a volta”.

No dia seguinte, participei numa atividade do Agrupamento, numa escola do 1^o Ciclo e Pré-escolar, onde estavam os representantes da autarquia, nomeadamente o Presidente da Câmara, que me questionou sobre a minha decisão, elencando os problemas que acarretavam a

minha desistência. Expliquei e frisei que, se as suas palavras quanto ao trabalho desenvolvido no Agrupamento eram verdadeiras e sentidas, como é que ele justificava o resultado daquela votação, sendo que um dos faltosos na reunião da eleição tinha sido um vereador. E mais uma vez deixei claro que ou vencia porque era a vontade da maioria ou então não queria ser eleita. Gosto da escola, mas nunca estaria disposta a conceder-lhes ou aproveitar-me dos seus favores. Mais uma vez fui julgada em praça pública, nomeadamente nas redes sociais, “desistiu porque não sabe perder”, ... Mas também houve muitas pessoas, professores, funcionários, pais, alunos e a minha família que me compreendeu, me apoiou e esteve do meu lado nas decisões que tomei a partir daí. Houve uma professora aposentada, que me conhece desde que era aluna e que admiro muito, que me disse uma coisa que nunca vou esquecer “és boa de mais para essa escola”. Desvalorizei e sorri, mas, hoje, após tanta coisa que lá vivi e ainda vivo, penso que não é a escola que não me merece, nem os alunos, é o sistema.

Seguiu-se novo processo eleitoral para a escolha do Diretor do Agrupamento. Nesse momento, todos me consideravam uma carta fora do baralho, pois era evidente que “se desistiu não vai ter coragem de voltar a concorrer”. Esta era a leitura que o grupo mais interessado em me “ver pelas costas” fazia e, por isso, não perdeu tempo. O líder sem *status*, aquele em que todos acreditavam como “cordeirinhos”, mas incapaz de assumir um cargo ou uma efetiva responsabilidade de apresentar um projeto comprometidamente inovador e liderá-lo para construir uma escola melhor e o grupo que o rodeava escolheram um bode expiatório, um professor novo, completamente inexperiente na gestão, com um perfil de liderança pouco marcado ou mesmo inexistente e incentivaram-no a apresentar um projeto e a candidatar-se. Achei que concorrer com aquele candidato ainda não seria interessante e muito menos desafiante, pois não suscitava a necessária e inevitável luta de ideias. Nesta altura do ano, final de julho, o trabalho era muito, uma vez que já estávamos a finalizar todos os tipos de avaliação: a avaliação pedagógica, incluindo a externa, a avaliação do desempenho docente e ainda a tratar da organização do novo ano letivo com o acréscimo de trabalho que acarretava a mudança relativa à segunda fase da obra da Escola Secundária.

Havia necessidade do CGT e da própria escola pensar bem naquilo que queriam para o futuro do Agrupamento – seria muito interessante entrar na corrida uma candidata externa que, com um excelente currículo, pudesse contribuir para uma eleição mais bem disputada, dando mais opção de escolha ao CGT.

Tenho de, humildemente, reconhecer que me assumo como estratega, e, neste caso, face ao cenário que se apresentava, a escola era um verdadeiro espaço de luta pelo poder, como uma “arena política”. As pressões sociais que geram muitas ambiguidades e a dificuldade na tomada

de decisão levou o Conselho Geral a ter de ponderar e criar consensos. Mas, na minha vida, procuro ser perspicaz e revelo-me com capacidade de decisão em situações de crise e mesmo de impasse.

Assim, entrou uma candidata externa em campo e tudo ficou muito mais interessante. Gostei de ver os “jogadores” confusos e longe de imaginar que quem estava a mexer nas peças naquele momento era eu. Mas continuava a haver apenas duas candidaturas: a do jovem que sonha (porque ainda não conseguiu, mas continua a sonhar e espero que consiga) um dia ser Diretor e a da candidata externa que tinha um excelente currículo, tendo mesmo estado num cargo de chefia numa Direção Regional da Educação.

O dia 9 de julho de 2013 é marcante na minha vida... faz-me recordar uma pessoa muito querida. Quis o destino que, à hora do funeral desta minha querida amiga, terminasse o prazo de entrada das candidaturas do segundo concurso a decorrer no Agrupamento. Até àquele momento nada, portanto, fazia adivinhar que a minha candidatura entrasse nos serviços administrativos, exatamente às 16 horas e 55 minutos do dia 9 de julho de 2013, pelas mãos do meu marido.

Tudo mudou. Mais uma vez eu aparecia como a figura do momento na imprensa local que tentava interpretar de todas as formas esta candidatura. Também o CGT ficou confuso e com um trabalho e responsabilidade acrescidos. A Comissão de análise das candidaturas reuniu, analisou os projetos e currículos, fez as respetivas entrevistas e, conseqüentemente, elaborou os pareceres para o órgão.

No dia 29 de julho de 2013, pelas 18:30 horas, data que compromete já toda a organização do próximo ano letivo, pois o novo Diretor não toma posse antes do final de agosto, o CGT reúne para proceder à eleição do Diretor.

Neste caso, o CGT tinha um leque de escolhas diversificado: três candidatos com a formação exigida por lei, currículos muito diferentes e projetos também muito distintos como exposto no relatório anexo à ata do Conselho Geral Transitório de 29 de julho de 2013, “a apreciação apresentada, no relatório da Comissão de Apreciação das Candidaturas a Diretor, para os três projetos de intervenção entregues é exatamente igual, sendo também igual à elaborada em 14 de maio de 2013 quando se procedeu à análise do projeto apresentado enquanto candidata única. O mesmo se passou relativamente à apreciação feita por esta Comissão à prestação dos três candidatos na entrevista”. Esta eleição foi discutida e mostrou diferentes posições dentro do CGT, por exemplo, relativamente à audição dos candidatos. Houve quem achasse que este procedimento evitaria a “hipótese de impasse” e quem achasse que, embora oportuno, este procedimento seria difícil face «ao calendário escolar» (Ata do CGT de 29 de julho

de 2013). A eleição acabou por eliminar, em primeiro lugar, a candidata externa e, depois, fiquei eu em oposição ao outro candidato da “casa” obtendo, na primeira reunião, 10-8 votos, favorável a mim, mas não atingindo o mínimo elegível (que deveria ser 11 – maioria absoluta). O desfecho dá-se no dia seguinte, à mesma hora, quando eu atingi a maioria dos votos, 11 contra 7 para o outro candidato, 1 branco e 1 nulo, pois a outra candidata foi eliminada na 1ª volta.

Que posso eu dizer sobre esta vitória?

Soube-me bem, admito, saber que fui estratega e que a minha estratégia funcionou exatamente como eu previ, dava-me um certo consolo, mas, ao mesmo tempo, era uma sensação agridoce.

E porquê?

Por um lado, estava contente porque ganhara e teria oportunidade de continuar o meu projeto de escola, aquele em que acredito, e via alegria nas pessoas que me apoiaram, o meu marido, o meu filho, os meus pais, a minha prima, a minha irmã, os meus sobrinhos, alguns colegas e amigos professores, alguns funcionários, pais e alunos. A minha felicidade passa pela minha realização profissional e ter em mãos um projeto como este, em que poderia gerir um agrupamento desta dimensão, durante quatro anos, e que tinha idealizado à luz de tudo o que conhecia do concelho e das escolas. Era tudo o que eu queria naquele momento. Sentia-me completamente realizada.

Por um lado, sentia-me exausta, devido a toda a turbulência que me desgastou, desmotivou a minha equipa e a mim, levando a que a vontade de fazer planos e projetos diminuísse, o que é muito grave, principalmente quando estamos numa fase em que se está a finalizar um ano letivo e a organizar o próximo. Uma das minhas características é que eu não me permito falhar, por isso, independentemente de ter mais ou menos apoio, levei todas as funções, quer de final de ano, quer de organização do ano letivo seguinte, com o mesmo profissionalismo, vontade e empenho de sempre.

Entre todas estas tarefas houve ainda os constrangimentos, os “ditos e contos” inerentes a um processo concursal desta complexidade que desgastam psicologicamente qualquer pessoa. As redes sociais e a opinião pública sempre a julgar sem qualquer conhecimento, fundamento e sustentação do que realmente se passava – para estes o que interessa é “atirar lenha para a fogueira”.

E eis que chega o dia 30 de agosto 2013 e o Presidente do CGT perguntou-me como é que eu queria tomar posse, ao que respondi:

“- Sozinha, perante vós, à hora normal da reunião do Conselho, 18:30 horas.”

E assim foi...

... à hora marcada lá estava. “A Diretora prestou juramento legal de bem desempenhar as funções para as quais tinha sido eleita, findo o qual assinou o respetivo auto juntamento com o Presidente do Conselho. De seguida a Diretora usou da palavra dizendo que pretende exercer o seu mandato com rigor, competência e diálogo” (Ata do CGT, de 30 de agosto de 2013). Integra, inteira, decidida a fazer frente a todos os imprevistos, dificuldades, desafios e inevitabilidades da escola, espaço privilegiado de milhares de saberes e formas de sentir diversos e diversificados!

2.2. O jogo micropolítico num processo de eleição do Diretor: poder, estratégia e liderança

Considerando um modelo teórico multifocal de análise que nos permite ler o objeto de estudo a partir de uma pluralidade das lentes teóricas, cruzando diferentes olhares, perspetivas e teorias, a leitura e discussão desta narrativa leva-nos a convocar duas dimensões de análise fundamentais:

- a arena política, modelos de ambiguidade e ação estratégica
- a liderança

É ao nível do agrupamento/escola (nível micro), onde decorrem as lógicas de ação, poder/ação estratégica e tomada de decisão, que situamos o palco em que se movem os atores intervenientes e toda a ação desta narrativa. No nosso entendimento, e considerando também as racionalidades convocadas, a racionalidade da ambiguidade é aquela que melhor nos poderá explicar, teoricamente, as lógicas de ação dos diferentes atores.

A escola pública portuguesa é norteada por uma base legal democrática. Em 2008, mais de três décadas após o 25 de abril de 1974, foi reintroduzido um órgão unipessoal de administração e gestão que passou a ser eleito pelo Conselho Geral da respetiva escola ou agrupamento de escolas. A perceção que o legislador quis imprimir com os diplomas legais que suportam esta medida, que indiciavam uma rutura com o modelo anterior, levou a que houvesse receios no “retrocesso no processo de democratização das escolas” (Lima *et al*, 2020, p. 7). Considerando que a tendência burocrática e centralizadora ainda é dominante na cultura organizacional da escola portuguesa, o modelo pode não favorecer a implementação de uma direção e gestão participativa nas escolas e agrupamentos de escolas do nosso país.

A eleição do Diretor e a sua aceitação enquanto líder unipessoal não é consensual e pacífica. É encarada como um processo em que os jogos de poder têm palco, é o jogo da democracia participativa e deliberativa, num modelo que assenta numa dupla lógica de

concurso e de eleição por parte de representantes eleitos/designados. Acresce ainda a própria formação e a

composição do Conselho Geral que pode vir a ser potencialmente desequilibradora nas tomadas de decisão, particularmente em meios pequenos, pois os membros representantes do poder autárquico, como muito maior legitimidade democrática do que os atores escolares ou a própria escola, podem virtualmente expor este órgão máximo a influências político-partidárias, nomeadamente na eleição/(não) recondução/exoneração do Diretor (Lourenço-Gil, *et al.*, 2020, p. 121).

Neste sentido, e cruzando o que nos diz a literatura com a narrativa em estudo, a administração e gestão escolar situa-se entre as políticas e normativos que a norteiam legalmente e as relações de poder que se travam no interior dos contextos organizacionais concretos a partir da cultura e microcultura local e dos significados que os atores intervenientes lhe atribuem, que geram espaços de luta pelo poder e muitas ambiguidades, como arenas políticas, que dificultam a tomada de decisão. Vendo a escola como arena política em que o poder se dissemina a partir de situações de conflito, a forma como os atores se posicionam e a sua ação estratégica depende, segundo Costa (1996), de quatro elementos: interesses, conflito, poder e negociação. Desta forma, é preciso elaborar uma análise tendo em conta esta complexidade da gestão da escola.

A liderança é outra dimensão a considerar quando se trata de administração e gestão escolar. Assim, posicionamo-nos num modelo teórico que parte da premissa que há vários conceitos, tipos e perfis de liderança, mas apontamos para um quadro de referência que caracteriza três perspetivas deste conceito: liderança transformacional, liderança transacional, e liderança distribuída. Esta é a situação considerada mais favorável para o bom funcionamento das escolas num contexto de liderança democrática. Segundo Alves, (2011a), “nas organizações escolares é relativamente consensual a vantagem da existência de uma liderança transformacional e inspiradora, que combata a ameaça da balcanização, da desconexão e as múltiplas forças centrífugas”. Como se afirmou anteriormente, a garantia de uma administração e gestão democrática nas escolas passa por uma complexidade de processos conflituosos e difíceis de resolver, principalmente porque o suporte legal não se mostra suficiente, uma vez que a democracia vai muito além de paradigmas, passa por uma construção baseada em valores sociais. Assim, em contextos organizacionais concretos, numa perspetiva de arena política, os atores deviam comportar-se como indivíduos políticos, críticos e atuantes, no entanto, nestes

espaços de luta pelo poder, surgem frequentemente lideranças que o não podem ser, “pois não geram vinculação de seguidores” (Alves, 2020, p. 39), as chamadas “lideranças tóxicas” que dificultam de forma, por vezes, dramática, o cumprimento da missão da escola (*ibid.*). Quando falamos em “lideranças tóxicas”, não nos referimos apenas aos diretores ou às lideranças de topo, mas também aos professores e outros atores escolares. De seguida, estão elencados dez dos aspetos que podem identificar o padrão deste tipo de liderança, segundo Alves (2011a), muito mais comum nas escolas do que, à partida, se pensa.

1. Centralizam o poder e afirmam-no de várias formas e feitios;
2. Reservam e controlam a informação para saberem mais do que os outros;
3. Desconfiam das capacidades dos outros e não perdem oportunidades para o evidenciar;
4. Preservam as distâncias e cultivam o cerimonial da sobrevivência;
5. Constroem dispositivos de controlo sobre rumores e boatos organizacionais;
6. Instituem formas tendencialmente vassálicas de relação;
7. Fundamentam o poder na autoridade legal, *eu é que sou o ...*;
8. São permeáveis à prepotência e ao amiguismo, destruindo qualquer hipótese de construção de comunidades educativas;
9. Cumpram as orientações superiores, desvalorizando a legitimidade democrática que as colocou nesse lugar;
10. Têm dificuldade de escuta, não constroem laços, envenenam relações, semeiam a discórdia.

Para que surja uma liderança tóxica, é preciso que estejam presentes algumas condições que facilitam esse avanço, “primeiro uma predisposição psicológica para um trabalho tóxico; segundo, um contexto interno que permite ou encoraja que o comportamento tóxico ocorra e seja recompensado e terceiro, circunstâncias externas significativas” que venham a ser cúmplices e sirvam de desculpa para que, neste caso, o comportamento tóxico ocorra (Watson, 2007, p. 24).

2.3. Breve abordagem ao modelo analítico de Delory-Momberger

Os problemas metodológicos colocados são os inerentes à pesquisa qualitativa em geral. No caso da pesquisa biográfica, ela está “presa entre a singularidade, de certa forma definicional do seu objeto, e a necessidade de uma formalização científica” (Delory-Momberger, 2012, p. 535).

Num processo de investigação narrativa, segundo Riessman (1993), podemos incluir cinco níveis de representação da experiência vivida: dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler, ao que Galvão (2005) acrescenta um sexto nível, interpretar porque quem lê dá um novo sentido ao texto de acordo com as suas vivências e referências. A questão que se nos coloca é: tendo em conta todos estes níveis de representação, como estruturar a narrativa para a analisarmos e interpretarmos?

Esta é já a segunda narrativa em análise e o que se sente é uma procura humana de compreensão e de conhecimento entre seres singulares. Esta viagem, com muitos cabos e tormentas, ambiciosa e ousada, pretende “atingir as próprias fontes e os modos de efetuação da singularidade individual trilhando caminhos de uma “hermenêutica da relação e de experiência” em que, neste caso, o investigador é o próprio “sujeito”, porque é o próprio autor do relato, “contando” aos outros aquilo que é a sua experiência vivida, ou seja o seu “tesouro” (Delory-Momberger, 2012, p. 535). O que fazer com esse “tesouro”? Continuamos a interrogarmo-nos sobre “os operadores e os analisadores mais adequados para construir a compreensão do relato biográfico” (*ibid.*, p. 529). Segundo a mesma autora, para se fazer a opção pelo modelo interpretativo mais adequado é preciso, antes de mais, compreender muito bem “o que está em jogo na relação com o real, com o vivido, no relato que o narrador faz” (*ibid.*, p. 529).

Existem vários métodos de análise de narrativas (Quadro XII) que advêm de “modelos sociológicos e sociolinguísticos, psicológicos, literários e antropológicos” (Galvão, 2005, p. 333). Ainda segundo Delory-Momberger (2012), por um lado, são modelos “das ciências dos textos e dos discursos (narratologia, linguística pragmática, análise do discurso) e, por outro lado, de diversas teorias que têm por objetivo descrever e categorizar a ação (teorias da ação)” (*ibid.*, p. 531).

Quadro XII

Exemplos de modelos utilizados por alguns autores/investigadores na análise de narrativas, segundo (Delory-Momberger, 2012).

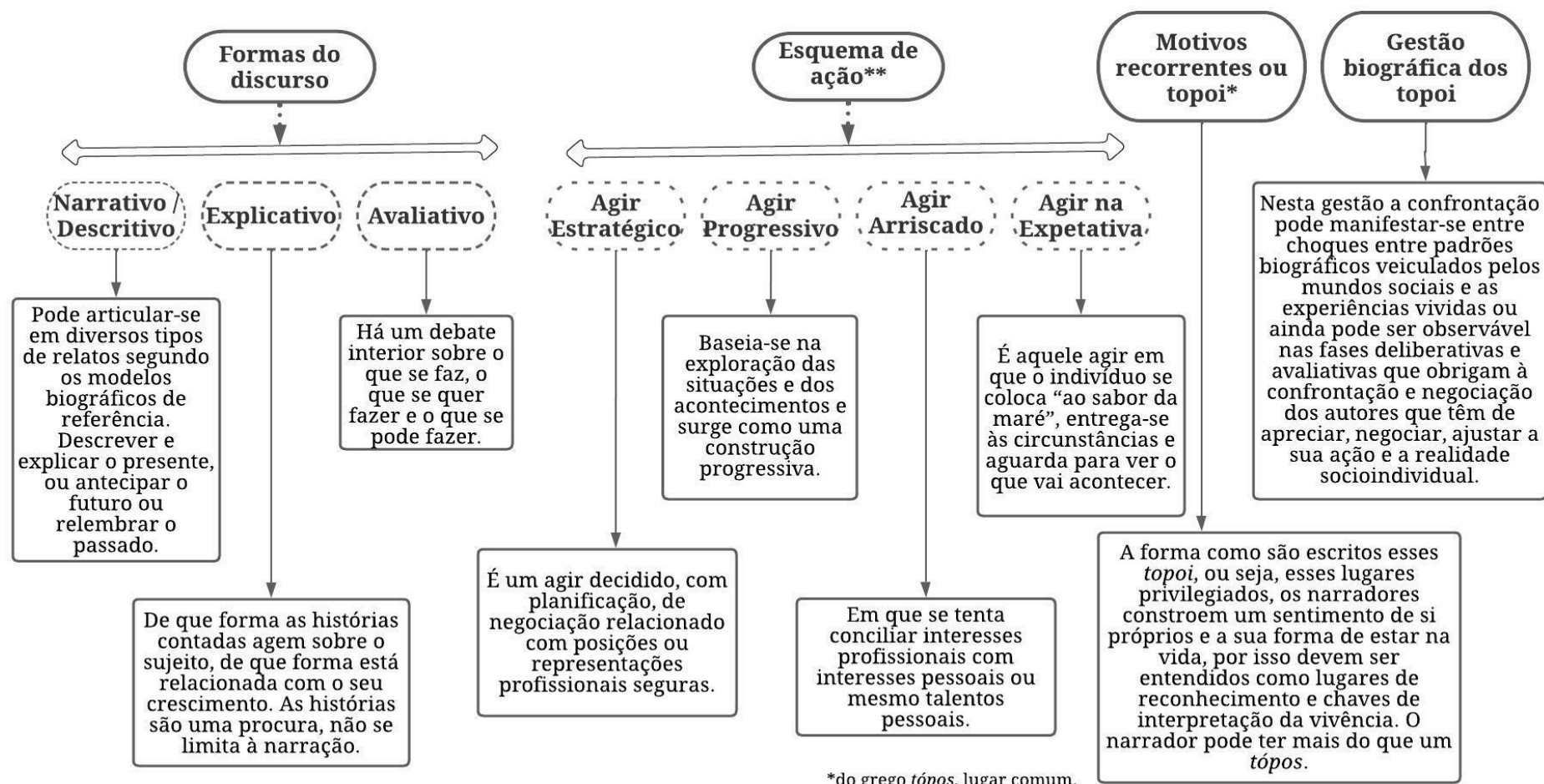
Autor	Obra	Método	Teoria
Didier Demazière e Claude Dubar (1997)	Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion	Análise estrutural da narrativa (Barthes, Greimas)	Narratologia, linguística pragmática, análise do discurso
Gaston Pineau e Marie- -Michèle (1983)	Produire sa vie. Autoformation et autobiographie	Aparelho analítico (mais precisamente a “ecologia da ação” de Abraham Moles)	Teoria da ação
Jean-Michel Baudouin (2010)	De l'épreuve autobiographique.	Perspetiva teórica plural	Teorias da ação e da hermenêutica

Christine Delory-Momberger (2012)	Les histoires de vie	Método próprio com a utilização de quatro categorias de análise	Teoria hermenêutica objetiva
------------------------------------------	----------------------	-----------------------------------------------------------------	------------------------------

Para analisar esta narrativa, optou-se por utilizar as categorias do modelo de Christine Delory-Momberger (2000-2004, p. 224-240). Delory-Momberger propôs-se reconstruir as estruturas objetivas de significação dos textos, a hermenêutica objetiva, fazendo uma leitura interpretativa das narrativas biográficas, tentando superar a oposição entre o vivido e a linguagem, o sujeito e o objeto, o individual e o social. Ela estrutura um modelo de categorias (Figura 17) que nos pareceu pertinente e bastante adequado para aplicar na análise desta narrativa autobiográfica, pois permite analisar a vida do sujeito/protagonista como uma macro-categoria. Este modelo baseia-se nas seguintes categorias: "formas do discurso", "esquema de ação", "motivos recorrentes" e "gestão biográfica".

Figura 17

Modelo de análise das produções biográficas, segundo Delory-Momberger (2000-2004) - (elaboração própria)



*do grego *tópos*, lugar comum.

**Categorização elaborada por Walter R. Heinz (2000, p. 165-186)

3. A NARRATIVA: LEITURA E ANÁLISE DO RELATO À AÇÃO

Fazendo agora a leitura e análise da narrativa autobiográfica em estudo com base nas categorias do modelo apresentado, (Quadro XIII) tentaremos seguir Delory-Momberger e “reconstruir as estruturas objetivas de significação dos textos” confiantes que a “hermenêutica objetiva desenvolve uma leitura interpretativa dos materiais biográficos que tende a superar a oposição entre vivido e linguagem, sujeito e objeto, individual e social”.

Quadro XIII

Aplicação do modelo de análise de narrativas utilizado por Delory-Momberger (2000-2004) à narrativa 2.

Categorias	Tipos	Descrição e observações sobre as categorias
<p>1 – Formas do discurso</p>	<p>Narrativo/ Descritivo</p>	<p>Articula-se em diversos tipos de relatos predominando a narração autobiográfica, que se apresenta com a função de narrar o passado, por vezes, o passado longínquo. Os tempos verbais que associamos à narração são o pretérito perfeito e o presente do indicativo, neste caso muito pouco significativo. No modo descritivo, o tempo verbal predominante é o pretérito imperfeito do indicativo.</p> <p>“...passou a ser conduzido por uma CAP...” “Passei, assim, de Diretora da Escola Secundária a Presidente da CAP do Agrupamento de Escolas de Arouca.” “...o Diretor Regional sujeitou esta comunidade educativa, criou um clima de conflito, constrangimento e incerteza...” “...agravou ainda mais a clivagem que existia entre estes professores.” “...a 12 de novembro de 2012 deu-se a eleição do Conselho Geral Transitório (CGT)...” O resultado da eleição do CGT mostrou bem que o trabalho já estava todo feito...” “...Presidente deste CGT...encarregado de educação” “...este Presidente...desenvolveu um excelente trabalho...” “Na data de 30 de abril de 2013, entrego a minha candidatura para o cargo de Diretora...” “...dia 23 de maio de 2013, quinta-feira, ao final da tarde, o CGT reuniu para a eleição do Diretor.” “...recebo um telefonema em que me dizem que não fui eleita...” “...não fui eleita na primeira votação (1ª volta).” “...fui normalmente para a escola.” “...entreguei um requerimento ... em que apresentava a minha desistência ao concurso a decorrer...” “No fim de semana ponderei e amadureci a ideia...” “...entrou uma candidata externa em campo e tudo ficou muito mais interessante...” “Mostrou ser uma excelente profissional, preocupada com o sucesso dos seus alunos, inovadora...” “Ela continuava a mesma profissional.” “Sou católica...” “...analiso os projetos e currículos...” “...elaborou os pareceres para o órgão...” “No dia 29 de julho de 2013, pelas 18:30 horas ...o CG reúne para proceder à eleição do Diretor.”</p>

		<p>“... à hora marcada lá <i>estava</i>.”</p>
	Explicativo	<p>As histórias contadas estão ainda em curso e o narrador/ protagonista vai agindo, nomeadamente sobre si próprio, procurando perceber a forma como o narrado contribui para a sua evolução, o seu crescimento. Há uma procura que não se limita apenas à narração.</p> <p><i>“O meu objetivo sempre foi fazer deste Agrupamento uma unidade organizacional unida, com uma identidade própria e de sucesso, de referência a nível nacional.”</i></p> <p><i>“não sou mulher de 2ª volta”.</i></p> <p><i>“és boa de mais para essa escola”, desvalorizei e sorri, mas, hoje, após tanta coisa que lá vivi e ainda vivo, penso que não é a escola que não me merece, nem os alunos, é o sistema.”</i></p> <p><i>“A minha felicidade passa pela minha realização profissional e ter em mãos um projeto como este, em que poderia gerir um agrupamento desta dimensão, durante quatro anos, com um projeto que tinha idealizado à luz de tudo o que conhecia do concelho e das escolas...”</i></p> <p><i>Entre todas estas tarefas houve ainda os constrangimentos, os “ditos e contos” inerentes a um processo concursal desta complexidade que desgastam psicologicamente qualquer pessoa. As redes sociais e opinião pública sempre a julgar sem qualquer conhecimento, fundamento e sustentação...”</i></p>
	Avaliativo	<p>Ao longo da narrativa, a protagonista debate-se consigo mesma, em várias situações, sobre o que queria, o que podia e o que devia fazer.</p> <p><i>“Uni-los e criar um projeto comum que os levasse a ter um sentido de pertença a esta nova organização escolar era uma tarefa árdua e quase impossível.”</i></p> <p><i>“Não estive envolvida neste processo, mas não pude ficar indiferente porque mexeu muito com as pessoas...”</i></p> <p><i>“...decidi, indo contra o que considero ser o papel do Diretor na formação do Conselho Geral, chamá-lo e confrontá-lo com a situação.”</i></p> <p><i>“Se alguma dúvida restava, agora sabia com quem estava a lidar.”</i></p> <p><i>“Assim, não queria ser eleita...ou vencia porque era a vontade da maioria ou então não queria ser eleita.”</i></p> <p><i>“Gosto da escola...nunca estaria disposta a conceder-lhes ou aproveitar-me dos seus favores.”</i></p> <p><i>“desistiu porque não sabe perder”, ...</i></p> <p><i>“Achei que concorrer com aquele candidato ainda não seria interessante e muito menos desafiante, ...”</i></p> <p><i>“...humildemente, reconhecer que me assumo como estratega, ...”</i></p> <p><i>“Mas na minha vida procuro ser perspicaz e revelo-me com capacidade de decisão em situações de crise e mesmo de impasse.”</i></p> <p><i>“Gostei de ver os “jogadores” confusos e longe de imaginar que quem estava a mexer nas peças naquele momento era eu.”</i></p> <p><i>“...nada fazia adivinhar que a minha candidatura entrasse nos serviços administrativos, exatamente às 16 horas e 55 minutos do dia 9 de julho de 2013”</i></p> <p><i>“Tudo mudou.”</i></p> <p><i>“o CGT ficou confuso e com um trabalho e responsabilidade acrescidos.”</i></p> <p><i>“A eleição acabou por eliminar em primeiro lugar a candidata externa...”</i></p> <p><i>“... saber que fui estratega e que a minha estratégia funcionou exatamente como eu previ...”</i></p> <p><i>“...oportunidade de continuar o meu projeto de escola, aquele em que acredito...”</i></p> <p><i>“Era tudo o que eu queria naquele momento. Sentia-me completamente realizada.”</i></p> <p><i>“...desmotivou a minha equipa e a mim...”</i></p> <p><i>“...vontade de fazer planos e projetos diminuiu...”</i></p> <p><i>“...eu não me permito falhar, ...”</i></p>

		<p>«“- Sozinha, perante vós, à hora normal da reunião do Conselho, 18:30 horas.”»</p> <p>“Integra, inteira, decidida a fazer frente a todos os imprevistos.”</p>
2 – Esquema de ação	Agir estratégico	<p>Ao longo do relato verifica-se uma ação segura ancorada numa atitude de planificação e de negociação por parte do narrador/protagonista.</p> <p>“Ao ver os colegas constrangidos e mesmo a fazer algo que não queriam, decidi, indo contra o que considero ser o papel do Diretor na formação do Conselho Geral, chamá-lo e confrontá-lo com a situação. Fomos conversar para um gabinete e, como sempre, fui frontal e perguntei-lhe diretamente se era verdade, o que me confirmou sem qualquer escrúpulo. Se alguma dúvida restava, agora sabia com quem estava a lidar.”</p> <p>“Nesse mesmo dia, entreguei um requerimento dirigido ao Presidente do CGT, nos serviços administrativos da escola, em que apresentava a minha desistência ao concurso a decorrer.”</p> <p>“Achei que concorrer com aquele candidato ainda não seria interessante e muito menos desafiante, ...”</p> <p>“Até àquele momento nada, portanto, nada fazia adivinhar que a minha candidatura entrasse nos serviços administrativos, exatamente às 16 horas e 55 minutos do dia 9 de julho de 2013, pelas mãos do meu marido.”</p>
	Agir progressivo	<p>Na narrativa verifica-se um agir progressivo da ação na medida em que se exploram as situações e os acontecimentos com que o narrador/protagonista se depara e onde vai sendo progressivamente construído.</p> <p>“Na data de 30 de abril de 2013, entrego a minha candidatura para o cargo de Diretora do Agrupamento e, findo o prazo estipulado, verifico que sou candidata única.”</p> <p>“Por volta das vinte horas, recebo um telefonema em que me dizem que não fui eleita, (...) não fui eleita na primeira votação (1ª volta).”</p> <p>“...entreguei um requerimento dirigido ao Presidente do CGT, nos serviços administrativos da escola, em que apresentava a minha desistência ao concurso a decorrer.”</p> <p>“E mais uma vez deixei claro que ou vencia porque era a vontade da maioria ou então não queria ser eleita. Gosto da escola, mas nunca estaria disposta a conceder-lhes ou aproveitar-me dos seus favores.”</p> <p>“Assim, entrou uma candidata externa em campo e tudo ficou muito mais interessante.”</p> <p>“Mas continuava a haver apenas duas candidaturas: a do jovem que sonha (porque ainda não conseguiu, mas continua a sonhar e espero que consiga) um dia ser Diretor e da candidata externa que tinha um excelente currículo, tendo mesmo estado num cargo de chefia na Direção Regional da Educação do Norte.”</p> <p>“nada fazia adivinhar que a minha candidatura entrasse nos serviços administrativos, exatamente às 16 horas e 55 minutos do dia 9 de julho de 2013, pelas mãos do meu marido.”</p> <p>“Tudo mudou. Mais uma vez eu aparecia como a figura do momento na imprensa local que tentava interpretar de todas as formas esta candidatura. Também o CGT ficou confuso e com um trabalho e responsabilidade acrescidos.”</p> <p>“A eleição acabou por eliminar em primeiro lugar a candidata externa e depois fiquei eu em oposição ao outro candidato da “casa” obtendo na primeira reunião 10-8 votos, favorável a mim, mas não atingindo o mínimo elegível (que deveria ser 11 – maioria absoluta).”</p> <p>“O desfecho dá-se no dia seguinte, à mesma hora, em que eu atingi a maioria dos votos, 11 contra 7 para o outro candidato.”</p>
	Agir arriscado	<p>Na ação, cruzam-se interesses de trabalho com interesses pessoais que necessitam de ser conciliados.</p> <p>“No dia seguinte, ao entrar na escola, as manifestações foram diversas e interpretadas por mim de diferentes formas. Houve aqueles que realmente</p>

		<p><i>lamentaram porque se identificavam com o projeto que estávamos a desenvolver e revoltaram-se com o CGT, depois houve outros que com uma grande dose de hipocrisia demonstraram solidariedade comigo mas que, veladamente, estavam todos contentes porque eram aliados, principalmente do líder sindicalista, e ainda os elementos do CGT, que tendo votado em branco tiveram a estranha coragem de vir justificar a sua posição dizendo que nunca pensaram que o voto deles fizesse a diferença, achando mesmo que a eleição estava ganha pelo meu projeto.”</i></p> <p><i>“Entre todas estas tarefas houve ainda os constrangimentos, os “ditos e contos” inerentes a um processo concursal desta complexidade que desgastam psicologicamente qualquer pessoa. As redes sociais e opinião pública sempre a julgar sem qualquer conhecimento, fundamento e sustentação do que realmente se passava – para estes o que interessa é “atirar lenha para a fogueira”.</i></p> <p><i>“Mais uma vez fui julgada em praça pública, nomeadamente nas redes sociais, “desistiu porque não sabe perder”, ... Mas também houve muitas pessoas, professores, funcionários, pais, alunos e a minha família que me compreendeu, me apoiou e esteve do meu lado nas decisões que tomei a partir daí. Houve uma professora aposentada que me conhece desde que era aluna e que admiro muito que me disse uma coisa que nunca vou esquecer “és boa de mais para essa escola”, desvalorizei e sorri, mas, hoje, após tanta coisa que lá vivi e ainda vivo, penso que não é a escola que não me merece, nem os alunos, é o sistema.”</i></p>
	<p>Agir na expectativa</p>	<p>O narrador, também protagonista, coloca-se na expectativa do que vai acontecer e entrega-se às circunstâncias.</p> <p><i>“...entreguei um requerimento dirigido ao Presidente do CGT, nos serviços administrativos da escola, em que apresentava a minha desistência ao concurso a decorrer.”</i></p> <p><i>“...me consideravam uma carta fora do baralho pois era evidente que «se desistiu não vai ter coragem de voltar a concorrer»”.</i></p> <p><i>“...seria muito interessante entrar na corrida uma candidata externa que, com um excelente currículo, pudesse contribuir para uma eleição melhor disputada, dando mais opção de escolha ao CGT.”</i></p> <p><i>“Gostei de ver os “jogadores” confusos e longe de imaginar que quem estava a mexer nas peças naquele momento era eu.”</i></p> <p><i>“Tenho de, humildemente, reconhecer que me assumo como estratega, e, neste caso, face ao cenário que se apresentava, a escola era um verdadeiro espaço de luta pelo poder, como uma «arena política»”.</i></p> <p><i>Mas na minha vida procuro ser perspicaz e revelo-me com capacidade de decisão em situações de crise e mesmo de impasse.”</i></p>
<p>3 – Motivos recorrentes ou topoi</p>	<p>De uma forma transversal aos relatos da autora/protagonista, verifica-se o recurso a três <i>topoi</i> bastante evidentes: a arena política; a ação estratégica e a luta pelo poder entre os atores; a liderança.</p>	
<p>4 – Gestão biográfica dos topoi</p>	<p>Ao longo da narrativa, a gestão biográfica dos <i>topoi</i> realiza-se, frequentemente, em função da realidade socioindividual. Este nível de análise envolve a confrontação entre a realidade e a teoria, o prescrito. Entre as diversas confrontações, realçam-se a da protagonista com o professor sindicalista que lidera, a constituição do CGT, a luta de poder entre a protagonista e o CGT durante todo o processo eleitoral, o desfazamento entre a realidade e a ação em que a gestão democrática das escolas está alinhada com a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho). É aqui colocada em causa por contextos organizacionais concretos da ação social e dos significados que os atores, nomeadamente escolares, lhe atribuem.</p>	

A primeira categoria “formas do discurso” relaciona-se com a forma como o narrador/protagonista organiza o discurso. Esta organização pode ser feita de vários

modos: narrativo, descritivo, explicativo e avaliativo e também depende da forma como estes modos se articulam entre si.

É importante percebermos a natureza e o alcance do material produzido e o que verificamos é que estamos perante uma narração autobiográfica que se apresenta com a função de narrar o passado, por vezes um passado mais ao menos longínquo. Neste caso, o discurso será predominantemente narrativo, os tempos verbais associados à narração são o pretérito perfeito (“...o Diretor Regional sujeitou esta comunidade educativa, criou um clima de conflito, constrangimento e incerteza...” ou “...entrou uma candidata externa em campo e tudo ficou muito mais interessante...”) e o presente do indicativo, este último de um modo muito pouco significativo (“...recebo um telefonema em que me dizem que não fui eleita...”). No entanto, o modo descritivo, embora quase inexistente, surge de forma pontual, em que o tempo verbal associado é o pretérito imperfeito do indicativo, como por exemplo: “... à hora marcada lá estava”. Nesta forma de discurso narrativo, é possível explorar os processos de origem e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como é que eles constroem as suas experiências, como fazem as situações e os acontecimentos da sua vida encontrar significação.

O modo explicativo, embora não seja muito frequente, surge em momentos importantes da história e, através dele, pode perceber-se que, ainda enquanto conta a história, o narrador/protagonista vai agindo, nomeadamente sobre si próprio, procurando perceber (procura) a forma como o narrado contribui(u) para a sua evolução, o seu crescimento: “és boa de mais para essa escola”, desvalorizei e sorri, mas, hoje, após tanta coisa que lá vivi e ainda vivo, penso que não é a escola que não me merece, nem os alunos, é o sistema.” Há uma procura que não se limita apenas à narração, como quando afirma: “A minha felicidade passa pela minha realização profissional e ter em mãos um projeto como este, em que poderia gerir um agrupamento desta dimensão, durante quatro anos, com um projeto que tinha idealizado à luz de tudo o que conhecia do concelho e das escolas...”.

Ao longo da narrativa, a protagonista debate-se consigo mesma, em várias situações, sobre o que queria, o que podia e o que devia fazer. Na forma como narra os acontecimentos, está a utilizar um discurso avaliativo. Note-se, no entanto que a afirmação deste saber é de natureza conjectural, probabilístico, contextual e situacional. Logo, passível de erro, eventual revisão e/ou reformulação. Na narrativa que se produz, entende-se que, nas circunstâncias da ação, a melhor decisão é a que foi assumida e tomada. Mas esta assunção admite, naturalmente, o erro. Quando tinha de tomar decisões,

naquelas circunstâncias, sabia o que devia fazer “...decidi, indo contra o que considero ser o papel do Diretor na formação do Conselho Geral, chamá-lo e confrontá-lo com a situação.” Por outro lado, sabia o que queria “Assim, não queria ser eleita...ou vencia porque era a vontade da maioria ou então não queria ser eleita.”; “Gosto da escola...nunca estaria disposta a conceder-lhes ou aproveitar-me dos seus favores.” E nos momentos de decisão estratégica, respeitando os seus princípios morais, sabia o que podia fazer “... saber que fui estratega e que a minha estratégia funcionou exatamente como eu previ...”

Avançando nesta análise para a segunda categoria - o esquema de ação, analisamos a forma, a atitude que o narrador apresenta na sua relação com as situações, com os acontecimentos e a sua forma de agir e de reagir. Estes esquemas de ação podem, então, ser: agir estratégico; agir progressivo; agir arriscado; agir na expectativa.

Falamos em agir estratégico quando, ao longo do relato, verificamos uma ação segura ancorada numa atitude de planificação e de negociação por parte do narrador/protagonista. Quando a protagonista decide falar com o colega para apurar o seu comportamento face à eleição do CGT, verifica-se uma intenção, pensada e de possível negociação: “Ao ver os colegas constrangidos e mesmo a fazer algo que não queriam, decidi, indo contra o que considero ser o papel do Diretor na formação do Conselho Geral, chamá-lo e confrontá-lo com a situação. Fomos conversar para um gabinete e, como sempre, fui frontal e perguntei-lhe diretamente se era verdade, o que me confirmou sem qualquer escrúpulo. Se alguma dúvida restava, agora sabia com quem estava a lidar.” Também a decisão de retirar a candidatura de concurso quando é confrontada com o resultado da primeira votação é uma decisão ancorada numa ideia estruturada e planeada, indo ao pormenor do dia “Nesse mesmo dia, entreguei um requerimento dirigido ao Presidente do CGT, nos serviços administrativos da escola, em que apresentava a minha desistência ao concurso a decorrer.”

O agir progressivo da ação está associado à exploração das situações e dos acontecimentos com que o narrador/protagonista se depara e a uma construção progressiva. A organização do relato obedece a um esquema de progressividade quando a protagonista se depara com uma situação - “Na data de 30 de abril de 2013, entrego a minha candidatura para o cargo de Diretora do Agrupamento e, findo o prazo estipulado, verifico que sou candidata única.” (...); “Por volta das vinte horas, recebo um telefonema em que me dizem que não fui eleita, (...) não fui eleita na primeira votação (1ª volta).” – ereage, reorganiza a sua ação de forma progressiva na procura daquilo que são os seus

interesses, nomeadamente profissionais. Explora as situações e os acontecimentos até que surjam novos interesses, seguindo um esquema de progressividade - “...entreguei um requerimento dirigido ao Presidente do CGT, nos serviços administrativos da escola, em que apresentava a minha desistência ao concurso a decorrer”. As tentativas que faz para atingir os seus objetivos e interesses - “Assim, entrou uma candidata externa em campo e tudo ficou muito mais interessante” - transparece no relato e verifica-se uma construção progressiva até atingir o fim a que se propõe - “O desfecho dá-se no dia seguinte, à mesma hora, em que eu atingi a maioria dos votos, 11 contra 7 para o outro candidato, 1 branco e 1 nulo, pois a outra candidata foi eliminada na 1ª volta”. Segundo Barthes (1981), nas classes das funções, as suas unidades não têm todas o mesmo papel. O que constitui e distingue estas funções é o risco. As funções cardinais são os momentos de risco da narrativa e entre estes pontos “dispatchers” surgem as funções catálises que representam a segurança, o repouso, não sendo, no entanto inúteis, pois aceleram, retardam, avançam, resumem, antecipam, “despertam sem cessar a tensão semântica do discurso”, mantendo o contacto entre o narrador e o narratário. Assim, na análise deste agir podemos também identificar as principais funções cardinais de Barthes (1981) que coincidem com as situações com que o narrador/protagonista se depara e que o fazem reagir de forma progressiva na ação:

- A formação das duas listas de docentes para a eleição do Conselho Geral Transitório;
- A eleição do CGT que decorreu no dia 12 de novembro de 2012;
- A Presidente da CAP apresenta candidatura ao CGT para Diretor no dia 30 de abril de 2013;
- A Presidente da CAP (única candidata ao cargo de Diretor do Agrupamento) não é eleita na 1ª volta (em 23 de maio de 2013);
- A Presidente da CAP desiste do concurso a decorrer, em 27 de maio de 2013;
- Nova eleição para Diretor do Agrupamento com três candidatos (dois internos e um externo), incluindo a Presidente da CAP;
- A Presidente da CAP é eleita Diretora do Agrupamento (30 de julho de 2013);
- A Diretora toma posse na reunião do CGT de 30 de agosto de 2013.

A eleição quer do CGT quer do Diretor, nesta narrativa, situa-se nas relações de poder que se travam entre os atores envolvidos, CGT e candidata a Diretora, havendo claramente um clima de conflito e de interesses associado ao conceito de “arena política”.

Isso verifica-se, por exemplo, quando a candidata decide sair do concurso, *“No fim de semana ponderei e amadureci a ideia. Assim, não queria ser eleita. Tal como eu respondia quando me perguntavam porque fiz aquilo: “não sou mulher de 2ª volta”*. Esta foi uma decisão ponderada e premeditada, no sentido de medir forças e levar os conselheiros a refletirem. Após sujeitar-se à avaliação de uma comissão do CGT que entregou um relatório totalmente favorável à candidatura, que em assembleia não foi questionada por qualquer conselheiro, nem solicitada a audiência da candidata, tornou-se incompreensível para si, sendo única, o resultado da votação, 8-votos; 10-brancos; 0-nulos (Ata n.º 4., CG, 23/05/2013). Sem deixar de cumprir o quadro legal que suporta a eleição do Diretor, a candidata *“Quando o Presidente chegou à escola para a referida reunião foi-lhe entregue o respetivo requerimento. Assim, após início da reunião, o conselho foi informado que não haveria votação porque a única candidata tinha desistido do concurso.”* Há aqui, claramente, uma intenção da candidata/protagonista em baralhar o CGT e medir forças com o mesmo, ou seja, um jogo de poder e estratégia.

Entre as funções cardinais, identificadas acima, decorrem as funções catálises, de repouso, que representam a segurança, o repouso mantendo a ligação entre o narrador e o narratário, como é a situação emotiva que envolve o funeral da docente, tão próxima da protagonista, numa data tão marcante como a da entrega da candidatura, pela segunda vez, para o cargo de Diretora do Agrupamento.

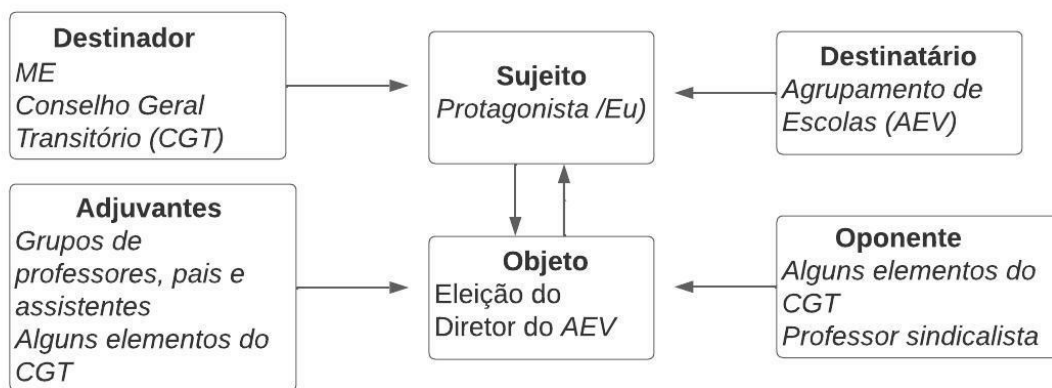
Um agir arriscado em que o indivíduo procura conciliar as opções de trabalho e os interesses ou objetivos pessoais. Há necessidade de uma conciliação. Em todo este processo de eleição do Diretor que se arrastou por quatro meses, houve muitas situações em que a protagonista teve de gerir e conciliar as opções que fazia no processo a decorrer e depois o impacto e as consequências que essas opções tinham na sua vida pessoal. A verdade é que *“os constrangimentos, os “ditos e contos” inerentes a um processo concursal desta complexidade que desgastam psicologicamente qualquer pessoa.”*; *“As redes sociais e a opinião pública sempre a julgar sem qualquer conhecimento, fundamento e sustentação do que realmente se passava – para estes o que interessa é “atirar lenha para a fogueira”*. Esta situação foi difícil de gerir e trouxe consequências dramáticas a nível familiar. Embora tenha sido um agir arriscado, a protagonista tentou conciliar os interesses pessoais com os interesses profissionais. Talvez agora num olhar mais límpido e distante concorde com a colega quando *“houve uma professora aposentada que me conhece desde que era aluna e que admiro muito que me disse uma coisa que nunca vou esquecer “és boa de mais para essa escola”*.

Um agir na expectativa em que o indivíduo se coloca na posição de “ver o que vai acontecer” e se entrega às circunstâncias. Talvez este seja o agir mais frágil nesta narrativa, pois, embora exista uma certa margem de incerteza, a protagonista, quando toma uma decisão, tem claramente consciência do que vai acontecer, baseando-se numa ação estratégica com objetivos e interesses previamente traçados. Quando diz “...*me consideravam uma carta fora do baralho pois era evidente que «se desistiu não vai ter coragem de voltar a concorrer»*”. – Era exatamente isso que queria que pensassem. (...) “...*seria muito interessante entrar na corrida uma candidata externa que, com um excelente currículo, pudesse contribuir para uma eleição melhor disputada, dando mais opção de escolha ao CGT*”; “*tenho de, humildemente, reconhecer que me assumo como estratega, e, neste caso, face ao cenário que se apresentava, a escola era um verdadeiro espaço de luta pelo poder, como uma «arena política»*.”. Todas estas ações são estrategicamente pensadas, assim como o resultado esperado, pelo que não se considera que a protagonista se coloque muitas vezes numa posição de “ver o que vai acontecer”, ela sabe o que vai acontecer, mostra segurança e não se entrega às circunstâncias.

Transversalmente à análise desta categoria, ficamos com a certeza de que, para além do agir e reagir do narrador, será muito útil identificar e caracterizar as forças que interagem com o mesmo, de forma a dar visibilidade aos atores/categorias que agem no espaço “escola”. “Chama-se modelo actancial de uma narrativa um modelo pelo qual se pode dar conta de uma estrutura narrativa, pelas relações instituídas entre actantes ou protagonistas representados por seres animados ou inanimados” (Dubois *et al.*, 1973), sendo os “actantes seres ou coisas que de um modo ou de outro (...) se constituem como forças sintáticas de uma narrativa” (Ducrot e Todorov, 1973, citado por Alves, 1999a, p. 28). Para isso, convocamos Greimas (1973) e o seu modelo actancial e, aplicando este modelo descritivo e interpretativo ao “processo de eleição do Diretor”, obtemos o seguinte resultado:

Figura 18

Esquema de aplicação da estrutura de actantes à narrativa 2.



O Ministério da Educação, através da aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e a atuação, inicialmente do Conselho Geral e do Conselho Geral Transitório, surgem nesta narrativa como o *destinador*, a força que faz ativar a ação, que condiciona o comportamento do sujeito e possibilita a emergência do objeto. O *destinatário* é o beneficiário da ação do sujeito e, neste caso, é o Agrupamento (AEV), e o *objeto* é o processo de eleição do Diretor do Agrupamento (AEV), incluindo a formação do Conselho Geral Transitório, no sentido que esta formalização (mandato de quatro anos) trará estabilidade a esta instituição e permitirá a construção e a execução de um projeto comum (após a agregação) muito importante para o desenvolvimento da sua identidade. O *sujeito* é aquele que tem um projeto ou deseja algo, é a força que mobiliza a organização rumo ao objeto servindo-se de procedimentos de informação, persuasão e, por vezes, manipulação, neste caso é a protagonista da ação nesta narrativa, a Presidente da CAP do AEV, que num processo eleitoral complexo e sofrido se vê envolvida num enredo que em nada beneficia o AEV nem o bem-estar da protagonista. Nesta lógica de ação actancial, há forças que se opõem, *oponentes*, como alguns elementos do Conselho Geral e o professor sindicalista, e forças que apoiam, os *adjuvantes*, grupos de professores, pais e assistentes e alguns elementos do CGT. Esta leitura é muito importante para entendermos e identificarmos as estruturas de significações produzidas a partir dos elementos linguísticos e das suas relações. Através do texto narrado, “o sujeito posiciona-se e produz as categorizações que lhe permite apropriar-se do mundo social” (Delory-Momberger, 2012, p. 531).

Entre as diversas confrontações que identificamos no espaço escola, no decorrer da ação de toda esta narrativa, teremos de realçar a da protagonista com o professor

sindicalista que lidera a constituição do CGT. Contextualizando, este professor pertencia ao quadro do agrupamento que agrupou com a escola secundária e foi um dos grandes opositores quer à junção das unidades orgânicas, quer à nomeação da protagonista para Presidente da CAP. Neste processo de eleição do CGT e do Diretor, este professor liderava uma facção dos atores escolares, cumprindo um papel que já desempenhava há muitos anos, mesmo que de uma forma “não legitimada”, mas aceite. A ação deste professor na narrativa em análise e a forma como se confronta com a protagonista, enquanto elemento do CGT, mas também representante sindical há muitos anos, mostrou-se numa lógica que apresenta características que pensamos poder enquadrar no padrão apresentado por Alves (2011a) sobre as “lideranças tóxicas”:

Quadro XIV

Características das “lideranças tóxicas”, segundo Alves (2011a).

Os 10 aspetos que podem identificar o padrão das “lideranças tóxicas”	Evidências do perfil de liderança do professor sindicalista (fonte: narrativa)
Centralizam o poder e afirmam-no de várias formas e feitos	<p><i>“Há já muitos anos que um professor ligado ao 2º ciclo e a um sindicato exercia uma liderança muito forte para com os docentes do antigo agrupamento...”</i></p> <p><i>“Ao ver os colegas constrangidos e mesmo a fazer algo que não queriam...”</i></p>
Reservam e controlam a informação para <i>saberem</i> mais do que os outros	<p><i>“...usava estas estratégias sem objetivos concretos, apregoava as leis em nome do cargo que desempenhava no sindicato, mostrando que era o senhor da verdade, todos o procuravam...”</i></p>
Desconfiam das capacidades dos outros e não perdem oportunidades para o evidenciar	<p><i>“...o que ouviam dele estava acima de qualquer outra opinião ou ideia, muitas vezes, procuravam-no para fazer exposições superiores sobre assuntos pessoais, como se não confiassem nas suas próprias competências para se defenderem.”</i></p>
Preservam as distâncias e cultivam o cerimonial da subserviência	<p><i>“...o que me confirmou sem qualquer escrúpulo.”</i></p>
Constroem dispositivos de controlo sobre rumores e boatos organizacionais	<p><i>“...quando alguns professores da Escola Secundária se aperceberam que já havia uma lista para o CGT liderada pelo referido professor...”</i></p>
Instituem formas <i>tendencialmente vassálicas</i> de relação	<p><i>“...notando-se até uma certa dependência emotiva e decisória de alguns dos seus pares em relação a ele.”</i></p> <p><i>“Alguns chegam mesmo a ter receio, diria mesmo “medo”, que ele saiba que comentaram isso.”</i></p> <p><i>“...mas com este episódio fiquei esclarecida... eles veneravam-no.”</i></p>
Fundamentam o poder na autoridade legal, com o argumento eu é que sou o ...	<p><i>“...apregoava as leis em nome do cargo que desempenhava no sindicato...”</i></p>

	<i>“...mostrando que era o senhor da verdade, todos o procuravam como sendo a “chave para todos os enigmas”</i>
São permeáveis à prepotência e ao amiguismo, destruindo qualquer hipótese de construção de comunidades educativas	<i>“...me vêm dizer que não conseguem professores do 2º ciclo para esta lista porque os mesmos têm orientações do tal professor para não o fazerem...”</i> <i>“... em situação alguma, eu constatei que estivesse a lutar pela melhoria da escola...”</i>
Cumprem as orientações superiores, desvalorizando a legitimidade democrática que as colocou nesse lugar	<i>“...apregoava as leis em nome do cargo que desempenhava no sindicato, mostrando que era o senhor da verdade...”</i> <i>“...notando-se até uma certa dependência emotiva e decisória de alguns dos seus pares em relação a ele.”</i>
Têm dificuldade de escuta, não constroem laços, envenenam relações, semeiam a discórdia	<i>“O seu poder de persuasão surtia efeito, como vim a saber mais tarde pelos próprios docentes do 1º ciclo. A ideia era também colocar uns contra os outros e, neste caso, todos contra os da Escola Secundária.”</i>

Pelo que se observa no Quadro XIV, há aspetos bem marcantes de uma “liderança tóxica” associada ao professor sindicalista que, neste caso, assumiu um papel de oponente ao sujeito, ou seja, a protagonista cujo desejo é ser eleita Diretora do AEV e dar continuidade a um projeto que iniciou na liderança da CAP deste agrupamento. O papel deste professor foi marcante em todo o processo de eleição quer do CGT, quer da Diretora. Embora não possamos considerá-lo um verdadeiro líder, pois verifica-se que não existe uma verdadeira confiança relacional entre este e os seus seguidores que “chegam mesmo a ter receio, diria mesmo “medo”, que ele saiba que comentaram isso”, há um quero, posso e mando, em que uma pessoa exerce poder sobre a outra, gerando dependências que estão associadas a diferentes tipologias de poder, que, neste caso, aproximamos do poder coercitivo (French & Raven, 1959), em que o sujeito tem a perceção da capacidade que o influenciador (professor sindicalista) tem em puni-lo ou de lhe retirar recompensas e benefícios. Ainda sobre a ação estratégica deste professor e a relação de poder que este exerce na escola, seguindo Costa (1996), para além dos poderes de autoridade (formal), há nas escolas o poder da influência (informal) que é utilizado por qualquer elemento da comunidade educativa, e não apenas por aqueles que exercem cargos, e cujas negociações se baseiam nos bens de troca originando conflitualidades nas tomadas de decisão e impedindo muitas vezes o bom funcionamento da escola e o cumprimento da sua missão e das finalidades educativas.

Ao longo da narrativa, a gestão biográfica dos *topoi* realiza-se, frequentemente, em função da realidade socio individual. Este nível de análise envolve a confrontação

entre a realidade e a teoria, o prescrito. Essa confrontação pode traduzir-se por conflitos “entre padrões biográficos veiculados pelos mundos sociais e as biografias de experiência”. A protagonista consciente do trabalho, que estava a ser desenvolvido no agrupamento, *“ter em mãos um projeto como este, em que poderia gerir um agrupamento desta dimensão, durante quatro anos, com um projeto que tinha idealizado à luz de tudo o que conhecia do concelho e das escolas..., fazia-me sentir completamente realizada”*, e sabendo que era a única candidata ao cargo de Diretora do Agrupamento, mostra, no decorrer desta narrativa, uma confrontação envolvendo a realidade do Agrupamento e o trabalho desenvolvido até aí e a forma como o CGT e as forças internas e externas, que o compõem, conduziram todo o processo de eleição do Diretor e o politizaram, criando uma luta de poder e conflitos de interesses como se de uma arena política se tratasse. A protagonista confronta a realidade da gestão escolar com o trabalho desenvolvido até então no agrupamento. A narrativa sugere que a gestão biográfica dos “topoi” (elementos simbólicos que compõem a identidade e a experiência de vida) é influenciada pela realidade socio individual de todos os envolvidos.

“Mesmo não tendo alternativas, porque ninguém se mostrou interessado em agarrar este desafio nem em apresentar uma alternativa ao meu projeto, e mesmo assim... preferiram dar-me um cartão amarelo, já que foi deste modo que eu entendi a mensagem.” Neste contexto, a protagonista é a única candidata ao cargo de Diretora do Agrupamento e percebe que a eleição e o processo de tomada de decisão foram politizados, gerando uma verdadeira arena política. Isso implica o reconhecimento de uma luta de poder e conflitos de interesses entre o Conselho Geral Transitório e as forças internas e externas que o compõem, *“neste caso, face ao cenário que se apresentava, a escola era um verdadeiro espaço de luta pelo poder, como uma «arena política»”*.

A protagonista carregava uma herança difícil de gerir que estava relacionada com a polémica agregação do agrupamento (*“A maior resistência era, sem qualquer dúvida, emanada do antigo Agrupamento de Escolas...”*). A palavra democracia surge bastante associada ao modelo de gestão em vigor, no entanto, nesta narrativa, a protagonista confronta-se com uma “liderança [que considera] tóxica” porque impede os professores de exercerem de forma democrática o seu direito de participação na constituição do CGT. Estamos perante uma organização fortemente fraturada onde é evidente a balcanização. Em síntese, estamos perante um exemplo, entre tantos outros, em que a arena política na escola portuguesa é marcada por conflitos de poder, politização dos processos de eleição e tomada de decisão, e dificuldade em alcançar uma participação democrática efetiva por

parte dos professores e demais atores da comunidade educativa. A narrativa desta protagonista mostra o quanto está consciente desses desafios e como os enfrenta ao longo do seu percurso profissional.

4. CONCLUSÕES: as dimensões nucleares da narrativa

Neste capítulo [sequência], partimos de uma narrativa que nos faz mergulhar numa problemática bastante atual, que tem vindo a emergir nas escolas à volta da constituição/eleição dos órgãos de direção e gestão e que coloca em confronto aquilo que é prescrito e a realidade, aquilo que se vive no quotidiano das escolas. De uma forma transversal aos relatos da autora/protagonista, identificam-se três dimensões nucleares bastante evidentes neste processo: a arena política; a ação estratégica e a luta pelo poder entre os atores; a liderança. A explicação para o Conselho Geral ser visto como uma arena política está relacionada com a natureza democrática do processo de constituição e eleição dos órgãos de direção e gestão das escolas. Nessa arena, os diversos atores envolvidos, como professores, funcionários, pais e alunos, autarquia, outros representantes da comunidade, participam de um jogo democrático permeado por valores, interesses e intrigas. A democracia, nesse contexto, é entendida como um processo que envolve o confronto entre aquilo que é prescrito, ou seja, as normas e as diretrizes do legislador, e a realidade vivenciada no quotidiano das escolas. A aplicação da legislação que define o modelo de governo e gestão dos agrupamentos, apresentado em 2008, gera mudanças, mas também desencadeia um enredo complexo nas escolas. Esse enredo cria-se nas relações entre os diferentes atores, que procuram defender os seus princípios e interesses. Nesse contexto, podem surgir conflitos, jogos de poder e intrigas à medida que os indivíduos procuram influenciar os processos de decisão e moldar a direção e gestão da escola de acordo com as suas perspetivas e interesses pessoais ou grupais.

A escola, considerada aqui como arena política, à luz dos modelos da ambiguidade e numa perspetiva dos “modelos micropolíticos”, é palco de vários interesses, expectativas e ambições pessoais que se sobrepõem ao bem comum que é o bom funcionamento da instituição (Barroso, 1996, p. 10). Entre as diversas confrontações que se puderam verificar realçam-se a da protagonista com o professor sindicalista que lidera a constituição do CGT, a luta pelo poder entre a protagonista e o CGT durante todo o processo eleitoral, as divergências dentro do próprio CGT, entre outras. A questão central da direção e gestão está relacionada com o desfasamento entre a realidade vivida no

quotidiano da escola e a ação que procura implementar a gestão democrática através da legislação em vigor. Esse desfasamento é causado pela perda de noção de uma escola com objetivos comuns, claramente definidos e um sentido de missão. Ao contrário, a escola caracteriza-se por um poder fluído e ambíguo, sem objetivos precisos, onde todos podem exercer a sua influência em proveito próprio, resultando numa visão de arena política, na qual todos os atores se tornam agentes de influência. Esta tendência enfraquece a motivação para a gestão participativa e dificulta a construção de consensos em torno da principal missão da escola. Em vez disso, prevalecem indivíduos e grupos que procuram exercer influência em benefício próprio, o que pode levar a conflitos, intrigas e a uma dinâmica política que compromete a implementação efetiva da gestão democrática e a sua eficácia na procura por uma educação de qualidade inclusiva.

Todo o enredo vivenciado nesta escola criou um clima de incerteza, de confronto, de interesses conflitantes, de jogos e estratégias que envolveram a política, nomeadamente a local, e toda a comunidade educativa, passando pelos *media*, como agentes de influência. Entre estes, destacaram-se alguns que ganharam mais protagonismo fazendo valer os seus interesses e o seu poder; a protagonista, exercendo uma liderança transformacional, baseada no diálogo, aberta e focada na melhoria da escola e no bem-estar de todos os elementos da comunidade educativa; os professores que lideraram as duas listas para o CGT com lideranças muito diferentes; o professor sindicalista com uma ação silenciosa e pouco dialogante apresentando mesmo aspetos associados às “lideranças tóxicas”, que surgem nas escolas numa espécie de boicote ao seu bom funcionamento; os elementos do CGT numa atitude bastante passiva manifestando-se apenas através do voto; e o Presidente do CGT que desenvolveu uma liderança que permitiu a gestão democrática de todos os processos dentro do CGT, fazendo cumprir a lei e os regulamentos associados às respetivas eleições.

Referências

- Allende, I. (1995). *Paula*. Bertrand Brasil.
- Alves, J. (1999a). *A Escola e as Lógicas de ação*. Edições ASA.
- Alves, J. (2011a). As Lideranças Tóxicas. *Círculo Aberto*.
<https://correiodaeducacao.asa.pt/205917.html>
- Alves, J. (2020). Parte III – Posfácio Entre os bastidores do Sistema Educativo. Rotas possíveis para a compreensão dos problemas. In I. Alves, J.; Cabral (Ed.), *Desafios 28 - As Micropolíticas em Ação: Ensaios de libertação* (pp. 35–41). Faculdade de

Educação e Psicologia da Universidade Católica Porto.

- Barthes, R. (1981). Introdução à análise estrutural da narrativa. In *Análise Estrutural da Narrativa* (7ª). Editora Vozes.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da Escola*. Porto Editora.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- Delory-Momberger, C. (n.d.). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educacao*, 17(51), 523–740. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>
- French, J. & Raven, B. (1959). The bases of the social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 150–167). Institute for Social Research.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação (Bauru)*, 11(2), 327–345. <https://doi.org/10.1590/s1516-73132005000200013>
- Greimas, A. (1973). *Semântica Estrutural* (H. Osakape e I. Blikstein (Trad.) (ed.)). Editora Cultrix da Universidade de São Paulo.
- Lima, L., Sá, V. & Torres, L. (2020). Introdução - Diretor, Direção, Equipa de Direção e outras ambiguidades. In L. Lima, L., Sá, V., L. Torres (Ed.), *Diretores Escolares em Ação* (pp. 7–17). Fundação Manuel Leão.
- Lourenço-Gil, R., Cabral, I. & Alves, J. (2020). Autonomia Organizativa: O Organograma prescrito e a sua construção na organização escolar estatal. In *Gestão escolar e melhoria das escolas* (pp. 99–128). Fundação Manuel Leão.
- Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. Sage Publications Ltd.
- Watson, M. (2007). Leadership Toxicity: An Inevitable Affliction of Organisations? *Organisations & People Journal*, 14(1), 19–27.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 126. Recolhido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl_137_2012.pdf
- Decreto-Lei n.º 224/2009 do Ministério da Educação e Ciência (2009). Diário da República: I série, n.º 177. Recolhido em https://www.rbe.mec.pt/np4/file/327/decreto_lei_224_2009.pdf
- Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação e Ciência (2008). Diário da República: I série, n.º 79. Recolhido em <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

CAPÍTULO V – DESAFIANDO O INEVITÁVEL ⁷

Não sou nada.

Não serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Fernando Pessoa, *in* Poesias de Álvaro Campos (1996).

RESUMO

A avaliação de desempenho dos diretores, em Portugal, é um tema pouco estudado, mas muito importante na gestão educacional, pois pode ter influência significativa nos seus modos de agir e na construção da sua identidade profissional. É importante que a avaliação seja realizada de forma justa e transparente e que seja utilizada como uma ferramenta para apoiar o desenvolvimento profissional dos diretores. Por vezes, o modelo de avaliação preconizado pela Portaria nº 266/2012, de 30 de agosto, tem efeitos negativos na construção dessa identidade profissional dos diretores, especialmente se for percebida como uma forma de controlo ou punição, ou ainda se o processo for conduzido pelo Conselho Geral de uma forma injusta, pouco transparente e não abrangendo toda a complexidade do trabalho realizado pelos diretores. Utiliza-se, neste estudo, uma metodologia qualitativa, focada fundamentalmente numa narrativa autobiográfica em que a autora e investigadora são, simultaneamente, o objeto de análise. Com base na narrativa da Diretora do AEV, percebe-se um período em que sentiu que o seu processo de avaliação de desempenho não foi conduzido pelo Conselho Geral de forma justa e transparente, em que não teve apoio da própria equipa, em que viveu momentos de *stress* e pressão, que culminaram na sua demissão. Em consequência de um processo avaliativo determinado por lógicas de dominação, interesses políticos, alianças imprevisíveis e jogos de influência, desconsideração e falta de reconhecimento e valorização, o desfecho de uma trajetória em que se procurou valorizar a escola pública foi inglório

⁷ Texto organizado em forma de artigo científico, em processo de análise visando a submissão a uma revista científica.

Palavras chave: avaliação de desempenho do diretor, conselho geral, fragilidade do modelo

1. INTRODUÇÃO

Como podemos *não ser nada* e, em contrapartida, *ter todos os sonhos do mundo*? A verdade é que o poeta com esses versos pretende expressar uma dualidade entre a negação da existência e a riqueza interna do indivíduo, representada pelos sonhos. Estes sugerem que, apesar da recusa em identificar-se com qualquer coisa em particular, há uma grande força interior que pode ser explorada e vivida de forma plena. Neste poema, Fernando Pessoa fala na ausência de vontades no presente e no futuro, assumindo-se um ser sonhador com um projeto de vida que vai para além da realidade que vive. Também na narrativa autobiográfica que faz, a protagonista sente-se derrotada, colocando tudo em causa, desistindo, aparentemente, de um projeto que a limitava e lhe trazia insatisfação e tristeza, ou seja, que a levou a cansar-se de ser o que era, *um nada*. Pessoa, no trecho em que nos diz que *tem em si todos os sonhos do mundo*, alerta-nos para uma ideia de que quem quer ser mais do que nada, ser alguém na vida, tem de carregar *em si todos os sonhos do mundo*. Também a protagonista quando refere nos seus relatos que “a partir daí fui apanhada por uma avalanche de acontecimentos que praticamente não me deixavam respirar, comer ou dormir, enfim viver”, está a fazer uma reflexão existencial e o *não sou nada* não será mais do que um apelo a que não a tornem numa pessoa insignificante. O medo, a desconfiança quando “deixei de confiar nas pessoas, até nas que estavam mais próximas, pois a sensação que dava era que estava a ser traída”, “passei a tornar-me mais reservada e também cada vez mais solitária, acho que nunca me senti tão sozinha na minha vida”, fê-la desistir de querer alguma coisa e sentir que não *será nada*, uma vez que os seus objetivos estavam em risco. No entanto, a atitude que a protagonista mostra nos seus relatos é bastante positiva, “continuei a fazer o meu trabalho de forma responsável, motivada” e, com facilidade, *volta a sonhar* e reconstrói o seu projeto de vida.

Em Portugal, nas últimas duas décadas, e mais concretamente no último ano, temos vivenciado uma luta, nunca vista, protagonizada pelos professores e pelo Ministério da Educação. A avaliação do desempenho docente (ADD) e a progressão na

carreira dos professores são assuntos em agenda e assumem protagonismo e abrangência crescente nas políticas e práticas educativas. A alteração ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro) foi o impulsionador de um paradigma de mudança relativamente à avaliação do desempenho docente. Na esteira de Roldão (1999), a preocupação crescente com a aprendizagem dos alunos e a confrontação com o seu fraco desempenho, aumenta a pressão para que todos possam obter sucesso educativo, já que a inclusão passa por isso mesmo, ou seja, é sinónimo de acesso ao sucesso na sociedade do conhecimento. Assim, a preocupação fundamental da educação é a aprendizagem dos alunos, sendo que a avaliação dessas aprendizagens passou a ser o principal critério de medição da eficácia do nosso sistema de ensino. Esta visão da educação captou a atenção de todos, hoje em dia, para os professores e para a qualidade das suas práticas. Perante esta focalização da sociedade no trabalho docente, aborda-se a ADD como uma estratégia, por um lado, de melhoria, como refere Moreira (2009), sendo a “mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua ação profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e a aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos” (p. 39) e, por outro lado, o papel e o protagonismo que a prática avaliativa tem assumido nos últimos anos nas políticas educativas e a constatação, desde os anos 80, que a avaliação é um dos pilares fundamentais de um sistema de qualidade, tendo-se implementado mecanismos de avaliação como incentivo às boas práticas e à qualidade da educação e do ensino (Bolívar, 2007).

Neste texto, pretende-se, através da análise de uma narrativa autobiográfica cruzada com a análise documental de alguns documentos de relevância para o objeto de estudo, responder à seguinte questão e sub-questão de investigação: 1. Quais as razões, emoções e lógicas de ação presentes num processo de construção de novas identidades profissionais e organizacionais? a) Até que ponto o processo de avaliação de desempenho docente/diretor escolar pode influenciar a construção da sua identidade profissional?

Num esforço em dar resposta aos propósitos desta investigação, seguiu-se um paradigma interpretativo e adotou-se um *design* metodológico qualitativo, focado fundamentalmente numa narrativa autobiográfica (em que o autor é o protagonista) e na análise documental.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Avaliação do desempenho docente *versus* avaliação do desempenho do Diretor

A avaliação do desempenho docente (ADD), em Portugal, tem evoluído ao longo dos anos, passando por várias reformas e alterações, constituindo-se como um processo complexo que envolve vários fatores. Segundo autores como Nóvoa (2007), Pereira (2007), Nogueira (2008) e Alves (2005), a avaliação do desempenho docente, em Portugal, era feita através de um modelo que tinha como objetivo principal a verificação do cumprimento de deveres e obrigações dos professores, bem como a sua assiduidade e pontualidade, em vez de promover o desenvolvimento de competências pedagógicas e a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula. Era um modelo composto por uma avaliação anual obrigatória, que era realizada por uma comissão composta pelo Presidente/Diretor e outros elementos do Conselho Pedagógico. Este processo foi, muitas vezes, considerado burocrático e pouco útil para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Uma das principais mudanças na avaliação do desempenho docente ocorreu, em 2007, com a introdução do atual modelo de avaliação de desempenho docente, que foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. Este modelo de ADD é baseado em critérios como o planeamento e organização das atividades letivas, o relacionamento com os alunos, a aplicação de metodologias de ensino inovadoras e a participação em atividades de formação contínua. Este modelo teve como principal objetivo (retoricamente declarado) melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores e promover a sua formação contínua. O Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 23 de junho, veio complementar o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, na regulamentação do modelo de ADD, em Portugal, tornando, no plano normativo, o processo de avaliação supostamente mais claro e objetivo e procurando garantir a equidade e justiça na avaliação dos professores em todo o país. No entanto, este modelo de ADD gerou várias críticas por parte dos professores e respetivos sindicatos, que alegaram que o sistema era demasiado regulador e pouco eficaz, de “inspiração semi-burocrática” (Alves, 2006, p. 1). Este autor afirmava, enquanto ex-membro do Conselho Científico para Avaliação de Professores, que, “agora, um número indeterminado de escolas e de docentes vivem na asfixia. Na maldição do tempo. Na invenção de realidades. Na fuga. Na revolta mais ou menos latente. A raiar o esgotamento e a desmotivação. Não serão todas. Mas serão, provavelmente, a maioria”. Era previsível que o novo paradigma

da ADD fosse instituir uma rutura nos modos de avaliação e progressão na carreira docente. Este estudo enquadra-se num exemplo efetivo das ruturas vivenciadas nas escolas, aqui na pessoa de uma professora também Diretora. O cenário que se vivia nas escolas justificava que houvesse mudanças e que se repensasse este modelo, era necessária “uma avaliação com significado e sentido. Uma avaliação que aposte claramente na dimensão interna, formativa, colaborativa. Na construção de uma cultura profissional que se resgate da clausura, da solidão e do sofrimento profissional” (Alves, 2011b). Este modelo de avaliação, com todas as suas injustiças e ambiguidades, associado às graves crises financeiras vividas no nosso país que condicionaram, através do congelamento das carreiras, em diferentes períodos, nomeadamente no “tempo da Troika” tinha tudo para ser polémico e para vir a criar o ambiente que hoje vivemos nas escolas e na sociedade portuguesa.

Em 2012, foi aprovado um novo modelo de ADD, que vigora até hoje, através do Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, que alterou e revogou alguns aspetos do anterior. Este passou a ser menos burocrático e mais centrado na formação contínua dos docentes, estabelecendo a obrigatoriedade de as escolas terem um plano de formação específico para os seus docentes. Destacam-se a simplificação dos critérios de avaliação, a redução do número de descritores de desempenho a avaliar e a introdução de uma componente de autoavaliação no processo que dá a possibilidade aos professores de terem um papel mais ativo na sua própria avaliação. Por outro lado, este modelo de ADD passou a ter uma componente de avaliação externa, organizada pelos Centros de Formação, que passa pela observação em sala de aula pelos pares e avalia a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores. A publicação do Decreto-Lei nº 75/2012, de 26 de março, manteve o modelo de avaliação do desempenho docente em vigor introduzindo algumas alterações: a obrigatoriedade de cada escola definir um perfil de desempenho para os seus docentes; os resultados da avaliação deverem ser considerados na definição dos planos de formação e na definição dos critérios de progressão na carreira; a inclusão de algumas das competências a avaliar, tais como a capacidade de intervenção pedagógica, capacidade de trabalho em equipa e a capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal; a simplificação do processo de avaliação eliminando algumas formalidades burocráticas e reduzindo o número de observações de aulas; o aumento da duração do ciclo de avaliação de 3 para 4 anos; a asserção que a ausência de ADD impede a progressão na carreira e pode implicar a perda de direitos remuneratórios.

Os diretores de escolas públicas, em Portugal, são professores e, à semelhança destes, também são avaliados pelo Ministério da Educação. A ADD dos diretores tem sido objeto de várias alterações e mesmo ambiguidades ao longo dos anos. Como o Diretor, na maioria das situações, não tem componente letiva, o seu perfil não se enquadra nos diplomas legais que regulamentam a avaliação do desempenho docente. Inicialmente, estes docentes enquadravam-se no previsto no nº 3 do artigo 7º que remete para o artigo 40º do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, o órgão de administração e gestão escolar alterou-se deixando de ser colegial e passando a ser um órgão unipessoal, o Diretor, agora eleito pelo Conselho Geral, órgão colegial, de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, que passa a ser o órgão de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola. Assim, segundo o Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, a avaliação do desempenho do Diretor escolar é feita através do Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP), conforme nº1 do artigo 31º, sendo regulamentado pela Portaria nº 1333/2010, de 31 de dezembro, que adapta o SIADAP às funções dos diretores e de outros elementos da equipa diretiva. Esta avaliação foi realizada pela Direção Regional da Educação, tendo por base os compromissos assumidos e as competências do Diretor. Posteriormente, a avaliação do desempenho do Diretor foi regulamentada por um diploma próprio, a Portaria nº 266/2012, de 30 de agosto que prevê duas componentes na ADD dos diretores, a componente interna realizada pelo Conselho Geral da escola, e a componente externa que resulta da avaliação externa realizada à respetiva escola pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). A avaliação final do Diretor é o resultado da média ponderada entre as duas componentes arredondada às milésimas, tendo a componente interna uma ponderação de 60% e a componente externa uma ponderação de 40%. A proposta de avaliação interna é feita pelo Conselho Geral da escola que, conjugada com o resultado da avaliação externa, resulta na proposta final que é homologada pelo conselho coordenador da avaliação do desempenho dos diretores constituído pelo Diretor-geral da Administração Escolar, que o preside, o inspetor-geral da Educação e Ciência e o respetivo Diretor de serviços Regional de Educação.

A verdade é que a situação peculiar da gestão escolar em Portugal, que tem como obrigatoriedade o Diretor ser um professor, obriga a que este não seja prejudicado na sua carreira e, por isso, quando termina o seu mandato poderá regressar à sua carreira docente sem qualquer prejuízo. Assim, a Administração Central publicou diplomas que permitem

ao Diretor estar enquadrado no quadro legal do sistema de avaliação de desempenho docente.

2.2. Análise dos dados de pesquisa: um percurso hermenêutico

Passeron (1989), ao interrogar-se sobre o material biográfico, considera que este deve responder à questão “o que faz a individuação de uma vida de indivíduo?” Segundo este autor, esta pergunta impulsiona uma multiplicidade de outras questões como “uma vida, como se conta isso? Como se analisa isso? (p. 17). A verdade é que, como refere Delory-Momberger (2012), “mais de vinte anos passados, essas perguntas permanecem vivas e continuamos a interrogar-nos sobre os operadores e os analisadores mais adequados para construir a compreensão do relato biográfico”. O modelo de análise de narrativas de Delory-Momberger é uma abordagem interdisciplinar que combina elementos de antropologia, sociologia e estudos de literatura para analisar histórias e narrativas, ou seja, a estrutura *da narrativa*. A análise da estrutura formal da narrativa inclui a sequência de eventos, personagens, conflitos e resoluções. O modelo enfatiza a importância da interpretação cultural (*contexto cultural* em que está inserida), política e social das narrativas, ao mesmo tempo que se concentra na estrutura formal e na *função narrativa* dessas histórias, incluindo a sua intenção e o efeito que tem sobre o público. O objetivo é compreender como as narrativas moldam a compreensão cultural e influenciam as atitudes e ações das pessoas, bem como explorar o modo como são construídas e transmitidas ao longo do tempo (*transmissão intergeracional*), incluindo mudanças e continuidades. Foca-se também nas *representações sociais* presentes na narrativa, incluindo estereótipos, padrões de gênero, raça e classe social. Estas categorias são utilizadas para analisar e compreender as narrativas de uma forma holística, considerando tanto a estrutura formal quanto o significado cultural e social da história.

Neste tipo de pesquisa, os instrumentos de análise podem encontrar-se nas ciências dos textos e também nas diversas teorias da ação. A partir daí há muitos exemplos de como fazer essas análises e a verdade é que sem precipitações, mas sempre com muitas dúvidas, tentamos compreender no relato que a protagonista faz, “o que está em jogo da relação com o real, com o vivido” (p. 529), optando-se por usar na análise desta narrativa as quatro categorias utilizadas por Delory-Momberge, (2012): formas do discurso; esquema de ação; motivos recorrentes ou *topoi*; gestão biográfica dos *topoi*.

A primeira categoria engloba os diversos modos de organização discursiva: narrativo/descritivo; explicativo; avaliativo. O modo narrativo/descritivo articula-se em diversos tipos de relatos predominando a narração autobiográfica, que se apresenta com a função de narrar o passado, por vezes o passado longínquo. Os tempos verbais que associamos à narração são o pretérito perfeito e o presente do indicativo, neste caso muito pouco significativo. No modo descritivo, o tempo verbal predominante é o pretérito imperfeito do indicativo. No modo explicativo, as histórias contadas estão ainda em curso e o narrador/ protagonista vai agindo, nomeadamente sobre si próprio, procurando perceber a forma como o narrador contribui para a sua evolução, o seu crescimento. Há uma procura que não se limita apenas à narração. Finalmente, no modo avaliativo, ao longo da narrativa, a protagonista debate-se consigo mesma, em várias situações, sobre o que queria, o que podia e o que devia fazer.

A segunda categoria refere-se ao esquema de ação que a protagonista utiliza, ou seja, a atitude que adota na sua relação com as situações, com os acontecimentos, com os problemas e na forma como age e reage. Nesta categoria, Delory-Momberger socorreu-se da categorização elaborada por Heinz (2000, p. 165-186) e baseou-se em quatro *agires*: agir estratégico; agir progressivo; agir arriscado; agir na expectativa. No agir estratégico, ao longo do relato, verifica-se uma ação segura ancorada numa atitude de planificação e de negociação por parte do narrador/protagonista. Na narrativa, verifica-se um agir progressivo da ação, na medida em que se exploram as situações e os acontecimentos com que o narrador/protagonista se depara e onde vai sendo progressivamente construído. No agir arriscado, verifica-se que, na ação, se cruzam interesses de trabalho com interesses pessoais que necessitam de ser conciliados. E, por fim, no agir na expectativa, o narrador, também protagonista, coloca-se na expectativa do que vai acontecer e entrega-se às circunstâncias.

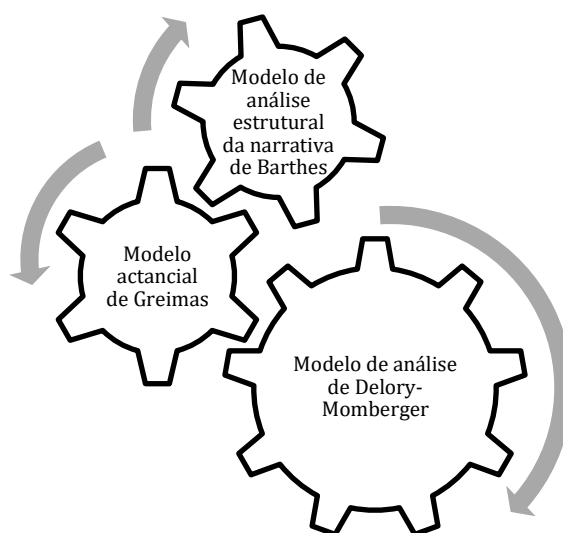
A terceira categoria refere-se aos motivos recorrentes ou *topoi* que criam temas e organizam o relato da protagonista que, mesmo sem ter consciência disso, cria chaves de interpretação da vivência. É na escrita desses *topoi*, “desses lugares privilegiados, que os narradores constroem um sentimento de si próprios e das suas formas próprias” (Delory-Momberger, 2012, p. 534).

Por fim, a quarta categoria refere-se à gestão biográfica dos *topoi*. Ao longo da narrativa, esta realiza-se, frequentemente, em função da realidade sócio individual. Este nível de análise envolve a confrontação entre a realidade e a teoria, o prescrito. Também

se encontra esta categoria nas fases deliberativa e avaliativa em que os autores apreciam, negociam e ajustam a sua ação e a realidade sócio individual.

Figura 19

Modelo compósito de análise da narrativa, conjugação de três estratégias (elaboração própria).



Para completar este modelo de análise da narrativa (figura 19), optamos por aplicar também a análise estrutural da narrativa de Barthes (1981) e a análise actancial de Greimas (1973), pois entendemos que a conjugação destas três estratégias analíticas poderá apreender as várias dimensões do real relatado pela protagonista.

3. RESULTADOS: O PROJETO DE SI

3.1. Um direito de ser

A Avaliação do Desempenho Docente (ADD) foi sempre um assunto do meu interesse e, no exercício dos cargos de gestão e administração escolar, passei por todos os modelos, quer como avaliada quer como interveniente nos processos de avaliação dos docentes.

Foram muitos os conflitos e consensos que tive de gerir, no exercício das minhas funções, relacionados com a ADD e com as mudanças na progressão da carreira dos docentes, como a figura do professor titular, a gestão da ADD em duas unidades orgânicas, com identidades tão distintas, em simultâneo, a resposta às alegações nas reclamações da ADD apresentadas pelos meus pares, entre muitas outras.

A Escola Secundária do Vale (ESV) e, posteriormente, o Agrupamento de Escolas do Vale (AEV) foram sujeitos à avaliação externa pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). Quer numa situação quer na outra, o desempenho destas unidades orgânicas foi reconhecido, o que satisfaz bastante a comunidade educativa, motivando todos os intervenientes e contribuindo para o aumento das quotas a que os docentes teriam direito.

Até ao ano 2018/2019, em que obtive a menção de Bom na avaliação a que fui sujeita, fui avaliada mais quatro vezes, sempre com as menções de Excelente e Muito Bom e tendo como referência modelos e intervenientes muito diversificados, sendo que, numa das vezes, tive mesmo de ter aulas observadas estando, em simultâneo, a exercer o cargo de Diretora. No ano letivo 2018/2019, o processo de ADD a que fui sujeita, neste caso pelo Conselho Geral (CG) e ao abrigo da Portaria nº 266/2012, de 30 de agosto, foi muito complexo e culminou na minha demissão do cargo de Diretora. No início de todo este processo, nada parecia prever este desfecho. Fui envolvida na definição dos documentos que suportam a minha ADD, ou seja, a minha carta de missão, os critérios de avaliação e a respetiva ficha de registo da avaliação.

O ano 2018/2019 foi particularmente atribulado e difícil para o Agrupamento e para mim. O arranque do ano foi feito sob uma grande pressão, pois houve necessidade, por motivo de obras, de juntar numa escola os alunos de duas, havendo um aumento de 354 pessoas na ESV. Organizar os horários desta escola sobrelotada e manter a qualidade, nomeadamente pedagógica a que toda a comunidade educativa estava habituada, principalmente após o início do Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade (AFC) a decorrer desde 2017/2018, foi de uma dificuldade extrema, mas conseguimos e toda a comunidade educativa estava satisfeita com as soluções encontradas e com o resultado final. O Plano Anual de Atividades (PAA) deste ano letivo apresentou-se rico, articulado e promotor do sucesso educativo, ou seja, conseguiu-se transformar uma grande dificuldade em oportunidade. Foi um ano excelente para o Agrupamento e para a sua visibilidade local, nacional e mesmo internacional, com reconhecimento da comunidade educativa assim como da tutela.

Mas, quando menos se esperava, uma ocorrência disciplinar, de alunos do 2º ciclo, veio trazer um grande tumulto ao AEV e arrastou toda a comunidade para a discussão e julgamento em praça pública. Uma situação que, desde o início, tinha a certeza que não passava de uma brincadeira de miúdos, que me levou a agir em conformidade, mas que

extravasou a escola de uma forma avassaladora, nomeadamente nas redes sociais e outras vias de comunicação social. A utilização de termos de cariz sexual, de informantes anónimos, empolgou o caso envolvendo a comunidade, a CPCJ, o Ministério Público, a IGEC, entre outros, pelo que me vi arrastada e envolvida em ataques muito graves baseados em afirmações completamente falsas e distorcidas e com uma exposição enorme das crianças envolvidas. Manter a calma, proteger os alunos e encarregados de educação e o bom nome do Agrupamento foi o meu papel, independentemente dos danos colaterais que se foram sentindo, mesmo na minha vida profissional, mas principalmente pessoal, tendo afetado de forma grave a vida do meu filho. Muitos atores surgiram no enredo dessa peripécia, incluindo a Vereadora da Educação, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), a Procuradora do Ministério Público, Jornalistas, a Subdiretora, a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), o CG e mesmo anónimos que se pronunciaram nas redes sociais. Deixei de confiar nas pessoas, até nas que estavam mais próximas. Passei a tornar-me mais reservada e também cada vez mais solitária, considero que nunca me senti tão sozinha na minha vida. No fim, tudo ficou claro, mas não divulgado, não passou de uma brincadeira de crianças, devidamente corrigida. Como refere Sousa (2019), “quase a terminar o último ano letivo foste, miseravelmente, enxovalhada como não há memória de o ter sido algum dirigente de uma qualquer instituição [nesta terra]. Esquecendo que, por detrás da Diretora, está a mulher e a mãe, trataram-te com um desprezo inqualificável que te magoou, mas que não te afastou do caminho. E era, absolutamente, mentira aquilo que se propagava...”.

Tudo isto se passa num ano em que teria ADD e que culmina num processo de avaliação realizada pelo CG com contornos bastante questionáveis e com consequências graves para o futuro do Agrupamento e para o meu. O Presidente do CG presidiu à comissão que analisou, de forma mais pormenorizada, o meu desempenho e foi acompanhado nesse processo por outra docente e pela Vereadora da Educação, também elas elementos do CG. Dessa análise resultou uma proposta que eu sabia que nunca me permitiria aceder às menções de Muito Bom ou Excelente, porque a avaliação externa à unidade orgânica o dificultaria e porque, em alguns parâmetros, a comissão propôs valores inferiores a 10 e a verdade é que nenhum Diretor com uma proposta de avaliação inferior a 10 ascenderia a essas menções. A falta de reconhecimento do CG, num ano terrivelmente difícil, e a implicação direta da Vereadora, que considerou que o PAA do Agrupamento era bom porque a autarquia estava sempre disponível e também propunha desafios à escola através da avaliação que me foi atribuída, teve um impacto terrivelmente

negativo nos principais pilares que sempre me moveram no exercício da minha profissão: motivação, empatia, autenticidade e principalmente justiça pelo trabalho desenvolvido pela escola. Este ano de difícil gestão associado ao desfecho deste processo não me deixaram alternativa e, no dia 29 de agosto, pedi demissão do cargo de Diretora. Não queria voltar a ser avaliada por este CG no ano letivo seguinte. Seria avaliada como docente no exercício de funções letivas. No dia 9 de setembro, chegou à escola o deferimento do meu requerimento de cessação do mandato de Diretora do AEV.

Continuei o meu trabalho de forma responsável. Mantinha-me motivada, tentando sempre que o Agrupamento fizesse mais e melhor. Conseguimos avançar com o Plano de Inovação (PI) previsto na Portaria nº181/2019, de 11 de junho, mas, inusitadamente, os meus problemas não terminaram com a minha demissão, pois todo o processo de formação da Comissão Administrativa Provisória (CAP) que me sucedeu fez-me ver quem realmente tinha ao meu lado, na minha equipa diretiva. A desilusão foi muito grande já que todo este processo, mesmo a minha decisão em pedir a demissão, foi negociado com a minha equipa com clareza e honestidade e as opções de sucessão foram todas colocadas em discussão: a Subdiretora passar a Diretora e vice versa, mantendo-se a equipa; a Subdiretora formar outra equipa; sairmos todos; entre outras. No fim, nada valeu a pena, uma vez que tudo serviu para me sentir muito magoada e desiludida com pessoas que pensava conhecer há mais de 10 anos. A Subdiretora e uma das minhas Adjuntas, depois de toda a equipa se ter demitido e da informação ter sido dada a conhecer a todos os legalmente interessados, Presidente da Câmara, Conselho Geral e Delegado Regional, nas minhas costas, juntaram-se a um professor externo à escola que as convidou para formar uma Comissão Administrativa Provisória (CAP) e, juntamente com ele, negociaram com o Delegado Regional da Educação a formação de uma equipa para ficar à frente dos desígnios do Agrupamento, que as incluiria como elementos. Este professor acabou por ser eliminado das negociações e elas formaram equipa com mais três professores propostos pelo Delegado Regional, continuando a trabalhar comigo todos os dias e no mesmo espaço, sem nunca me terem informado do que se estava a passar nas reuniões que, quase diariamente, tinham na DGEste Norte. Fiquei a saber de tudo isto, pelo Sr. Delegado Regional, no dia 18 de setembro de 2019, dia da respetiva tomada de posse que preparei como último ato formal do meu mandato.

3.1.1. Sinuosidades num percurso de si

Barthes (1981) desenvolveu a ideia de que as narrativas são compostas por estruturas profundas que ele chamou de “funções cardinais” e “catálises”. As funções cardinais são os momentos-chave da narrativa que abrem ou fecham uma alternativa organizacional e que se constituem como pontos de risco. Por outro lado, as catálises são momentos de pausa na narrativa que têm como objetivo permitir que o leitor respire e reflita sobre os eventos que acabaram de ocorrer. Elas são importantes porque ajudam a equilibrar a narrativa e a criar um ritmo que mantém o leitor envolvido na história. Barthes argumentou que a presença de funções cardinais e catálises é fundamental para a estrutura da narrativa. Argumentou que a análise desses elementos pode revelar padrões e temas subjacentes na história, fornecendo uma compreensão mais profunda do significado da narrativa.

Na narrativa em estudo, são vários os momentos de risco, ou seja, as funções cardinais, em que a incerteza impera e pode condicionar a história. Identificamos oito desses momentos:

- O Conselho Geral inicia, no ano letivo 2018/2019, o processo de ADD da Diretora ao abrigo da Portaria nº 266/2012, de 30 de agosto (01/09/2018).
- Envolvimento da Diretora no seu processo de ADD, com a definição de critérios e carta de missão (mês de novembro de 2018).
- Ocorrência disciplinar de alunos do 2º ciclo e toda a turbulência que isso trouxe ao Agrupamento (12/03/2019).
- Tomada de conhecimento da análise do processo de ADD, pela comissão nomeada pelo CG, em que houve desacordo entre os três elementos, nomeadamente no que respeita ao PAA, num ano de grande dinamismo da organização (27/06/2019).
- Chega o resultado da ADD e a menção do desempenho da Diretora é Bom (29/08/2019).
- A Diretora pede demissão do cargo (29/08/2019).
- A Diretora sente-se traída pela sua Subdiretora e Adjunta no processo de formação da CAP que viria a gerir o AEV (18/09/2019).

Por outro lado, entre as funções cardinais surgem outras funções, as catálises que, sem lhe modificar a natureza alternativa, funcionam como momentos de pausa, de suspensão da ação, ativadoras da incerteza e ambiguidade, permitindo acelerar, retardar ou avançar o discurso, retomar ou antecipar eventos e, em alguns casos, desorientar o leitor. Nesta narrativa, identificamos cinco sequências catalíticas:

- A avaliação de desempenho da Diretora até ao ano letivo 2018/2019.
- A abertura do ano letivo e a organização e gestão do trabalho realizado no Agrupamento no decorrer do ano 2018/2019.
- Mudança de atitudes da Diretora que se tornou mais reservada e também cada vez mais solitária (abril de 2019).
- A postura calma e conciliadora da Diretora no decorrer do processo disciplinar que envolveu os alunos do 2º ciclo (março e abril de 2019).
- A continuação do trabalho da Diretora e do Agrupamento, ao mesmo ritmo, sem sobressaltos, que culminou com a aprovação do Plano de Inovação (de junho a setembro de 2019).
- A tomada de posse da CAP e a cessação de funções da Diretora (18/09/2019).

A narrativa em análise tem diversas funções cardinais que são momentos-chave da história que criam tensão e criam uma narrativa bem estruturada e envolvente, como é o caso da “ocorrência disciplinar dos alunos do 2º ciclo e toda a turbulência que isso trouxe ao Agrupamento”, em 12 de março de 2019, que vai despoletar um enredo de conflito e tensão, envolvendo um conjunto de intervenientes internos e principalmente externos à escola, como a CPCJ, o Ministério Público, a IGEC, a opinião pública e a autarquia, que vai determinar a orientação desta narrativa e mesmo o desfecho da história, ou seja, a demissão da Diretora. Por outro lado, as catálises, que não têm necessariamente de ocorrer sempre que há funções cardinais, são momentos de pausa que podem ocorrer em diferentes pontos da história e que ajudam a equilibrar a narrativa e criar um ritmo que mantém o leitor envolvido na história, como é o caso da forma como a Diretora continuou o seu trabalho e o do Agrupamento, “ao mesmo ritmo e sem sobressaltos que culminou com a aprovação do Plano de inovação”, em 10 de setembro de 2019.

3.2. Entre as fragilidades e a robustez de um modelo de avaliação do desempenho docente: palavras ditas

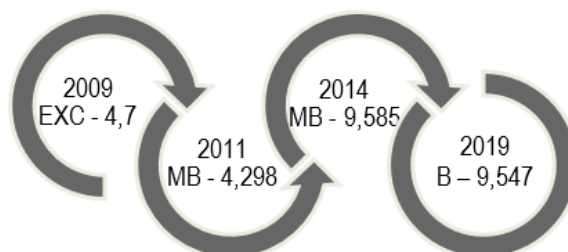
As alterações ao estatuto da carreira docente do ensino não superior (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro) foram sentidas pelos professores “entre a perplexidade, a indignação, a revolta, a incerteza e a angústia” (Sanches, 2008, p. 13). De acordo com Alves (2008, p.12), “é sabido que a avaliação é o reino dos mil demónios. Que ora enfatiza o controlo e a punição, ora o suporte, o reconhecimento e o desenvolvimento”. Durante o

percurso de 21 anos exercendo cargos de gestão e administração escolar, sempre me posicionei neste segundo sentido, que Alves dá à avaliação e, por isso, e por ele foi guiada a minha ação enquanto avaliada e avaliadora.

Num percurso profissional de quase três décadas, desde 2007 até 2019, embora por diferentes processos de avaliação, sempre fui avaliada no desempenho dos cargos de Presidente ou Diretora de uma escola. À luz do novo estatuto da carreira docente do ensino não superior, em 2009 e em 2011, mesmo estando com a carreira congelada como todos os professores no efetivo, fui avaliada pela Direção Regional da Educação do Norte (DREN) através de um modelo específico, que resulta de adaptações ao Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP) e que envolviam uma análise do cumprimento das respetivas responsabilidades, competências e objetivos. Foram considerados critérios, como a liderança, gestão e coordenação das atividades pedagógicas e administrativas, a relação com a comunidade escolar e a melhoria contínua da qualidade educacional. A escala (1 a 5) era a mesma que se utilizava no SIADAP, pelo que o valor que tive nestas duas avaliações, 4,7 e 4,298, quando convertidos para a escala utilizada na avaliação de desempenho docente (1 a 10), foi de Excelente em 2009 e de Muito Bom em 2011 (Figura 20), sendo que à data do descongelamento da carreira docente, em 1 de janeiro de 2018, a ADD de Excelente (2009) permitiu-me a bonificação de um ano de serviço e a garantia de quota na passagem do 4º para o 5º escalão, em 27 de agosto de 2018. Este processo, embora com uma avaliação favorável no desempenho profissional que tive neste período, foi polémico e controverso, pois gerou muitas reações e críticas por parte dos dirigentes das escolas e também pela comunidade escolar em geral. Foram contestados: os critérios de avaliação, sendo considerados subjetivos e pouco claros; o processo de avaliação que apresentava falhas na sua organização e execução; o *stress* e pressão que gerou no ambiente escolar, nomeadamente nos dirigentes que se sentiram sobrecarregados com este processo; e as possíveis consequências negativas deste processo, como a perda de autonomia e poder de decisão. Foram várias as manifestações no sentido da melhoria deste processo de avaliação e a garantia dos direitos e interesses dos dirigentes. Também autores como Azevedo, Alçada e Nóvoa se posicionaram de forma crítica sobre este processo de avaliação, sendo que Nóvoa, em diversas publicações e entrevistas, expressou a sua preocupação de que este processo de avaliação dos Presidentes dos Conselhos Executivos pudesse ser uma medida simplista e reducionista, não dando conta da complexidade da gestão escolar em Portugal, podendo ainda gerar distorções e conflitos.

Figura 20

A avaliação de desempenho docente da Diretora do AEV de 2009 a 2019 (elaboração própria).



Até aqui, todo este processo foi encarado considerando todas as críticas e constrangimentos que iam surgindo, no entanto, o resultado desta ADD apresentou-se relativamente justo e o reflexo do trabalho que se vinha a desenvolver naquele Agrupamento.

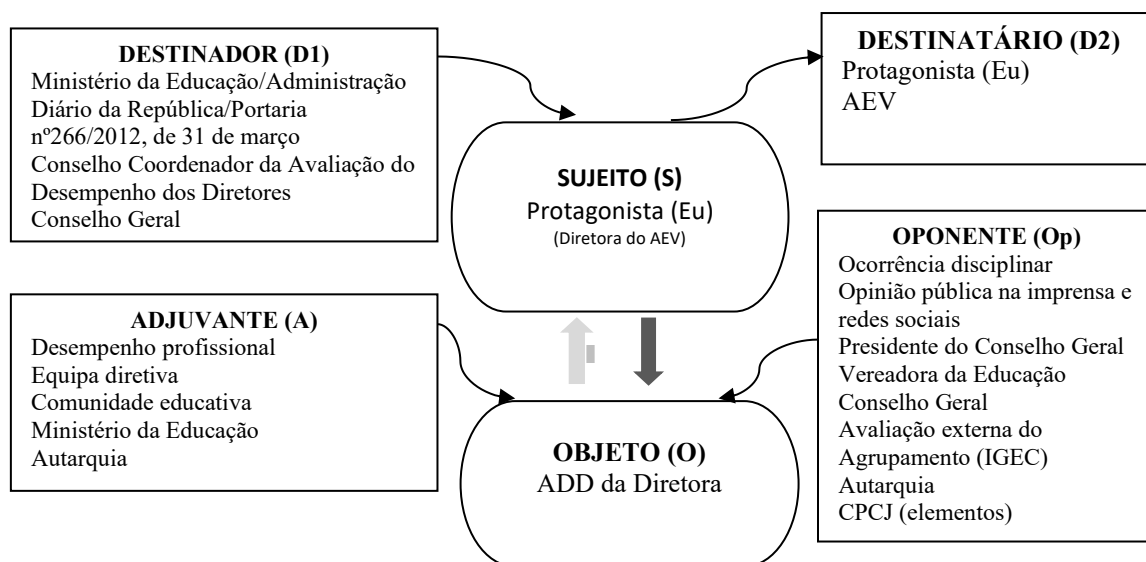
Em 2014 e em 2019, já enquanto Diretora do AEV, o processo de avaliação a que fui sujeita foi o explanado na Portaria nº 266/2012, de 30 de agosto. Em 2019, num cenário em que se desenrolou a ação do Conselho Geral face ao processo de ADD da Diretora, importa, para além das lógicas de ação, identificar e caracterizar as forças que estruturam e se opõem à decisão deste órgão, adotando, para isso, o modelo de análise da estrutura da narrativa de Greimas (1973) na análise desta narrativa. Segundo Greimas, há seis actantes que se organizam em três díades como refere Alves (1999a): a relação sujeito-objeto, em que “o sujeito é responsável por uma ação que persegue um objeto”; nesta ação há outra díade adjuvante-oponente que “desempenha funções antagónicas: umas consistem em trazer ajuda, agindo no sentido do desejo do sujeito ou facilitando a sua ação, fornecendo orientação, habilidades ou recursos (adjuvante); outras, ao contrário, consistem em criar obstáculos, opondo-se à realização do objeto que o sujeito persegue, criando impedimentos e ameaças à realização do objetivo (oponente)” e, finalmente, a díade destinador-destinatário, sendo que o primeiro assume as funções de “ente desencadeador de uma ação”, cria a situação em que a narrativa acontece, o segundo como “ente beneficiário do objeto”, ou seja, aquele que beneficia da ação do sujeito (p. 29).

Por considerarmos que este modelo é uma ferramenta útil para entendermos como as personagens e as suas ações são organizadas numa narrativa, aplicamos este modelo

descritivo e interpretativo à narrativa em análise neste estudo (figura 21) e obtivemos a seguinte representação:

Figura 21

Análise da estrutura de actantes da narrativa 4 (elaboração própria).



O destinador, ou seja, a força que envia o sujeito na sua missão é o Ministério da Educação, através da Portaria nº266/2012, de 31 de março, e dos órgãos que a aplicam, o Conselho Geral e o Conselho Coordenador da Avaliação do Desempenho dos Diretores, o destinatário, isto é, o beneficiário da ação, é, neste caso, a Diretora do AEV e a própria organização. O objeto é a ADD da Diretora que virá a ditar o destino da gestão do Agrupamento, uma vez que esta se demite do cargo, em consequência da ação do destinador. O sujeito é a protagonista da narrativa, a Diretora do AEV, que procura alcançar uma avaliação do desempenho docente justa que reflita o trabalho que desenvolve no AEV. Para conseguir alcançar o objeto, o sujeito conta com as forças que se opõem com destaque para o Conselho Geral, nomeadamente os elementos que constituíram a comissão de análise do desempenho da Diretora (3 elementos do CG: Presidente do CG, Vereadora da Educação e uma docente), em que os dois professores num confronto de forças escola/autarquia foram influenciados por interesses políticos e mesmo pessoais, deixando que o plano de atividades da escola fosse colocado em causa pela vereadora nos argumentos que usou para atribuir a avaliação à Diretora, com a avaliação externa do agrupamento realizada pela IGEC e que tem o peso de 40% da sua

avaliação final e com as forças que o apoiam na construção do objeto, como é o caso da sua equipa diretiva, do próprio Ministério da Educação, Autarquia e comunidade educativa que reconhecem o seu profissionalismo e desempenho na organização. De salientar que o posicionamento dos actantes neste jogo não é estático e depende muito das suas ideologias e da leitura estratégica que fazem em cada momento. De facto, “os atores não se situam sempre no mesmo campo, não estão prisioneiros de uma representação, mas antes agem em função dos seus interesses e das vantagens que julgam obter, importando, por isso, explorar eventuais mudanças de campo e de papel” (Alves, 1999a, p. 30).

Em consequência deste jogo, a Diretora pediu a demissão em 30 de agosto de 2019. Em 28 de agosto de 2019, muda do 5º para o 6º escalão com a ADD de 2019, da qual resultaa menção de Bom, ou seja, embora com uma proposta do Conselho Geral de avaliação de 9,547, correspondente à menção de Excelente, por limitação de quotas (cujo número nunca é do conhecimento dos avaliados, nem antes, nem durante, nem no fim do processo de ADD), administrativamente a menção atribuída pelo Conselho Coordenador da Avaliação do Desempenho dos Diretores foi de Bom, não resultando em qualquer tipo de bonificação de tempo de serviço para o escalão seguinte. Nesta mudança, esta menção não traria grandes consequências à sua progressão, no entanto, no ano seguinte, tudo poderia mudar, pois seria o mesmo CG a proceder à proposta de ADD e, como se tratava da passagem do 6º para o 7º escalão, teria de ter Muito Bom ou Excelente para progredir com quota. Valeria a pena correr este risco? O tempo o diria.

Em 11 de novembro de 2020, muda do 6º para o 7º escalão, já a exercer funções letivas, com uma menção de Muito Bom, pois, apesar de ser atribuída a classificação de 10, não obteve a menção de Excelente porque não se sujeitou à observação de aulas, opção que se justifica por não ser um requisito obrigatório neste escalão e por estar a viver um ano de fortes emoções e mudanças e de difícil integração na escola, agora, após 21 anos no papel de professor.

Tendo por base o modelo de análise de narrativas utilizado por Delory-Momberger (2000-2004), torna-se importante reconhecer a pluralidade discursiva que nos permite a configuração singular de factos, de situações, de relacionamentos, de significações, das interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular. O Quadro XX apresenta a abordagem analítica que se fez ao discurso narrativo em estudo à luz deste modelo.

Quadro XX

Aplicação do modelo de análise de narrativas utilizado por Delory-Momberger (2000-2004) à narrativa 4.

Categorias	Tipos	Descrição e observações sobre as categorias
1 – Formas do discurso	Narrativo/ Descritivo	<p>“...foi sempre um assunto que mereceu a minha reflexão...”</p> <p>“...foi um assunto que me despertou o interesse...”</p> <p>“Passei, (...), por todos os modelos de ADD que surgiram desde 2008...”</p> <p>“Embora tenha sido um ano difícil, nada se comparava à confusão que seriam os anos seguintes...”</p> <p>“...foi o episódio mais difícil que tive de gerir ao nível da ADD no meu percurso profissional.”</p> <p>“...sempre fui contemplada com uma ADD de excelência...”</p> <p>“Pedi vários esclarecimentos e cada um trazia uma resposta diferente...”</p> <p>“Optei por seguir uma das sugestões de um elemento do DGAE que propunha que eu fizesse observação de aulas numa turma...”</p> <p>“Voltei a ter observação de aulas...”</p> <p>“O processo decorreu dentro da normalidade...”</p> <p>“...influenciou diretamente todas as decisões que fui tomando...”</p> <p>“...facilitou a planificação de atividades integradoras...”</p> <p>“...foi um ano excelente para o Agrupamento e a sua visibilidade local, nacional e mesmo internacional.”</p> <p>“...escutei, com agrado, as felicitações do Primeiro Ministro António Costa...”</p> <p>“Foi também neste mesmo ano (...) recebi uma chamada telefónica do Secretário de Estado (...) a elogiar o trabalho do Agrupamento...”</p> <p>“...nem tudo correu assim tão bem, principalmente para mim.”</p> <p>“...arrastou toda a comunidade para a discussão e julgamento em praça pública.”</p> <p>“...tentei sempre protegê-los.”</p> <p>“...zelei para que a identidade dos alunos fosse sempre salvaguardada...”</p> <p>“...não havia nada que não tivesse sido considerado no procedimento que adotei. Os alunos envolvidos foram sancionados em conformidade com os seus comportamentos...”</p> <p>“...a que mais me chocou foi mesmo o procedimento da catequista deste grupo de crianças...”</p> <p>“A partir de certa altura o “Atento” passou a ser alimentado, (...), por pessoas anónimas...”</p> <p>“A caça ao autor deste perfil anónimo de Facebook tornou-se uma das conversas favoritas no seio da comunidade educativa.”</p> <p>“...indiquei os nomes...”</p> <p>“...questionei o Presidente do CG (...) pois aquilo que tinha acontecido era muito grave e colocava em causa aquele órgão.”</p> <p>“...a Presidente da CPCJ telefonou-me a dizer que o assunto iria sair no jornal...”</p> <p>“Deixei de confiar nas pessoas...”</p> <p>“Tudo o que passei com esta situação foi intenso...”</p> <p>“Tentei ser forte e fazer tudo sempre com a mesma motivação e energia que me caracterizam...”</p> <p>“Questionei a justiça, a confiança, a honestidade e a legitimidade das pessoas em julgar sem conhecer...”</p> <p>“...fui contactada pelo Presidente do CG que queria esclarecer o que se estava a passar no seio da comissão do CG...”</p> <p>“...insistiu e adiantou que não ia dar 10 porque tinham de considerar a avaliação externa...”</p> <p>“Desde sempre soube que este ano seria avaliada de Bom.”</p> <p>“Verifiquei que um desses itens era o relacionado com o PAA...”</p> <p>“...a Vereadora alega que o Agrupamento tem aquele PAA porque a autarquia está sempre disponível e também propõe desafios à escola.”</p> <p>“...deu-me a conhecer a proposta de ADD que o CG iria enviar para a DGAE, ou seja, 9,547...”</p> <p>“...senti esta avaliação injusta face ao trabalho, entrega e dedicação...”</p> <p>“...fiquei a saber que alguns Diretores estavam a demitir-se porque achavam esta ADD injusta e pouco coerente.”</p> <p>“Essa ideia da demissão ficou plantada na minha cabeça e uns dias...”</p>

	<p>“Tinha certeza de que no próximo ano letivo (2019/2020) teria problemas pois precisava mesmo ser avaliada com a menção de Muito Bom ou Excelente...”</p> <p>“...fiquei com a confirmação quando me reuni, (...), com o Delegado Regional...”</p> <p>“...compreendeu a minha decisão e que iria avançar com a nomeação de uma CAP...”</p> <p>“Cheguei à escola no início da tarde e reuni com os meus colegas informando-os de como correu a reunião...”</p> <p>“Ficou perplexa e não conseguia entender como é que eu tinha feito uma coisa daquelas sem falar com ela...”</p> <p>“A minha Subdiretora acabou por intervir explicitando a situação que envolvia a Vereadora pois ela insistia em saber quem me avaliou.”</p> <p>“Sei que ficou triste e que não queria que acontecesse aquela situação...”</p> <p>“...decorria a reunião do CG, onde informei que eu e a minha equipa tínhamos pedido a cessação de funções.”</p> <p>“...não valorizei, (...), daí a pouco, elas me contariam tudo.”</p> <p>“Enganei-me completamente...”</p> <p>“...decidi informar a plateia, (...), que tinha pedido a cessação de funções...”</p> <p>“...houve muita especulação e foram encontrados alguns “bodes expiatórios”.”</p> <p>“Sei, (...), que a Vereadora da Educação foi uma dessas pessoas...”</p> <p>“...evitei as reações à minha decisão.”</p> <p>“...continuei a fazer o meu trabalho...”</p> <p>“...questionei “então e já me pode dizer quem é a CAP?””</p> <p>“Então lá me informou que a CAP seriam três professores de fora e a minha Subdiretora e Adjunta.”</p> <p>“...preparei tudo, com o maior cuidado, para que corresse muito bem...”</p>
Explicativo	<p>“...constantemente me mantive (in)formada.”</p> <p>“...tentei nunca perder qualquer detalhe das constantes alterações a que o processo foi sendo sujeito...”</p> <p>“O constrangimento (...) foi enorme...”</p> <p>“...nem tudo foram facilidades várias situações pontilharam estes últimos anos com alguns episódios menos agradáveis como as reclamações de colegas...”</p> <p>“Nunca tive dificuldade em avaliar os docentes que ano após ano trabalharam comigo...”</p> <p>“Essa prática fazia toda a diferença, eu sentia a primeira reação do avaliado ao resultado e estava ali para dar todos os esclarecimentos...”</p> <p>“...o bom desempenho da escola e este facto veio motivar todos os intervenientes, eu inclusive, a fazer ainda mais e melhor.”</p> <p>“Sentia-me bem e muito orgulhosa por ver a nossa escola na linha da frente, entre o grupo de escolas de referência...”</p> <p>“...estávamos num ano de mudança e como tal ninguém ficou surpreendido com a apresentação, à tutela, do Plano de Inovação...”</p> <p>“A sua aprovação deu-se no dia 10 de setembro de 2019 e eu sentia uma enorme felicidade por mais esta etapa conseguida.”</p> <p>“Fiquei chocada e muito fragilizada pois era um elemento da minha equipa (...) tinha pedido silêncio em todo este processo...”</p> <p>“...a que mais me chocou foi mesmo o procedimento da catequista deste grupo de crianças...”</p> <p>“As consequências de tudo isto tornaram-se desastrosas para mim!”</p> <p>“...eu saiba que as marcas destes anos e mesmo deste episódio vão ficar para sempre na sua vida...”</p> <p>“Fui acusada de tudo, principalmente de esconder e deixar que acontecesse “um abuso sexual” de uma menina na escola...”</p> <p>“Tentei ser forte e fazer tudo sempre com a mesma motivação e energia que me caracterizam, mas nem sempre foi fácil...”</p> <p>“...questionei o Presidente ao que ele me respondeu que foi muito discutido na Comissão e que ele e a colega docente tinha dado a todos os itens 10, mas a vereadora insistia em avaliar alguns com 9 e isso fazia com que não fosse possível obter 10.”</p> <p>“...uma das Assistentes Técnicas que pertencia ao conselho pediu a sua cessação de funções porque se sentiu enganada pois achava que tinha votado para uma avaliação de 10, nos itens avaliados pelo conselho.”</p> <p>“Continuei o meu trabalho de forma responsável...”</p> <p>“Vivia uma mistura de emoções que não consigo descrever, apenas sei que algo me dizia que não havia volta a dar e tinha de seguir em frente.”</p> <p>“...no próximo ano letivo voltaria a ter Bom e não progrediria e teria de ir para a lista de docentes...”</p>

		<p>“...reuni com o Delegado Regional e expus a situação referindo que a minha equipa também me tinha pedido cessão de funções.”</p> <p>“...perguntavam “porquê?”, ao que respondi referindo que precisava do voto de confiança do CG e não senti que o tivesse.”</p> <p>“A partir daí muitas coisas aconteceram, nomeadamente várias reuniões na DGEste, mas nunca fui informada de nada do que se passava pelas minhas colegas...”</p>
	Avaliativo	<p>“...sentia-se na escola um mal-estar latente e que, por isso mesmo, foi-me muito difícil gerir.”</p> <p>“...vi a minha posição ser posta em causa pois era Presidente do Conselho Executivo (PCE), mas não era professora titular...”</p> <p>“Como poderia uma Presidente não “titular” avaliar um professor titular?”</p> <p>“...tentamos estar sempre muito informados sobre o procedimento...”</p> <p>“...a falta de profissionalismo e responsabilidade da pessoa esta era convidada a sair da SADDCP...”</p> <p>“Tentei sempre,(...), adequar o perfil dos docentes aos cargos e funções por eles exercidas.”</p> <p>“Sentia-me à vontade para posicionar cada um dos meus colegas face aos critérios definidos...”</p> <p>“Sempre fiz questão de dar conhecimento da avaliação final (...) pessoalmente...”</p> <p>“...eu teria de ter observação de aulas.”</p> <p>“Várias vezes discuti o meu problema nas reuniões do Centro de Formação...”</p> <p>“...dei algumas aulas a uma das turmas dela do 9º ano...”</p> <p>“...teria no meu horário uma turma do 8º ano, e assim poderia cumprir o requisito que a lei previa...”</p> <p>“...o que nos dificultaria ainda mais a gestão dos espaços que já era extremamente difícil...”</p> <p>“Digo “nós”, porque sempre tive por hábito partilhar tudo com a minha equipa e com a comunidade educativa, o bom e o menos bom...”</p> <p>“Desde o início que estava segura de que a situação em análise não passava de uma brincadeira de miúdos...”</p> <p>“A atuação foi imediata e seguiram-se todos os procedimentos que considerei adequados e ajustados à situação.”</p> <p>“A minha preocupação foi, desde o início, com os alunos e os seus encarregados de educação envolvidos...”</p> <p>“Cada vez ficava mais preocupada com a situação...”</p> <p>“Os alunos envolvidos foram sancionados em conformidade com os seus comportamentos...”</p> <p>“...fiz questão de reunir as pessoas e informar que estava tudo a decorrer em conformidade e que podiam confiar que nada de maior se tinha passado.”</p> <p>“...decidi apresentar queixa por difamação pessoal e também institucional na GNR...”</p> <p>“Também sabia que estava a melindrar aqueles 12 elementos do CG, mas tinha de o fazer...”</p> <p>“...disse-lhe que eu nada podia fazer pois não era correto e também eram eles que tinham de saber o que fazer.”</p> <p>“Pensava que calhava a todos e que isso não punha em causa o reconhecimento do meu trabalho...”</p> <p>“...eu esperava mais dela, por isso a minha desilusão foi enorme...”</p> <p>“...as últimas palavras, à saída, só a mim “Tinhas que me ter avisado”.”</p> <p>“...a reunião do CG, onde informei que eu e a minha equipa tínhamos pedido a cessação de funções.”</p> <p>“A partir daí passei a falar e a confiar apenas na Psicóloga da escola e num dos meus Adjuntos.”</p> <p>“...sabia que tinha de ser cautelosa com a imprensa...”</p> <p>“Não queria estar a participar na receção aos alunos...”</p>
2 – Esquema de ação	Agir estratégico	<p>“...implementei todo o processo simplificado de ADD com base no Decreto Regulamentar nº 11/2008, de 23 de maio...”</p> <p>“...socorri-me da legislação em vigor para responder àquele grupo de professores que recebeu de forma tão contrariada estas mudanças que alterava por completo toda a gramática que suportava a carreira docente até aí.”</p> <p>“Independentemente de concordar ou não, (...), cabia-me assegurar o cumprimento das leis e a regularidade das deliberações...”</p> <p>“...não podia permitir uma tomada de decisão que contrariasse o disposto nos diplomas legais...”</p> <p>“...fosse delineado com a máxima participação de todos, com rigor, clareza e equidade para que as pessoas comesçassem a aceitar melhor...”</p>

		<p>“...procedemos à construção de todos os documentos internos referentes à ADD com a participação dos professores...”</p> <p>“...tive de manter a calma, ouvir e esclarecer (ou ignorar) ponderando sempre a melhor reação que poderia ter face às questões, compreender e colocar-me na posição daquelas colegas...”</p> <p>“...os problemas resolviam-se sempre com uma tomada de posição firme e clara, no primeiro caso dando respostas assertivas e fundamentadas...”</p> <p>“...através de uma conversa em que esclarecia e fundamentava a posição relativamente aos pontos de discórdia...”</p> <p>“...resolvendo logo alguns dos equívocos que poderiam advir e a sustentar uma reclamação.”</p> <p>“...houve necessidade de gerir muitos problemas...”</p> <p>“...que tinha agido em conformidade com a situação...”</p> <p>“...todos concordaram que seria melhor pedirem a cessação de funções.”</p> <p>“...deixado tudo preparado para que tudo corresse bem, por isso podia preservar-me um pouco pois o ambiente não estava bom...”</p>
	<p>Agir progressivo</p>	<p>“...foi um processo deveras delicado e complicado quer pela sua própria complexidade (...), quer pela responsabilidade e mudança de paradigma...”</p> <p>“...ter uma posição pró-ativa no desenvolvimento/evolução do processo...”</p> <p>“A partir daí o processo de ADD na nossa escola foi avançando num percurso atribulado...”</p> <p>“...parecendo uma missão impossível, o processo de ADD foi concluído com sucesso e acabamos por ver os consensos sobrepor-se aos conflitos...”</p> <p>“...os docentes entendiam e muitas vezes agradeciam o facto de serem levados a refletir naqueles aspetos...”</p> <p>“Organizar este ano letivo (...) foi de uma dificuldade extrema...”</p> <p>“...com muita determinação e colaboração de todos os envolvidos, um a um todos os problemas se foram resolvendo e o arranque do ano letivo aconteceu dentro da normalidade esperada e desejada...”</p> <p>“...consegui perceber que poderíamos estar a entrar num tempo de oportunidades...”</p> <p>“...ouvi o Ministro da Educação, perante mim e outros elementos da comunidade educativa, elogiar o trabalho desenvolvido no nosso Agrupamento assim como o meu desempenho, enquanto Diretora...”</p> <p>“...evidências de que estávamos a trabalhar no caminho certo eram muitas e motivadoras...”</p> <p>“...os órgãos que conheciam estas conquistas e ficavam agradados com o seu reconhecimento para lá dos muros do Agrupamento.”</p> <p>“Tentei ser forte e fazer tudo sempre com a mesma motivação e energia que me caracterizam, mas nem sempre foi fácil e talvez por isso o rumo que as coisas tiveram no final deste ano letivo seja consequência de todas estas vivências fortes e perturbadoras.”</p> <p>“...pedi-lhe que me arranjasse a minuta para formalizar a minha decisão.”</p> <p>“Falamos em possibilidades, nomeadamente pessoas que poderiam vir a ocupar esse lugar...”</p> <p>“...decidi informar a plateia, englobando praticamente todos os professores do Agrupamento, que tinha pedido a cessação de funções...”</p> <p>“Não queria acreditar que elas continuaram a tratar de tudo com ele sem me dizer nada...”</p>
	<p>Agir arriscado</p>	<p>“...dificuldade de gerir esta situação havia o facto de existirem elementos na SADDCP do Agrupamento que tinham sido minhas professoras do 2º Ciclo.”</p> <p>“...ainda me foi possível aceder à menção de Muito Bom.”</p> <p>“...a minha ADD seria sempre um pouco peculiar e de carácter excecional.”</p> <p>“...forçada a fazer algumas diretas para cumprir a agenda estipulada para o arranque do ano letivo.”</p> <p>“Este PI foi pensado, elaborado, discutido e apresentado (...) num período em que eu vivia alguma ansiedade, preocupação e, até mesmo, desilusão face a alguns acontecimentos pessoais e profissionais...”</p> <p>“Fui acusada de tudo, principalmente de esconder e deixar que acontecesse “um abuso sexual” de uma menina na escola por um grupo de colegas – o que era, radicalmente, falso.”</p> <p>“...acontecimentos que praticamente não me deixavam respirar, comer ou dormir, enfim viver.”</p> <p>“Porque havia uma relação de confiança entre nós, a Vereadora quis falar comigo...”</p> <p>“...decidi apresentar queixa por difamação pessoal e também institucional na GNR...”</p>

		<p><i>“Também sabia que estava a melindrar aqueles 12 elementos do CG, mas tinha de o fazer...”</i></p> <p><i>“...os procedimentos decorreram e em todas as situações foram arquivadas...”</i></p> <p><i>“...a sensação que dava era que estava a ser traída por alguém muito próximo.”</i></p> <p><i>“...em público era obrigada a ouvir falar de mim e a opinar sobre o assunto como se tudo que aparecia escrito nas redes sociais e imprensa fossem verdades absolutas.”</i></p> <p><i>“...me lembro de ter abandonado o carrinho das compras num supermercado para não atirar com as cebolas que tinha na mão...”</i></p> <p><i>“A nível pessoal tive de enfrentar situações dolorosas, sendo a pior o internamento do meu filho...”</i></p> <p><i>“...ele chegava à escola com uma peça de roupa nova, [diziam] que a mesma tinha sido comprada com o dinheiro que eles [alunos] gastavam no bar da escola.”</i></p> <p><i>“...eu saiba que as marcas destes anos e mesmo deste episódio vão ficar para sempre na sua vida...”</i></p> <p><i>“...sentia-me vítima e por isso pretendia/pretendo justiça.”</i></p> <p><i>“...aconteceu num ano em que eu estava em avaliação...”</i></p> <p><i>“...eu esperava mais dela, por isso a minha desilusão foi enorme...”</i></p> <p><i>“...uma conversa difícil principalmente porque éramos próximas...”</i></p> <p><i>“...tive mesmo muita dificuldade em aceitar o que tinha feito, mas não podia voltar atrás e também não, não a podia ter avisado, não era ético e eu não quero abdicar dos meus princípios.”</i></p> <p><i>“...preparei tudo, com o maior cuidado, para que corresse muito bem...”</i></p>
	<p>Agir na expectativa</p>	<p><i>“Perante estas especificidades tão diferentes nas duas unidades orgânicas o desafio que me foi apresentado tornou-se muito difícil e constrangedor.”</i></p> <p><i>“...o meu caso era discutido no Centro de Formação como algo surreal e muito invulgar.”</i></p> <p><i>“...continuássemos com a carreira congelada...”</i></p> <p><i>“Passei a tornar-me mais reservada e também cada vez mais solitária...”</i></p> <p><i>“Não sabia em quem confiar.”</i></p> <p><i>“Estava preparada para isso e não pensei ficar surpreendida ao ver o que constava daquela ficha, mas... fiquei.”</i></p> <p><i>“Para meu espanto, em alguns itens avaliados pelo CG tinha tido avaliação inferior a 10.”</i></p> <p><i>“Fiquei boquiaberta com a resposta, (...), mantive-me em silêncio e imprimir a folha que ele levaria para a reunião do CG.”</i></p> <p><i>“...mantive-me em silêncio e imprimir a folha que ele levaria para a reunião do CG.”</i></p> <p><i>“Sendo o mesmo CG a avaliar-me novamente, as minhas dúvidas prendiam-se com o facto de considerar que se não me tinham atribuído as classificações máximas no processo anterior também as não atribuiriam no próximo ano letivo...”</i></p> <p><i>“...o envelope da DGAE que confirmava a minha ADD com a menção de Bom.”</i></p> <p><i>“Foi uma reação imediata, como se estivesse à espera que alguém carregasse no botão...”</i></p> <p><i>“Agora era aguardar e perceber o que a minha equipa queria fazer.”</i></p> <p><i>“Fiquei admirada, mas não valorizei, pois, achei que (...) elas me contariam tudo.”</i></p> <p><i>“A minha cabeça estava muito confusa e eu não percebia o que se passava...”</i></p> <p><i>“Não me surpreendeu, pois, àquela hora, o jornal local, “Jornal do Vale”, já tinha publicado essa notícia no jornal on line.”</i></p> <p><i>“...não me surpreendi quando, no dia seguinte, li no jornal, (...), a notícia com a minha demissão associada à “polémica, no início do ano, quando uma aluna de 14 anos terá sido abusada sexualmente por colegas no interior da escola”.</i></p> <p><i>“Nada que eu não estivesse à espera. No entanto, questionei “então e já me pode dizer quem é a CAP?” ao que respondeu, “mas não sabe?” e eu disse “não”.”</i></p>
<p>3 – Motivos recorrentes ou topoi</p>		<p>Numa análise transversal aos relatos da autora/protagonista, verifica-se o recurso a três <i>topoi</i> bastante evidentes, que servem como chaves de interpretação da vivência da autora/protagonista: o Conselho Geral; a avaliação do desempenho docente e as pressões que o quotidiano escolar e os diretores sofrem.</p>
<p>4 – Gestão biográfica dos topoi</p>		<p>A autora/protagonista faz a gestão biográfica em função da sua realidade socio individual, narrando o confronto constante entre a realidade vivida e a teoria, o prescrito, deliberando e agindo com base na negociação e ajustando sempre a sua ação à realidade socio individual.</p>

Há confrontações da protagonista com o Conselho Geral e com a forma como este funciona, questionando mesmo esse funcionamento e os jogos de interesses que movem a ação dos atores. Esses jogos observam-se na forma como é reconhecido o trabalho da Diretora/protagonista pela Vereadora da Educação, por exemplo, e como se subjugam os outros dois elementos, docentes, do CG que constituem a comissão de análise do relatório de desempenho da Diretora. Por outro lado, a protagonista também mostra esse confronto quando denuncia a fuga de informação da reunião do CG para o exterior. É muito evidente o confronto interior (de si para si) da protagonista porque estão em jogo interesses profissionais (continuidade do mandato) e pessoais que envolvem a sua carreira profissional e respetiva progressão. Há também o confronto e desfasamento da realidade vivida com o legislado (artigos 10º e 11º da Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto) como é o caso da implicação da avaliação externa da escola na avaliação de desempenho dos Diretores.

No sentido de sistematizar os sentidos nucleares desta sequência de investigação, há quatro tópicos que urge desenvolver de forma a clarificar as lógicas de ação e o posicionamento dos diferentes intervenientes:

- A portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto e as suas ambiguidades – segundo Machado (2018), esta portaria apresenta falta de clareza na definição dos objetivos, ou seja, a falta de transparência e objetividade do processo de avaliação pode levar a situações dubitativas e de injustiça como parece acontecer na situação em análise quando, em 2014, a Diretora teve de ser sujeita à observação de aulas por duas vezes, sem qualquer utilidade prática, devido à subjetividade na interpretação da lei feita pela tutela, “pedi vários esclarecimentos e cada um trazia uma resposta diferente...”, mas “optei por seguir uma das sugestões de um elemento da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) que propunha que eu fizesse observação de aulas numa turma...”. Outra ambiguidade é o facto de este ser um modelo unidimensional, que não permite uma avaliação adequada à complexidade das funções desempenhadas pelos diretores que, muitas vezes, passam por “...acontecimentos que praticamente não me deixavam respirar, comer ou dormir, enfim viver” como diz a protagonista, tal é a dificuldade em lidar com a pressão, o conflito e o jogo de interesses dos diversos intervenientes. Esta portaria também prevê que a avaliação do Diretor tenha uma dimensão interna com a ponderação de 60% e uma externa com a ponderação de 40% e, neste caso, também de acordo com Machado, atribui-se um peso excessivo à avaliação externa das escolas, o que pode levar a uma desvalorização do trabalho realizado pelos diretores, no dia a dia das escolas, como acontece nesta situação quando o Presidente do CG “...insistiu e adiantou que não ia dar 10 porque tinham de considerar a avaliação externa...”. Esta ponderação tem sido alvo de críticas e discussões, uma vez que há quem argumente, como Menezes

(2014), que a avaliação externa das escolas não deve ter um peso tão significativo na avaliação do desempenho dos diretores porque este não é o único fator que influencia a qualidade da gestão escolar. Na situação em análise, o que se verifica é que esta Diretora fará parte de um universo de avaliados (Diretores) com e sem avaliação externa, o que é permitido pela respetiva portaria. Para além disso, a avaliação de Excelente é muito difícil de alcançar pelas organizações, visto que, no 2º ciclo de avaliação externa das escolas, como refere o relatório da IGEC (*AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf*, 2017), “a classificação de Excelente foi atribuída em todos os domínios a um agrupamento de escolas” (p. 19). Todos os diretores que forem sujeitos apenas à avaliação interna terão mais facilidade em atingir a classificação máxima de 10 e, por conseguinte, a menção de Muito Bom ou Excelente. De salientar que, no ano 2018/2019, todos os diretores que tiveram menção de Muito Bom ou Excelente tiveram na sua avaliação a classificação final de 10, por isso, à partida, na sua avaliação não foi contemplada a avaliação externa da escola, o que torna este processo injusto, pouco transparente e pouco equitativo. Perante esta situação, a reclamação nunca poderia reverter o resultado final na avaliação de desempenho docente desta Diretora. Através desta portaria, aumenta também a falta de coordenação entre a avaliação dos diretores e a avaliação de desempenho dos restantes professores, nomeadamente os da equipa da direção, o que pode criar *stress* e desigualdades no ambiente escolar, como afirma Menezes (2014).

- O posicionamento do Conselho Geral face à proposta de ADD da Diretora – este órgão de direção estratégica é responsável pela definição dos objetivos estratégicos da escola e pela monitorização do seu cumprimento, pelo que define os critérios de avaliação do desempenho do Diretor escolar, em função dos objetivos para a escola. O CG é também o órgão que representa a comunidade educativa, tendo uma visão abrangente e representativa da escola e é o responsável pela avaliação de desempenho do Diretor escolar. A metáfora da “anarquia organizada” de Cohen, *et al* (1972) é útil nesta análise que tentamos fazer ao funcionamento do CG e à forma como as relações de poder e influência podem afetar o processo de avaliação de desempenho do Diretor. Por um lado, o CG é uma estrutura formal de autoridade dentro da escola, responsável por tomar decisões importantes em nome da comunidade educativa, mas, por outro lado, os membros do CG têm opiniões e influências pessoais, bem como relações informais com outras partes interessadas na escola que podem influenciar a sua tomada de decisão. Assim, a Vereadora da Educação posicionou-se, no âmbito

da comissão de análise do processo, para atribuir uma classificação de 9 ao desempenho da Diretora do AEV, na dimensão “B2 – Visão Estratégica”, alegando que “...o Agrupamento tem aquele PAA porque a autarquia está sempre disponível e também propõe desafios à escola” e conseguindo que a avaliação final da mesma, nesta dimensão, fosse 9,7 (média das classificações de 10+10+9 dos três elementos da comissão) mostrando uma clara defesa dos interesses da autarquia em detrimento do trabalho desenvolvido pelo Agrupamento e pela Diretora, que tantos elogios recebeu nesse ano, “...foi um ano excelente para o Agrupamento e para a sua visibilidade local, nacional e mesmo internacional.”; “...escutei, com agrado, as felicitações do Primeiro Ministro António Costa...”; “foi também neste mesmo ano (...) recebi uma chamada telefónica do Secretário de Estado (...) a elogiar o trabalho do Agrupamento...”. A falta de clareza na comunicação do Presidente do CG, em sede de reunião/assembleia, que se mostrou sempre, em todo o processo, pressionado e *stressado*, foi motivo de constrangimento e conflito, como, por exemplo, quando “...uma das Assistentes Técnicas que pertencia ao conselho pediu a sua cessação de funções porque se sentiu enganada pois achava que tinha votado para uma avaliação de 10, nos itens avaliados pelo conselho”, ou seja, o que o Presidente fez acreditar é que a avaliação da Diretora não era 10 devido à avaliação externa da escola não mencionando o 9,7 da dimensão B2 na avaliação interna. Neste sentido, o Conselho Geral pode ser visto como uma “anarquia organizada”, onde as estruturas formais e informais de poder e influência coexistem e interagem para moldar o processo de avaliação. Embora o objetivo do Conselho Geral seja avaliar objetivamente o desempenho do Diretor, as ambiguidades da portaria aliadas às opiniões e às emoções pessoais dos membros e as relações informais que permanecem, podem afetar o resultado final da avaliação. A verdade é que o Conselho Geral pode falhar na sua função de avaliar o Diretor escolar, despoletando mesmo consequências turbulentas para a organização, como foi o caso da demissão da Diretora do AEV, se houver falta de clareza nos critérios de avaliação, falta de acompanhamento do trabalho do Diretor, falta de envolvimento da comunidade educativa ou conflitos e jogos de interesse.

- As pressões que o quotidiano escolar e os diretores sofrem – para além dos *topoi* Conselho Geral e avaliação do desempenho docente, este foi o terceiro *topoi* identificado no discurso do sujeito (Quadro I). O Diretor de uma escola está sujeito a diversas pressões internas e externas que podem influenciar a sua ação e,

consequentemente, a sua avaliação de desempenho. Essas pressões podem incluir objetivos e expectativas dos professores, alunos, pais, membros da comunidade, administração e outras partes interessadas. Essas pressões são visíveis ao longo do discurso da protagonista e é em várias vertentes e dimensões que a Diretora do AEV tem de agir de forma estratégica para resolver situações, problemas, conflitos, entre outros. A ADD dos professores, os problemas disciplinares dos alunos e as respectivas repercussões que algumas situações apresentam, a falta de apoio da sua equipa quando “Fiquei chocada e muito fragilizada pois era um elemento da minha equipa (...) tinha pedido silêncio em todo este processo...”, as expectativas e os projetos da escola e dos professores, como a apresentação do plano de inovação, entre outros, levaram a Diretora a uma situação de pressão difícil de lidar, chegando a levá-la ao limite, como acontece quando descobre que o filho é vítima de *bullying*, “...eu sabia que as marcas destes anos e mesmo deste episódio vão ficar para sempre na sua vida...” ou ainda quando se depara com as pessoas a comentar em público as suas ações como se ela não estivesse lá o que a obrigou a “...ter abandonado o carrinho das compras num supermercado para não atirar com as cebolas que tinha na mão...”. Para lidar com estas pressões, o Diretor pode adotar estratégias de gestão, como estabelecer metas e objetivos claros, envolver os membros da comunidade educativa no processo de tomada de decisão, promover uma comunicação aberta e transparente, entre outros. Claro que a forma como o Diretor lida com estas pressões e como gerencia todas estas situações vão refletir-se na sua avaliação de desempenho, mas também é importante ressaltar que as pressões externas e internas podem ser complexas e que essa mesma ADD deve ter em conta o contexto específico em que a escola está inserida, nomeadamente na definição dos critérios de avaliação.

4. CONCLUSÕES

Pensar em algo que nos faça refletir sobre a nossa prática e as nossas vivências e nos inquiete no sentido de nos fazer agir, de nos interpelar foi o que nos propusemos quando nos encontramos com este tema. Retomando as palavras do exercício feito na introdução deste estudo em que a protagonista não querendo ser nada, uma pessoa insignificante, volta a sonhar, e através da análise do seu discurso autobiográfico, tentamos dar resposta às questões de investigação, apontando os aspetos que levaram um processo de avaliação de desempenho do Diretor a influenciar as emoções e lógicas de

ação presentes num processo de construção de novas identidades profissionais e organizacionais num determinado contexto educativo.

De acordo com uma revisão de literatura sobre a avaliação de desempenho dos diretores em Portugal, publicada em 2019, na revista “Education Sciences”, este tema é relativamente recente e ainda muito pouco estudado, pelo que existe um número reduzido de estudos. Assim, acredita-se que este trabalho será um contributo importante para esta temática.

Em conclusão, e após análise dos resultados, partimos da premissa que a avaliação de desempenho dos diretores é “um ponto crítico que não é sustentável manter como está” e, por isso, defendemos a necessidade de uma reformulação do modelo de avaliação dos diretores em Portugal (portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto), que permita uma avaliação mais justa e objetiva, adequada às suas funções e que valorize o seu trabalho, levando em consideração fatores múltiplos que influenciam o desempenho da escola e do Diretor (Alves, *et al*, 2020, p. 157). Segundo Alves *et al* (2020), algumas das recomendações a seguir na alteração deste modelo são:

- “focalizar a avaliação interna dos diretores em indicadores objetivos que tenham a ver com a eficiência e a eficácia da ação educativa”;
- “dotar a ação diretiva dos meios que lhes permitam uma prestação de contas consequente e justa”, nomeadamente garantindo uma maior autonomia e responsabilidade em assuntos como contratação de professores, gestão do orçamento, constituição de turmas e horários e sobre processos e práticas pedagógicas (pp. 158-159).

Machado (2018) propõe:

- O cumprimento dos critérios e objetivos, levando em conta as especificidades de cada escola e as competências necessárias para o exercício da função de Diretor;
- Envolvência de diferentes atores da comunidade escolar, como professores, alunos e pais, e não apenas o Conselho Geral, como acontece no modelo atual;
- Maior ênfase na formação e no apoio aos diretores no exercício da sua função de liderança nas escolas.

Há ainda autores, como Menezes (2014), que argumentam que é necessário repensar a política de avaliação de desempenho dos diretores a partir de uma perspetiva mais ampla de melhoria de qualidade educacional e não apenas de cumprimento de metas e objetivos burocráticos. Propõe uma avaliação mais centrada na liderança dos diretores

pedagógicos e na sua capacidade de articular uma visão educativa consistente e efetiva para a escola. Em síntese, Menezes recomenda uma abordagem mais qualitativa e reflexiva da avaliação de desempenho dos diretores, em vez de uma abordagem puramente quantitativa e prescritiva.

Relativamente ao peso da avaliação externa na classificação final dos diretores, este deveria ser repensado e, além disso, os diretores avaliados apenas com a avaliação interna, ou seja, pelo Conselho Geral, nunca deveriam pertencer ao mesmo universo dos que estão sujeitos à avaliação interna e externa, pois esta é uma situação desigual e de grande injustiça. Outro aspeto a rever é a clareza do processo no que diz respeito à divulgação das quotas que existem em cada ano para atribuir ao universo de diretores avaliados.

Embora concordemos e destaquemos a importância da avaliação do desempenho dos diretores como um mecanismo para garantir a qualidade da educação e a prestação de contas por parte dos gestores escolares, pensamos que é fundamental que haja um sistema de avaliação que possa monitorizar e incentivar o desempenho dos diretores em relação aos objetivos e metas da escola. A avaliação dos diretores deve ser vista como uma forma de promover o desenvolvimento profissional dos próprios, ou seja, ao receber *feedback* sobre o seu desempenho, devem poder identificar áreas de melhoria e desenvolver novas competências e capacidades, contribuindo para o seu crescimento profissional e pessoal, resultando numa liderança mais eficaz, transformadora e humanista e, conseqüentemente, num serviço que contribua para a descoberta do melhor que existe em cada pessoa, nomeadamente do Diretor, construindo-se escolas mais felizes.

Referências

- AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf*. (2017).
- Alves, J. (1999a). *A Escola e as Lógicas de ação*. Edições ASA.
- Alves, J. (2005). *Avaliação de desempenho de professores e melhoria da qualidade das escolas*. Porto Editora.
- Alves, J. (2006). ME apresenta novo Estatuto O Teste Final. *ResearchGate*. Consultado em 10 de maio de 2023: file:///C:/Users/esaad/OneDrive/Ambiente de Trabalho/Capítulo_III/2006_JMA_OtesteFinal_ECD.pdf
- Alves, J. (2008). Os professores na encruzilhada: estatuto, avaliação e profissionalismo. In *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho* (pp. 11–12). Fundação

Manuel Leão.

- Alves, J. (2011b). *Reivindicar outra avaliação!* Correio da Educação.
- Alves, J., Cabral, I. & Bolívar, A. (2020). Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. In *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas* (pp. 143–161). Fundação Manuel Leão.
- Barthes, R. (1981). Introdução à análise estrutural da narrativa. In *Análise Estrutural da Narrativa* (7^a). Editora Vozes.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In A. Leite, C.; Lopes (Ed.), *Escola, currículo e formação de identidades: Estudos de investigação*. Edições ASA.
- Cohen, M., March, J. & Olsen, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.
<https://doi.org/10.2307/2392088>
- Delory-Momberger, C. (n.d.). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523–740. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>
- Greimas, A. (1973). *Semântica Estrutural* (H. Osakape e I. Blikstein (Trad.) (ed.)). Editora Cultrix da Universidade de São Paulo.
- Heinz, W. (2000). Umriss einer Theorie biographischen Handelns (Autosocialisation dans le cours de la vie. Esquisse d'une théorie de l'agir biographique). In M. Erika (Ed.), *Biographische sozialisation* (pp. 165–186). Lucius & Lucius.
- Machado, J. (2018). Avaliação do desempenho de diretores escolares em Portugal: entre a responsabilidade e o desenvolvimento profissional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 55, 37–57.
- Menezes, I. (2014). Diretores de escolas e avaliação do desempenho: uma relação tensa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 109–124.
- Moreira, M. (2009). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *ELO*.
- Nogueira, M. (2008). Avaliação do desempenho docente: entre a burocracia e a eficácia. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), 137–157.
- Nóvoa, A. (2007). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Passeron, J-C. (1989). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue Française de Sociologie*, XXXI(1), 3–22.

Pereira, M. (2007). Avaliação do desempenho docente: a tensão entre a regulação e a autonomia. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 61–83.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo, perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.

Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Fundação Manuel Leão.

Sousa, R. (2019). Muito obrigada, Adília Cruz. In *Defesa de Arouca*.
<http://defesadearauca.blogspot.com/2019/09/muito-obrigada-adilia-cruz.html>

Portaria n.º 181/2019, do Ministério da Educação e Ciência (2019). Diário da República: I série, n.º 111. Recolhido em <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2019/06/11100/0295402957.pdf>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação e Ciência (2008). Diário da República: I série, n.º 79. Recolhido em <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

Portaria n.º 266/2012, do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 168. Recolhido em https://www.ate.pt/wp-content/uploads/2017/11/Portaria-n%C2%BA-266_2012-de-30-de-agosto.pdf<https://ww>

Decreto regulamentar n.º 26/2012, do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 37. Recolhido em <https://files.dre.pt/1s/2012/02/03700/0085500861.pdf>

Portaria n.º 1333/2010, do Ministério da Educação e Ciência (2010). Diário da República: I série, n.º 253. Recolhido em <https://files.dre.pt/1s/2010/12/25300/0608906092.pdf>

Decreto regulamentar n.º 2/2010, do Ministério da Educação e Ciência (2010). Diário da República: I série, n.º 120. Recolhido em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/2-2010-335222>

Decreto regulamentar n.º 11/2008, do Ministério da Educação e Ciência (2010). Diário da República: I série, n.º 7. Recolhido em <https://dre.tretas.org/dre/226311/decreto-regulamentar-2-2008-de-10-de-janeiro#text>

Decreto-Lei n.º 15/2007, do Ministério da Educação e Ciência (2007). Diário da República: I série, n.º 14. Recolhido em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638>

CAPÍTULO VI – A SOLIDÃO DA (IN)DIFERENÇA⁸

*Uns, com os olhos postos no passado,
Veem o que não veem; outros, fitos
Os mesmos olhos no futuro, veem
O que não pode ver-se.
[...]*

Ricardo Reis, *in* Odes de Ricardo Reis (1946).

RESUMO

Neste texto, discutem-se os desafios e os problemas que os diretores escolares portugueses enfrentam, uma vez que se espera serem capazes de equilibrar o passado e o futuro e liderarem não só os outros, mas também a si mesmos, sem deixar de serem flexíveis e abertos a novas ideias. É ainda abordada a sua solidão ontológica, existencial e orgânica, sendo que podem sentir-se isolados nas suas funções e precisar de apoio e compreensão dos seus colegas e superiores. A construção de um capital relacional baseado na confiança e respeito entre todos os elementos da comunidade educativa é ainda um propósito central na ação diretiva. Por fim, discutem-se os diferentes tipos de liderança defendendo-se que não existe um estilo de liderança único que funcione para todos os diretores e em todos os contextos, sendo desejável a adoção de uma liderança situacional que articule diferentes características de vários estilos. Desta forma, e dadas as características ambíguas, debilmente articuladas, balcanizadas das organizações educativas, os diretores enfrentam desafios de elevada complexidade e só uma liderança inspiradora, distribuída, partilhada, colegial, humanista, participativa terá condições de contribuir para a construção de uma escola inclusiva e sucedida para todos.

Palavras chave: Liderança, hipocrisia organizada, solidão do diretor.

1. INTRODUÇÃO

⁸ Texto organizado em forma de artigo científico, em processo de análise visando a submissão a uma revista científica.

Após mais de 30 anos de gestão colegial nas escolas públicas portuguesas, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, criou o cargo de Diretor, sublinhando o legislador que um dos objetivos desta opção é “reforçar as lideranças nas escolas”. Passa-se, no plano normativo das orientações, da colegialidade ao líder unipessoal supostamente mais eficaz, apresentado neste quadro legal como o “rosto” da escola. Os diretores enfrentam problemas que, muitas vezes, até são comuns. No entanto, o que se verifica é que os desafios e problemas que, em Portugal, enfrentam têm sido pouco estudados, pelo que, através deste estudo, procuramos contribuir para a literatura, acrescentando conhecimento sobre este contexto e fornecendo ferramentas que possam ajudar os diretores, contribuindo para o desenvolvimento e melhoramento da liderança e gestão escolar.

O poema “Uns, com os olhos postos no passado” de Fernando Pessoa, escrito sob o heterónimo Ricardo Reis, fala sobre a importância de viver no presente e não se preocupar excessivamente com o passado ou o futuro. A verdade é que os diretores escolares precisam de ter uma perspetiva equilibrada e ponderada nas suas deliberações e não podem concentrar-se apenas no passado ou no futuro, mas sim considerar ambos ao tomar as decisões que afetarão a sua escola. Os diretores aprendem com as experiências passadas a usar esse conhecimento para tomar decisões sobre o futuro, estando abertos a novas ideias e possibilidades.

Frequentemente, os diretores, na sua ânsia de resolver os problemas e vencer os desafios que lhes são colocados, podem sentir-se solitários e isolados nas suas funções, consequência, muitas vezes, de estarem a exercer um cargo unipessoal e sentirem que precisam de apoio e compreensão para tomar decisões de maneira eficaz. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, sugere que as escolas precisam de um estilo de liderança forte, desvalorizando implicitamente abordagens de liderança distribuídas e partilhadas. Esta legislação dá a entender que a liderança deve ser centralizada, com um líder que se assemelha a um “super-herói” ou uma “super-heroína”. No entanto, defendemos, nesta investigação, que essa perspetiva é enganosa, tendo por base a natureza das escolas e o seu modelo de gestão. Consideramos que uma liderança eficaz nas escolas pode assumir várias formas, adaptando-se às necessidades específicas de cada instituição. Ao invés de procurar um líder sobrenatural, o foco deve estar em desenvolver estratégias de liderança flexíveis e colaborativas que considerem as particularidades de cada escola e promovam um ambiente de trabalho harmonioso e eficiente. Consideramos, portanto, que a ideologia promovida pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, que preconiza uma liderança forte e centralizada, é questionável à luz das marcas distintivas da educação, da escola e da gestão escolar.

A delicada e aliciante metáfora de “um Diretor também tem coração” sugere que os diretores de escolas, assim como qualquer outra pessoa, têm emoções e sentimentos e são afetados pelas suas experiências, decisões e relacionamentos. A sua solidão é um problema real e pode ser causada por vários fatores, incluindo a estrutura organizacional das escolas e a natureza do seu trabalho. Podem sentir-se isolados nas suas responsabilidades e tomadas de decisão e podem ter dificuldades em encontrar apoio e compreensão entre os seus colegas e superiores. Neste contexto de análise, a liderança exercida pelo Diretor é muito importante e pode ajudar a criar um ambiente em que os mesmos se sintam valorizados e apoiados, tanto profissionalmente quanto pessoalmente. Isso pode incluir o estabelecimento de relações de confiança e respeito entre os membros da equipa, bem como a promoção de um ambiente de trabalho saudável e equilibrado. No entanto, para liderar bem os outros, é preciso, antes de mais, ter a capacidade de liderança de si mesmo. Esta ideia é sustentada pela teoria de autoliderança que sugere que um líder eficaz deve primeiro ser capaz de se liderar a si mesmo antes de liderar os outros, o que envolve desenvolver habilidades de autogestão, autoconhecimento e autodomínio. O conceito de autoliderança na literatura organizacional baseou-se, em grande parte, no autocontrolo e autogestão que surgem na literatura em psicologia clínica (Pearce & Manz, 2014). Estes autores sustentam que a autoliderança é uma alternativa à visão tradicional de liderança centrada em líderes individuais com poder, muitas vezes, limitada a posições de liderança formais nas organizações. Eles consideram que todos têm capacidade de se liderar a si mesmos, independentemente da sua posição organizacional.

O Diretor precisa de ser autoconsciente e de responder à pergunta “quem sou eu?”, o que se torna difícil, mas é a pergunta mais importante a responder. Líderes autoconscientes também devem responder à questão “o que é o mais importante e porquê?”, pois entender os valores de cada um e quais as metas que estão alinhadas com esses valores é a chave de uma liderança de sucesso. Num contexto de liderança e autoconsciência, é muito importante ter uma perspetiva saudável de si mesmo e dos outros, pois há necessidade de os líderes se compreenderem e se avaliarem a si mesmos, mostrando-se capazes de avaliar as suas próprias forças, fraquezas, habilidades e limitações, o que envolve aceitar os aspetos positivos e negativos da sua pessoa e do seu desempenho (autoconsciência equilibrada), como às pessoas ao seu redor, ou seja, serem capazes de refletir sobre a diversidade de talentos, experiências e perspetivas que os elementos das suas equipas podem trazer, o que ajuda a promover um ambiente de trabalho inclusivo e colaborativo, onde cada um é valorizado por aquilo com que contribui

(compreensão dos outros). Ao ter uma perspectiva saudável de si próprio e dos outros, o líder constrói relacionamentos mais eficazes e autênticos com a sua equipa.

Neste texto, pretendemos, através da análise de duas narrativas autobiográficas - a narrativa 3 e a narrativa 5, que constam dos apêndices, e pela forma como se complementam foram analisadas em conjunto -, cruzada com a análise documental de alguns documentos de relevância para o objeto de estudo, responder à seguinte questão e subquestão de investigação: 1. Quais as razões, emoções e lógicas de ação presentes num processo de construção de novas identidades profissionais e organizacionais? a) Como se sente o Diretor na sua ação diretiva?

Na tentativa de dar resposta aos propósitos desta investigação, seguiu-se um paradigma interpretativo e adotou-se um *design* metodológico qualitativo, focado fundamentalmente nas duas narrativas autobiográficas (em que o autor é o protagonista) e na análise documental.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Uma perspetiva humanista

Compreender e dar sentido às relações interpessoais ou valorizar a escola e os agentes que nela convivem diariamente é muito mais que compreender a orgânica funcional que rege os estatutos e os papéis sociais de cada um. De modo geral, não é comum encontrar professores que estejam rigidamente sujeitos a conceitos organizacionais específicos ou que se limitem a transmitir conhecimento de forma funcional aos alunos, como não há alunos como meros recetores cognitivos do que aprendem. Na escola interagem, ensinam e aprendem Pessoas. Num outro plano, Sérgio (2000), filósofo da motricidade humana, ilustra bem esta interpretação humanista da vida e das suas funções quando já apelava para um novo paradigma científico para a educação física, reivindicando para a ciência da motricidade humana um novo lugar epistemológico e pedagógico e encarando-a como ciência humana e não apenas redutoramente sustentada nas ciências biológicas e da saúde. O ser humano é não apenas corpo e movimento, mas, como diria Chardin (1970), também é transcendência, tarefa por cumprir, é, em todas as idades, um sujeito e não um objeto, a referência do seu comportamento é a pessoa integral. Paulo Freire (1996) diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 21). Segundo este autor, o ser humano é um ser inacabado. Estamos sempre na procura da construção do conhecimento. E construção é dar possibilidade ao aluno para que se desenvolva intelectualmente, politicamente e socialmente respeitando o seu tempo e o seu espaço.

Aos professores de educação física e aos treinadores lembra que, no jogo, não há jogadores que jogam, há pessoas que jogam, imbuídas da sua dimensão humana, com trajetórias de vida singulares, únicas, cujo comportamento e o que dele se exige não pode ser entendido e avaliado apenas sob o olhar de cariz técnico e instrumental. Da mesma forma, pessoal docente, pessoal não docente, alunos, pais e encarregados de educação poderemos sempre catalogá-los apenas como entes de natureza socioeconómica, funcional ou institucional, mas aí estaremos sempre a restringir ou a omitir essa dimensão humanista integral que gera uma nova ordem de entendimento e consideração do humano enquanto pessoa.

É a valorização desta categoria central da ética – a Pessoa - que, no nosso entender, fundamenta a relação pedagógica e profissional, orientando e dando sentido às ações dos agentes educativos. A atuação baseada em princípios éticos permite ao professor, no contexto das suas relações profissionais e pessoais, orientar a sua conduta num sentido mais compreensivo e empático, de forma a tratar com humanidade todos os agentes da comunidade educativa e a conseguir, por essa via, instaurar climas educativos mais assertivos, mais cooperativos e inclusivos, mais propícios à realização de cada um.

A comunidade educativa, sendo um ideal em construção, valoriza o cumprimento ético e deontológico, mas as expectativas do seu cumprimento tendem a permanecer uma espécie de compromisso implícito, num contexto institucional onde as competências didáticas e científicas – por vezes importadas de modelos empresariais – tendem a ser sobrevalorizadas no perfil da formação docente. No quadro das virtudes relacionais e pedagógicas é essa dimensão ética da profissão docente que pretendemos valorizar e tornar mais evidente na orientação para uma liderança ética e no cumprimento dos deveres profissionais para com os outros profissionais, os alunos e os encarregados de educação. Nem tudo o que é quantificável e mensurável é sempre o mais importante.

O imperativo categórico subjacente à deontologia kantiana exemplifica bem esta dimensão não quantificável da vida humana, sublinhando o valor incomensurável e absoluto da pessoa como categoria ética a respeitar e a compreender na sua integridade: “Age de tal forma que uses a humanidade tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e ao mesmo tempo, como fim e nunca como meio” (Kant, 2009, p. 62). A

subjugação do outro e a sua instrumentalização não deveriam ter lugar na relação institucional-funcional e educativa. Esta visão racionalista e humanista do filósofo alemão, que aqui relevamos, teve ainda repercussões pedagógicas e didáticas, quando alega que não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar – respeitar a pessoa não é submetê-la ao conhecimento transmitido, mas propiciar as condições do seu desenvolvimento como pessoa pensante. Já no século XIII, num contexto de pensamento cristão, São Tomás de Aquino se esforçara por conciliar razão e fé, não deixando de apontar que, não obstante Deus ser o único mestre, ele concedeu ao homem a razão, sendo o professor aquele que, dotado do conhecimento e das técnicas de o alcançar, auxilia o aluno, a pessoa do aprendiz, a desenvolver o seu potencial e a usar os passos certos na busca da verdade – poderíamos ver neste sentido a antropologia filosófica de Aquino como uma das precursoras da pedagogia moderna que encara a pessoa do aluno como o agente principal da educação, sendo a ação de ensinar e educar não uma forma passiva de memorização ou de instrumentalização pelo conhecimento, mas um modo de ajudar a ver e a perceber as suas próprias experiências.

É com esta consideração ética que valoriza a pessoa e a coloca no centro da ação educativa que procuramos integrar as pedagogias humanistas naquilo que entendemos serem as nossas boas práticas no contexto escolar e comunitário. O conhecimento é importante, os valores também, a pessoa no centro da educação é fundamental. Mounier (1960), fundador do personalismo, venceu esta missão da educação focada na pessoa, numa perspectiva de inspiração cristã. A pessoa é corpo, mas também interioridade em desenvolvimento na relação intencional com o outro, sendo essa missão educativa a de “despertar seres capazes de viver e comprometer-se como pessoas” (p. 17). Uma responsabilidade ética que se recusa a categorizar, a diminuir ou a excluir a pessoa (pobre, delinquente, problemática, deficiente...), antes um compromisso na relação eu-tu que preserve uma vida digna e respeitosa dos direitos humanos, pois tornar-se pessoa é humanizar-se e ajudar a humanizar e transformar o mundo numa comunidade de pessoas. Também Paulo Freire partilha desta visão de humanismo personalista. A ciência para Freire (1988), tal como para Mounier, deve estar ao serviço da verdade. “Uma verdade que liberte o homem da opressão, da ignorância, do domínio da natureza sobre ele e, sobretudo da escravidão humana.”. Os seres humanos têm um desejo de existir e evoluir. Enquanto seres em constante progresso, procuram incessantemente a autorrealização. A pessoa desenvolve-se quando se descobre como um ser em relação com os outros, sendo a comunicação o veículo de descoberta da própria identidade. “Só existimos na medida

em que existimos para os outros” (Carvalho, 2019, p. 8). As narrativas autobiográficas da protagonista visam expressar esse comprometimento pessoal da educação como intervenção e dignificação da pessoa na sua integridade corporal e espiritual. Chamamos também a nós a visão humanista de S. Francisco de Sales que viria a materializar-se no projeto educativo de São João Bosco, que valoriza a pessoa e a sua dignidade. Partilhamos estas vivências com os jovens, integramos os valores salesianos na relação com eles: o amor, a racionalidade e a espiritualidade. A educação e o conhecimento visam a formação integral do jovem, uma relação pedagógica que é não exclusiva da sala de aula, mas que se prolonga na construção de uma comunidade. “Em todo jovem, mesmo no mais rebelde, existe um ponto acessível ao bem; o primeiro dever do educador é descobrir este ponto, esta corda sensível do coração e tirar proveito disto” (Lemoine, 2020, p. 367), preconizava o monge italiano, apontando uma pedagogia otimista e humanizadora.

Influente ainda nas nossas análises e interpretações quotidianas, pessoais e profissionais, é a abordagem centrada na pessoa desenvolvida pela psicologia humanista de Rogers (2023). Em “Tornar-se Pessoa”, o psicólogo e investigador norte-americano anuncia novas vias de encarar as ciências comportamentais e o processo psicoterapêutico, numa clara alusão crítica às tradicionais concepções behaviorista e psicanalítica vigentes na época. No lugar da lógica médica, a psicologia propõe a valorização das condições relacionais que mobilizem os recursos que a pessoa possui dentro de si mesma para potenciar o seu desenvolvimento para a sua liberdade, auto-compreensão e para alterar o seu-autoconceito. Neste sentido de valorização e compreensão da pessoa e dos seus comportamentos, na vida concreta, pessoal e profissional, sinto-me sensível relativamente a determinadas “aprendizagens significativas” expressas pelo autor quanto a uma “filosofia da pessoa” colhida da prática terapêutica: “nos meus relacionamentos com os outros, descobri que não é útil, a longo prazo, agir como se fosse algo que não sou.»; «Permitir-me compreender outra pessoa é extremamente valioso»; “sinto-me mais feliz simplesmente por ser eu mesmo e deixar os outros serem eles mesmos.”; “Verifiquei que me enriquece abrir canais através dos quais os outros possam comunicar os seus sentimentos, a sua particular percepção do mundo.” (p. 30-51).

À luz destas filosofia e psicologia humanistas, as relações profissionais e pedagógicas não são relações instrumentais, de domínio, de submissão, de posse, de subjugação do outro; querem-se como relações de sentido ético, sustentadas nos valores humanistas de respeito pela pessoa e pela sua dignidade. As relações profissionais em

contexto escolar e educativo não têm de ser apenas funcionais, de cumprimento de deveres deontológicos por obrigação legal ou jurídica.

2.2. Liderança para o desenvolvimento humano

O Desenvolvimento Humano, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), é aquele que situa as pessoas no centro do desenvolvimento, promovendo a realização do seu potencial e o aumento das suas possibilidades [a pessoa como princípio e fim]. Nos dias de hoje, vivemos tempos incertos num mundo preocupante. As pessoas sentem-se inseguras e perdidas após acontecimentos marcantes que se têm verificado no último triénio: a pandemia de COVID-19, a guerra na Ucrânia com ecos em todo o globo, os conflitos regionais e locais permanentes, as temperaturas a baterem recordes nunca vistos, incêndios e tempestades que são uma ameaça diária, entre muitos outros. Face a esta realidade, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2021 posiciona o desenvolvimento humano, não apenas como um objetivo, mas como “um meio para um caminho a seguir em tempos incertos, recordando que as pessoas – em toda a sua complexidade, a sua diversidade, a sua criatividade – são a verdadeira riqueza das nações”.

Partindo deste cenário, defender uma liderança para o desenvolvimento humano é, sem dúvida, “procurar entender a vida e encontrar um sentido para as coisas”, é levar-nos à procura “incansável de felicidade”, que se traduz na procura “de um sentido duradouro para a existência humana” (Carneiro, 2006, p. 6). Este olhar sobre o conceito de liderança, numa perspetiva de contemporaneidade, enfatiza a importância de criar um ambiente escolar que promova o crescimento e o desenvolvimento integral das pessoas, o que inclui o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral. Numa organização escolar, esta liderança é fundamental para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e de se desenvolver plenamente. Neste contexto, apoiamo-nos no conceito de liderança para a aprendizagem que, como defende MacBeath *et al.* (2000), “os líderes educacionais devem estar focados em criar um ambiente escolar que promova o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (p. 8). Garantir esta aprendizagem plena, ou seja, “criar uma cultura de aprendizagem, onde todos são encorajados e apoiados para se tornarem aprendizes” (*ibid.*, p. 4), exige a criação de um ambiente de aprendizagem que seja estimulante, desafiador e inclusivo. Para melhor esclarecer o conceito de “liderança para o desenvolvimento humano” numa organização escolar, é

importante enfatizar a importância dos quatro pilares da educação, definidos pela UNESCO em 1996. A liderança para o desenvolvimento humano deve focar-se em criar um ambiente escolar que promova o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. O aprender a conhecer refere-se ao desenvolvimento das competências cognitivas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade. O aprender a fazer refere-se ao desenvolvimento das competências práticas, como a capacidade de trabalhar em equipa, a comunicação e o uso de tecnologias. O aprender a conviver refere-se ao desenvolvimento das competências socioemocionais, como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos. O aprender a ser refere-se ao desenvolvimento da identidade e da autonomia pessoal. A concretização deste tipo de liderança requer:

- investir no desenvolvimento profissional dos professores para que eles possam implementar práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem dos alunos;
- “promover a valorização e o reconhecimento da ação das escolas e do trabalho dos professores”, destacando o “trabalho árduo” e a contribuição que estes têm dado à comunidade educativa, é imprescindível e fundamental {Formatting Citation};
- “propiciar ambientes colaborativos”, incentivando espaços, tempos e estruturas que permitam a colaboração dos professores, a “partilha de ideias, recursos e a difusão e análise das melhores práticas”. Com isso, poderá conseguir-se “revitalizar a comunidade escolar e criar um sentimento de pertença, reforço de identidade e alegria de ensinar” (*Ibid.*);
- criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, que acolha todas as crianças, independentemente das suas origens ou necessidades educativas, permitindo que todas as crianças tenham oportunidade de alcançar o seu pleno potencial.
- oferecer oportunidades de aprendizagem que permitam aos alunos desenvolver as suas habilidades e interesses;
- “cuidar do bem-estar”, ou seja, dar prioridade ao bem-estar físico e emocional dos professores e dos alunos (*Ibid.*) que é essencial para a aprendizagem. Neste momento, professores e alunos enfrentam uma série de desafios, como a pressão constante para melhorar os resultados, a violência, a pobreza que aumenta de dia para dia e a desigualdade. Para melhorar o seu bem-estar é necessário investir no desenvolvimento profissional dos professores, criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor e oferecer apoio emocional aos professores e aos alunos;

- “fomentar relações positivas” criando uma “cultura de respeito e confiança” entre a tutela e os professores e, internamente, entre os órgãos de gestão e administração e a comunidade educativa. “O diálogo, a resolução de conflitos construtiva” e a construção de uma relação aberta e de confiança pode ser uma forma de “melhorar o ambiente de trabalho e restaurar a confiança perdida” (*Ibid.*);
- promover a participação dos pais e da comunidade na educação dos filhos.

Mesmo sabendo que compreender este ideal humanista nos nossos dias não é tarefa fácil, tentamos procurar as características de uma liderança para o desenvolvimento humano, mais centrada na pessoa e no seu bem-estar. Com as constantes ameaças que vivemos de mudanças ambientais e conflitos geopolíticos, precisamos de uma liderança para o desenvolvimento humano mais do que nunca para possibilitar um mundo sustentável e mais pacífico.

Partimos da evidência de existir uma proliferação holística sobre o conceito de liderança. Esta abrange um campo de estudo multidisciplinar e dinâmico, que tem sido objeto de estudo e debate há muitos anos, e há uma variedade de teorias e abordagens que têm sido desenvolvidas ao longo do tempo. Além destas, a liderança também tem sido abordada por diversas perspetivas, como a psicologia, a filosofia, a sociologia, a antropologia, a neurociência, entre outras áreas de estudo. Essa abordagem holística permite a compreensão mais completa do conceito de liderança e dos diferentes fatores que explicam o seu sucesso. Podemos dizer, portanto, que a perspetiva holística sobre o conceito de liderança é um reflexo da sua importância e complexidade, e que a abordagem multidisciplinar pode fornecer uma compreensão mais abrangente e precisa do que é necessário para que um líder se torne eficaz na situação onde exerce a sua liderança, pois não podemos esquecer-nos que a eficácia de uma liderança é sempre determinada pela situação em que ela se desenvolve. Seguindo a análise do conceito de liderança que Alves (2015) fez, baseando-se em Greenfield (1995), defendemos que a eficácia de um líder passa pela sua capacidade em influenciar ou induzir os membros de um grupo ou organização em mudar voluntariamente as suas preferências em termos de ações, atitudes e premissas. Para o conseguir, os outros têm de reconhecer no líder qualidades como a sua

capacidade de ajudar a identificar e a resolver problemas, a compreensão empática, a autenticidade, a capacidade de escuta e de clarificação de expectativas, a ética da

responsabilidade e compromisso, a disponibilidade para a partilha de poderes e a capacidade de relação interpessoal. (Alves, 2015).

No seguimento desta linha de pensamento, fizemos um levantamento dos tipos de liderança, em contexto educacional, que são referenciados na literatura. As lideranças neste âmbito são cruciais para o sucesso das escolas, pois podem influenciar o clima escolar, o desempenho dos alunos, a motivação dos professores e a possibilidade de atingir os objetivos institucionais. Os principais tipos de liderança mencionados na literatura são:

- Liderança Transacional (Downton, 1973; Bennis, 2009) – que se concentram mais nas recompensas que garantem para motivar o desempenho dos membros da equipa. Estes líderes estabelecem expectativas claras e recompensam o cumprimento das mesmas.
- Liderança Transformadora (Burns, 1978; Avolio & Bass, 2002) – que procura inspirar e motivar os membros da equipa a alcançar níveis mais elevados de desempenho e desenvolvimento pessoal. Os líderes transformadores geralmente têm uma visão clara, comunicam de forma eficaz e são modelos a serem seguidos.
- Liderança Distribuída (Wenger, 1998; Harris, 2009) – é um modelo de liderança que reconhece que esta não é restrita a uma única pessoa, mas pode ser partilhada entre diversos membros da equipa de uma forma ampla e fluída. Cada membro contribui com as suas capacidades e conhecimentos para o bem comum.
- Liderança Partilhada (Burns, 1978; Bennis, 2009) – é um tipo de liderança em que a autoridade e a responsabilidade são distribuídas por vários membros da equipa ou da organização de uma forma estruturada e previsível. A liderança não se centra num único líder, embora formalmente este possa existir.
- Liderança Servidora (Greenleaf, 1977; Covey, 1989) – coloca o líder no papel de servidor dos outros. O líder está mais preocupado em atender as necessidades e aspirações dos seus seguidores do que em exercer autoridade e poder. Este líder procura apoiar, capacitar e desenvolver os membros da equipa, procurando o bem-estar de todos.
- Liderança sustentável (Batstone, 2013; Hargreaves & Fink, 2006) – esta liderança focaliza-se na responsabilidade ambiental e social. O líder sustentável procura garantir que as práticas de gestão escolar promovam a sustentabilidade ambiental

e a consciência social. Procura concentrar-se na criação de um futuro mais sustentável.

- Liderança humanista (Bennis, 2009; Greenleaf, 1977) – é aquela que coloca o desenvolvimento do ser humano no centro das suas preocupações e decisões. O líder humanista preocupa-se com o bem-estar emocional, psicológico e social dos membros da sua equipa e valoriza a empatia, a compaixão e o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo.
- Liderança Autocrática (Weber, 1947; Bass, 1985) – este estilo é caracterizado por um líder centralizador que toma decisões sem consultar ou levar em consideração as opiniões dos membros da equipa. Pode ser eficaz em situações de emergência ou quando são necessárias decisões rápidas, mas tem tendência a diminuir a motivação e o envolvimento dos membros da equipa a longo prazo.
- Liderança Situacional (Hersey & Blanchard, 1969) – é a que se adapta às diferentes situações e necessidades da equipa ou organização. O líder situacional é capaz de modificar o seu estilo de liderança de acordo com as situações específicas e o nível de maturidade dos membros da sua equipa.
- Liderança *Laissez-faire* (Lewin, 1939; Lippitt & Watson, 1958) – é um estilo de liderança em que o líder adota uma abordagem de “deixar fazer”, ou seja, ele caracteriza-se por não exercer um controlo ativo sobre a equipa ou os membros da organização. Neste estilo, o líder normalmente evita tomar decisões ou fornecer orientações claras, dando um alto grau de autonomia e autoridade aos seus seguidores para realizarem as suas tarefas.
- Liderança Carismática (Weber, 1978; Burns, 1978) – neste modelo, o líder é carismático, inspirador e capaz de atrair seguidores com base nas suas qualidades pessoais e carisma. Esta liderança pode ter um impacto significativo na motivação e no envolvimento dos membros da equipa.
- Liderança Visionária (Bennis & Nanus, 1985) – nesta liderança, o líder tem uma visão clara e inspiradora do futuro da organização. Essa mesma visão procura motivar e orientar os membros da equipa na procura de objetivos comuns e na forma como enfrenta os desafios. Este comunica a sua visão de forma envolvente e inspiradora, de modo que possa acontecer uma passagem do “eu” ao “nós”.
- Liderança para a Aprendizagem (Senge, 1990; MacBeath, J. *et al*, 2000) esta liderança destaca o compromisso com a melhoria contínua e o sucesso académico,

social e pessoal dos alunos como objetivo principal da escola. Estes líderes têm uma visão clara de metas educacionais ambiciosas e trabalham em estreita colaboração com os membros da equipa.

- Liderança Democrática/Participativa (Lewin, 1951; Likert, 1961) – neste estilo, os líderes incentivam a participação ativa dos professores, funcionários e alunos até nas decisões da escola. A liderança é mais colaborativa, tendo em conta diferentes perspetivas antes de tomar decisões importantes.
- Liderança Resiliente (Grant, 2013) – é aquela que enfrenta adversidades e desafios com competência, adaptabilidade e capacidade de superação. O líder resiliente é capaz de lidar com as dificuldades, aprender com as experiências e manter-se firme diante das mudanças e misturas.
- Liderança Instrucional (ou pedagógica) (Fullan, 1993; Hallinger, 2003) – é uma liderança que se concentra, principalmente, no desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica do professor, no seu desenvolvimento profissional e na implementação de estratégias eficazes de ensino.

Cada uma destas abordagens de liderança possui características distintas (Quadro XXI) e enfatiza diferentes aspetos do papel do líder. Cada estilo de liderança tem as suas vantagens e desafios e a escolha do estilo mais adequado dependerá do contexto, dos valores e da cultura organizacional, dos objetivos e metas organizacionais e das características dos colaboradores envolvidos. A liderança eficaz na educação é aquela que consegue articular e equilibrar diversos aspetos para promover o sucesso e o bem-estar de todos os envolvidos na comunidade escolar. Uma liderança educacional pode ser diversificada e multidimensional e os líderes podem incorporar características de diversos estilos para atender aos desafios e oportunidades específicas das suas escolas. Para uma melhor compreensão do conteúdo do Quadro XXI, optamos por utilizar as pintas e as cruces, sendo que as pintas se referem às características que identificamos em cada tipologia de liderança que analisamos e as cruces às características que associamos à ação da Diretora do AEV. Para tornar mais focada a análise de cada tipo de liderança, assinalamos ainda as duas características mais marcantes de cada uma das tipologias, sendo que, para isso, aumentamos o tamanho do respetivo símbolo.

As características que associamos à ação da Diretora do AEV desenham um perfil de algum modo idealizado que decorre de um ponto de vista pessoal. Reconhecemos que o que está mais perto dos olhos são os olhos e nós não os vemos podendo admitir-se aqui

um certo efeito de viés de olhar. De qualquer modo, é o olhar do sujeito que constrói a realidade com a sua inevitável subjetividade. Construimos assim uma autoimagem de liderança marcada pela natureza *transacional, humanista, distribuída, partilhada, servidora, sustentável, autocrática, situacional, laissez-faire, carismática, visionária, democrática, focada nas aprendizagens, resiliente, instrucional.*

2.3. Opções metodológicas

A pesquisa biográfica é um campo de investigação qualitativa que se foca na vida dos indivíduos. Na senda de Ferrarotti (2013), que diz que quando se trata de «ciência humana», sabe-se apenas com os outros, Delory-Momberger (2016) refere que “o campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social” (p. 136). Existem vários métodos de análise de narrativas biográficas que vêm de “modelos sociológicos e sociolinguísticos, psicológicos, literários e antropológicos” (Galvão, 2005, p. 333). Um desses métodos é o modelo de Delory-Momberger (2000-2004) que visa analisar a construção do discurso em contextos educacionais e que se baseia em quatro categorias: formas do discurso (narrativo/descritivo, explicativo e avaliativo); esquema de ação (agir estratégico, agir progressivo, agir arriscado e agir na expectativa); motivos recorrentes ou *topoi*; gestão biográfica dos *topoi*.

- i. Formas do discurso referem-se aos diferentes modos como as informações são inspiradas e comunicadas pelos indivíduos e Delory-Momberger (2012) identificou as três principais:
 - a. narrativo/descritivo é quando o discurso é organizado como uma narrativa ou uma descrição de eventos, ideias ou experiências.
 - b. explicativo é a forma de discurso em que o objetivo principal é explicar conceitos, ideias ou fenómenos.
 - c. avaliativo é a forma que envolve a expressão de julgamentos de valor, opiniões e estimativas sobre eventos, pessoas ou ideias.
- ii. Esquema de ação diz respeito aos tipos de ações ou comportamentos que são adotados pelos participantes do discurso e Delory-Momberger identificou quatro esquemas principais:
 - a. agir estratégico que se refere a ações iniciadas e intencionais, onde o participante tem um objetivo específico em mente e segue uma estratégia para o alcançar.
 - b. agir progressivo é quando o foco está em avançar em direção a um objetivo ou resultado, seguindo um plano ou uma sequência predefinida.
 - c. agir arriscado que envolve tomar uma ação ousada ou desafiadora, muitas vezes sem garantia de sucesso, com a possibilidade de assumir riscos.
 - d. agir na expectativa é quando a ação é baseada na expectativa de que outras pessoas ou elementos do contexto agirão de maneira previsível.

- iii. Motivos recorrentes ou *topoi* referem-se a temas apresentados ou assuntos que surgem repetidamente no discurso. São ideias ou conceitos frequentemente mencionados e que têm importância cultural ou contextual para os participantes.
- iv. Gestão biográfica dos *topoi* é a categoria que diz respeito à maneira como os participantes do discurso usam os motivos recorrentes ou *topoi* para moldar as suas narrativas e ações. Eles constroem as suas histórias pessoais ou argumentos com base em elementos culturais ou experiências compartilhadas, permitindo que os outros compreendam as suas perspectivas e identidades.

Este modelo é uma ferramenta analítica útil para entender a dinâmica da comunicação em contextos educacionais e sociais mais amplos, pois ajuda a identificar padrões de discurso, intenções e construções de sentido, o que é valioso para os estudos em contextos educacionais.

Entendemos que é importante utilizar um modelo holístico de análise desta narrativa autobiográfica porque se baseia em relatos de experiências de vida, memórias, emoções e pensamentos pessoais, ricos em nuances altamente complexas e em detalhes que vão além de uma abordagem de análise fragmentada. A abordagem holística considera a narrativa como um todo integrado e permite uma compreensão mais completa e profunda do conteúdo e significado das histórias pessoais relatadas, tendo em conta os diferentes elementos e contextos que compõem a experiência de vida do narrador. Assim, utilizamos um modelo composto de análise desta narrativa que envolve a aplicação do modelo de Delory-Momberger (2012), da análise estrutural da narrativa de Barthes (1981), da análise actancial de Greimas (1973), e ainda um ensaio de caracterização do estilo de liderança da protagonista com recurso ao seu discurso e à grelha de caracterização dos principais tipos de liderança evocados na literatura para o contexto educativo. Entendemos que a conjugação destas estratégias analíticas poderá apreender as várias dimensões do real relatado pela protagonista, ou seja, compreender de forma mais profunda e abrangente a sua experiência humana, proporcionando um entendimento mais significativo das histórias pessoais e do que elas criaram para a construção da identidade do indivíduo.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1. A hermenêutica de si: o sentido das palavras

Utilizando as categorias do modelo de Delory-Momberger (2000-2004), vamos analisar as duas narrativas autobiográficas em estudo neste texto. Este modelo, como já foi referenciado

acima, identifica quatro categorias principais: formas de discurso, esquemas de ação, motivos recorrentes ou *topoi* e gestão biográfica dos *topoi*. Ao analisar a narrativa sob essas categorias, podemos reconstruir as estruturas objetivas de significado do texto e obter uma compreensão mais profunda da vida e das experiências do narrador. Acreditamos que a hermenêutica objetiva é um método eficaz para a análise autobiográfica. Este método permite-nos superar a oposição entre o vivido e linguagem, sujeito e objeto, individual e social. Isso permite-nos ver o texto como um produto tanto do indivíduo quanto do contexto social em que ele foi produzido. É nossa convicção que esta análise (apresentada na íntegra na grelha em anexo) nos ajudará a obter uma compreensão mais rica e mais completa da narrativa autobiográfica.

Quadro XXII⁹

Aplicação do modelo de análise de narrativas utilizado por Delory-Momberger (2000-2004) às narrativas 3 e 5– elaboração própria.

Categorias	Tipos	Descrição e observações sobre as categorias
1 – Formas do discurso	Narrativo/ Descritivo	<p>“...fui apanhada de surpresa quando duas das colegas a quem solicitei apoio negaram assinar a lista porque não conheciam “aquela Fernanda” de lado nenhum.”</p> <p>“...foi um cenário que me agradou muito, pois sempre gostei de trabalhar em equipa...”</p> <p>“...tentei de tudo para evitar que alguns colegas entrassem ou se mantivessem na minha equipa.”</p> <p>“...fiquei condicionada e perdi a autonomia para escolher alguém que reunisse as características mais ajustadas à equipa que queria formar.”</p> <p>“...dou muita importância à ética profissional, à confiança e à lealdade.”</p> <p>“A par com o distanciamento que começou a existir entre nós, também começou a aumentar o meu estado de solidão...”</p> <p>“...arrastou para dentro do nosso gabinete um ambiente de suspeição, de interesses e de jogos que me envolveu e à escola, acabando por culminar na minha demissão em 2019.”</p> <p>“Aceitei a sua decisão, respeitando-a como sempre fiz...”</p> <p>“...decidiu juntamente com uma ex-Adjunta, fazer parte da CAP externa formada pelo Delegado Regional, sem nunca me ter referido isso.”</p> <p>“...sentia-me mais sozinha do que nunca. Vivi dias difíceis, sem nada partilhar com quem quer que fosse.”</p> <p>“Dediquei-me ao máximo à preparação da apresentação do Agrupamento.”</p> <p>“...preparei um ficheiro com todos os dados que me eram solicitados pela IGEC e respetivas evidências.”</p> <p>“...surgiu uma questão que eu estranhei. Um dos inspetores perguntou-me quem eram as pessoas que estavam atrás deles no auditório...”</p> <p>“As pessoas que estavam atrás dos inspetores e que estiveram...”</p> <p>“...constantemente a criticar o que se apresentava e a falar mal da escola e, talvez, de mim, foram os elementos do CG.”</p> <p>“...tentei que o Agrupamento funcionasse normalmente sempre numa ação construtiva e com ótimo desempenho...”</p> <p>“Agradei a colaboração de todos, destacando o contributo de alguns grupos de trabalho que tiveram um papel mais direto em todo este processo.”</p> <p>“Entendo que era a vida das pessoas que estava em jogo e isso é sagrado, por isso não podia pactuar com tal situação e lutei até conseguir.”</p> <p>“Falei com o Diretor de Turma, com algumas professoras da Maria e, posteriormente, com algumas colegas para tentar perceber o que se passava, mas apenas ouvi suposições, nada que pudesse clarificar as minhas dúvidas.”</p> <p>“...decidiu acionar o ponto na lei que permite a entrega da menor a pessoa idónea e eu responsabilizei-me pela Maria.”</p>

⁹ Tabela simplificada a partir da grelha de análise que consta do anexo I.

	<p>“...ficou decidido, dadas as circunstâncias e a época que se vivia, que a Maria ficaria comigo até conseguirem uma instituição adequada à sua situação.”</p> <p>“... verifiquei que a CPCJ estava a atuar na escola, mesmo sem o meu conhecimento...”</p> <p>“Cheguei mesmo a acompanhá-la à unidade de saúde, porque se recusava a fazê-lo com outro adulto...”</p> <p>“...muitas foram as vezes que me senti numa bolha onde apenas o “eu” existia.”</p>
Explicativo	<p>“...acreditar que eu desenvolvia a minha ação em torno de uma máxima que me acompanharia desde sempre “a escola não desiste dos seus alunos”.”</p> <p>“...optei por uma sala única para instalar toda a equipa da Direção, ou seja, abdiquei do gabinete da Presidente e raramente me reunia de forma privada com alguém, pois gostava que toda a equipa estivesse por dentro de todos os assuntos...”</p> <p>“...não pactuava com situações que nem sempre eram do interesse da escola e dos alunos.”</p> <p>“...o peso das dificuldades e da responsabilidade recaía todo sobre mim e eu raramente sentia o apoio que precisava.”</p> <p>“...escolhi pelas suas características pessoais, mais emocional do que racional...”</p> <p>“Sei, porque ele já me confessou, que aceitou voltar a entrar na equipa no segundo mandato, pela admiração que me tinha e por ter a certeza de que eu seria o melhor para o Agrupamento.”</p> <p>“A Maria nunca quis aceitar esta proposta mostrando-se, no entanto, sempre disponível para avançar comigo na equipa.”</p> <p>“...dei conhecimento do resultado da avaliação externa do Agrupamento: três menções de Muito Bom.”</p> <p>“...a decisão foi institucionalizar o Tomás...”</p> <p>“...tenho-me sentido ajudada e guiada.”</p> <p>“Eu sentia que este não era um caso de violência gratuita e que, apesar da medida disciplinar aplicada, tinha a obrigação, o dever, de defender e proteger a aluna que, mais do que culpada, seria uma vítima de um sistema de desamor e de descuido.”</p> <p>“...as decisões, muitas vezes complexas, tinham de ser tomadas na primeira pessoa e daí a minha solidão.”</p>
Avaliativo	<p>“Pessoas com perfis muito diferentes, umas com quem me identifiquei mais e outras com quem apenas privei profissionalmente, mas reconheço que todas tiveram um papel importante no meu percurso profissional.”</p> <p>“...nas características e potencialidades que lhe reconhecia e na importância que uma pessoa com o seu perfil teria para completar a equipa que estava a formar.”</p> <p>“...seria um excelente elemento para ajudar a equipa ao nível administrativo.”</p> <p>“...era assertiva, firme e tratava dos assuntos com um certo humor o que desarmava qualquer um.”</p> <p>“...o do Jorge que é um excelente profissional...”</p> <p>“...o António era reservado e tinha uma grande dificuldade em resolver conflitos e em fomentar consensos.”</p> <p>“...embora fosse, e seja, uma excelente profissional, as suas características mais vincadas são a sua calma, a paciência e a capacidade de diálogo.”</p> <p>“Via-me como uma pessoa sensível e emocional, vibrava com as nossas vitórias e ficava cada vez mais motivado para fazer do nosso Agrupamento uma referência a nível local, nacional e internacional.”</p> <p>“...por quem compreí as maiores “guerras”, com quem me identifico menos, que mostrou mais empenho, disponibilidade e dedicação ao seu cargo e que se tornou a minha maior desilusão e mágoa em todo o meu percurso pessoal e profissional.”</p> <p>“Enganei-me e senti-me traída vendo que todos estes anos de cumplicidade, achava eu, não tinham valido de nada, pois era como se estivesse perante uma pessoa estranha...”</p> <p>“Nesta carta eram feitas acusações muito graves que colocavam a escola, os respetivos órgãos e a equipa de autoavaliação em causa.”</p> <p>“Tinha uma certeza: alguém ligado ao CG estava diretamente relacionado com a “carta anónima”.”</p> <p>“...seguiu a resposta para a IGEC e dei como encerrada a 1ª fase da resolução deste problema tão constrangedor e difícil para mim e, em especial, para o Agrupamento.”</p> <p>“...apostei tudo nesta apresentação e, realmente, correu muito bem.”</p> <p>“...muitas pessoas ficaram a admirar a minha frontalidade, força e capacidade para gerir situações mais complexas na vida do Agrupamento...”</p> <p>“Dividir o peso de tamanha responsabilidade era uma vontade que sempre tive e que ajudaria bastante no equilíbrio da minha ação. Não sei se o não consegui porque exerci um cargo num órgão unipessoal ou se não estive rodeada da equipa ideal.”</p> <p>“...uma sensação muito boa, (...), perceber o quão importante se lutou pelo bem-estar de uma pessoa que sofria há tantos anos...”</p>

		<p>“Coube-me ouvir e prestar solidariedade às vítimas, apoiá-las no que precisavam e instaurar, de imediato, um procedimento disciplinar à aluna...”</p> <p>“...senti, muitas vezes, falta de apoio, de solidariedade, de partilha, de reconhecimento, de amizade...”</p>
<p>2 – Esquema de ação</p>	<p>Agir estratégico</p>	<p>“baseei-me em três critérios que achava fundamentais para conseguir a melhor equipa, ou seja, aquela que eu considerava ideal para fazer o máximo pela escola: a empatia, a competência técnica (focando-me nas diferentes áreas que precisávamos dominar em cada momento e em cada contexto) e a disponibilidade e motivação para o cargo.”</p> <p>“...avancei, uma vez que sabia o que queria e o que seria melhor para a escola.”</p> <p>“Sempre que tomávamos uma decisão tínhamos de chegar a um consenso...”</p> <p>“A responsabilidade era e continuaria a ser sempre partilhada.”</p> <p>“Nem sempre consegui e, por isso, na primeira oportunidade substituía-os usando uma estratégia, normalmente bem pensada...”</p> <p>“...ouvi alguns conselhos muito assertivos e adequados para aquele momento, disse-lhe tudo o que pensava e decidi continuar em frente...”</p> <p>“...não me custou nada propor-lhe, em 4 de setembro de 2019, que assumisse a presidência da CAP...”</p> <p>“Eu tentava dar-lhes uma alternativa, nem que fosse só por algumas horas e ofereci-me mesmo para ficar com ela naquela noite.”</p> <p>“Quando soube desta decisão, iniciei, sempre com o apoio da sua advogada, uma nova luta para garantir o seu bem-estar.”</p> <p>“...mobilizei toda a escola e comunidade envolvente para garantir que a menina fosse intervencionada e acompanhada num contexto de afeto, de regras e, sobretudo, de atenção com o objetivo de formar uma jovem incluída e valorizada.”</p>
	<p>Agir progressivo</p>	<p>“...a abertura dos Cursos de Educação Formação (CEF), no ano letivo 1998/1999, que originaram, anos mais tarde a oferta de cursos profissionais pela Escola Secundária. A abertura dos CEF foi entendida como uma inovação, algo que faria a diferença, principalmente porque permitiu a criação de alternativas curriculares...”</p> <p>“...ajudaria imenso na vontade que tinha em tornar o mega-agrupamento, recém-formado, numa unidade organizacional unida e com uma identidade própria e renovada, reconstruída.”</p> <p>“Sabia o que ele me tinha dito em relação a algumas das suas características e tentei sempre respeitar o que combinámos.”</p> <p>“pois na Escola Secundária já se faziam, há vários anos, dinâmicas muito diversificadas de trabalho colaborativo orientadas pelo nosso amigo crítico de há muitos anos, o professor Vítor Alaiz.”</p> <p>“Receber a equipa da avaliação externa, num contexto que considerávamos não ser o melhor, foi encarado, (como sempre), como uma oportunidade de aprendermos mais, de nos conhecermos melhor...”</p> <p>“...decidi que antes de enviar qualquer resposta à IGEC, falaria telefonicamente com a inspetora que estava a acompanhar a preparação da visita da equipa...”</p> <p>“A oportunidade ideal para fazer aquilo que ansiava desde o dia 24 de fevereiro de 2015.”</p> <p>“...preparei-me bem para uma das duas reuniões de professores mais difíceis a que presidi.”</p> <p>“De seguida, projetei a carta em excertos, lendo-a sob a minha perspetiva...”</p> <p>“...já tinha ouvido em reunião daquele conselho.”</p> <p>“...sentido necessidade de me posicionar face a esta questão, na resolução de alguns destes problemas em prol do bem-estar dos nossos jovens/alunos.”</p>
	<p>Agir arriscado</p>	<p>“...esta colega encaixava muito bem na equipa que pretendia formar, independentemente de ser ou não conhecida na sala de professores.”</p> <p>“...sujeitei-me a “acordos”, muitas vezes necessários, mas nada convenientes nem agradáveis para mim, quando estava a formar a equipa.”</p> <p>“...tentei sempre protegê-lo o que nem sempre foi possível, o que lamento porque essas situações deixavam-no muito mal...”</p> <p>“...que melhor me conheceu e que mais facilmente demonstrou gostar de mim e admirar a minha forma de ser enquanto pessoa e enquanto Diretora.”</p> <p>“...gerou um grande conflito pessoal e profissional que tive de mediatizar pois levou a um procedimento disciplinar.”</p> <p>“...mexia com pessoas e com as suas vidas e isso era algo precioso para mim.”</p> <p>“...exigia de mim uma capacidade interventiva e oportuna, não porque era Diretora, mas porque sou humana e era impossível ficar indiferente.”</p> <p>“...fiquei muito preocupada e cheguei a pensar deixar de visitar a Maria, tendo em conta que a carga emocional era cada vez maior e a instabilidade da jovem fazia-me mal.”</p> <p>“Decidi então, numa hora já tardia, ligar ao Delegado Regional para o colocar a par da decisão que tomara...”</p>

		<p><i>“Senti-me perdida sem saber o que fazer. A decisão era minha e receava não resolver o problema desta aluna.”</i></p>
	<p>Agir na expectativa</p>	<p><i>“...tive uma intervenção muito arrojada na definição do percurso escolar de um aluno...”</i> <i>“...tentei evitar que alguns colegas entrassem na equipa, mas nem sempre consegui!”</i> <i>“...situações em que a tutela impôs a entrada de elementos como condição para que fosse nomeada...”</i> <i>“...situações de pressão, por parte de grupos de elementos do CG, por exemplo professoras do 1º ciclo e pré-escolar, que me levaram a comprometer-me com a entrada de alguém na minha equipa...”</i> <i>“sem dúvida que as suas competências técnicas, específicas na área de informática, foram o que pesou mais na minha escolha”</i> <i>“Gostaria de um dia entender, pois ajudar-me-ia a resolver alguns espaços em branco que tenho na minha cabeça...”</i> <i>“...questionar quando e porque falhei com a Maria para que a nossa convivência acabasse assim.”</i> <i>“Estava apreensiva, pois tinha consciência de que este episódio estava longe de estar encerrado.”</i> <i>“...optei por usar a estratégia da proximidade, abrindo-lhe o coração, dizendo-lhe o que senti naquele dia da reunião e garantindo-lhe que podia contar comigo para tudo. A reação da Maria às minhas palavras foi inesperada, apanhando-me completamente de surpresa ao fazer uma confissão...”</i> <i>“Decidi informar-me sobre o que acontecia se eu sáísse, naquele momento, da escola com o Tomás.”</i> <i>“...achei que tinha ali a oportunidade de pôr o assunto em discussão. A minha estratégia surtiu efeito, uma vez que, no dia seguinte, a pequena notícia do JN era assunto de análise na crónica criminal do programa “Você na TV”, da TVI...”</i></p>
<p>3 – Motivos recorrentes ou topoi</p>	<p>Numa análise transversal aos relatos da autora/protagonista, verifica-se o recurso a três <i>topoi</i> bastante evidentes, que servem como chaves de interpretação da vivência da autora/protagonista: a liderança da Diretora; a equipa diretiva e o envolvimento da Diretora na resolução de problemas dos alunos.</p>	
<p>4 – Gestão biográfica dos topoi</p>	<p>A gestão biográfica dos <i>topoi</i> são feitos em função da realidade socio emocional da autora/protagonista em que esta faz uma leitura da realidade com base nos seus princípios e valores, tomando decisões ajustadas a esse quadro e ao que considera ser o melhor para a organização e para os respetivos intervenientes. As suas deliberações são baseadas na negociação e no ajuste da sua ação à sua realidade socio emocional.</p> <p>A forma como interage com os elementos da sua equipa mostra o que procura nas pessoas que lhe são próximas. Procura nelas mais do que o profissionalismo, o empenho e a motivação, que o exercício das respetivas funções exigem, ou seja, procura as respetivas pessoas, o que são e o que podem acrescentar à sua liderança no sentido da melhoria e do bem-estar da organização.</p> <p>No desempenho das suas funções, envolve-se com profundidade na resolução dos problemas que lhe surgem no seu quotidiano profissional, nomeadamente no que respeita aos alunos e ao seu bem-estar.</p>	

Nesta narrativa, a protagonista tem um discurso bastante narrativo/descritivo apresentando a descrição de uma sequência de eventos e experiências que marcaram a sua vida profissional e pessoal (Quadro XXII). No entanto, o discurso explicativo e o discurso avaliativo também estão presentes e mostram a forma como valoriza o trabalho de equipa, como tenta estabelecer uma relação interpessoal com os vários membros da equipa com quem trabalhou e também com os outros membros da comunidade educativa, nomeadamente os alunos do AEM.

Neste relato, está bem marcada a importância que dá ao trabalho de equipa, mesmo estando a exercer funções num órgão unipessoal *“...foi um cenário que me agradou muito, pois sempre gostei de trabalhar em equipa...”*, *“...optei por uma sala única para instalar toda a*

equipa da Direção, ou seja, abdiquei do gabinete da Presidente e raramente me reunia de forma privada com alguém, pois gostava que toda a equipa estivesse por dentro de todos os assuntos...”. A escolha dos elementos da equipa sempre foi uma preocupação “pessoas com perfis muito diferentes, umas com quem me identifiquei mais e outras com quem apenas privei profissionalmente, mas reconheço que todas tiveram um papel importante no meu percurso profissional.”, tentava optar por pessoas com competências específicas que se complementassem e que mostrassem características que valorizava enquanto pessoa “...seria um excelente elemento para ajudar a equipa ao nível administrativo.”, “...o do Jorge que é um excelente profissional...”, “...era assertiva, firme e tratava dos assuntos com um certo humor o que desarmava qualquer um.”, “...o António era reservado e tinha uma grande dificuldade em resolver conflitos e em fomentar consensos.”, “...embora fosse, e seja, uma excelente profissional, as suas características mais vincadas são a sua calma, a paciência e a capacidade de diálogo.”, “Sei, porque ele já me confessou, que aceitou voltar a entrar na equipa no segundo mandato, pela admiração que me tinha e por ter a certeza de que eu seria o melhor para o Agrupamento”, “via-me como uma pessoa sensível e emocional, vibrava com as nossas vitórias e ficava cada vez mais motivado para fazer do nosso Agrupamento uma referência a nível local, nacional e internacional”. Mesmo quando os jogos de interesse e de poder influenciavam a decisão, “...fiquei condicionada e perdi a autonomia para escolher alguém que reunisse as características mais ajustadas à equipa que queria formar”, há valores e princípios de que não abdica, pois “...dou muita importância à ética profissional, a confiança e a lealdade”, “...tentei de tudo para evitar que alguns colegas entrassem ou se mantivessem na minha equipa.”, “...fui apanhada de surpresa quando duas das colegas a quem solicitei apoio negaram assinar a lista porque não conheciam “aquela Fernanda” de lado nenhum”. Mesmo em situações de crise, mantém esses mesmos valores e princípios, preferindo, muitas vezes, tomar decisões que podem ser consideradas radicais, “...arrastou para dentro do nosso gabinete um ambiente de suspeição, de interesses e de jogos que me envolveu e à escola, acabando por culminar na minha demissão em 2019”. No seguimento desta decisão “... [a ex-Subdiretora] decidiu juntamente com uma ex-Adjunta, fazer parte da CAP externa formada pelo Delegado Regional, sem nunca me ter referido isso”. Esta decisão coloca em causa tudo aquilo em que a Diretora acredita, percebendo que vivia no ambiente curioso e complexo da “hipocrisia organizada” de que nos fala Brunsson (2006), onde “o discurso vai num sentido, a decisão vai noutra e a ação segue num terceiro” (Azevedo, 2012). Brunsson argumenta que as organizações são inerentemente hipócritas (não no sentido moral, mas prático), porque estão constantemente a conciliar objetivos em conflito. Por outro lado, considera que a hipocrisia é

necessária para que as organizações funcionem, como acontece com esta Diretora que teve de fazer escolhas difíceis e comprometer-se com coisas em que não acreditava e, por fim, Brunsson refere que a hipocrisia pode ser prejudicial para os indivíduos o que se pode confirmar com a experiência da Diretora do AEV, que foi abalada pela hipocrisia e solidão. Uma Diretora profissional, dedicada e que acreditava na sua missão de melhorar a educação dos alunos foi confrontada com uma cultura de hipocrisia que a levou a um estado de esgotamento emocional e físico que culminou num pedido de demissão do cargo. Contribuiu para isso a pressão que sofreu para fazer escolhas difíceis e comprometer-se com coisas em que não acreditava, a ação dos seus colegas, que muitas vezes diziam uma coisa e faziam outra, e o sentir-se cada vez mais sozinha e isolada no seu ambiente de trabalho. Também tiveram a sua influência os interesses corporativos que no jogo da arena política se destacaram em todo este processo.

No entanto, conseguia realizar-se, nomeadamente, nas suas lutas de proteção dos alunos de risco, “...desenvolvia a minha ação em torno de uma máxima que me acompanharia desde sempre “a escola não desiste dos seus alunos”, muitas vezes, em confronto com instituições que tinham o objetivo de o fazer, “...verifiquei que a CPCJ estava a atuar na escola, mesmo sem o meu conhecimento...”, “...a decisão foi institucionalizar o Tomás...” “...ficou decidido, dadas as circunstâncias e a época que se vivia, que a Maria ficaria comigo até conseguirem uma instituição adequada à sua situação.”, “Cheguei mesmo a acompanhá-la [Rosa] à unidade de saúde, porque se recusava a fazê-lo com outro adulto...” Era sempre “...uma sensação muito boa, (...), perceber o quão importante se lutou pelo bem-estar de uma pessoa que sofria há tantos anos...”, “...as decisões, muitas vezes complexas, tinham de ser tomadas na primeira pessoa e daí a minha solidão”. No entanto, nesta luta, sentia-se, muitas vezes, só, embora rodeada de muitos, mas não quebrava “...sentia-me mais sozinha do que nunca. Vivi dias difíceis, sem nada partilhar com quem quer que fosse”, “...o peso das dificuldades e da responsabilidade recaía todo sobre mim e eu raramente sentia o apoio que precisava”, “...senti, muitas vezes, falta de apoio, de solidariedade, de partilha, de reconhecimento, de amizade...”. Sentia-se incompreendida e sem qualquer apoio, mesmo sem o transparecer pelo que “...muitas foram as vezes que me senti numa bolha onde apenas o “eu” existia.”, A verdade é que “...tenho-me sentido ajudada e guiada.”.

O relato da Diretora do AEV é marcante por ser uma experiência de trabalho num ambiente de hipocrisia, jogo duplo, arena política e solidão. As pessoas fingem acreditar em algo que realmente não acreditam e agem como tal. Estamos, assim, perante “o facto de as organizações modernas serem sujeitas a exigências inconsistentes e a pressões contraditórias, oriundas de quadros de racionalidade e de valores consideravelmente distintos ou mesmo

antagônicos" (Brunsson, 2006, p. 4). Verifica-se isso na forma como os elementos da equipa da Diretora (Subdiretora e Adjunta), sem nunca o terem indiciado (pelo menos na perspectiva do sujeito narrador), decidem romper com a confiança e lealdade para com a Diretora e aceitam fazer parte da CAP sem nunca falarem consigo, *“enganei-me e senti-me traída vendo que todos estes anos de cumplicidade, achava eu, não tinham valido de nada, pois era como se estivesse perante uma pessoa estranha...”*. Neste percurso de mais de 10 anos a trabalhar juntas, foram várias as situações em que a Diretora propôs à Subdiretora assumir o cargo, mas *“a Maria nunca quis aceitar esta proposta mostrando-se, no entanto, sempre disponível para avançar comigo na equipa.”* A solidão da Diretora é outro aspeto que sobressai na descrição do seu discurso. Sente-se sozinha porque não pode partilhar as suas lutas com ninguém. Sente-se incompreendida e sem apoio mesmo das pessoas mais chegadas *“A par com o distanciamento que começou a existir entre nós, também começou a aumentar o meu estado de solidão...”*. Esta Diretora tem um relato poderoso da “hipocrisia organizada” e da solidão que muitos diretores das escolas enfrentam e é um lembrete de que, mesmo nos ambientes profissionais, o poder e a corrupção podem destruir os valores fundamentais de uma sociedade. Realça também que os diretores são seres humanos e, por isso, precisam de apoio e compreensão.

Nesta análise, importa debruçar-nos sobre a segunda categoria “esquemas de ação”, ou seja, a atitude que o narrador apresenta na sua relação com as situações, com os acontecimentos e a sua forma de agir e de reagir. Os quatro “agires” (estratégico, progressivo, arriscado e na expectativa) estão bem presentes nesta narrativa autobiográfica. A protagonista apresenta um agir estratégico quando escolhe, de forma intencional, com um objetivo específico em mente, os elementos da sua equipa ao longo dos mandatos que cumpre no AEV, *“...avancei, uma vez que sabia o que queria e o que seria melhor para a escola.”*, *“...baseei-me em três critérios que achava fundamentais para conseguir a melhor equipa...”*. No entanto, nem sempre *“consegui e, por isso, na primeira oportunidade substituí-os usando uma estratégia, normalmente bem pensada...”*. Também nas decisões que toma para proteger os alunos em risco, age de forma estratégica e arrisca tudo *“tentava dar-lhes uma alternativa, nem que fosse só por algumas horas e ofereci-me mesmo para ficar com ela naquela noite.”*, *“...mobilizei toda a escola e comunidade envolvente para garantir que a menina fosse intervencionada e acompanhada num contexto de afeto, de regras e, sobretudo, de atenção com o objetivo de formar uma jovem incluída e valorizada.”*

A protagonista mostra um agir progressivo da ação, associado à exploração das situações e dos acontecimentos com que se depara e a uma construção progressiva. A organização do relato obedece a um esquema de progressividade quando a protagonista se

defronta com uma situação. Isso acontece, por exemplo, na forma como se posiciona relativamente à carta anónima enviada para a IGEC em véspera de avaliação externa do Agrupamento. Ela traça um plano ou uma sequência predefinida de ações levando a que o foco avance na direção de um objetivo ou resultado, *“receber a equipa da avaliação externa, num contexto que considerávamos não ser o melhor, foi encarado, (como sempre), como uma oportunidade de aprendermos mais, de nos conhecermos melhor...”*. Esse plano passava por proteger a escola e todos os que seriamente aí trabalhavam e, por isso, tudo foi planeado de forma cautelosa, *“...decidi que antes de enviar qualquer resposta à IGEC, falaria telefonicamente com a inspetora que estava a acompanhar a preparação da visita da equipa...”*. Reage e reorganiza a sua ação de forma progressiva na procura daquilo que são os seus interesses e os da organização. Transparece no relato e verifica-se uma construção progressiva até atingir o fim a que se propõe, *“a oportunidade ideal para fazer aquilo que ansiava desde o dia 24 de fevereiro de 2015”*, *“...preparei-me bem para uma das duas reuniões de professores mais difíceis a que presidi”* e *“de seguida, projetei a carta em excertos, lendo-a sob a minha perspetiva...”*.

De acordo com Barthes (1981), na sua teoria de análise estrutural da narrativa, as funções numa narrativa não são todas iguais. As funções cardinais são os momentos mais importantes da narrativa, enquanto as funções catálises são menos relevantes, mas ajudam o desenrolar da história e a manter o interesse do leitor. As funções cardinais são momentos de risco, enquanto as funções catálises são momentos de segurança e repouso, não sendo, no entanto, inúteis, elas aceleram, retardam, avançam, resumem, antecipam. Ao analisar este episódio da “carta anónima” na narrativa, podemos identificar as principais funções cardinais (Quadro XXIII) que coincidem com as situações em que o protagonista se depara e que a fazem reagir de forma progressiva na ação:

Quadro XXIII

As funções na análise estrutural da narrativa de Barthes (1981) – elaboração própria.

<i>Cardinais</i>		<i>Catálises</i>	
Cr1	Visita da IGEC para efetuar a avaliação externa, entre os dias 13 e 16 de abril de 2015.	Ct1	Coordenação do processo de preparação para a visita da IGEC.
Cr2	Contacto da IGEC (19/03/2015) a solicitar resposta a uma carta anónima (supostamente enviada por um professor do AEM a 24/02/2015).	Ct2	Preparação da resposta à carta anónima recebida pela IGEC e averiguação de quem a poderia ter enviado.
Cr3	Envio à IGEC da respetiva resposta à carta anónima (26/03/2015).	Ct3	Organização da visita da IGEC ao agrupamento no âmbito da avaliação externa com ênfase na apresentação da escola.

Cr4	A equipa da IGEC procede à ação de avaliação externa do AEM (13 a 16 de abril de 2015).	Ct4	Acompanhamento da equipa na visita às escolas do AEM selecionadas (14/04/2015).
Cr5	Identificação, pela equipa da IGEC, dos elementos do CG que estavam na apresentação do AEM, pela Diretora, à comunidade a criticar toda a ação do agrupamento.	Ct5	Período de espera pelos resultados da avaliação externa do agrupamento.
Cr6	Chega o resultado da ação de avaliação externa ao agrupamento no dia 13 de junho de 2015 (com resultados muito bons).	Ct6	Preparação da reunião geral de professores que decorreria no dia 15 de junho de 2015.
Cr7	Na reunião geral de professores (15/06/2015) a Diretora apresenta a carta anónima e os resultados da avaliação externa do agrupamento.	Ct7	Reações da comunidade educativa à carta anónima e à avaliação externa do agrupamento.

A sequência de acontecimentos revela que a escola é um local onde há diferentes grupos de pessoas com diferentes interesses e objetivos e estes grupos têm diferentes ideias e prioridades para a gestão e administração da escola. Estas diferentes perspetivas podem gerar conflitos e disputas, que podem ser vistos como uma “arena política” (Costa, 1996, Mazzoni, 1991b e Wright, 2013). A existência de uma “carta anónima” num contexto em que toda a escola deve estar unida e organizada para mostrar o que se faz na organização a uma equipa externa da IGEC vem denunciar a existência de grupos com interesses e motivações antagónicas, o que confirma que não é o bem comum que prevalece, nomeadamente entre os órgãos de administração escolar, como é o caso do Conselho Geral e da Diretora, *“tinha uma certeza: alguém ligado ao CG estava diretamente relacionado com a “carta anónima”, pois havia descrições na respetiva carta que “já tinha ouvido em reunião daquele conselho”, afirmou a Diretora.*

Por outro lado, e considerando a “teoria neo-institucional” (Meyer & Rowan, 1977; Williamson, 1975; Scoot, 1987; DiMaggio & Powell, 1983), que analisa como as organizações sociais são criadas para resolver problemas sociais, mantidas porque fornecem benefícios aos seus membros e que mudam para se adaptar às necessidades e para manter a sua legitimidade, podemos usá-la para melhorar a educação, criando escolas que sejam mais eficazes e que atendam às necessidades dos seus membros. No entanto, às vezes deparamo-nos, no seio destas instituições, com a hipocrisia organizada em que parece que todos os grupos (órgãos e outros) estão comprometidos com os mesmos princípios e valores e, na verdade, isso não acontece levando a ações que colocam a organização e todo o seu projeto comum em causa como acontece na apresentação do projeto do AEM à IGEC, *“as pessoas que estavam atrás dos inspetores e que estiveram, durante a apresentação do Agrupamento, constantemente a criticar o que se apresentava e a falar mal da escola e, talvez, de mim, foram os elementos do CG”.* A hipocrisia organizada pode ser prejudicial, como acontece nesta situação, porque pode minar a

confiança na organização e dificultar o trabalho destas instituições para resolver os problemas sociais reais.

Constata-se também o seu agir arriscado, que fica bem vincado quando, por exemplo, decide levar o Tomás, um menino de 12 anos, para sua casa à revelia das instituições que estavam a tratar da situação, nomeadamente do Presidente da CPCJ. Esta foi uma ação ousada e desafiadora, sem garantia de sucesso, por isso, arriscada, podendo, nomeadamente, dar origem a uma punição disciplinar, *“Decidi então, numa hora já tardia, ligar ao Delegado Regional para o colocar a par da decisão que tomara...”*. Todas estas situações *“...exigia[m] de mim uma capacidade interventiva e oportuna, não porque era diretora, mas porque sou humana e era impossível ficar indiferente.”*. Nesta narrativa autobiográfica, verifica-se o agir na expectativa da protagonista em situações onde se torna previsível a forma como outros agirão, nomeadamente os elementos da sua equipa, *“...questionar quando e porque falhei com a Maria para que a nossa convivência acabasse assim.”*, com a tutela, *“...situações em que a tutela impôs a entrada de elementos como condição para que fosse nomeada...”*, com o órgão de direção estratégica do agrupamento, *“...situações de pressão, por parte de grupos de elementos do CG, por exemplo professoras do 1º ciclo e pré-escolar, que me levaram a comprometer-me com a entrada de alguém na minha equipa...”*, e, principalmente, nas decisões que toma relativamente aos alunos, *“...optei por usar a estratégia da proximidade, abrindo-lhe o coração, dizendo-lhe o que senti naquele dia da reunião e garantindo-lhe que podia contar comigo para tudo. A reação da Maria às minhas palavras foi inesperada, apanhando-me completamente de surpresa ao fazer uma confissão...”*. Usou a previsibilidade na resolução de problemas, *“decidi informar-me sobre o que acontecia se eu sáisse, naquele momento, da escola com o Tomás”*. Utilizou todos os canais passíveis de dar resposta aos problemas que tinha em mãos, *“...achei que tinha ali a oportunidade de pôr o assunto em discussão. A minha estratégia surtiu efeito, uma vez que, no dia seguinte, a pequena notícia do JN era assunto de análise na crónica criminal do programa “Você na TV”, da TVI...”*.

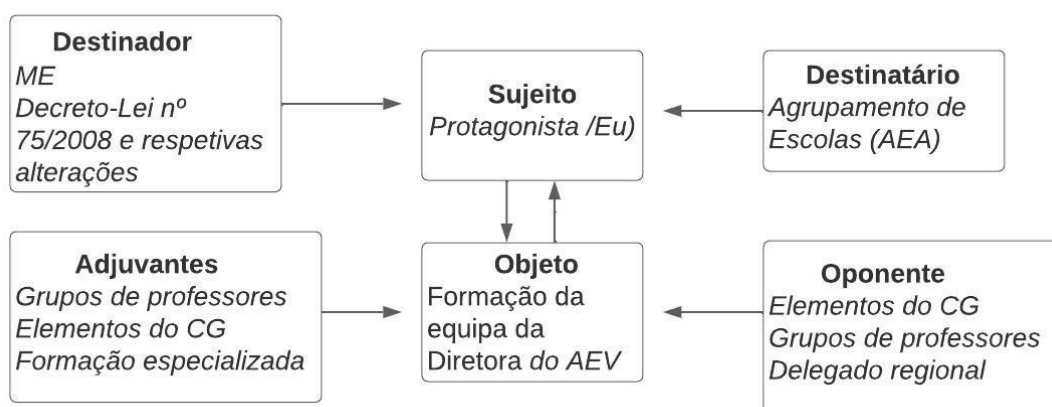
Considerando agora o agir na expectativa, em que o indivíduo se coloca na posição de “ver o que vai acontecer” e se entrega às circunstâncias, constatamos que é um dos agires mais fortes nesta narrativa. Quando a protagonista toma uma decisão, há uma grande margem de incerteza, pois embora o faça com uma visão estratégica, não consegue antever os efeitos e, por isso, lida muitas vezes com problemas, conflitos e imprevistos. Este agir na expectativa e na incerteza nota-se quando diz que *“Gostaria de um dia entender, pois ajudar-me-ia a resolver alguns espaços em branco que tenho na minha cabeça...”*, *“...tive uma intervenção muito arrojada na definição do percurso escolar de um aluno...”*, *“...tentei evitar que alguns colegas*

entrassem na equipa, mas nem sempre consegui!”, “*Estava apreensiva, pois tinha consciência de que este episódio estava longe de estar encerrado.*”. Embora pondere as ações estrategicamente, assim como o resultado esperado, não deixa de se surpreender e de admitir, por vezes, que se sente perdida e sozinha, não se entregando, contudo, às circunstâncias.

Em paralelo com a análise desta categoria, consideramos importante identificar e caracterizar as forças que interagem com a protagonista no seu agir e reagir, de forma a dar visibilidade aos atores/categorias que agem no espaço “escola”. Para isso, na senda de Dubois *et al* (1973), entendemos “o modelo actancial de uma narrativa um modelo pelo qual se pode dar conta de uma estrutura narrativa, pelas relações instituídas entre actantes ou protagonistas representados por seres animados ou inanimados”, sendo os “actantes seres ou coisas que de um modo ou de outro (...) se constituem como forças sintáticas de uma narrativa” (Ducrot e Todorov, 1973, citado por Alves, 1999a, p. 28). Com o objetivo de identificar as forças que condicionam a ação da protagonista, convocamos Greimas (1973) e o seu modelo actancial e aplicámo-lo à narrativa, na situação em que descreve a formação da sua equipa, obtendo o seguinte resultado (figura 22):

Figura 22

Esquema de aplicação da estrutura de actantes à narrativa 3 – elaboração própria.



O Ministério da Educação, através da aplicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, surge nesta narrativa como o *destinador*, a força que faz ativar a ação, que condiciona o comportamento do sujeito e possibilita a emergência do objeto, pois regulamenta a nomeação dos elementos da equipa da Diretora. O *destinatário* é o beneficiário da ação do sujeito e, neste caso, é o Agrupamento (AEV) e o *objeto* é a formação da equipa da Diretora do AEV em várias situações. O sujeito tem um projeto de intervenção e, para o implementar, terá de mobilizar uma equipa, o mais especializada possível, com um perfil adequado aos princípios,

objetivos e metas previstas no mesmo, *“baseei-me em três critérios que achava fundamentais para conseguir a melhor equipa, ou seja, aquela que eu considerava ideal para fazer o máximo pela escola: a empatia, a competência técnica (focando-me nas diferentes áreas que precisávamos dominar em cada momento e em cada contexto) e a disponibilidade e motivação para o cargo”*. Este é um processo complexo que nem sempre beneficia o AEV nem o bem-estar da protagonista. Observam-se, nesta lógica actancial, *oponentes* que criam *“situações de pressão, por parte de grupos de elementos do CG, por exemplo professoras do 1º ciclo e pré-escolar, que me levaram a comprometer-me com a entrada de alguém na minha equipa”* ou ainda a própria tutela, através do Sr. Delegado Regional, lidando com *situações em que a tutela impôs a entrada de elementos como condição para que fosse nomeada (...) sujeitei-me a “acordos”, muitas vezes necessários, mas nada convenientes nem agradáveis para mim, quando estava a formar a equipa”*. Por outro lado, também influenciam na ação do sujeito os *adjuvantes* que são facilitadores dessa mesma ação como é o caso da formação especializada dos diferentes elementos, pois *“sem dúvida que as suas competências técnicas, específicas na área de informática, foram o que pesou mais na minha escolha”*.

Na formação da equipa da Diretora, verificam-se situações em que a mesma não consegue ter liberdade para nomear as pessoas que considera serem as ideais e, nesse caso, temos um exemplo de como os sistemas podem ser usados para dominar as pessoas e sufocar a vida. O Delegado Regional, os pares e os grupos têm outros interesses que podem não ser os melhores para a equipa e isto pode levar a um ambiente de trabalho tóxico, onde as pessoas não se sentem valorizadas ou respeitadas. Quando os sistemas são usados para dominar as pessoas, podem ter um impacto devastador na sua vida, ou seja, estamos perante uma lógica de dominação dos sistemas que asfixiam as pessoas e a vida. Podem levar as pessoas ao isolamento, à solidão e ao medo, impedindo-as de atingir o seu pleno potencial. Devemos trabalhar para criar sistemas que sejam justos e equitativos e que promovam a vida, dando, assim, oportunidade a todas as pessoas de viver uma vida plena e feliz.

3.2. Uma liderança compósita

Num agrupamento de escolas com a dimensão e a complexidade do AEV, é difícil aproximar a liderança do seu Diretor a uma daquelas que estão identificadas e caracterizadas na literatura. Neste contexto turbulento e de incerteza que vivemos, consideramos importante defender uma liderança compósita e estratégica que procura estar ao serviço da construção de comunidade, de sentido, de oportunidades de aprendizagem, por duas razões fundamentais: por

um lado, porque esta poderá garantir que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, ou seja, pode ser representativa da diversidade de pessoas e perspectivas que compõem a escola e, por outro lado, pode garantir que todos tenham oportunidade de participar no processo de tomada de decisão. A liderança compósita pode ainda ajudar a promover a inovação e a criatividade, pois num ambiente complexo é importante haver uma liderança que seja capaz de pensar fora da caixa e de encontrar novas soluções para a resolução dos problemas. Esta liderança pode também ajudar a construir relações de confiança entre as partes interessadas, criando uma cultura de colaboração e comunicação. A opção por uma liderança que envolva várias tipologias pode levar: à melhoria da tomada de decisão; ao aumento da resiliência; à melhoria dos desempenhos, nomeadamente o académico.

Partindo-se da caracterização de 16 tipologias de liderança (Quadro I) pretende-se aqui identificar as principais características da liderança da Diretora do AEV. Para isso, realizou-se o cruzamento do discurso, presente na narrativa autobiográfica, com as características identificadas no Quadro I, e verificou-se que vinte e três (marcadas com um X) prevalecem nas tomadas de decisão e na ação desta Diretora (Quadro XXIV).

Quadro XXIV

Caracterização do tipo de liderança da Diretora do AEV - elaboração própria.

Tipologia de liderança	Características	Unidades de registo
Transacional	Empoderamento	<p><i>“...nas características e potencialidades que lhe reconhecia e na importância que uma pessoa com o seu perfil teria para completar a equipa que estava a formar.”</i></p> <p><i>“...esta colega encaixava muito bem na equipa que pretendia formar, independentemente de ser ou não conhecida na sala de professores.”</i></p>
Transformadora	Mudanças positivas e significativas	<p><i>“...vibrava com as nossas vitórias e ficava cada vez mais motivado para fazer do nosso Agrupamento uma referência a nível local, nacional e internacional.”</i></p> <p><i>“...tentei que o Agrupamento funcionasse normalmente sempre numa ação construtiva e com ótimo desempenho...”</i></p>
Distribuída e partilhada	Descentralização do poder	<p><i>“Dividir o peso de tamanha responsabilidade era uma vontade que sempre tive e que ajudaria bastante no equilíbrio da minha ação”</i></p> <p><i>“A responsabilidade era e continuaria a ser sempre partilhada.”</i></p> <p><i>“...optei por uma sala única para instalar toda a equipa da Direção, ou seja, abdiquei do gabinete da Presidente e raramente me reunia de forma privada com alguém, pois gostava que toda a equipa estivesse por dentro de todos os assuntos...”</i></p>

	Risco de conflito	<i>“Nesta carta eram feitas acusações muito graves que colocavam a escola, os respectivos órgãos e a equipa de autoavaliação em causa.”</i>
	Visão compartilhada	<i>“Sempre que tomávamos uma decisão tínhamos de chegar a um consenso...”</i> <i>“A responsabilidade era e continuaria a ser sempre partilhada.”</i> <i>“...não me custou nada propor-lhe, em 4 de setembro de 2019, que assumisse a presidência da CAP...”</i>
Servidora	Humildade, honestidade e lealdade	<i>“Sabia o que ele me tinha dito em relação a algumas das suas características e tentei sempre respeitar o que combinámos.”</i> <i>“Aceitei a sua decisão, respeitando-a como sempre fiz...”</i>
	Centrada na pessoa	<i>“...mexia com pessoas e com as suas vidas e isso era algo precioso para mim.”</i> <i>“Entendo que era a vida das pessoas que estava em jogo e isso é sagrado, por isso não podia pactuar com tal situação e lutei até conseguir.”</i> <i>“...decidiu acionar o ponto na lei que permite a entrega da menor a pessoa idónea e eu responsabilizei-me pela Maria.”</i> <i>“...acreditar que eu desenvolvia a minha ação em torno de uma máxima que me acompanharia desde sempre “a escola não desiste dos seus alunos”.”</i>
Sustentável	Comunicação eficaz	<i>“Falei com o Diretor de Turma, com algumas professoras da Maria e, posteriormente, com algumas colegas para tentar perceber o que se passava, mas apenas ouvi suposições, nada que pudesse clarificar as minhas dúvidas.”</i> <i>“...optei por usar a estratégia da proximidade, abrindo-lhe o coração, dizendo-lhe o que senti naquele dia da reunião e garantindo-lhe que podia contar comigo para tudo.”</i>
	Eficácia	<i>“...dei conhecimento do resultado da avaliação externa do Agrupamento: três menções de Muito Bom.”</i>
Humanista	Inspiração e motivação	<i>“...que melhor me conheceu e que mais facilmente demonstrou gostar de mim e admirar a minha forma de ser enquanto pessoa e enquanto Diretora.”</i> <i>“Sei, porque ele já me confessou, que aceitou voltar a entrar na equipa no segundo mandato, pela admiração que me tinha e por ter a certeza de que eu seria o melhor para o Agrupamento.”</i>
	Visão comum/consenso	<i>“...não pactuava com situações que nem sempre eram do interesse da escola e dos alunos...”</i>
	Ênfase no bem-estar	<i>“...tentei sempre protegê-lo o que nem sempre foi possível, o que lamento porque essas situações deixavam-no muito mal...”</i> <i>“...sentido necessidade de me posicionar face a esta questão, na resolução de alguns destes problemas em prol do bem-estar dos nossos jovens/alunos.”</i> <i>“Quando soube desta decisão, iniciei, sempre com o apoio da sua advogada, uma nova luta para garantir o seu bem-estar.”</i>
	Conexão emocional/emoções	<i>“...escolhi pelas suas características pessoais, mais emocional do que racional...”</i>

		<p>“...por quem comprei as maiores “guerras”, com quem me identifico menos, que mostrou mais empenho, disponibilidade e dedicação ao seu cargo e que se tornou a minha maior desilusão e mágoa em todo o meu percurso pessoal e profissional.”</p> <p>“...exigia de mim uma capacidade interventiva e oportuna, não porque era Diretora, mas porque sou humana e era impossível ficar indiferente.”</p>
	Escuta ativa	<p>“...ouvi alguns conselhos muito assertivos e adequados para aquele momento, disse-lhe tudo o que pensava e decidi continuar em frente...”</p> <p>“...deixou-me mais segura, mérito da inspetora que me atendeu e me ouviu dando-me as orientações que necessitava naquele momento.”</p> <p>“Coube-me ouvir e prestar solidariedade às vítimas, apoiá-las no que precisavam e instaurar, de imediato, um procedimento disciplinar à aluna...”</p>
Autocrática	Responsabilidade	<p>“Dividir o peso de tamanha responsabilidade era uma vontade que sempre tive e que ajudaria bastante no equilíbrio da minha ação. Não sei se o não consegui porque exerci um cargo num órgão unipessoal ou se não estive rodeada da equipa ideal.”</p>
Situacional	Flexibilidade	<p>“Eu sentia que este não era um caso de violência gratuita e que, apesar da medida disciplinar aplicada, tinha a obrigação, o dever, de defender e proteger a aluna que, mais do que culpada, seria uma vítima de um sistema de desamor e de descuido.”</p>
Laissez-faire	Criatividade e inovação	<p>Pelas mudanças que estas decisões vieram a implementar na escola e nas práticas docentes (...) a abertura dos Cursos de Educação Formação (CEF), no ano letivo 1998/1999, que originaram, anos mais tarde a oferta de cursos profissionais pela Escola Secundária. A abertura dos CEF foi entendida como uma inovação, algo que faria a diferença, principalmente porque permitiu a criação de alternativas curriculares...”</p>
Carismática	Influência idealizada/carisma	<p>“...muitas pessoas ficaram a admirar a minha frontalidade, força e capacidade para gerir situações mais complexas na vida do Agrupamento...”</p>
Visionária	Metas organizacionais a longo prazo	<p>“...ajudaria imenso na vontade que tinha em tornar o mega-agrupamento, recém-formado, numa unidade organizacional unida e com uma identidade própria e renovada, reconstruída.”</p>
Para a aprendizagem	Cultura/ambiente de aprendizagem	<p>“Receber a equipa da avaliação externa, num contexto que considerávamos não ser o melhor, foi encarado, (como sempre), como uma oportunidade de aprendermos mais, de nos conhecermos melhor...”</p>
Democrática /Participativa	Colaborativa	<p>“...pois na Escola Secundária já se faziam, há vários anos, dinâmicas muito diversificadas de trabalho colaborativo orientadas pelo nosso amigo crítico de há muitos anos, o professor Vítor Alaiz.”</p> <p>“Agradei a colaboração de todos, destacando o contributo de alguns grupos de trabalho que tiveram um papel mais direto em todo este processo.”</p>
Resiliente	Visão e propósito / estratégia	<p>“Dediquei-me ao máximo à preparação da apresentação do Agrupamento.”</p>

		<p><i>“...preparei um ficheiro com todos os dados que me eram solicitados pela IGEC e respetivas evidências.”</i></p> <p><i>“...apostei tudo nesta apresentação e, realmente, correu muito bem.”</i></p>
Instrucional	Resolução de problemas	<p><i>“...gerou um grande conflito pessoal e profissional que tive de mediatizar pois levou a um procedimento disciplinar.”</i></p> <p><i>“...seguiu a resposta para a IGEC e dei como encerrada a 1ª fase da resolução deste problema tão constrangedor e difícil para mim e, em especial, para o Agrupamento.”</i></p>

Nesta nossa procura pela compreensão do mundo, é crucial considerar que a nossa visão é essencialmente pessoal e subjetiva, influenciada pela interseção complexa da razão e da emoção. Como indivíduos, somos suscetíveis de viver e isso é algo que não podemos ignorar. É igualmente importante afirmar que os nossos olhos são únicos e o nosso modo de ver o mundo tem todo o direito de existir. Essa dualidade entre subjetividade e objetividade é habilmente explorada por Santos (2008) quando nos lembra a importância de assumir a influência das nossas experiências pessoais na nossa perspectiva, ao mesmo tempo que nos encoraja a abraçar essa subjetividade como uma parte intrínseca do nosso percurso intelectual. Como defende este autor, toda a ciência é uma construção social e, portanto, sujeita a interesses, valores e ideologias. Não há ciência pura, neutra ou objetiva. “Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (...) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento” sem isso todas as investigações seriam “um emaranhado de diligências sem fio nem pavio” (p. 85). É como se cada um de nós tivesse uma “impressão digital” única na forma como percebemos o mundo, como é tão poeticamente ilustrado por António Gedeão no seu poema citado em epígrafe. Assim como uma impressão digital é exclusiva de cada indivíduo, a nossa maneira de ver o mundo é moldada pelas nossas experiências, valores e emoções únicas. É fundamental mantermos uma consciência crítica da nossa subjetividade quando discutimos ideias, teorias ou até mesmo factos científicos e devemos estar recetivos para explorar diferentes perspetivas.

Retomando o tipo de liderança que sustenta a ação da Diretora do AEV, também Eckert *et al.* (2023) discute o conceito de “liderança coletiva” como um catalisador para a melhoria escolar, em que algumas das suas características são ser uma liderança inclusiva e colaborativa; de visão e estratégia compartilhadas; de eficácia dos professores; de natureza catalítica; informada pela ciência da melhoria; de empoderamento e participação ativa; de políticas de apoio. Sobre a liderança coletiva, Bolívar (2020) refere que “cuando el liderazgo es colectivo, ampliamente distribuído y conectado com redes com la comunidad, dichos logros se incrementan.” (p. 17). O tipo de liderança que aqui se discute procura criar uma cultura de

melhoria contínua nas escolas capacitando os colaboradores e interessados a trabalhar juntos, a aproveitar a sua experiência e a promover um senso compartilhado de responsabilidade para aprimorar os resultados dos alunos. Esta abordagem compósita de liderança permite que diferentes perspectivas sejam combinadas para abordar os desafios da educação de forma holística e eficaz, aproveitando as contribuições de todos os membros da comunidade escolar. Ao integrar elementos de várias formas de liderança, como liderança distribuída, liderança transformadora, liderança humanista, liderança servidora, entre outras, esta liderança coletiva procura criar uma cultura de melhoria contínua e sustentável nas escolas, maximizando o potencial de todos os envolvidos no processo educativo e garantindo-lhes bem-estar e felicidade.

4. CONCLUSÕES

A liderança tem um papel fundamental no desenvolvimento e bem-estar de uma organização e dos seus membros. Eckert *et al.* (2023) apontam um conjunto de características/práticas fundamentais numa liderança que, tal como a que aqui defendemos, se quer de melhoria sustentada:

- *inclusiva e colaborativa* em que a liderança da escola não depende de um único líder individual, verificando-se a descentralização do poder e uma visão compartilhada e colaborativa de todos os membros e interessados, que têm uma participação ativa. É muito importante para o desenvolvimento da escola a compreensão da cultura de escola, ou seja, dos valores, das crenças, das normas e das ideologias. O centro é a pessoa (e as suas aprendizagens) com ênfase no bem-estar e na felicidade.
- *visão e estratégia compartilhadas* em que se estabelecem metas organizacionais a longo prazo, sendo que a visão e o propósito são comuns e consensuais. A estratégia é melhorar o ensino e a aprendizagem através de uma liderança coletiva, em que o Diretor se junta aos restantes membros para atingir esse objetivo. O Diretor deve ser uma pessoa que inspira e motiva os restantes membros podendo ter uma influência idealizada, ou seja, carisma.
- *eficácia dos professores* mostra bem que a liderança coletiva se sobrepõe à individual, o que se verifica nos resultados dos alunos, cuja influência coletiva é muito mais visível, pois enfatiza a eficácia coletiva dos professores, ou seja, a certeza de que os professores podem influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos, através da criação de

ambientes de aprendizagem, da criatividade e da inovação, e levar a mudanças positivas e significativas.

- *natureza catalítica*, pois a liderança coletiva pode acelerar o trabalho dos outros servindo-se da capacitação dos professores e de outros membros educativos para trabalhar de forma colaborativa e eficaz, sem os levar ao esgotamento, ou seja, sem risco de conflito.
- *informada pela ciência da melhoria*, isto é, que esteja alinhada com os princípios da ciência da melhoria, envolvendo processos cuja implementação e avaliação sejam promotores de melhorias sustentáveis nas escolas.
- *empoderamento e participação ativa*, em que as pessoas são “empowerment” e tornam-se capazes de proceder à resolução de problemas no quotidiano escolar. Para isso, é fundamental o exercício de uma comunicação eficaz e estar aberto às mudanças e a uma escuta ativa.
- *políticas de apoio* numa liderança coletiva são fundamentais, uma vez que é necessário contar com políticas que apoiem a experimentação, a criatividade e a inovação, que tolerem o fracasso e que incentivem uma liderança promotora do desenvolvimento sustentável da escola.

Referências

- Alves, J. (1999a). *A Escola e as Lógicas de ação*. Edições ASA.
- Alves, J. (2015). As lideranças nas organizações escolares: uma prática essencial. *Terrear*.
<https://terrear.blogspot.com/2015/05/as-liderancas-nas-organizacoes.html>
- Alves, J. (2023). Recuperação das aprendizagens: ensaio para ativar as inteligências em ação. *Público*. https://www.publico.pt/2023/08/31/opiniao/opiniao/recuperacao-aprendizagens-ensaio-ativar-inteligencias-acao-2061744?fbclid=IwAR1pPk1Bb2S76NIZiet9OUo_kbJK6ibOrkHDraJvcgPWGOXVAM62F2ZP5gA
- Avolio, B. & Bass, B. (2002). *Transformational and Charismatic leadership: The road ahead*. JAI/Elsevier.
- Azevedo, J. (2012). *Autonomia das escolas e a hipocrisia organizada Pela definição de um modelo coerente de administração educacional*. Comunicação na Assembleia da República. [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13063/1/Autonomia das escolas e a hipocrisia organizada pela definição de um modelo coerente.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13063/1/Autonomia%20das%20escolas%20e%20a%20hipocrisia%20organizada%20pela%20defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20modelo%20coerente.pdf)
- Barthes, R. (1981). Introdução à análise estrutural da narrativa. In *Análise Estrutural da*

- Narrativa* (7^a). Editora Vozes.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Batstone, G. (2013). *Sustainable leadership: A new perspective on leading in a complex world*. San Francisco: Jossey-Bass. Jossey-Bass.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge*. Harper & Row.
- Bennis, W. (2009). *On Becoming a Leader*. Basic Books.
- Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: o que nos diz a investigação à escala global. In I. Cabral; J. Alves (Ed.), *Gestão escolar e melhoria das escolas* (pp. 17–32). Fundação Manuel Leão.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Edições ASA.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Carneiro, R. (2006). A busca de sentido. *The, UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and Caribbean*, 2, 6–11.
- Carvalho, F. (2019). Humanismos Filosóficos e experiência educativa. *VIII Congresso Internacional de Educação*.
- Chardin, P. (1970). *O Fenómeno Humano*. Livraria Tavares Martins.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- Covey, S. (1989). *Principle-centered leadership*. Free Press.
- Delory-Momberger, C. (n.d.). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523–536.
- Delory-Momberger, C. (2016). a Pesquisa Biográfica Ou a Construção Compartilhada De Um Saber Do Singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(1), 133. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2016.v1.n1.p133-147>
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality. In W. Blackwell (Ed.), *Contemporary Sociological Theory* (4^a ed., pp. 145–175).
- Downton, J. (1973). *Rebel Leadership: Commitment and Charisma in the Revolutionary Process*. Free Press.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin L., Marcellesi, L., Marcellesi, J.B. & Mevel, J.P. (1973). *Dicionário de linguística*. (T. . Frederico & P. de B. et. al. (eds.)). Cultrix.
- Eckert, J., Morgan, G., & Daughtrey, A. (2023). Collective School Leadership and Collective

- Teacher Efficacy through Turbulence. *Leadership and Policy in Schools*, 00(00), 1–19.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2239894>
- Ferrarotti, F. (2013). *História e histórias de vida. O método biográfico nas ciências sociais*. EDUFERN.
- Freire, P. (1988). *Educação e Mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia. In *Jurnal Penelitian Pendidikan Guru Sekolah Dasar* (25^a, Vol. 6, Issue August). Paz e Terra.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Falmer Press.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação (Bauru)*, 11(2), 327–345.
<https://doi.org/10.1590/s1516-73132005000200013>
- Grant, A. (2013). Give and take: a revolutionary approach to success. In *Choice Reviews Online* (Vol. 51, Issue 01). Penguin Group. <https://doi.org/10.5860/choice.51-0556>
- Greenfield, W. (1995). Toward a theory of school administration. The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*.
- Greenleaf, R. (1977). *Greenleaf-Servant Leadership*. Paulist Press.
- Greimas, A. (1973). *Semântica Estrutural* (H. Osakape e I. Blikstein (Trad.) (ed.)). Editora Cultrix da Universidade de São Paulo.
- Hallinger, P. (2003). *Leadership for learning: An analysis of the practice of instructional leadership*. Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership: Achieving excellence in a turbulent world*. Jossey-Bass.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Routledge.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9>
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 26–31.
- Kant, I. (2009). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Edições 70.
- Lemoyne, L. (2020). *Memórias Biográficas de São João Bosco*. Ed. Edebé.
- Lewin, K. (1939). *Group dynamics: A textbook of experimental social psychology*. Harper & Row.
- Lewin, K. (1951). Field theory in social science: selected theoretical papers. In *Research center for group dynamics*. Harper & Brothers Publishers.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. McGraw-Hill.
- Lippitt, R. & Watson, J. (1958). *The dynamics of planned change*, Harcourt. Brace and World.

- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. Routledge.
- Mazzoni, T. (1991). Analyzing State School Policymaking: An Arena Model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(2), 115–138. <https://doi.org/10.2307/1164579>
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Mounier, E. (1960). *O Personalismo*. Morais Editores.
- Pearce, C. & Manz, C. (2014). The leadership disease. . .and its potential cures. *Business Horizons*, 57(2), 215–224.
<https://econpapers.repec.org/scripts/redir.pf?u=http%3A%2F%2Fwww.sciencedirect.com%2Fscience%2Farticle%2Fpii%2FS0007681313001869;h=repec:eee:bushor:v:57:y:2014:i:2:p:215-224>
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2021). *Desenvolvimento Humano para Todos: Uma mudança radical para a igualdade e os direitos*. <http://hdr.undp.org>.
- Rogers, C. (2023). *Tornar-se pessoa*. Talento Editora.
- Santos, B. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5ª ed.). Cortez Editora.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkt3>
- Scout, R. (1987). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. Prentice-Hall.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currency.
- Sérgio, M. (2000). *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Compendium.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Oxford University Press. Oxford University Press.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. University of California Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511803932>
- Williamson, O. (1975). *Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*. University of California.
- Wright, A. (2013). The school as an arena of political contestation: education policy from a post-Marxist perspective. *Praktyka Teoretyczn*. <https://doi.org/10.14746/prt.2013.1.14>

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 126. Recolhido em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl_137_2012.pdf

Decreto-Lei n.º 224/2009 do Ministério da Educação e Ciência (2009). Diário da República: I série, n.º 177. Recolhido em https://www.rbe.mec.pt/np4/file/327/decreto_lei_224_2009.pdf

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação e Ciência (2008). Diário da República: I série, n.º 79. Recolhido em

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

CONCLUSÕES: CRUZANDO VIVÊNCIAS E ENTRELACANDO IDEIAS

"Não há fatos, apenas interpretações"

Nietzsche, 2004, P. 174

Para Nietzsche a verdade não é algo dado, mas sim algo construído pela interpretação humana. Podemos dizer que este filósofo acredita que o conhecimento parte de ideologias e das nossas perspectivas pessoais ou socialmente determinadas. Esta é uma leitura que pode ser interpretada como a afirmação da relatividade da verdade. Não existe uma única verdade, mas sim várias interpretações possíveis de um mesmo facto. Cada indivíduo interpreta o mundo de acordo com os seus valores, vivências e crenças ou são “infelizmente induzidos, levados a «ver» com os olhos de outro sujeito” pelo que se pode dizer que a consciência do rebanho segue a consciência do pastor que o conduz (Santos, 2015, p. 76). Todo o nosso universo existencial é produto de um processo interpretativo desencadeado pela nossa vontade em abrir caminho para o conhecimento. Na etapa em que nos encontramos nesta tese, é importante fazer referência a esta premissa de Nietzsche, pois dela ressalta a importância de reconhecer diferentes perspectivas, limitações e viés e sugere que há várias maneiras de ver o mundo. Consideramos importantes todas essas interpretações e, com o olhar posto no passado pretendemos aprender com os erros e evitar cometê-los no futuro e, com o olhar no futuro, podemos imaginar um mundo melhor e trabalhar para torná-lo realidade. Esta premissa de Nietzsche sugere-nos ainda:

- diferentes perspectivas - podemos revelar diferentes interpretações ou abordagens para o mesmo problema, o que pode revelar a complexidade do que estudamos.
- viés temporal – as conclusões que viermos a tirar podem mostrar-nos como a compreensão e interpretação de vivências passadas influenciam a formulação de hipóteses e previsões para o futuro e vice-versa.
- visão limitada – alguns veem apenas o que desejam ou podem ver, também nesta investigação temos necessidade de reconhecer as limitações da pesquisa, das metodologias utilizadas e das análises realizadas aquando a interpretação dos resultados.
- perspectivas futuras – também nesta investigação é importante discutir as implicações dos resultados para futuras pesquisas, desenvolvimentos ou ações práticas na área de estudo.

Neste momento, é preciso retomar as questões que guiaram esta investigação, para, com base na interpretação dos dados empíricos recolhidos e do quadro teórico estabelecido, fazer uma reflexão para além do horizonte, ou seja, “para além da montanha” (Alves, 2020a).

1. Revisitar as questões de partida

Para responder às duas grandes questões desta investigação:

- *Que conflitos e consensos se geraram num processo de reconstrução organizacional, num dado território, implicando um conjunto de escolas?*
- *Quais as razões, emoções e lógicas de ação presentes num processo de construção de novas identidades profissionais e organizacionais?*

Parece-nos importante fazer uma reflexão significativa sobre cada uma das seis subquestões que colocamos no início desta investigação.

a) *Quais as lógicas de ação dominantes no processo de agrupamento forçado de escolas?*

O processo de agrupamento forçado de escolas e as lógicas de ação que lhe estão subjacentes são complexas, desafiadoras e envolvem várias dinâmicas. Se, por um lado, este processo acarreta dificuldades, pressões e oposições, por outro, pode ser benéfico para as escolas, quando bem pensado, planeado e implementado. Algumas das lógicas de ação identificadas nesta investigação incluem:

- *Lógica burocrática*, baseada na ideia de que as organizações devem ser estruturadas de forma racional e eficiente. Neste contexto do agrupamento de escolas, isso significa que as escolas devem ser agrupadas de acordo com critérios específicos, como o número de alunos, a localização geográfica e os recursos disponíveis. Partindo-se do processo de agrupamento de escolas estudado, à semelhança de muitos outros no nosso país, verifica-se que este foi iniciado pelo Ministério da Educação, que estabeleceu esses mesmos critérios e procedeu à implementação de todo o processo, mesmo sem reunir consensos quer do poder local, quer da comunidade educativa, como acontece no AEV.
- *Lógica política*, com base na ideia de que as organizações são o resultado de conflitos e acordos entre os diferentes grupos de interesse. Neste processo de agrupamento forçado de escolas, isso significa que os diferentes grupos envolvidos, como os professores, os pais, os alunos e os diretores escolares, devem ser ouvidos e os seus interesses devem ser considerados. Partindo do processo estudado no AEV, este foi recebido com oposição de alguns grupos de interesse, como os professores, que

dependendo da organização a que pertenciam (ESV ou antigo AEV) tomaram posições diferentes e os partidos políticos a nível local. Esses grupos opuseram-se ao agrupamento por uma grande variedade de razões, incluindo preocupações com a qualidade da educação, a falta de participação e os custos/prejuízos envolvidos.

- *Lógica da ambiguidade*, que se baseia na ideia de que as organizações são complexas e imprevisíveis. No contexto do agrupamento de escolas, isso significa que os gestores escolares têm de estar preparados para lidar com situações inesperadas e para tomar decisões difíceis. À semelhança do caso em estudo, todo o processo do agrupamento forçado de escolas em Portugal foi complexo e imprevisível. Houve uma série de reviravoltas inesperadas, como a nomeação de um Presidente de CAP que não foi apoiado pela comunidade educativa, o que condicionou a decisão da tutela que teve de reverter a situação.

O papel da liderança no processo de agrupamento das escolas também é muito importante, pois os gestores escolares, quer ao nível das escolas quer da tutela, devem ser capazes de navegar entre as diferentes lógicas de ação e de construir consenso entre os diferentes grupos de interesse envolvidos. Por outro lado, também devem ser capazes de lidar com a incerteza e com a ambiguidade permitindo-se tomar decisões difíceis.

O processo de formação dos órgãos de gestão no agrupamento não seguiu uma lógica racional e burocrática. As pressões externas e internas criaram um ambiente anárquico onde a tomada de decisão se tornou ambígua e difícil para os diferentes atores envolvidos. A ação de vários protagonistas, como o professor que inicialmente foi nomeado para Presidente da CAP do AEV, o Diretor Regional, os autarcas e outros políticos, enfrentou ambiguidades relacionadas com objetivos, experiências, poder e sucesso. Verifica-se, portanto, neste contexto, uma lógica de ambiguidade na tomada de decisão e de poder.

O contexto de mudança no agrupamento levou a uma situação em que os diversos atores da comunidade educativa estavam movidos por diferentes fins e intenções, o que resultou em negociações e jogos de poder que oscilam entre conflitos e consensos. A multiplicação de grupos de interesse dentro do agrupamento aumentou a ambiguidade em relação a objetivos, valores e interesses. A lógica de ação estratégica, também presente neste contexto, envolveu a compreensão das lógicas de ação dos atores que operavam no campo do poder.

A perspetiva adotada para entender a organização neste processo de agrupamento de escolas era baseada na procura de um princípio unificador, algo que mantivesse a escola coesa. Havia necessidade de (re)construir uma escola a partir de um processo de agrupamento forçado. A eleição da protagonista da narrativa autobiográfica, que sustenta esta investigação,

como Diretora do novo agrupamento marcou um ponto de consenso entre os atores envolvidos. Isso resultou em ações aparentemente mais racionais dos atores à medida que eles se alinhavam com o “princípio superior comum”. A eleição da Diretora e a criação de um Projeto Educativo foram os elementos-chave que possibilitaram a negociação e permitiram a (re)construção da escola, mesmo que num ambiente com períodos de turbulência e incerteza.

Estas são as lógicas de ação dominantes e centrais encontradas neste processo de agrupamento forçado de escolas. Elas destacam a complexidade e as dinâmicas de poder, bem como a interação entre conflitos e consensos, enquanto, por outro lado enfocam a importância da liderança transformadora e distribuída na (re)construção da escola durante um período de mudança e incerteza.

b) *Quais as culturas organizacionais e profissionais maioritárias e minoritárias?*

As culturas organizacionais e profissionais maioritárias e minoritárias num processo de agrupamento forçado de escolas dependem sempre da realidade das escolas envolvidas, no entanto conseguimos identificar as culturas organizacionais e profissionais mais comuns:

Culturas organizacionais:

- *cultura de conflito e resistência*, devido à imposição forçada do processo de agrupamento de escolas. As diferentes unidades organizacionais envolvidas na agregação possuem culturas e identidades próprias, o que resulta numa reação negativa por parte da comunidade educativa. A opinião pública, os poderes políticos locais e os próprios atores da comunidade educativa expressam resistência contra a decisão do Ministério da Educação, questionando, por exemplo, a nomeação do Presidente da CAP. Isto sugere-nos que uma cultura de conflito e oposição predomina neste contexto.
- *cultura de negociação e adaptação*, à medida que o processo de agrupamento avançou, houve uma mudança na dinâmica. A nomeação do Presidente da CAP foi questionada e o próprio Diretor Regional reavaliou a sua decisão de nomeação, demonstrando uma certa flexibilidade e capacidade de adaptação às pressões políticas e comunitárias. Isso sugere uma cultura de negociação e adaptação à medida que os atores procuram encontrar soluções viáveis perante mudanças impostas.

Culturas profissionais:

- *cultura profissional diversificada*, sendo que as unidades escolares envolvidas no agrupamento tinham diferentes identidades, projetos educativos e áreas de atuação.

Isso indica a presença de uma cultura profissional diversificada, onde os profissionais podem ter abordagens e objetivos distintos em relação à educação.

- *cultura de liderança e tomada de decisão*, na narrativa da protagonista, que se tornou a Presidente da CAP da nova organização, destacam-se a sua liderança e habilidades na tomada de decisão em meio a situações complexas. Ela procurou promover uma escola de referência e enfrentou desafios como ataques midiáticos, pressões políticas e interesses pessoais de alguns membros da comunidade. A sua liderança e determinação dão-nos pistas de uma cultura de decisão baseada na procura por melhorias e na superação de obstáculos.

Em suma, o processo de agrupamento forçado de escolas pode ter um impacto significativo na cultura organizacional e profissional das escolas envolvidas. É muito importante estar-se consciente dessas potenciais implicações para se tomarem medidas que venham a mitigar os riscos.

c) *Quais as bases de poder que são mobilizadas para a ação num processo de eleição do Diretor de um agrupamento forçado de escolas?*

Num processo de eleição do Diretor de um agrupamento de escolas há várias bases de poder e influência que contribuem para as dinâmicas que ocorrem e que podemos identificar:

- *poder formal e legitimidade* está relacionado com a legitimidade e o cumprimento de regras estabelecidas no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que envolve a eleição de um Diretor pelo CG, um órgão com representantes de várias partes interessadas.
- *poder político* sendo que o processo de eleição é marcado por influências políticas, nomeadamente locais. A pressão das forças políticas locais, como a autarquia, exerce influência sobre o processo de escolha e pode moldar as decisões tomadas.
- *poder de persuasão e influência* que constatamos, muitas vezes, pela ação de um único elemento da comunidade escolar, como se verifica neste estudo, em que um professor, com um papel proeminente na escola, exerce uma influência significativa sobre os outros professores. Ele é capaz de direcionar as ações e decisões dos colegas através da sua posição de líder sindicalista e da confiança que os outros depositam nele.
- *poder da experiência e conhecimento*, é visível que a experiência da candidata como gestora escolar, a sua familiaridade com os professores, pessoal não docente e alunos

e o projeto de intervenção que ela representa lhe conferem uma base de poder. A sua experiência pode convencer os outros da sua capacidade de liderança.

- *poder de resposta e tomada de decisão*, a forma como a candidata, que inicialmente desiste e depois retoma a sua candidatura, demonstra a sua habilidade de resposta a situações desafiadoras. A sua capacidade de tomar decisões estratégicas, por exemplo com a introdução no concurso de uma candidata externa, também com uma grande experiência e currículo, num momento crucial, coloca-a numa posição de liderança determinada.
- *poder de pressão e conflito* visível na existência de pressões e conflitos entre os diferentes grupos de professores e representantes e que levam a diferentes formas de influência. O professor com um papel de liderança sindicalista é capaz de exercer poder pressionando os outros professores a aderirem à sua vontade.
- *poder de perspectiva e visão*, em que a candidata tem uma visão clara para a escola e apresenta um projeto de intervenção detalhado e ajustado ao contexto. A sua perspectiva sobre como melhorar a escola e promover a aprendizagem influencia a maneira como os membros do CG a veem como uma possível líder.

Estas são apenas algumas das bases de poder que podem ser identificadas neste processo de eleição do Diretor. A dinâmica de poder é complexa e influenciada por uma série de fatores, incluindo as características dos indivíduos envolvidos, a cultura organizacional e o contexto político e social mais amplo.

d) Quem ganha e quem perde na arena política? Quais são os fatores determinantes?

Vendo a escola como arena política em que o poder se dissemina a partir de situações de conflito, a forma como os atores se posicionam e a sua ação estratégica depende segundo Costa (1996) de quatro elementos: interesses, conflito, poder e negociação. Num processo de eleição do Diretor escolar em que diversos atores da comunidade educativa estão envolvidos tanto os ganhos quanto as perdas são verificadas pelas diferentes partes. Os diferentes atores da comunidade educativa, como professores, pessoal não docente, pais, alunos e outros representantes, nomeadamente do poder local, estão envolvidos num processo de natureza democrática, em que todos competem num jogo dominado por valores, interesses e intrigas. Quem ganha nesta arena política são os indivíduos e grupos que conseguem exercer uma influência de forma mais eficaz para moldar os processos de decisão e direção da escola de acordo com os seus princípios e interesses pessoais ou grupais. Neste contexto da eleição do Diretor, destacam-se várias situações de confronto e de luta pelo poder entre os diferentes

atores, incluindo a protagonista e o Conselho Geral Transitório (CGT), além de divergências internas dentro do próprio CGT. Os fatores determinantes para o sucesso ou perda na arena política incluem:

- Capacidade de influência;
- Interesses e valores;
- Conhecimento do processo;
- Habilidade em construir alianças;
- Capacidade de comunicação;
- Visão e missão;
- Ambiguidade e conflitos.

Numa arena política onde decorre um processo de eleição do Diretor, os vencedores são os atores que controlam a influência de forma estratégica, alinhando os seus interesses e valores com ações eficazes para moldar as decisões escolares. No entanto, a luta pelo poder e os interesses dos indivíduos, muitas vezes, podem comprometer a procura por uma educação de qualidade inclusiva e sustentável.

e) Até que ponto o processo de avaliação de desempenho docente/diretor escolar pode influenciar a construção da sua identidade profissional?

O processo de avaliação de desempenho docente do Diretor pode influenciar a construção da sua identidade profissional de várias maneiras. Por um lado, a avaliação pode fornecer feedback ao Diretor sobre o seu trabalho e permitir identificar áreas onde pode melhorar, ou seja, pode ajudá-lo a tornar-se um profissional mais eficaz e a fornecer uma educação de melhor qualidade aos alunos. A avaliação pode ainda potenciar a valorização e reconhecimento do trabalho do Diretor, o que pode aumentar a sua autoestima e ajudá-lo a sentir-se mais satisfeito com a sua carreira. Por outro lado, a avaliação pode levar o Diretor a desenvolver-se profissionalmente e a tornar-se um líder melhor. No entanto, é importante dar-se nota de que a avaliação de desempenho do Diretor escolar também pode ter alguns efeitos negativos, principalmente se essa avaliação for feita de forma injusta ou tendenciosa, prejudicando a sua autoestima e dificultando o seu trabalho. Com base no estudo que realizamos, há quatro tópicos que consideramos importante dar conta de forma sucinta:

1. *portaria n° 226/2012 e as suas ambiguidades*: a avaliação de desempenho docente do Diretor é regulamentada pela portaria n° 226/2012, de 30 de agosto. Podemos apontar algumas ambiguidades nesta matriz legislativa como a falta de clareza nos critérios de

avaliação que pode levar à subjetividade e à injustiça nas avaliações, assim como a ponderação excessiva da avaliação externa da escola na avaliação dos diretores.

2. *posicionamento do Conselho Geral* na avaliação de desempenho dos diretores: o Conselho Geral, embora seja um órgão de autoridade formal dentro da escola, também é um órgão que pode ser influenciado por opiniões pessoais e relações informais, nomeadamente pressões internas e externas de diferentes grupos de interesse que podem afetar o processo de avaliação de desempenho do Diretor.
3. *pressões e desafios*: os diretores enfrentam no seu dia a dia várias pressões e desafios que influenciam o seu desempenho e, por consequência, a sua avaliação. As ações do Diretor são também influenciadas pelos objetivos e expectativas da comunidade educativa.

Destaca-se a importância de uma avaliação de desempenho dos diretores mais transparente, mais justa e reflexiva que considere as diferentes facetas do papel do Diretor e promova o seu crescimento profissional. Para isso, propõe-se uma revisão do respetivo modelo de avaliação focada na melhoria da qualidade educacional e no seu desenvolvimento profissional.

f) *Como se sente o Diretor na sua ação diretiva?*

O Diretor, na sua ação diretiva, sente-se desafiado por uma série de emoções e lógicas de ação. A narrativa que suporta esta investigação descreve-nos uma Diretora escolar que, apesar das responsabilidades e dos desafios, procura construir uma identidade profissional e organizacional forte e robusta. Nessa procura, o Diretor escolar passa por sentimentos, emoções e vontades que incluem:

- *solidão e isolamento*, sendo que o Diretor, muitas vezes, se sente solitário nas suas funções. Esse sentimento poderá ser atribuído à natureza do cargo, que sendo unipessoal carrega uma carga significativa de tomada de decisões. A solidão poderá ser agravada quando há jogos de interesse, falta de apoio verdadeiro e pressões contraditórias dos colegas, nomeadamente dos da equipa.
- *valorização do trabalho em equipa*, pois, apesar de o Diretor ser o “rosto” da escola e ter responsabilidades unipessoais, o Diretor, em muitos casos como o da Diretora do AEV, valoriza profundamente o trabalho em equipa, indo ao encontro de uma “liderança coletiva” (Eckert *et al.*, 2023). Esta Diretora procura criar uma equipa diversificada e complementar, onde cada membro coloca as suas competências específicas ao serviço da escola e do seu bem-estar. Ao optar por uma sala única para si e para a sua equipa, a

Diretora mostra que quer compartilhar informação e reforça a abordagem colaborativa da sua liderança.

- *ética profissional e valores*, com base na narrativa desta Diretora verificamos que esta procura seguir uma ética profissional, baseada na confiança, lealdade e princípios educacionais. Mesmo em situações de conflito de interesses, a Diretora tenta manter os seus valores fundamentais, muitas vezes tomando decisões que podem ser consideradas radicais. Neste caso, a importância de apoiar os alunos em situações difíceis ilustra o seu compromisso com a missão educacional.
- *hipocrisia organizacional*, a narrativa aponta para uma cultura de hipocrisia organizacional (Brunsson, 2006), onde as pessoas podem agir de maneira contraditória às suas crenças ou discursos. A Diretora do AEV enfrenta desafios ao perceber que colegas, incluindo a Subdiretora e a Adjunta, agiram de maneira diferente do que mostravam pensar ou defender perante si, o que pode ter levado à sua sensação de isolamento e traição.
- *equilíbrio entre passado e futuro*, que se verifica porque o Diretor reconhece a importância de aprender com o passado e usar essas lições para tomar decisões informadas sobre o futuro. É enfatizada a necessidade de uma perspectiva equilibrada, evitando-se ficar preso ao passado ou excessivamente preocupado com o futuro.
- *autoconhecimento e liderança pessoal*, é fundamental que o Diretor reconheça a importância de se conhecer a si mesmo, como um pré-requisito para liderar os outros eficazmente. Isso envolve entender as suas próprias motivações, valores e objetivos, bem como alinhar esses aspetos com a visão da escola.
- *desafios e resiliência*, a verdade é que o Diretor enfrenta uma série de desafios, incluindo a pressão para fazer escolhas difíceis e comprometer-se com decisões em que, muitas vezes, não acredita. No entanto, tomando como exemplo a Diretora do AEV, ela demonstra resiliência ao enfrentar esses desafios e continuando a lutar pelo bem-estar dos alunos e pela melhoria da escola.

Em suma, o Diretor, na sua ação diretiva parece sentir uma mistura de solidão com valorização do trabalho em equipa, ética profissional, desafios de hipocrisia organizacional e a necessidade de autoconhecimento e liderança pessoal. A sua jornada reflete a complexidade da função de Diretor, onde equilibrar valores pessoais, tomada de decisões difíceis e lidar com dinâmicas organizacionais podem levar a uma gama diversificada de emoções e lógicas de ação.

2. Sistematização das aprendizagens realizadas e perspectivas futuras

2.1. Os ensinamentos

A jornada agora concluída foi, na sua essência, um processo de descobrimento, tal como antecipado, que deu origem ao acúmulo de sabedoria. As pausas, muitas vezes necessárias, proporcionaram oportunidades para a elaboração de ideias concretas. Ao tentar sintetizar os momentos mais significativos desta exploração (em si, pontos de partida e de chegada) elegemos quatro concepções que agora delineamos de forma sucinta.

1. Nesta investigação, enveredamos por uma abordagem epistemológica e metodológica específica com o propósito de contribuir para fortalecer a reflexão e o debate acerca da aplicação de fontes autobiográficas a as suas análises na investigação qualitativa no campo da educação.

O método biográfico e a narrativa autobiográfica em particular conduzem-nos a explorar um contexto social mais amplo. Isso ocorre porque essas narrativas não são apenas expressões individuais, elas também têm um carácter social, revelando como as pessoas se relacionam com a história da sociedade em que vivem naquele momento específico (Goodson, 2008). Noutras palavras, esse método permite-nos compreender como as experiências individuais se entrelaçam com a história da sociedade do seu tempo.

A narrativa autobiográfica, epistemologicamente surge numa mudança de paradigma, passa-se do paradigma positivista para uma perspectiva interpretativa, em que o significado dos atores se converte no foco central da investigação. A ciência, em geral, depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum mais prático, pragmático, esclarecedor, evidente e transparente sendo, no entanto, também superficial, indisciplinar, imetódico, retórico e metafórico que não ensina, mas persuade. Este paradigma mais interpretativo confere às ciências sociais uma nova centralidade na busca de um novo senso comum. Passa a haver uma maior relevância nas dimensões do discurso e do texto. Há uma incidência na interpretação do mundo e da vida, através da compreensão da experiência vivida e narrada dos indivíduos que formam a sociedade. Há uma valorização da relação entre o singular e o universal, o específico e o geral, a pessoa e o mundo. A história de vida de uma pessoa pode revelar muito além de simples acontecimentos, é um meio de apreensão e análise dos contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo (face to face), o outro e o

mundo à sua volta. Para Dilthey, a *autobiografia é a forma mais elevada e instrutiva sobre a qual a compreensão da vida chega até nós*. Foram pensadores, como Dilthey e outros, ainda no séc. XIX, que introduziram a dimensão hermenêutica da narrativa autobiográfica. Os autores contemporâneos que referenciamos nesta investigação (Nóvoa, Delory- Momberger e Bolívar) defendem a valorização da compreensão que se realiza no interior da pessoa, a significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma história, uma identidade, numa perspectiva em que a “narrativa de si” reconhece a singularidade e a individualidade para compreender o social.

No processo de redação das narrativas autobiográficas, emerge o que poderíamos chamar de “reflexividade narrativa”. Como refere Passeggi (2021), isso implica que a pessoa que narra se desdobra em três papéis narrativos distintos: o narrador, o protagonista e o autor da história narrada. O indivíduo, por meio das suas reflexões e do próprio ato de narrar, tece um elo entre as suas experiências pessoais e a razão que procura atribuir sentido à vivência. A complexidade da narração manifesta-se através da variedade de perspectivas temporais disponíveis, revelando o seu potencial de auto(trans)formação. Nesse processo, atingimos um entendimento mais profundo das nossas próprias construções e trajetórias de desenvolvimento pessoal e profissional, que caracteriza uma contínua (trans)formação de nós mesmos. Como afirma Carrasco & Bolívar (2021) “as palavras dos sujeitos constituem a nossa única entrada para o mundo” (p. 9).

2. Nesta investigação encontramos uma escola em reconstrução, marcada por lógicas de ação múltiplas. Em consequência de um agrupamento forçado de escolas, houve necessidade de se repensar toda a organização, passando-se por um processo que Nóvoa (2020) chama de “metamorfose” da escola. Era premente uma transformação profunda da escola que acolheu em si identidades e lógicas de ação muito diversificadas e muitas vezes antagónicas, mas sem pôr em causa a sua essência, os seus valores e a conjugação destas identidades múltiplas. O que aprendemos é que, de acordo com aquilo que António Sérgio escreve “a vida não é ser, mas sim devir, não é estar, mas sim ir sendo” e acrescenta: “o que constitui uma nação não é uma causa eficiente: é sempre sim uma causa final: um projeto, um plano, uma ideia do que há-de ser” (*Ibidem*, p. 8), é preciso, num tempo de incertezas e de convicção de que é preciso haver mudanças, tentar compreender a realidade das escolas e as vozes dos seus gestores se queremos realmente a melhoria das escolas. Como diz Hopkins (2007), todas as escolas têm a possibilidade

de se tornarem boas escolas, e atingirem o seu nível de excelência, desde que tenham abordagens adequadas a todos os níveis “políticas mais duradouras, mais coerentes e mais sistêmicas” (Cabral, 2013, p. 396). Isso envolve também a valorização dos indivíduos que constituem a comunidade educativa, a promoção da autonomia, a colaboração com o desenvolvimento local, a implementação de sistemas inteligentes de prestação de contas e uma liderança coletiva e humanista baseada na procura de equidade e de justiça. Como defende Nóvoa (2020), “hoje, nada pode ser pensado apenas à luz do tempo imediato, mas colocar a vista no futuro não nos dispensa das nossas responsabilidades no presente” (p. 9). Neste contexto, à partida adverso, de agrupamento forçado de escolas, Nóvoa sugere-nos que é importante adotar uma perspetiva a longo prazo ao considerar as mudanças e transformações necessárias na construção de uma escola melhor, não se podendo apenas reagir às situações imediatas decorrentes do agrupamento, sendo crucial olhar para o futuro e ter uma visão estratégica mais ampla. É necessário equilibrar a atenção ao presente com uma visão estratégica para o futuro, sem que assumamos a responsabilidade pelas ações e decisões no presente.

3. Escutando as palavras de Cowie (2011) através de (Tintoré *et al*, 2021) “as escuelas son lugares muy especiales que requieren de “buenas personas” para liderarlas” (p. 136). Por boas pessoas entendem pessoas com boa vontade munidas de valores, de conhecimento de compreensão e dos valores pessoais que as escolas e as pessoas que estão nelas merecem. Esta ideia mostra-nos o quão importante é conhecer as características pessoais dos líderes educativos. Também nos induz a considerar a hipótese de haver pessoas menos boas e que, por isso, estão muitas vezes associadas a lideranças tóxicas.

Num contexto educativo, é muito importante a liderança dominante e as respetivas características. A liderança dominante que sobressai nesta investigação é um estilo de liderança que procura envolver várias tipologias de liderança para lidar com os desafios complexos e diversos de uma escola cuja identidade organizacional está em construção. Ressalta a ideia de uma “liderança compósita”, ou seja, uma liderança que incorpora elementos de várias abordagens de liderança para melhorar a tomada de decisões, promover a inovação, construir relações de confiança e criar uma cultura de melhoria contínua. Como refere Alves (2021),

precisamos de lideranças centradas na atenção, na escuta, no cuidado, na emancipação e no empoderamento dos outros. Porque só assim poderemos crescer uns com os outros e desenvolver os nossos conhecimentos, capacidades e disposições para cada vez melhores e mais felizes.

Uma liderança coletiva, associada à Diretora do AEV, que envolve a colaboração e a participação ativa dos diferentes atores que encontramos na escola, em vez de depender exclusivamente de um único indivíduo líder. Procura-se criar um ambiente de aprendizagem e de trabalho colaborativo, onde a diversidade é valorizada, a comunicação é eficaz e a procura pela melhoria contínua é constante. Esta abordagem é uma perspetiva de liderança orientada para o desenvolvimento humano que enfatiza a importância de considerar cada indivíduo como uma pessoa integral, promovendo a sua educação, crescimento e bem-estar. É uma liderança cujo foco está na pessoa, que valoriza os valores e a ética nos relacionamentos, que investe na melhoria contínua, que cria ambientes de aprendizagem e crescimento e com uma forte influência humanista.

A liderança tóxica é claramente delineada como um desafio significativo no contexto da gestão escolar. Surge aqui como uma forma de liderança minoritária, mas impactante, é exemplificada pelo professor sindicalista que demonstra uma série de comportamentos prejudiciais e características de controlo, manipulação e desconfiança. Em contextos organizacionais concretos, numa perspetiva de arena política, os atores deviam comportar-se como indivíduos políticos, críticos e atuantes, no entanto, nestes espaços de luta pelo poder surgem frequentemente uma espécie de lideranças que o não podem ser, “pois não geram vinculação de seguidores” (Alves, 2020, p. 39), as chamadas “lideranças tóxicas” que dificultam de forma, por vezes, dramática, o cumprimento da missão da escola (*ibid.*). Quando falamos em “lideranças tóxicas”, não nos referimos apenas aos diretores ou às lideranças de topo, mas também aos professores e outros atores escolares como é o caso, neste estudo, do professor sindicalista. Através da disseminação de rumores e do estabelecimento de relações de dependência, o líder tóxico perpetua uma dinâmica separada e prejudicial. É notável que o professor sindicalista baseia o seu poder na autoridade legal, destacando o seu papel no sindicato como forma de justificar as suas ações e controlar os outros. Esta abordagem não apenas desvaloriza a legislação democrática das decisões, mas também cria uma atmosfera onde os demais membros se sentem incapazes de expressar as suas opiniões e

contribuições. Por sua vez, a dificuldade do líder tóxico em ouvir os outros e a sua tendência em semear a discórdia resultam num ambiente onde as relações são envenenadas e as colaborações são minadas. Este tipo de ambiente prejudica não apenas a missão da escola, mas também cria um clima de ansiedade e desconfiança entre os membros da comunidade educativa.

4. Numa organização tão complexa e multifacetada, que envolve diversos ambientes, elementos e contextos, como é a escola, podemos identificar não uma, mas várias identidades de relevo com impacto nas lógicas de ação e nas decisões tomadas no processo de gestão escolar e de melhoria da escola. Relevamos três dessas identidades: o Conselho Geral; a Diretora; o Professor Sindicalista.

A identidade do Conselho Geral (CG) num agrupamento de escolas em formação é um conceito multifacetado que envolve a sua posição hierárquica, as suas responsabilidades estratégicas e o contexto em que opera. Em Portugal, o CG é um órgão central na governança das escolas, ocupando o topo da estrutura de gestão escolar. A sua principal função é orientar a trajetória estratégica da escola, o que envolve definir as orientações gerais, aprovar documentos fundamentais e proceder à eleição do Diretor. No entanto, a identidade do CG também é moldada por características únicas do sistema educativo português e, ao contrário de alguns países onde órgãos semelhantes concentram o poder num grupo específico, em Portugal tudo é mais complexo pois há outros órgãos com poderes complementares, como, por exemplo, o Conselho Pedagógico e o Diretor, o que pode resultar em conflitos (Barzanò, 2009) e, por outro lado, os jogos de interesse dos diferentes grupos representados dentro do próprio CG muitas vezes prevalecem sobre o bem comum. A formação dos CG, com o propósito de promover uma gestão escolar mais democrática e eficiente, surgiu como resposta a mudanças nas políticas educativas a partir dos anos 80, afastando-se dos princípios de colegialidade pós-revolucionários (Lima, 2011a), nos quais os professores tinham um maior poder de decisão. Passa a verificar-se uma participação ampliada na eleição do Diretor, o que reforça o papel do CG na direção estratégica da escola. No entanto, essa mudança pode limitar a participação direta dos professores, alunos e pessoal não docente nas decisões, resultando num distanciamento indireto e distante desses grupos. Embora o CG surja baseado em princípios democráticos legítimos, o que muitas vezes se verifica é que, na prática, essa concentração de poder pode levar a tensões, desafios e sobreposições no funcionamento da escola. Os desafios e tensões que surgem da atuação do CG incluem a possibilidade de bloquear decisões da direção da escola, apesar do interesse da

organização, bem como a falta de competências de alguns membros do conselho devido à forma como é constituído. O que se verifica é que nem sempre a tutela garante a democracia, a justiça, a transparência e a equidade pelas quais se deveria orientar a atuação deste órgão, o que pode gerar tensões e um efeito de deslegitimação democrática. Há mesmo a possibilidade de abusos de poder, falta de responsabilização, falta de clareza nas atribuições e competências e a necessidade de maior formação dos membros do CG para que possam exercer a sua função estratégica. Num contexto de formação forçada de um grande agrupamento de escolas em Portugal muitas são as mudanças, os desafios, as críticas e as reflexões em relação ao papel e à identidade do CG. Esta também está fortemente ligada à função que este órgão desempenha na supervisão e avaliação do Diretor. O Diretor passa agora a prestar contas não só aos professores, pessoal não docente e alunos, mas também à comunidade e à autarquia, através do CG. Isso coloca o Diretor num contexto complexo, com diversas influências internas e externas que influenciam as suas ações e relacionamentos. A identidade do CG de um agrupamento de escolas em formação é uma combinação da sua posição formal, da sua função estratégica, das características específicas do sistema educativo português e das dinâmicas interpessoais que permeiam a escola. Este órgão é também influenciado pelas vivências dos atores escolares, ou seja, como os membros da comunidade educativa veem o seu desempenho e eficácia. Através da análise da atuação do CG podemos compreender melhor o seu papel na construção da própria identidade da escola e na tomada de decisões que moldam o ambiente educativo.

A Diretora surge nesta investigação como a personagem principal de toda a narrativa, assumiu a posição de liderança após a fusão de duas organizações escolares e é alguém que se apresenta como determinada, estrategista e com uma visão clara para o desenvolvimento da escola. Acredita na democracia participativa e na construção coletiva de objetivos e procura o sucesso da escola através de um projeto inovador e de excelência educativa, mas também enfrenta desafios de resistência à mudança e à implementação da sua visão, ou seja, não reúne consensos. A Diretora valoriza a compreensão e o sentido das relações interpessoais dentro da escola. Ela compreende a interação humana como o cerne da educação, não se limitando a ver as estruturas organizacionais e os papéis sociais. Na sua perspetiva, na escola quer os professores quer os alunos são pessoas únicas, com trajetórias de vida singulares. Esta Diretora adota uma abordagem humanista e ética na liderança escolar. Ela entende que a educação não é apenas sobre transmitir conhecimento, mas também sobre desenvolver

a dimensão integral da pessoa. Os atores educativos devem ser tratados com humildade, num ambiente de compreensão, empatia e respeito mútuo. Ela adota uma abordagem que visa despertar as capacidades dos jovens como pessoas e ajudá-los a desenvolverem-se plenamente. A Diretora compreende a relação pedagógica como uma relação biunívoca “Eu-Tu”, onde cada indivíduo é apreciado e tratado como um fim em si mesmo, em vez de ser instrumentalizado ou reduzido a um papel funcional.

O professor sindicalista surge-nos como alguém comprometido com a defesa dos interesses dos docentes, especialmente através do seu papel no sindicato. É caracterizado como alguém com uma forte liderança, influência sobre os colegas e grande poder de persuasão. Ele exerce uma liderança informal, principalmente entre os docentes e é ativo no sindicato. A sua influência é baseada na capacidade de mobilizar colegas embora se foque principalmente nas questões laborais. Apesar de exercer influência, as suas motivações não parecem estar voltadas para a melhoria da escola, pelo que lhe é atribuída uma liderança tóxica.

Estas são algumas das identidades e características complexas que encontramos na escola que estudamos. Cada uma destas identidades desempenha um papel importante no processo de escolha do Diretor e na dinâmica geral da escola.

2.2. As perspetivas futuras

Foram vários e cruciais os momentos de reflexão e de projeção que efetuamos ao longo desta jornada. Esses momentos permitiram-nos não apenas olhar para trás e avaliar o caminho percorrido, mas também olhar em frente e traçar planos para o que está por vir. A nossa convicção profunda reside na ideia de que o conhecimento só atinge a sua verdadeira significância quando transcende a mera acumulação intelectual. Um conhecimento que não encontra aplicação na reavaliação do presente e na construção de um futuro mais promissor e esclarecido acaba por ser estéril, desprovido de utilidade prática. Nesse espírito, compartilhamos algumas perspetivas que nasceram das nossas reflexões.

Na jornada desta investigação, as escolhas epistemológicas e metodológicas que fizemos foram de extrema importância para moldar a profundidade e amplitude das nossas descobertas. A utilização da investigação autobiográfica abriu portas para compreender a intrincada interação entre as experiências individuais e os contextos sociais mais amplos. O método autobiográfico proporcionou uma lente através da qual as histórias pessoais se tornaram janelas para a história da sociedade naquele momento específico. Ao refletirmos sobre o caminho metodológico que seguimos, torna-se evidente que a sua utilização desvendou

camadas de interpretação que nos permitiram compreender a essência dos fenômenos estudados. A transição de um paradigma positivista para um paradigma interpretativo aprimorou a nossa compreensão da importância social das narrativas, bem como da inter-relação entre o pessoal e o coletivo.

Olhando para o futuro, esta jornada metodológica sugere direções para futuras investigações. A exploração de narrativas em investigações autobiográficas pode continuar a desvendar as múltiplas facetas que compõem o cenário da experiência humana em diversos contextos, não se limitando apenas a ambientes educativos. Isso poderia envolver uma análise mais profunda de como outros atores sociais, para além de educadores e líderes, percebem e interagem com os processos de mudança e construção de identidade. Além disso, a aplicação de narrativas autobiográficas em contextos culturais e regionais diversos poderá proporcionar uma compreensão mais completa de como diferentes meios ou contextos moldam narrativas de mudança organizacional e liderança.

O aperfeiçoamento contínuo do método em si apresenta um caminho intrigante. Além disso, a exploração de métodos complementares, como a observação participante ou grupos focais, poderá criar uma abordagem triangulada que aumenta a credibilidade e a profundidade da pesquisa.

À medida que o panorama educativo evolui, também aumenta a relevância desta pesquisa. As percepções obtidas a partir deste estudo podem não informar apenas a prática de liderança, mas também o desenvolvimento de políticas e estratégias que facilitem mudanças organizacionais eficazes e o desenvolvimento de identidades. Ao reconhecer as vozes dentro destas narrativas, as escolas podem apoiar melhor os líderes, educadores e partes interessadas, promovendo uma cultura de crescimento contínuo, colaboração e prática reflexiva.

O método escolhido para esta investigação proporcionou-lhe uma base sólida e as suas percepções têm o potencial de inspirar investigações posteriores sobre as intrincadas relações entre as experiências individuais, contextos sociais e as construções de mudança, liderança e identidade.

Nesta investigação, são abordados diferentes tópicos relacionados com o processo de reconstrução organizacional, identidades profissionais e dinâmicas políticas num contexto de agrupamento forçado de escolas. Com base neste trabalho, consideramos ser interessante estudar o impacto deste processo na qualidade da educação. Isso pode envolver uma análise mais aprofundada das mudanças no currículo, na pedagogia e no ambiente de aprendizagem resultantes desse processo e como essas mudanças afetam os alunos e o corpo docente, com base na recolha de dados sobre indicadores de desempenho, satisfação dos professores,

envolvimento dos pais e resultados dos alunos. Poderia, portanto, considerar-se a implementação de uma pesquisa ou estudo de caso de acompanhamento para avaliar o impacto das mudanças ocorridas após o agrupamento forçado de escolas.

Também o desenvolvimento profissional e a formação de lideranças são um aspeto que poderá ser explorado. Seria de todo pertinente discutir como o processo de agrupamento e as mudanças organizacionais afetam o desenvolvimento profissional dos educadores e líderes escolares. Isso poderia incluir uma discussão sobre a formação de lideranças, programas de capacitação e como as escolas podem apoiar os líderes nas suas funções.

A comparação com outros contextos é uma perspetiva interessante, nomeadamente explorar como as conclusões desta investigação são similares em outros territórios ou mesmo países. Isso pode ajudar a contextualizar melhor as descobertas e identificar tendências mais amplas em processos de reorganização escolar.

Considerar as implicações das conclusões deste estudo para políticas educativas mais amplas é uma perspetiva em aberto. Como é que as dinâmicas políticas locais e nacionais influenciam o processo e agrupamento? Quais as lições que podem ser tiradas para a formulação de políticas educativas mais eficazes?

Por fim, podemos sempre oferecer, com base nas conclusões a que chegamos, recomendações práticas para educadores, líderes escolares e responsáveis pela proposta de novas políticas educativas. Essas recomendações podem abordar estratégias para lidar com desafios semelhantes no futuro e promover melhores práticas de liderança e melhorar a qualidade da educação em Portugal.

A jornada não termina aqui, mas estende-se para o futuro, onde as sementes do entendimento plantadas hoje podem florescer numa compreensão mais profunda da narrativa humana num mundo em constante evolução.

De facto, no fim de contas, é tudo uma questão de narração. De como nos narramos a nós próprios. Aprender a viver passa pela Palavra. Lembra-te dos resultados espantosos daquele estudo segundo o qual os separados e divorciados são mais depressivos do que os viúvos. O que falta aos primeiros? Não é, evidentemente, a pessoa amada, mas uma narração convincente e rotunda, um relato consolador que lhes dê sentido. Todos os humanos são romancistas e, por conseguinte, eu sou redundante porque também me

dedico à escrita. Faço romances cujas peripécias não têm nada a ver comigo, mas que representam com fidelidade os meus fantasmas; e agora que, com este livro, tentei sempre a verdade, talvez tenha na realidade, acabado por fazer muito mais ficção. Porque, como afirma Iona Heath, “encontrar sentido no relato de uma vida é um ato de criação” (Montero, 2015, p.155).

EPÍLOGO - O CONSELHO GERAL E A DESLEGITIMAÇÃO DA DEMOCRACIA ESCOLAR¹⁰

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Ricardo Reis *in* Odes de Ricardo Reis (1946).

O poema “Para ser grande, sê inteiro” pode ser interpretado como uma mensagem inspiradora para aqueles que enfrentam desafios e precisam de lutar por mudanças positivas e proativas em ambientes adversos estabelecidos há muito tempo. Em 2021/2022, já no decorrer deste estudo, a protagonista, que é o sujeito [EU] do mesmo, teve a oportunidade de viver uma nova experiência profissional, como Presidente de Comissão Administrativa Provisória (CAP) de uma outra unidade orgânica, o Agrupamento de Escolas do Mar (AEM), ou seja, integrar uma equipa que geriu e administrou um dos maiores e mais complexos, por exemplo em termos de oferta educativa, agrupamentos do país de 13 de julho de 2021 a 23 de maio de 2022. O que parecia ser uma tarefa simples, ou pelo menos perfeitamente enquadrada naquilo que tinha sido a sua vida profissional durante décadas, tornou-se algo de muito novo, surpreendente, desafiante e, por vezes, assustador.

Com base na análise de sete testemunhos (A, B, C, D, E, F e G), resultado de uma recolha mais ao menos aleatória, baseada na facilidade de contacto, ou seja, uma amostra de conveniência e deliberativa, não representativa mas relevante dentro de um conjunto de grupos diferenciados da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas do Mar (AEM) [docentes do quadro sem cargos; docentes do quadro envolvidos na eleição do Conselho Geral (CG); encarregados de educação (representante de turma); alunos do ensino secundário; elementos do Conselho Pedagógico; elemento da CAP] através da análise de conteúdo codificaram-se as unidades de registo (UR) utilizadas neste texto, associando-se a letra do testemunho ao UR,

¹⁰ Texto organizado em forma de artigo científico, em processo de análise visando a submissão a uma revista científica.

numerando-se posteriormente essas unidades dentro de cada testemunho, resultando, por exemplo, AUR1, AUR2, AUR3... relativamente ao testemunho A. Estas UR foram ainda associadas a diferentes indicadores que mostram o que estas significam de substantivo.

Como Presidente da CAP, a protagonista teve de lidar com poderes antigos instituídos neste agrupamento que tentaram ser um travão na ação da CAP, nomeadamente quando enfrentados, mas não o foram, pelo contrário, despoletaram ação junto da comunidade educativa como refere MB, professora de físico-química, “foi, por outro lado, com satisfação, que me senti acompanhada, por vários, na vontade de combater uma certa apatia e incapacidade de intervenção cívica, enquanto professores” (EUR5).

Tal como os versos “Para ser grande, sê inteiro: nada/ Teu exagera ou exclui” sugerem, para alcançar algo significativo, é necessário ser autêntico e genuíno, sem exagerar nem excluir partes de si mesmo, também a Presidente da CAP precisou de permanecer fiel aos seus princípios e valores para lidar com todos os desafios que enfrentou. Como afirma MD, professor de economia do AEM, “há pessoas que parece que emanam uma luz que não lhes pertence, mas que parece atravessá-las, um perfume que se expande sem o saberem e tudo isso sentiu-se na pessoa [da Presidente da CAP] (...), porque conseguiu conciliar a seriedade das funções que desempenhava com uma leveza sublime que deu ao seu desempenho um sentido de dever, alicerçado numa forma de estar na vida que me surpreendeu pela positiva” (GUR1).

Quando se agarra um desafio com abertura e vontade de fazer o melhor, respeitar tudo e todos e se tem uma receção como a que teve esta CAP no AEM pelos órgãos cessantes e pelo Conselho Geral em que, logo no dia da tomada de posse, “a ex-Diretora e o presidente do CG só falaram com a presidente da CAP, os restantes elementos da CAP não foram recebidos/apresentados, nem deixaram que se aproximassem das instalações da direção” (AUR1), havendo a “preocupação da, ainda, Diretora, foi entregar as chaves da escola, sem qualquer identificação e três simples capas de arquivo (uma do conselho pedagógico, uma do conselho administrativo e outra de pendentes) à futura Presidente da CAP, logo no momento das apresentações, deixando-a completamente atordoada...” (AUR2), mostra bem que o caminho a percorrer vai ser sinuoso, havendo logo ali um apelo para evitar extremos ou comportamentos polarizados. A Presidente da CAP percebeu de imediato que teria de procurar o equilíbrio entre a defesa dos seus valores e o respeito face às expectativas dos outros. A resistência e o “boicote” continuaram a sentir-se nos dias seguintes como “as salas da direção tinham materiais informáticos residuais, obsoletos e não continham informação alguma, estavam totalmente formatados, ou seja, limpos/vazios” (AUR3), a “estranha receção da

coordenadora dos assistentes técnicos, referindo que não sabia de pastas algumas, sobre assunto algum...” (AUR4).

Perante as adversidades que eram evidentes e tinham de ser encaradas, o verso “sê todo em cada coisa. Põe quanto és” foi o lema seguido pela presidente da CAP e por toda a sua equipa, exercendo a sua liderança, comprometendo-se totalmente com a sua função e procurando melhorias em todas as áreas relevantes, nomeadamente informando-se o mais possível e encontrando parceiros como, por exemplo, a Autarquia, as Associações de Pais, os outros Agrupamentos e instituições do concelho, demonstrando a sua vontade e compromisso em envolver-se ativamente em todas as atividades e decisões relacionadas com o AEM. No fim, esta vontade da CAP de melhoria, de fazer bem, foi sentida e é reconhecida na voz dos encarregados de educação quando afirmam “vi e senti a primeira grande mudança, “não existiam portas fechadas nesta nova Direção”, “solicitamos uma reunião que nos foi logo concedida e a situação de imediato resolvida.” (CUR1) ou quando consideram que a CAP “foi uma mais-valia e uma lufada de ar fresco numa Escola que apesar de ter um bom corpo docente e bons colaboradores nas restantes áreas, não estavam a ser corretamente suportados e direcionados” (CUR2) e ainda na voz dos alunos quando enaltecem “a realização das reuniões com os delegados de cada uma das turmas (uma reunião por semestre). Algo que nunca tinha sido feito na ESM e que permitiu erguer a voz dos alunos” (FUR1) ou ainda quando louvam “o esforço realizado pela CAP para escutar e, posteriormente, aplicar certas sugestões de melhoria” (FUR2). Ao nível das estruturas de gestão intermédias também muito se tentou melhorar pelo que os seus coordenadores reconhecem que a CAP “incutiu muita responsabilidade nas estruturas, ao mesmo tempo que lhes dava liberdade de ação para que houvesse dinâmicas de trabalho articulado, de partilha e inovação, promovendo o trabalho colaborativo e a autonomia nos grupos de trabalho” (DUR1), chegando a realçar “o sentido humanista e de positividade que a Presidente imprimia, perante as situações mais ou menos agradáveis que surgiam” (DUR4).

Rapidamente deu para perceber que o Presidente do Conselho Geral, Guimarães, professor da escola sede a perfazer 70 anos, tinha um estatuto e um comportamento “estranho” para os elementos da CAP, por exemplo “todos os dias, o Presidente do CG trazia ao gabinete da CAP chocolates (sempre da mesma marca) que insistia para que aceitássemos, e mesmo quando dizíamos que não queríamos, deixava-os nas nossas secretárias” (AUR5). Este comportamento abusivo, pois entrava no espaço de trabalho da CAP e deixava os chocolates mesmo quando não estava ninguém, e o facto da CAP constatar que uma das salas da Direção era do Presidente do CG, ou seja, este trabalhava na Direção, levou a que o mesmo fosse

informado que não poderia utilizar a sala, havendo necessidade de trocar as respectivas fechaduras de acesso. Verificou-se também que este professor “tinha um lugar cativo de estacionamento dentro da escola, duas salas só para ele, chaves da escola toda, funcionárias fiéis a todos os pedidos feitos por si e utilização do espaço da escola mesmo durante os fins de semana. Não conseguimos saber o que fazia lá dentro, mas sabíamos que isso não poderia continuar.” (AUR6) e, dessa forma, a fechadura dessa sala foi trocada uma vez que se constatou que o espaço apresentava um ambiente estranho, com elementos que não poderiam estar dentro de uma escola, como bebidas alcoólicas, e nada adequado a uma sala de trabalho.

Notava-se um misto de medo e veneração perante a figura do Presidente do CG, havendo mesmo quem tentasse avisar a Presidente da CAP que era “perigoso” meter-se com o professor Guimarães. Frases como «“não posso ir para aquele local porque tenho aversão ao professor Guimarães que me agarrou na casa de banho e tentou abusar de mim”, “como sou a mãe dela também estou chocada por ela ir para aquele local”, “professora não posso abrir essa sala que é do professor Guimarães”, “vai dar aula nessa sala? É do professor Guimarães”, (...), “vais marcar falta ao professor Guimarães? Queres mesmo ter problemas...” (AUR7), entre muitas outras eram constantemente ouvidas pelos elementos da CAP.

Este episódio retrata o comportamento autocrático e abusivo do Presidente do Conselho Geral, assim como as dinâmicas de poder e influência presentes na escola. Como se sabe, as escolas são também sistemas políticos, que por terem uma natureza conflituosa, podem ser vistos como espaços de luta pelo poder, como “arenas políticas” (Costa, 1996). Esta teoria da arena política dos interesses enfoca a interação entre diferentes atores políticos que tentam promover os seus interesses e objetivos através do uso do poder e da influência. O Presidente do CG demonstra um comportamento autocrático ao exercer o seu poder de forma abusiva. Verifica-se que ele possui privilégios e benefícios exclusivos, como, por exemplo, uma sala pessoal, estacionamento privilegiado, acesso restrito às instalações escolares e funcionárias dedicadas a atender os seus pedidos. Essas vantagens mostram uma concentração de poder nas mãos do Presidente do CG, o que é uma característica de um órgão autocrático. Por outro lado, o Presidente do CG exerce influência sobre outros membros da comunidade escolar, criando um ambiente de medo e veneração. A teoria da arena política, nesta situação em concreto, ajuda-nos a compreender como diferentes atores políticos procuram promover os seus interesses e como as relações de poder podem afetar o funcionamento de uma organização, como uma escola. No contexto escolar, embora haja diferentes opiniões e perspetivas envolvendo questões administrativas e políticas, é importante também que o Diretor ou outra autoridade escolar adote procedimentos adequados para investigar e lidar com acusações como as que surgem nestes

relatos e que já se arrastavam há dezenas de anos. O assédio sexual é um problema sério, grave e ilegal, e é dever das autoridades escolares protegerem a segurança e o bem-estar dos alunos e dos funcionários.

Entretanto, começaram a aparecer os primeiros problemas do Agrupamento que requeriam explicações quer da ex-Diretora quer do Presidente do CG como o deferimento de férias da ex-Diretora de mais de seis meses seguidos por parte do CG, o funcionamento de um espaço de Atividades de Tempos Livres (ATL), na escola sede, com uma autonomia financeira e de gestão que o Agrupamento não tinha, problemas na avaliação de desempenho docente, conselho administrativo com lacunas nos procedimentos, alterados, subtraídos e/ou adicionados, entre outras situações. Como não houve interesse em colaborar nem explicação para a maioria de todas estas situações por parte dos interessados, todas as situações até aqui relatadas foram apresentadas pela CAP, superiormente, às respetivas entidades competentes, para que houvesse uma orientação e uma avaliação da própria situação.

A presença da CAP começou a incomodar bastante, principalmente o presidente do CG e a ex-Diretora que pareciam ter uma relação de poder em que os interesses eram recíprocos, ou seja, havia uma relação de dependência/interdependência, um precisava do outro, no entanto era evidente a supremacia do Presidente do CG face às regalias que usufruía na escola durante os sucessivos mandatos da ex-Diretora.

O Presidente do CG, professor Guimarães, “já desempenhava este cargo há imensos anos, desde a fusão do agrupamento com a escola EB2/3 e secundário, e já era presidente do Conselho Geral desta, anteriormente” (BUR1). Em setembro de 2021, o Presidente do CG decidiu despoletar a eleição do novo CG, o que se explica pelo facto de completar 70 anos em fevereiro e querer finalizar todo o processo até essa data, isso verbalizado pelo mesmo em conversa com a Presidente da CAP. Os professores do AEM não se sentiam “há muito, representados, de forma digna, pelo presidente desse órgão. Pouco ou nada sabia acerca da legislação orientadora desse órgão. Quem presidia às reuniões desse conselho era a Diretora do agrupamento” (BUR2) e achando que “num ato de pluralidade, poderíamos oferecer ao agrupamento uma alternativa” (BUR3) decidiram apresentar uma lista para aquele órgão. Foi uma tarefa difícil, por um lado, pelos prazos reduzidos que o edital previa para apresentação de listas e, por outro, porque os poderes instituídos dificultavam a constituição de uma lista concorrente, pois muitos professores “disseram que não se queriam indispor com o presidente do Conselho Geral. Parecia que havia aqui um feudo a que todos obedeciam e, até temiam, o seu senhor. Parecia que, de repente, tínhamos voltado a antes 25 de abril, havia medo, as pessoas tinham receio de falar, de assumirem uma posição, de optarem, de forma democrática, por uma

mudança” (BUR4). Após todos as dificuldades, a lista foi aceite “pela comissão de acompanhamento do Conselho Geral, ironicamente presidida pelo cabeça da “lista da A” e presidente do Conselho Geral em exercício” (BUR5) que só estaria ao serviço até fevereiro de 2022.

No dia 4 de outubro, a “lista B” é informada de que a lista não foi homologada porque tinha havido uma reclamação. Os seus representantes decidiram defender-se reclamando. “Consultado, de novo, o edital do procedimento, concluímos que este não previa a reclamação, pelo que telefonei ao presidente do Conselho Geral, questionando-o acerca deste assunto. Resposta: “A reclamação não está prevista.”. Acho que só neste momento é que percebi com quem estava a lidar, mas longe de imaginar as proporções que esta situação viria a tomar” (BUR6). Mesmo sabendo que seriam bem sucedidos (a eleição realizar-se-ia no dia 7 de outubro e dia 5 era feriado), decidiram avançar com a reclamação. “A resposta chegou, por mail, já no dia 7. A nossa lista não se apresentou a eleição, mas o resultado desta foi tão expressivo que os votos nulos e brancos eram superiores aos votos obtidos pela lista eleita” (BUR7). “A partir deste momento todas as situações vividas foram surreais” (BUR8).

Em representação da lista excluída estiveram sempre duas professoras que, na primeira pessoa, afirmam “Reclamei, recorri, primeiro para o presidente do Conselho Geral cessante e eleito para novo mandato, para todos os organismos que pude: DGEste, DGAE, Ministério da Educação.... Claro que o presidente do Conselho Geral nunca deu provimento às reclamações e recursos apresentados, estava a decidir em causa própria o que é contrário à imparcialidade que um ato destes requer” (BUR9). A verdade é que “O processo eleitoral para eleger os representantes do pessoal docente ao Conselho Geral, iniciado em finais de setembro de 2021, foi pouco democrático na visão de alguns docentes, entre os quais me incluí” (EUR4). Quando analisamos estas UR que apoiam a tese de que o processo eleitoral para eleger os representantes do pessoal docente ao Conselho Geral foi antidemocrático apoiámo-nos nas seguintes razões:

- a exclusão, por parte da comissão eleitoral, presidida pelo Presidente do CG, que, por sua vez, encabeçava a lista admitida, impediu que os professores que defendiam e ansiavam por uma mudança no AEM se pudessem manifestar através do voto na escolha dos seus representantes no CG. Por outro lado, a exclusão de uma lista pode ser considerada antidemocrática, principalmente quando não há razões que o justifiquem, pois priva os professores do exercício que têm ao seu direito de participação e escolha.
- o facto de o Presidente do CG presidir a comissão eleitoral e, ao mesmo tempo, encabeçar a lista admitida cria um conflito de interesses, o que pode levantar

questões sobre a imparcialidade do processo, uma vez que a pessoa encarregada de garantir um processo eleitoral justo também está diretamente ligada ao resultado dessa eleição.

- a falta de provimento às reclamações e recursos não sendo aceites pelo Presidente do CG sugere falta de transparência e respeito pelas vozes e preocupações dos professores envolvidos.
- houve restrição da manifestação democrática, pois a falta de oportunidade de os professores manifestarem as suas opiniões e opções através do voto limitaram a participação democrática dos professores que defendem uma mudança no ambiente escolar do AEM. Na eleição dos representantes dos docentes no CG, num universo de 227 eleitores, houve 129 votantes, 37 votos nulos, 38 votos em branco e 54 votos na lista A. É de salientar que o número de votos nulos (os professores escreviam a letra B - letra da lista excluída no boletim de voto) e em branco é de 75, ou seja, maior do que o nº de votos na lista A que foram 54. A restrição da liberdade de expressão e do direito de escolha pode ser considerada um aspeto antidemocrático.

Em todo este processo que se arrastou até 23 de maio de 2022, a CAP tentou promover o melhor ambiente escolar possível, assumir todos os projetos e responsabilidades (que eram imensas) com profissionalismo e o maior empenho possível, no entanto acompanhou toda esta luta de interesses numa arena política em que se sentia que os dados estavam viciados, “os organismos centrais fizeram de mim uma bola de ping-pong. Não era da competência de nenhum deles. Era uma área sem lei, aparentemente. Desde logo percebi que ninguém queria assumir a responsabilidade. Senti-me desesperada, abandonada por aqueles que, na minha opinião, nos deviam ouvir. Então, o Conselho Geral não responde superiormente a ninguém? Decide ainda que seja em causa própria? A sua ação não é monitorizada?” (BUR10). Em todo este processo foi isso que nos pareceu, que estávamos perante um órgão autónomo, autárquico e autocrático, que podia fazer as suas próprias leis, não havendo o exercício do dever de tutela e de controlo da legalidade. As peripécias continuaram e aquele grupo de professores só viu alguma luz na escuridão em que viviam quando perceberam que a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) os ouviu. “Por fim, recorri para a IGEC. Percebi, depois de longos meses, que finalmente alguém me ouvia” (BUR11). Estes professores eram a voz de muitos outros que sabiam que “todo o processo eleitoral estava repleto de ilegalidades; (...), desde o primeiro momento, todo o processo estava viciado, para servir os interesses de um poder instalado, há largos anos” (BUR12).

De repente e de uma forma que ninguém estava à espera, o Presidente do CG deixou a eleição do novo CG incompleta, “sucederam-se as ilegalidades; o Conselho Geral só viria a tomar posse, em fevereiro de 2022” (BUR13). Decidiu então retomar o antigo CG, avançando para a abertura do processo de eleição do Diretor. E, tal como diz a professora associada ao testemunho B, aquele tinha sido apenas o início, pois “a eleição para Diretor do agrupamento realizou-se por duas vezes; a primeira não foi homologada pela DGAE; o processo foi viciado, desde o primeiro momento” (BUR14). Em ambos os processos a Presidente da CAP, contra todos os objetivos e expectativas que tinha quando iniciou o seu trabalho no Agrupamento, defrontou-se com a ex-Diretora, sendo as únicas candidatas ao cargo. Perante o CG que iria proceder à eleição, a Presidente da CAP soube sempre qual seria o resultado (14 votos para a ex-Diretora e 2 para a Presidente da CAP), mas era muito importante representar aquele grupo de pessoas, nomeadamente professores, que começava a deixar de ter medo e a ganhar força, a ter voz no que escrevia em blogs, cartas abertas e redes sociais, no que exprimia nas reuniões de CG, entre outras, ou seja, aqueles que ansiavam por uma mudança urgentemente.

A verdade é que a 23 de maio de 2022, a ex-Diretora tomou posse, o professor Guimarães, agora aposentado, continuou a ser o Presidente do CG como representante dos Bombeiros Voluntários (enquanto associação cooptada) e regressou à sua sala no espaço da direção. Tudo se manteve tal como foi encontrado pela CAP em 13 de julho de 2021. A MP admite “com pesar, [que] neste momento se vive um clima estranho no agrupamento, de medo, pois há ameaças constantes, há um desejo de vingança. (...) Que estranho pensar-se assim em 2022, quando os nossos antepassados tanto lutaram para nos legarem um país livre e democrático!” (BUR15).

Os últimos versos do poema com que iniciámos este texto, “No mínimo que fazes./ Assim em cada lago a lua toda/Brilha, porque alta vive”, sugerem que a excelência e o impacto positivo podem ser alcançados mesmo nas ações menores. A Presidente da CAP, no seu papel de liderança, encontrou essa ideia motivadora e espelhada na imagem da lua refletida num lago, lembrando-se de que, cada passo que desse em direção à mudança e ao bem comum, seria valioso e contribuiria para a sua missão. Como refere uma das professoras que deram o seu testemunho, “Muito terá ficado, do que foi feito neste tempo, menos do que um ano, na escola, no agrupamento, na comunidade” (EUR8).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2209, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho apresenta-nos o Conselho Geral como um órgão colegial e multifacetado na sua constituição, que poderá apresentar-se com dupla função: define as linhas orientadoras da atividade da escola e acompanha a sua

implementação, e, por outro lado, controla e fiscaliza essa mesma atividade, garantindo a sua legalidade e transparência. Pode constituir-se agregador dos polos diferenciadores de contrapoder ou, ao contrário, impulsionador de dinâmicas, sinérgicas e articuladas de apoio ao desenvolvimento e inserção na comunidade dos respetivos projetos educativos, ou ainda, como palco em que os interesses pessoais ou partidários são defendidos em autênticas lutas pelo poder.

Quinze anos depois da reintrodução de um novo modelo de administração e gestão escolar, consideramos “escassa e fragmentada” a investigação em torno desta temática (Lima, Sá & Torres, 2020, p. 7), pelo que será sempre importante aprofundá-la. A análise do modelo de gestão em vigor em Portugal, desde 2008, deve fazer-se de uma forma holística conjugando a dimensão analítica do plano da orientação para a ação e a dimensão do plano da ação. Como refere Lima (2011), “as regras nunca permanecem acima e para além dessa ação, olímpicamente presentes ou eternamente imutáveis” (p. 174). Parece que o plano das orientações para a ação “poderá ser facilmente condicionado, ou mesmo subvertido, pela ação estratégica levada a cabo no plano da ação em cada contexto escolar concreto” (*ibid.*, p. 9). É, portanto, fundamental haver “uma diversidade de focos de análise dada a coexistência de dois planos – o das orientações para a ação e o da própria ação” (Alves *et al.*, 2021, p. 65).

Ao Conselho Geral compete a eleição, por maioria absoluta, do Diretor, abandonando-se, assim, “a opção por uma participação ampliada na eleição do principal responsável pela gestão e administração da escola e, interrompendo-se a tradição iniciada após a transição para a democracia” (Delgado *et al.*, 2022, p. 6). Esta mudança reforça o papel do Conselho Geral contudo, como observa Lima (2009), “por esta via se subtrai a professores, estudantes e funcionários a possibilidade de participação nos processos de decisão, a não ser de uma forma muito indireta e distante, através de alguns representantes no órgão de topo” (p. 242), a escola não é propriedade do Estado. A Escola, no regime normativo da direção e gestão em vigor, é da comunidade alargada. No entanto, o Estado e a Administração têm de ser o garante último da democracia, da justiça, da transparência e da equidade e tem, portanto, de intervir sempre que esses valores estiverem em causa, o que nem sempre acontece.

A figura do Diretor, neste novo modelo, veio reforçar a autoridade interna do órgão de gestão e administração e surge associada à manutenção e reforço das competências do Conselho Geral, comparativamente com o modelo anterior, o que proporciona um “potencial foco de tensões ou sobreposições no funcionamento das escolas, eventualmente gerador de processos manipulativos” (Delgado *et al.*, 2022, p. 6). Nesta experiência vivida no AEM, parece que o Conselho Geral não tem de prestar contas a ninguém e que o plano da ação se sobrepõe

completamente ao plano da orientação para a ação, como se pode constatar na forma como este atua, nomeadamente na figura do seu Presidente, quer perante a CAP, quer perante a comunidade escolar. O Conselho Geral, sendo, perante a lei, o órgão de direção estratégica, pode, muitas vezes, segundo Afonso (2018) e Ramalho (2019), e em caso de conflito, dificultar ou mesmo bloquear as decisões da direção, mesmo que isso não seja o melhor para a organização. Este órgão, como representante da comunidade local, deveria responder perante esta, no entanto o que acontece é que essa prestação de contas não passa do plano das orientações para a ação muito devido aos baixos níveis de desempenho e manifestação por parte da maioria dos seus membros, de falta de competências para o desempenho das suas funções. Este constrangimento verifica-se, segundo Delgado, Romão & Carvalho (2018), porque a forma como o Conselho Geral é constituído, com a envolvimento da comunidade educativa, pode trazer para este órgão pessoas com pouco conhecimento e preparação. Por outro lado, há também uma conotação de desvalorização que, na prática, lhe é atribuído pela comunidade escolar, resumindo-se o seu auge à eleição do Diretor, cuja permeabilidade à influência de forças internas e externas à comunidade escolar é deveras evidente. De acordo com Alves, Cabral & Bolívar (2020), é preciso

Criar programas de capacitação de todos os membros dos Conselhos Gerais de Escolas e Agrupamentos, pois só através do poder do conhecimento poderá este órgão assumir a ação estratégica que lhe está cometida. Sem este saber, o Conselho Geral rapidamente se pode transformar num palco de micropolítica onde dominarão quem detém a priori mais poder (p. 155).

Diversos atores no âmbito educacional, professores, pesquisadores, associações de pais e alunos, entre outros, apontam críticas à função do Conselho Geral em Portugal. Há autores e especialistas que discutem e levantam preocupações sobre possíveis abusos de poder e impunidade por parte dos Conselhos Gerais dos agrupamentos escolares. Embora as opiniões e visões variem entre os diferentes autores e especialistas, há nesta experiência vivida no AEM vários exemplos de abordagens críticas:

- o Conselho Geral do AEM mostra um funcionamento que mais parece ter-se tornado um “feudo” de determinados grupos ou interesses, prejudicando a participação democrática e a transparência nas decisões tomadas.
- os Conselhos Gerais, que se mostram tal como acontece no AEM intransigentes e criadores das suas próprias regras, distanciando-se completamente do plano das orientações para a ação e correm o risco de abusos de poder e falta de responsabilização.

É preciso um maior controlo, por parte da tutela, dos princípios basilares da democracia: verdade, respeito, transparência, participação e poder de tutela. Há ainda necessidade de uma maior clareza nas atribuições e competências dos Conselhos Gerais, bem como uma melhor formação dos seus membros.

- a composição e o funcionamento do Conselho Geral podem conduzir a situações de abuso e impunidade havendo a necessidade de uma revisão do modelo de administração e gestão escolar, garantindo uma maior fiscalização e equilíbrio de poderes. A administração educativa deve reforçar o seu controlo, pois há falta de verificação da legalidade, democraticidade e transparência do funcionamento dos Conselhos Gerais. Por outro lado, seria muito importante rever o papel de regulação do município no âmbito da gestão local da educação, pois, se o Conselho Municipal da Educação tivesse outras competências mais expressivas e outra composição, o Município poderia sair dos Conselhos Gerais e evitar os constrangimentos que esta presença traz sobretudo nos meios sociais mais reduzidos.
- Face à experiência vivida no AEM e noutros agrupamentos que, de uma forma ainda escassa e um pouco fragmentada, vão sendo objeto de estudo, é fundamental a discussão em torno deste tema, uma vez que esta se torna relevante para a reflexão e melhoria contínua do sistema educativo português.

Referências

- Afonso, A. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro*, 43, 327. <https://doi.org/10.18593/r.v43i0.17538>
- Alves, J., Cabral, I. & Bolívar, A. (2020). Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. *Gestão Escolar e Melhoria Das Escolas*, 1992, 143–180.
- Alves, J., Palmeirão, C., Cabral, I. & Cunha, R. (2021). Os pais no Conselho Geral das escolas: Entre a retórica da ação estratégica e a subordinação múltipla. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 64–85. <https://doi.org/10.21814/rpe.18618>
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- Delgado, P., Diogo, V., Carvalho, J. & Martins, P. (2022). Qual o papel do Conselho Geral na gestão das escolas públicas portuguesas? Percepções dos diretores. *Educação e Pesquisa*, 48, 1–19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248249171>
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia*, XIX, 227–253.

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo_Revista_Sociologia_n19_\(2009\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo_Revista_Sociologia_n19_(2009).pdf)

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.

Ramalho, H. (2019). . Escolas democráticas sem eleitos: a (pseudo)democracia escolar entre “recrutados”, “designados/indicados” e “cooptados”. In S. *et al.* Viseu (Ed.), *25 anos do Fórum Português de Administração Educacional: edição comemorativa*. (pp. 83–86).

Romão, P., Delgado, P. & Carvalho, J. (2018). *Caraterísticas e relevância que os diretores dos estabelecimentos da educação públicos atribuem ao atual modelo de gestão em vigor*. 313–326.

Torres, L., Sá, V. & Lima, L. (2020). Concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. In *Diretores Escolares em Ação* (pp. 284–298). Fundação Manuel Leão.

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 126. Recolhido em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl_137_2012.pdf

Decreto-Lei n.º 224/2009 do Ministério da Educação e Ciência (2009). Diário da República: I série, n.º 177. Recolhido em https://www.rbe.mec.pt/np4/file/327/decreto_lei_224_2009.pdf

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação e Ciência (2008). Diário da República: I série, n.º 79. Recolhido em

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

REFERÊNCIAS GERAIS

- Abrahão, M. (org.) (2004). *A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria*. EDPUCRS.
- Afonso, A. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro*, 43, 327. <https://doi.org/10.18593/r.v43i0.17538>
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Allende, I. (1995). *Paula*. Bertrand Brasil.
- Alves, J. (1999a). *A Escola e as Lógicas de ação*. Edições ASA.
- Alves, J. (1999b). Autonomia, Participação e Liderança. In M. A. Carvalho, J. Alves & Sarmiento (Eds.), *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança* (pp. 15–32). Edições ASA.
- Alves, J. (2003). *Organização, Gestão e projetos educativos das escolas* (6ª ed.). Edições ASA.
- Alves, J. (2005). *Avaliação de desempenho de professores e melhoria da qualidade das escolas*. Porto Editora.
- Alves, J. (2006). ME apresenta novo Estatuto O Teste Final. *ResearchGate*. Consultado em 10 de maio de 2023: file:///C:/Users/esaad/OneDrive/Ambiente de Trabalho/Capítulo_III/2006_JMA_OtesteFinal_ECD.pdf
- Alves, J. (2008). Os professores na encruzilhada: estatuto, avaliação e profissionalismo. In *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho* (pp. 11–12). Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. (2011a). As Lideranças Tóxicas. *Círculo Aberto*. <https://correiodaeducacao.asa.pt/205917.html>
- Alves, J. (2011b). *Reivindicar outra avaliação!* Correio da Educação.
- Alves, J. (2012). O Movimento da Agregação de Escolas. Exigência de Lucidez e Cidadania. *Clube SPM*.
- Alves, J. (2015). As lideranças nas organizações escolares: uma prática essencial. *Terrear*. <https://terrear.blogspot.com/2015/05/as-liderancas-nas-organizacoes.html>
- Alves, J. (2020a). A organização escolar em tempo de pandemia - “Ver para além da montanha.” *Expresso Impresa Publishing S.A.*
- Alves, J. (2020b). Parte III – Posfácio Entre os bastidores do Sistema Educativo. Rotas possíveis para a compreensão dos problemas. In I. Alves, J.; Cabral (Ed.), *Desafios 28 - As Micropolíticas em Ação: Ensaio de libertação* (pp. 35–41). Faculdade de Educação e

Psicologia da Universidade Católica Porto.

- Alves, J. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In J. A. (Coord. . C. Palmeirão (Ed.), *Mudança em Movimento – Escolas em tempos de incerteza* (pp. 25–48). Universidade Católica Editora.
- Alves, J. (2023). Recuperação das aprendizagens: ensaio para ativar as inteligências em ação. *Público*. https://www.publico.pt/2023/08/31/opinio/opinio/recuperacao-aprendizagens-ensaio-ativar-inteligencias-acao-2061744?fbclid=IwAR1pPk1Bb2S76NIZiet9OUo_kbJK6ibOrkHDraJvcgPWGOXVAM62F2ZP5gA
- Alves, J., Cabral, I. & Bolívar, A. (2020). Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. In *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas* (pp. 143–161). Fundação Manuel Leão.
- Alves, J., Palmeirão, C., Cabral, I., & Cunha, R. (2021). Os pais no Conselho Geral das escolas: Entre a retórica da ação estratégica e a subordinação múltipla. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 64–85. <https://doi.org/10.21814/rpe.18618>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. (coord) Amado (Ed.), *Investigação qualitativa em educação* (pp. 121–143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (2008). *Doing narrative research*. SAGE Publications.
- Avolio, B. & Bass, B. (2002). *Transformational and Charismatic leadership: The road ahead*. JAI/Elsevier.
- Azevedo, J. (2012). *Autonomia das escolas e a hipocrisia organizada Pela definição de um modelo coerente de administração educacional*. Comunicação na Assembleia da República. [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13063/1/Autonomia das escolas e a hipocrisia organizada pela definição de um modelo coerente.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13063/1/Autonomia%20das%20escolas%20e%20a%20hipocrisia%20organizada%20pela%20defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20modelo%20coerente.pdf)
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da Escola*. Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Barthes, R. (1981). Introdução à análise estrutural da narrativa. In *Análise Estrutural da Narrativa* (7ª). Editora Vozes.
- Barthes, R. (1976). Roland Barthes por Roland Barthes. Edições 70.

- Barthes, R. (1987). *O Rumor da Língua* (4ª ed.). Edições 70.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade*. Fundação Manuel Leão.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Batstone, G. (2013). *Sustainable leadership: A new perspective on leading in a complex world*. San Francisco: Jossey-Bass. Jossey-Bass.
- Becher, T. (1988). Principles and Politics: an Interpretative Framework for University Management. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 317-327.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação em Ciências Sociais* (4ª). Gradiva.
- Bennis, W. (2009). *On Becoming a Leader*. Basic Books.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge*. Harper & Row.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2014). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Doubleday, 1996. No Brasil: *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Vozes.
- Bernoux, P. (1999). Sociologie des organisations: les nouvelles approches. In P. (Ed. . Cabin (Ed.), *Les organisations: etat des savoirs*. Sciences Humaines.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society*. Sace Publications.
- Bertrand, D. (2003). *Caminhos da semiótica literária* (T. do G. Casa (ed.)). EDUSC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2002). "De nobis ipse silemus?": Epistemology of biographical- narrative research in education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1–26.
- Bolivar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. October 2012. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>
- Bolívar, A. & Segovia, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación* (1.ª ed.). Ediciones Octaedro, S.L.
- Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: o que nos diz a investigação à escala global. In I. Cabral; J. Alves (Ed.), *Gestão escolar e melhoria das escolas* (pp. 17–32). Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. & Segovia, J. (2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ambitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 3(9), 796–813.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.

- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Edições ASA.
- Bueno, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 11-30.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. Harper and Row.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Sage Publications.
- Cabral, I. (2013). *Gramática Escolar E (in)Sucesso – Os Casos Do Projeto Fénix, Turma Mais E Adi*.
- Carnegie, D. (2012). *Como ser um Líder eficaz*. Primebooks.
- Carneiro, R. (2006). A busca de sentido. *The, UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and Caribbean*, 2, 6–11.
- Carrasco, A. & Bolivar, A. (2021). *Histórias de Vida de Directoras Escolares: Contexto e Vozes*. Andrea Carrasco Sàez (Editora).
- Carvalho, F. (2019). Humanismos Filosóficos e experiência educativa. *VIII Congresso Internacional de Educação*.
- Castanheira, P. & Costa, J. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In *A Escola Sobe Suspeita* (Jesus, M.). Edições ASA.
- Castanheira, P. & Costa, J. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 31(1), 13–44.
- Chardin, P. (1970). *O Fenómeno Humano*. Livraria Tavares Martins.
- Cyert, R. & March, J. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Cohen, M., March, J. & Olsen, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25. <https://doi.org/10.2307/2392088>
- Cook, T. & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5ª ed.). Morata.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- Costa, J. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. UA Editora.
- Covey, S. (1989). *Principle-centered leadership*. Free Press.
- Cowie, M. (2011). *New Primary leaders: International perspectives*. Continuum International Publishing group.

- Croizier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Ed. du Seuil.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Éditions du Seuil.
- Czarniawska-Joerges, B. (1992). *Exploring complex organizations: A cultural perspective*. SAGE.
- Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano* (1ª ed.). Publicações Europa-América.
- Delgado, P. & Souto, P. (2010). As competências educativas locais na Península Ibérica: legislação educativa e normativa municipal de Espanha e Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(3), 1–13. <https://doi.org/10.35362/rie5431669>
- Delgado, P., Diogo, V., Carvalho, J., & Martins, P. (2022). Qual o papel do Conselho Geral na gestão das escolas públicas portuguesas? Percepções dos diretores. *Educação e Pesquisa*, 48, 1–19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248249171>
- Delory-Momberger, C. (n.d.). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique*. Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2010). Le biographie: quel space de recherche dans les sciences de l'éducation? Congrès de l'Actualité de La Recherche En Éducation et En Formation (AREF), 1–11.
- Delory-Momberger, C. (2011). Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação Em Revista*, 27(1), 333–346.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educacao*, 17(51), 523–740. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>
- Delory-Momberger, C. (2014). *Experiencia y formación. Biografía zación, biografía cidad y heterobiografía*.
- Delory-Momberger, C. (2016). a Pesquisa Biográfica Ou a Construção Compartilhada De Um Saber Do Singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(1), 133. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2016.v1.n1.p133-147>
- Delory-Momberger, C. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 1(3), 6–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>
- Denzin, N. (1970). *The values of social sciences*. Aldine.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3^a). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Dilthey, W. (2010). *Introdução às ciências humanas*. Forense Universitária.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality. In W. Blackwell (Ed.), *Contemporary Sociological Theory* (4^a ed., pp. 145–175).
- Downton, J. (1973). *Rebel Leadership: Commitment and Charisma in the Revolutionary Process*. Free Press.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin L., Marcellesi, L., Marcellesi, J. & Mevel, J. (1973). *Dicionário de linguística*. (T. . Frederico & P. de B. et al (eds.)). Cultrix.
- Eckert, J., Morgan, G. & Daughtrey, A. (2023). Collective School Leadership and Collective Teacher Efficacy through Turbulence. *Leadership and Policy in Schools*, 00(00), 1–19. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2239894>
- Ellström, P. (1984). Rationality, Anarchy, and the Planning of change in Educational Organizations. *Linköping Studies in Education*, n. 22.
- Espuny, M. T., Cunha, R. S., Cabral, I., & Alves, J. (2020). Giving voice to problems faced by school leaders in Portugal. *School Leadership and Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1719400>
- Etzioni, A. (1984). *Organizações Modernas*. Livraria Pioneira Editora.
- Eurydice (2007). *Autonomia Escolar na Europa: Políticas e Medidas*. EACEA.
- Eurydice (2009). *Dados-chave sobre a educação na Europa 2009*. EACEA.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In *O método (auto)biográfico e a formação* (Nóvoa, A.; pp. 17–34). Ministério da Saúde.
- Ferrarotti, F. (2013). *História e histórias de vida. O método biográfico nas ciências sociais*. EDUFERN.
- Ferrazza, D. & Antonello, C. (2017). O Método de História de Vida: Contribuições para a Compreensão de Processos de Aprendizagem nas Organizações. *Gestão. Org*, 15(1), 22-36. <https://doi.org/10.21714/1679-18272017v15nl.p22-36>
- Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. McGraw Hill.
- Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (2011). *Psicossociologia das organizações*. McGraw-Hil.
- Ferreira, V. (1992). *Pensar*. Bertrand Editora.

- Formosinho, J. (1980). As bases do Poder do Professor. Separata Da Revista Portuguesa de Pedagogia, 301–328.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho & J. Machado (Ed.), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 77–95). Edições Pedagogo, Lda.
- Freire, P. (1992). Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. In *Educação em Perspectiva* (1a ed., Vol. 9, Issue 3). Editora Paz e Terra.
<https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i3.1108>
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia. In *Jurnal Penelitian Pendidikan Guru Sekolah Dasar* (25^a, Vol. 6, Issue August). Paz e Terra.
- French, J. & Raven, B. (1959). The bases of the social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 150–167). Institute for Social Research.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Falmer Press.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação (Bauru)*, 11(2), 327–345.
<https://doi.org/10.1590/s1516-73132005000200013>
- Giddens, A. (1989). *A Constituição da sociedade*. Livraria Martins Fontes.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação. In A. Nóvoa (coord.). *As organizações escolares em análise*. Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Educa.
- Gonzalez, M. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorâmica general. In J. Gonzalez (Ed.), *Professores y escuela. Hacia una reconversión de los centros y la función docentes?* (pp. 35–59). Ediciones Pedagógicas.
- Goodson, I. (2003). *Conhecimento e vida profissional – Estudos sobre educação e mudança*. Porto editora.
- Goodson, I. (2007). Políticas de Conhecimento – vida e trabalho docente – entre saberes e instituições. (Organizado e traduzido por Raimundo Martins e Irene Coutinho) Desenredos.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto Editora.
- Grant, A. (2013). Give and take: a revolutionary approach to success. In *Choice Reviews Online* (Vol. 51, Issue 01). Penguin Group. <https://doi.org/10.5860/choice.51-0556>
- Greenfield, W. (1995). Toward a theory of school administration. The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*.

- Greenleaf, R. (1977). *Greenleaf-Servant Leadership*. Paulist Press.
- Greimas, A. (1973). *Semântica Estrutural* (H. Osakape e I. Blikstein (Trad.) (ed.)). Editora Cultrix da Universidade de São Paulo.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores : o lado oculto da organização escolar* (1ª). Edições ASA.
- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e interesse*. Zahar Editores.
- Habermas, J. (1997). *The theory of communicative action*. Polity Press.
- Hallinger, P. (2003). *Leadership for learning: An analysis of the practice of instructional leadership*. Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership: Achieving excellence in a turbulent world*. Jossey-Bass.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Routledge.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9>
- Hénault, A. (2006). *História concisa da Semiótica* (Tradução M). Parábola.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 26–31.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. Open University Press.
- Johansson, O. (2003). School Leadership as a Democratic Arena. In *The Ethical Dimensions of School Leadership* (pp. 201–219).
- Josso, M.-C. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, 25(2).
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Cortez.
- Josso, M.-C. (2010). *Experiências de vida e formação*. Paulus.
- Kant, I. (2009). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Edições 70.
- Lemoyne, L. (2020). *Memórias Biográficas de São João Bosco*. Ed. Edebé.
- Lewin, K. (1939). *Group dynamics: A textbook of experimental social psychology*. Harper & Row.
- Lewin, K. (1951). Field theory in social science: selected theoretical papers. In *Research center for group dynamics*. Harper & Brothers Publishers.

- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. McGraw-Hill.
- Lima, L. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (Ed.), *O Estudo da Escola*. Porto Editora.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar* (2ª). Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. Cortez.
- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 7–47.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia*, XIX, 227–253. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo_Revista_Sociologia_n19_\(2009\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo_Revista_Sociologia_n19_(2009).pdf)
- Lima, L. (2010). Concepção de Escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (Ed.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15–57). Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2011a). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Lima, L. (2011b). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2018). Agrupamento de escolas: choques de racionalidades e práticas de dominação burocrática. In D. Neto-Mendes, J. Costa, M. Gonçalves & Fonseca (Ed.), *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios* (pp. 31–56). Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (2021). Máquinas De Administrar a Educação: Dominação Digital E Burocracia Aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, 1–16. <https://doi.org/10.1590/es.249276>
- Lima, L., Sá, V. & Torres, L. (2020). Introdução - Diretor, Direção, Equipa de Direção e outras ambiguidades. In L. Lima, V. Sá & L. Torres (Ed.), *Diretores Escolares em Ação* (pp. 7–17). Fundação Manuel Leão.
- Lippitt, R.; Watson, J. . W. (1958). *The dynamics of planned change*, Harcourt. Brace and World.
- Lourenço-Gil, R., Cabral, I. & Alves, J. (2020). Autonomia Organizativa: O Organograma prescrito e a sua construção na organização escolar estatal. In *Gestão escolar e melhoria das escolas* (pp. 99–128). Fundação Manuel Leão.
- Luhmann, N. (1984). *Social Systems* (T. L. and H. U. Gumbrecht (ed.)). Stanford University Press Stanford.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000). *Self-Evaluation in European*

- Schools: A Story of Change*. Routledge.
- Machado, J. (2014). A rede escolar e a administração das escolas – Novos e velhos desafios. In J. Alves (Ed.), *Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção da escola e políticas educativas* (pp. 141–154).
[http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF Livros/Melhorar-a-escola_ebook.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_ebook.pdf)
- Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em Educação, Uniformidade Escolar e Desafios da Diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, pp.29-43.
- March, J. & Olsen, J. (1976). Ambiguity and Choice in Organizations. *American Journal of Sociology*, 765–767.
- March, J. & Simon, H. (1958). *Organizações*. Sage Publications, Inc.
- Maturana, H. & Varela, F. (1984). *A árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana* (1ª ed.). Editorial Psy II.
- Mazai, N. (2016). Educação, pesquisa e consciência epistemológica: uma breve reflexão em torno ao pensamento de Popper e Boaventura Santos. *Revista Espaço Pedagógico*, 23(2), 305–315. <https://doi.org/10.5335/rep.v23i2.6538>
- Mazzoni, T. (1991). Analyzing State School Policymaking: An Arena Model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(2), 115–138. <https://doi.org/10.2307/1164579>
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Les Éditions d' Organisation.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Réalités sociales.
- Montero, R. (2015). *A Ridícula Ideia de não voltar a ver-te*. Porto Editora.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização* (2ª). Editora Atlas S. A.
- Morin, E. (1991). *O método IV. As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Europa-América.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con Histórias de Vida: metodologia biográfico-narrativa*. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Mounier, E. (1960). *O Personalismo*. Morais Editores.
- Naputano, M. & Justo, J. (2018). A biologia do conhecer de Maturana e algumas considerações aplicadas à educação. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(3), 729–740. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030012>

- Nietzsche, F. (2004). *A gaia ciência* (P. C. de Souza, Trad.). RJ: Nova Fronteira. p. 174.
- Nóvoa, A. (2000). *Vida de Professores* (2ª ed.). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2001). Prefácio do livro. In M. H. M. B. Abrahão (Ed.), *História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense* (pp. 7–12). EDIPUCRS.
- Nóvoa, A. (2002). Prefácio. In P. Perrenoud (Ed.), *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro António Nóvoa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1–18. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/670>
- Nóvoa, A. (2020). Prefácio. In J. (Coord. . I. Cabral & J. Alves (Ed.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas* (pp. 7–9). Fundação Manuel Leão.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (1988). O método (auto)biográfico e a formação. Ministério da Saúde - Departamento dos Recursos Humanos da Saúde.
- Oliveira, V. & Satriano, C. (2021). Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. *Linhas críticas*, 23(51), 369-386. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8231>
- Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en Éducation. *Revista Educación y Pedagogía*, 25–40.
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciência. *Márgenes, Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 1(3), 91–109.
- Passeggi, M. (2021). Reflexibilidade Narrativa e Poder Auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, V. 17, 1–21.
- Passeggi, M & Souza, E. (2010). O método (auto)biográfico: pesquisa e formação. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Paulus, 11-14.
- Passeggi, M., Nascimento, G. & Silva, V. (2016). Narrativas da Infância: a escola no mundo urbano e no mundo rural. *Educação e Linguagem*, 19(2), 147-156.
- Pearce, C. & Manz, C. (2014). The leadership disease. . .and its potential cures. *Business Horizons*, 57(2), 215–224. <https://econpapers.repec.org/scripts/redir.pf?u=http%3A%2F%2Fwww.sciencedirect.com%2Fscience%2Farticle%2Fpii%2FS0007681313001869;h=repec:eee:bushor:v:57:y:2014:i:2:p:215-224>
- Pena, A. & Gastal, M. (2017). Narrativas autobiográficas: metodologia de investigação e de formação de professores para o tema da sexualidade humana. X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 355-359.

- Perrenoud, Philippe. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Novas estratégias de inovação. Edições ASA.
- Pessoa, F. (1946). O guardador de rebanhos. In Poemas de Alberto Caeiro. Ática.
- Pettigrew, A. (1973). A política de tomada de decisão organizacional. Tavis-Tock.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. Pitman Publishing.
- Pfeffer, J. (1994). *Gerir com poder: políticas e influências nas organizações*. Bertrand Editora.
- Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Edições ASA.
- Poirier, J., Clapier-Valladon S. & Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida: Teoria e Prática*. Celta Editora.
- Poper, K. (1982). *Conjecturas e refutações* (2ª ed.). Editora da UNB.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2021). *Desenvolvimento Humano para Todos: Uma mudança radical para a igualdade e os direitos*. <http://hdr.undp.org>.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências da educação. Gradiva.
- Ramalho, H. (2019). . Escolas democráticas sem eleitos: a (pseudo)democracia escolar entre “recrutados”, “designados/indicados” e “cooptados”. In S. et al. Viseu (Ed.), *25 anos do Fórum Português de Administração Educacional: edição comemorativa*. (pp. 83–86).
- Reis, R. (2017). *Revista Portuguesa de Educação Pesquisa biográfica e heterobiografização : Fonte de aprendizagens para o / a pesquisador / a* 1. 33, 295–309.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Percurso do reconhecimento* (N. N. (Trad.) (ed.)). Loyola.
- Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. Sage Publications Ltd.
- Rogers, C. (2023). *Tornar-se pessoa*. Talento Editora.
- Romão, P., Delgado, P. & Carvalho, J. (2018). *Caraterísticas e relevância que os diretores dos estabelecimentos da educação públicos atribuem ao atual modelo de gestão em vigor*. 313–326.
- Santos, A. (2015). A interpretação pela ótica filosófica pela ótica Nietzscheana. *Revista de Artigos Do 1º Simpósio Sobre Constitucionalismo, Democracia e Estado de Direito*, 68–80.
- Santos, B. (1989). Introdução a uma ciência pós-moderna. Graal.
- Santos, B. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (4ª ed.). Cortez.

- Santos, B. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5ª ed.). Cortez Editora.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkt3>
- Santos, B. (2019). Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 31–70. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkt3.6>
- Santos, M. (2020). Aplicando O Modelo Actancial Em “O Boi Dos Chifres De Ouro”, De Ivo Bender. *Cena*, 31, 139–148. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.97981>
- Sartre, J. (1960). *Critique de la Raison Dialectique (précédé de Question de Méthode)*. Gallimard.
- Schmuck, R. (1980). The School Organization. In J. H. McMillan. *The Social Psychology of School Learning*. London: Academic Press.
- Scout, R. (1987). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. Prentice-Hall.
- Scott, W. (1981). *Institutions and Organizations*. Sage Publications.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currency.
- Sérgio, M. (2000). *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Compendium.
- Silva, D. (2007). Escola e lógicas de ação organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 15(54), 103–126. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362007000100007>
- Silva, D. (2010). Escola, estratégias e convenções um olhar sociológico-organizacional a partir das representações docentes sobre a "autonomia" consagrada das escolas básicas. *Revista Da Educação*, XVII, 5–28.
- Silva, E. (2010). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In L. L. (org.) (Ed.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 59–108). Fundação Manuel Leão.
- Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão.
- Simon, H. (1980). A racionalidade do processo decisório em empresas. *Edições Multiplic*, 1(1).
- Singer, P. (2016). *O Maior Bem que Podemos Fazer - Como o altruísmo eficaz está a mudar as ideias sobre viver eticamente*. Edições 70.
- Sousa, R. (2019). Muito obrigada, Adília Cruz. In *Defesa de Arouca*.
<http://defesadearouca.blogspot.com/2019/09/muito-obrigada-adilia-cruz.html>
- Souza, E. (2006). *O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores*. DP&A. UNEB.

- Souza, E. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 1(3), 16–33. <https://doi.org/https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>
- SPCE. (2020). Carta Ética. *Sociedade Portuguesa de Ciências Da Educação*, 1–19. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Stake, R. (2000). Case studies. In Y. Denzin, & N. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435–454). Sage Publications, Inc.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. D. & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–446). Sage Publications Ltd.
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. Uma década de transição*. Edições Afrontamento.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a escola – Perspectivas organizacionais*. Mc Graw-Hill.
- Teixeira, M. (2016). *Cultura (s) nos Mega Agrupamentos*. 145. <http://hdl.handle.net/1822/43024>
- Teodoro, A. (2004). Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976). *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 181–207.
- Tintoré, M., Cunha, R., Cabral, I. & Alves, J. (2021). Narrativas de liderazgo educativo en Portugal. Voces desde la dirección. In *Gestão escolar e melhoria das escolas* (pp. 17–32). Fundação Manuel Leão.
- Torres, L., Sá, V. & Lima, L. (2020). Concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. In *Diretores Escolares em Ação* (pp. 284–298). Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. (2011). *A Construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública*. 32, 91–109.
- Torril, M. (2008). Reflections on the narrative research approach. In: Harrison, B. Life story research. SAGE Publications.
- Tumbula, S. (2012). *Culturas organizacionais e Liderança nas Escolas. A gestão por valores*. Texto Editores.
- Tyler, W. (1991). *Organización Escolar. Una Perspectiva Sociológica*. Morata.
- Ubersfeld, A. (2005). *Para ler o teatro*. Perspectiva.
- Vandeberghe, F. & Véran, J.-F. (2016). *Além do habitus*. Viveiros de Castro Editora Lda.

www.7letras.com.br

- Ventura, L. & Cruz, D. (2019). Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. *Revista Diálogo Educacional*, 19(60), 426-446.
<https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.060.ao06>
- Watson, M. (2007). Leadership Toxicity: An Inevitable Affliction of Organisations? *Organisations & People Journal*, 14(1), 19–27.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Oxford University Press. Oxford University Press.
- Weber, M. (1971). *Ensaio de Sociologia* (2ª ed.). Zahar Editores.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. University of California Press.
- Weber, M. (1984). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. In *Fondo de Cultura Económica*. <https://doi.org/10.32418/rfs.1968.89.4047>
- Weber, M. (1991). *Economia e sociedade*. Edições Universidade de Brasília.
- Weber, M. (1999). *Economia e Sociedade: fundamentos da Sociologia compreensiva*. Editora UnB.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511803932>
- Williamson, O. (1975). *Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*. University of California.
- Wright, A. (2013). The school as an arena of political contestation: education policy from a post-Marxist perspective. *Praktyka Teoretyczn*. <https://doi.org/10.14746/prt.2013.1.14>
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4ª).
- Zambrano, S., Bethancourt, O., Jiménez, D. & Pabón, K. (2021). Representación histórica-personal de docentes del magisterio colombiano a través de la línea de vida. *Informes Psicológicos*, 21(1), 43–55. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v21n1a03>
- Portaria n.º 181/2019 do Ministério da Educação e Ciência (2019). Diário da República: I série, n.º 111. Recolhido em <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2019/06/11100/0295402957.pdf>

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 126. Recolhido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl_137_2012.pdf

Decreto regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 37. Recolhido em <https://files.dre.pt/1s/2012/02/03700/0085500861.pdf>

Despacho n.º 5634-F/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: II série, n.º 82. Recolhido em <https://files.dre.pt/gratuitos/2s/2012/04/2S082A0000S02.pdf>

Portaria n.º 1333/2010 do Ministério da Educação e Ciência (2010). Diário da República: I série, n.º 253. Recolhido em <https://files.dre.pt/1s/2010/12/25300/0608906092.pdf>

Decreto regulamentar n.º 2/2010 do Ministério da Educação e Ciência (2010). Diário da República: I série, n.º 120. Recolhido em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/2-2010-335222>

Despacho n.º 12955/2010 do Ministério da Educação e Ciência (2009). Diário da República: II série, n.º 155. Recolhido em <https://files.dre.pt/2s/2010/08/155000000/4313743138.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 do Ministério da Educação e Ciência (2010). Diário da República: I série, n.º 113. Recolhido em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/44-2010-335419>

Decreto-Lei n.º 224/2009 do Ministério da Educação e Ciência (2009). Diário da República: I série, n.º 177. Recolhido em https://www.rbe.mec.pt/np4/file/327/decreto_lei_224_2009.pdf

Lei n.º 85/2009 do Ministério da Educação e Ciência (2008). Diário da República: I série, n.º 166. Recolhido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_85_2009.pdf

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação e Ciência (2008). Diário da República: I série, n.º 79. Recolhido em <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

Decreto regulamentar n.º 11/2008 do Ministério da Educação e Ciência (2010). Diário da República: I série, n.º 7. Recolhido em <https://dre.tretas.org/dre/226311/decreto-regulamentar-2-2008-de-10-de-janeiro#text>

Decreto-Lei n.º 15/2007 do Ministério da Educação e Ciência (2007). Diário da República: I série, n.º 14. Recolhido em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638>

Despacho n.º 13313/2003 do Ministério da Educação e Ciência (2003). Diário da República: II série, n.º 155. Recolhido em <https://educa.cm-amadora.pt/images/conteudos/docs/legislacao/dgeste/ae/Despacho%2013313%202003.pdf>

Decreto-Lei nº 115-A/1998 do Ministério da Educação e Ciência (1998). Diário da República: I série, n.º 102. Recolhido em <https://files.dre.pt/1s/1998/05/102a01/00020015.pdf>

Decreto-Lei nº 172/91 do Ministério da Educação e Ciência (1991). Diário da República: I série, n.º 107. Recolhido em <https://files.dre.pt/1s/1991/05/107a00/25212530.pdf>

Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90 do Ministério da Educação e Ciência (1990). – Reforço do Decreto – Lei nº 46/85, 22 de fevereiro.

Decreto-Lei nº 43/89 do Ministério da Educação e Ciência (1989). Diário da República: I série, n.º 29. Recolhido em <https://files.dre.pt/1s/1989/02/02900/04560461.pdf>

Decreto-Lei nº 35/1988 do Ministério da Educação e Ciência (1988). Recolhido em https://www.igf.gov.pt/leggeraldocs/DL_035_88.htm

Decreto-Lei nº 46/1985 do Ministério da Educação e Ciência (1985). Diário da República: I série, n.º 217. Recolhido em <https://files.dre.pt/1s/1985/09/21700/30413050.pdf>

Decreto-lei nº 769-A/76 do Ministério da Educação e Ciência (1976). Diário da República: I série, n.º 249. Recolhido em <https://dre.tretas.org/dre/29458/decreto-lei-769-A-76-de-23-de-outubro>

Decreto-Lei nº 221/74 do Ministério da Educação e Ciência (1974). Diário da República: I série, n.º 123. Recolhido em <https://dre.tretas.org/dre/235763/decreto-lei-221-74-de-27-de-maio>

Decreto-Lei nº 753-A/74 do Ministério da Educação e Ciência (1974). Diário da República: I série, n.º 297. Recolhido em <https://dre.tretas.org/dre/225840/decreto-lei-735-A-74-de-21-de-dezembro>

Projeto Educativo do AEV 2018/2021

APÊNDICES

Narrativa 1 – Em busca de uma identidade

A minha vida é feita de constantes desafios e percursos sinuosos que ainda não percebi se surgem, numa lógica evolutiva de desenvolvimento profissional, ou, se simplesmente os procuro porque não sei viver senão assim. E porquê?

Nunca renego a motivação, o empenho deliberado e a consciência profunda de que estou a construir, a contribuir para um projeto de sociedade mais desejavelmente apelativo, justo e equitativo. Haverá sempre princípios que defendo e que irão nortear a minha vida bem como a minha ação educativa tais como “a escola não desiste dos seus alunos” e “eu sou porque tu és”.

O ano de 2012 foi marcadamente peculiar para mim.

Decorria o mês de junho e eu, na qualidade de Diretora da Escola Secundária de Arouca, encontrava-me em Bruxelas, integrando um grupo de embaixadores do Centro Europe Direct do Minho, que visitava o Parlamento Europeu com o objetivo de, como agentes de comunicação, disseminar a informação sobre a União Europeia entre os cidadãos a nível local. Esta visita, autorizada pelo Diretor da Direção Regional da Educação do Norte (DREN), decorria de uma parceria que existia entre a Escola, a rádio local e o respetivo centro, uma vez que à sexta-feira, no programa de rádio HoraVale, havia um espaço para a difusão destes conteúdos.

A visita estava a correr maravilhosamente, o grupo era diversificado, divertido, o programa muito interessante e por incrível que parecesse tinha vencido o medo de viajar de avião. Adorei a experiência inédita, mas reconfortante, e agora, o símbolo (crachá) que, normalmente, usava para me apresentar aos alunos no início do ano, um avião, mudou o seu significado, se antes era porque adorava conhecer o mundo, mas tinha um obstáculo, não conseguia vencer o medo de andar de avião, doravante, tudo farei por conhecer o maior número possível de países.

Durante esta visita tivemos de dar cumprimento a uma agenda de trabalhos, bastante intensa que envolvia sessões de trabalho/formação, no Parlamento, que chegavam a durar duas a três horas. Como facilmente se percebe, se já é difícil a comunicação quando estamos fora do país ainda se agravava nesta situação em que havia períodos relativamente longos em que tínhamos de ter os telemóveis desligados.

Um dia antes de regressarmos, ou seja, no dia 26 de junho, decidi sair do hotel sozinha, a pé, e aventurar-me a visitar alguns dos lugares, ali próximos, que já tinha identificado como

pontos de interesse. Nesse breve passeio, que culminou naquela que é considerada, pelo poeta francês Victor Hugo, a mais bela praça do mundo, a Grand-Place de Bruxelas, local que já conhecia, mas que todos os dias me fascinava pois gostava de estar lá a respirar a atmosfera daquele espaço, observá-la de todos os ângulos, vivê-la em diferentes horas do dia, tentando descobrir os seus detalhes. Gostava de me sentar no chão de paralelos, no seu centro, a observar aquela arquitetura que é de tirar o folego pela carga histórica única que nos transmite. Foi neste cenário encantado que eu recebi uma chamada telefónica de um elemento da minha equipa que me tirou o chão, fiquei completamente perdida naquela praça imensa, sem ter com quem falar para tentar perceber, a quem pedir explicações, o Presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP) do novo mega-agrupamento, que iria incluir a escola que eu dirigia, estava nomeado e era o meu colega do Agrupamento anterior. Fiquei ali por um tempo que não sei contabilizar a interiorizar aquela informação, a tentar perceber e pensar no que eu poderia e deveria fazer a seguir.

Não queria preocupar o grupo que me acompanhava, por isso, decidi ir ao seu encontro. Foi fácil entenderem que algo se tinha passado, principalmente duas das pessoas que me eram mais próximas. Despreocupei-os, afinal não era nada de uma gravidade que justificasse estragar-lhes a viagem, apenas lhes contei de forma sumária a situação e recebi todo o apoio e até aconselhamento que precisei naquele momento. Foram excelentes! Em particular tive o apoio de um jornalista, da rádio regional de Arouca, António, que acompanhava o grupo e, conhecendo a realidade das escolas do concelho, estava deveras surpreendido com a decisão, pois achava que a opinião pública estaria convicta de que seria eu a nomeada.

Decidi, então, telefonar à Vereadora da Educação questionando-a sobre a situação, quais os critérios, porque não fui ouvida, se a autarquia foi ouvida, quando tomaria posse a nova CAP...enfim, um conjunto de questões que me intrigavam e para as quais não encontrava resposta, isto se pensarmos que eu estava a quase 3000 quilómetros de distância. Pouco fiquei a saber, pois, por mais estranho que fosse, pois conheço a pessoa há muitos anos, a Vereadora também me pareceu ter ficado surpreendida, o que não era bom sinal, e não teve resposta para a maior parte das perguntas que coloquei.

Tentei manter-me calma, habituar-me à ideia de que ia sair do cargo de Diretora da escola e fiz um esforço para continuar a ser uma embaixadora divertida, empenhada e integrada naquele grupo maravilhoso, pois, no dia seguinte já estaria em Portugal.

No dia 28 de junho, quinta-feira, às 9h00, estava a entrar na escola. Sabia que o dia não seria fácil, pois já era público quem seria o Presidente da CAP do mega-agrupamento. Estávamos no encerramento de um ano letivo, na organização do próximo, na 2ª fase das obras

da Parque Escolar na Escola Secundária e eu sabia que encontraria uma comunidade educativa inquieta e a precisar de orientação e tranquilidade para dar continuidade a esta fase do trabalho da escola, particularmente, importante para os alunos, que iriam passar por um período de avaliação externa. Os coordenadores e os responsáveis pelas diferentes equipas de trabalho questionavam-me sobre o que tinha acontecido alegando que a tendência, a nível nacional, era que ficava a Presidente de CAP, o Diretor da escola sede, neste caso a Escola Secundária. Eu não tinha explicação, mas também não deixava de reconhecer que o meu colega tinha legitimidade para assumir o cargo e que tendo sido essa a decisão era o que tínhamos de aceitar. As pessoas começaram a dividir-se havendo mesmo uma situação que considerei caricata e pouco oportuna da parte de uma colega que aproveitou o facto de eu ter agendado um conselho pedagógico, para me entregar, à entrada, uma carta dirigida a este órgão. Nesta carta, o colega explicava que não tinha alternativa pois teria de integrar a equipa da nova CAP, representando a ESV. Enquanto lia aquilo não queria acreditar até onde as pessoas eram capazes de chegar para se “limparem”.

Notava-se na escola algum desânimo, agravado pela dificuldade de diálogo que sempre existiu entre o antigo Agrupamento e a Escola Secundária.

Entretanto a notícia desta nomeação tornou-se pública pois foi publicada no Jornal do Vale, a 27 de junho de 2012, ou seja, exatamente no dia em que cheguei a Portugal e às pressões internas juntaram-se as externas. Comecei a perceber que esta decisão passou a ter um interesse político muito forte. Por um lado, sentia que a autarquia foi surpreendida com a decisão, no entanto, devo confessar que cheguei a acreditar que o Presidente da Câmara tinha de ter sido ouvido e que nesse caso estava envolvido na decisão e a verdade é que o candidato nomeado pertencia ao partido. Após a saída da notícia no jornal local, senti um ataque mediático que me incomodou e levou para um campo onde não queria estar, “o jogo político”. Por um lado, tinha as forças do PSD a abordar-me, de uma forma bastante direta, tentando que eu percebesse que tinha sido a autarquia a tomar esta decisão, por outro lado o CDS dizia que o Diretor Regional pertencia ao partido e teria de dar explicações. A Vereadora e mesmo o Presidente da Câmara diziam que não conseguiam explicar esta decisão. Sentia-me perdida e muito sozinha no meio de uma guerra em que não conhecia os combatentes.

No centro desta arena política eu tentava sobreviver e manter a serenidade na escola, no entanto, era muito difícil, pois nos 13 anos que eu já tinha de gestão escolar, nunca estive agregada a nenhum partido político e nunca permiti que a escola fosse politizada, tendo sempre muito cuidado para não ceder às pressões externas com que temos de conviver continuamente.

Nestes dias de final de junho as tensões na escola eram intensas e eu sentia muito a falta de apoio mesmo em situações de menor importância que naquele momento se mostravam muito ampliadas. Inesperadamente, no final da tarde do dia 28 de junho, recebi no meu telemóvel uma chamada do próprio Diretor Regional, em que me informou que pretendia reunir comigo no dia seguinte na DREN, às 10 horas. Fiquei surpreendida, mas não questionei, apenas pensei: agora lembrou-se de falar comigo?

No dia seguinte, 29 de junho de 2012, sexta-feira, um pouco antes das 10 horas estava na DREN e fui encaminhada para o gabinete do Diretor. Quando lá cheguei fui surpreendida, na sala de espera onde estava o meu colega que estava nomeado para formar CAP no mega-agrupamento, sendo a primeira vez que estávamos juntos depois dos últimos acontecimentos. Foi um momento constrangedor, fizemos conversa de circunstância, eu cheguei a dizer-lhe que não fazia ideia do que estava ali a fazer, ao que ele respondeu que lhe acontecia a mesma coisa. Entretanto ele foi chamado e eu continuei à espera, não por muito tempo, pois a conversa foi mais rápida do que eu supunha. Logo de seguida, entrei cumprimentei o Diretor, pessoa que ainda não conhecia pessoalmente, e logo que nos sentamos ele mostrou-me a notícia do jornal “Jornal do Vale”, onde se dizia que o meu colega tinha sido nomeado e perguntou-me se eu tinha visto aquilo. Claro que eu respondi que sim e até referi o ataque que estava a ter devido àquela notícia, sendo que ele podia confirmar nos comentários públicos à mesma. Disse que estava muito chateado com o meu colega por ter dado conhecimento da nomeação antes desta ter sido oficializada e que gostava de me conhecer melhor. Numa conversa de aproximadamente 45 minutos tentei mostrar-lhe quem era, o que me movia no cargo que exercia, onde estava quando soube da nomeação, as polémicas que tinha vivido nos últimos dias, principalmente com os partidos políticos, enfim... falei tudo o que tinha entalado e que não tinha tido oportunidade de dizer quando eu achava que devia ter sido ouvida. Ao sair, ainda fui confrontada com uma pergunta um pouco estranha, mas que consegui contextualizar, pretendia saber se eu conhecia bem um determinado professor, que eu sabia estar associado ao CDS, e que por sinal eu tinha ouvido falar também estaria associado à possível CAP. Respondi com a correção e respeito que o colega me merecia. Saí dali pior do que entrei, estava a fazer este percurso completamente sozinha, neste caso também assim me tinha sido imposto, não percebi o que fui lá fazer, o que ia acontecer. Uma coisa era certa, muita água ainda iria correr.

Vim para casa, não partilhei este episódio e como estávamos a entrar no fim de semana, achei que teria tempo para digerir. Enganei-me bem. Ainda nesse dia, por volta das 18h00, recebi um telefonema do Diretor Regional com a seguinte informação e proposta, o meu colega estava “desnomeado” e eu tinha até segunda-feira, 2 de julho, para formar uma equipa em que

duas das pessoas da teriam de pertencer à equipa do Agrupamento antigo. Que jogo era este que eu estava a jogar? Xadrez (eu não sei jogar), seria algum enredo de uma peça de teatro? Perguntei-lhe: mas porque aconteceu isto agora? A resposta foi: a única coisa que preciso saber é se vai tentar formar a equipa como lhe estou a propor. Pretendia que dois elementos (adjuntos) fossem da equipa do Diretor do antigo agrupamento para que se conseguisse dar alguma continuidade ao trabalho que estavam a desenvolver, nomeadamente no pré-escolar e 1º e 2º ciclos do ensino básico, níveis que não existiam na ESV. Perante a situação e ainda a “quente”, pois sentia-me encurralada, face a tudo que tinha vivido nos últimos dias a resposta foi: segunda-feira envio-lhe a equipa.

A partir daqui estava por minha conta e tinha de ser assertiva e cautelosa, falar o menos possível e aparecer, em público, o menos possível. Perante o aparato que tinha vivido não confiava em ninguém por isso fiz tudo à minha maneira e sozinha.

Decidi falar primeiro com a pessoa que me era mais próxima entre as que pertenciam à Direção do Agrupamento antigo. Morava perto de mim, fui a sua casa e expus-lhe a situação, sendo sincera e apelando ao seu profissionalismo. Com alguma dificuldade consegui que me entendesse e depois ambas abordamos a outra colega. O requisito mais difícil estava cumprido e tinha de se manter sigiloso. Os restantes elementos saíam da minha equipa, continuava a minha Subdiretora, pessoa que já trabalhava comigo há mais de 10 anos e uma das Adjuntas. Sem grandes explicações recolhi os dados de todas e enviei a equipa para o email do Diretor Regional.

No dia seguinte, recebi um telefonema da DREN, a informar-me que a tomada de posse da CAP era no próximo dia (4 de julho) no cineteatro Caracas, em Oliveira de Azeméis. Nunca pensei que fosse tão rápido e estava com um problema já que a Subdiretora estava na Madeira. Quando falei com ela de imediato se prontificou a apanhar o primeiro avião para estar aqui no momento indicado para a tomada de posse.

E assim foi, no dia 4 de julho de 2012, no Cine Teatro Caracas, em Oliveira de Azeméis, tomei posse, juntamente com a minha equipa. Como naquele dia várias CAP tomavam posse, percebi que assim que chamaram o meu nome para subir ao palco, um burburinho bastante evidente se fez sentir na plateia, onde outros Presidentes de CAP (ex-Diretores) e equipas ficaram deveras surpreendidos por aquele volte face inesperado. No final da cerimónia tive essa certeza pelos comentários que ouvi e pela manifestação que alguns colegas me dirigiram diretamente ao dar-me os “Parabéns”.

Por volta das 14 horas, estávamos na escola e, internamente, rapidamente a notícia se espalhou. A nova CAP tinha tomado posse. Percebi que a comunidade educativa, sobretudo a

da Escola Secundária, ficou satisfeita pois fazia-lhes todo o sentido que o Agrupamento fosse gerido pela Diretora da escola sede. A partir daí deixei que se fosse sabendo, com calma, boca a boca, para que “a bomba” não provocasse muitos estragos, principalmente, no ambiente escolar. Não consegui travar muito, no dia seguinte, 5 de julho, a notícia já estava publicada no jornal “Jornal do Vale”, na versão *on line*. O texto era forte, a polémica estava instalada, expressões como: “Adília Cruz vence braço-de-ferro”; “após a desnomeação”; “intensa agitação em redor da formação da futura CAP”; “nomeação...envolta num clima de acesa polémica”; “golpe de teatro”. Nunca confirmei nem desmenti esta notícia, apesar das inúmeras tentativas do jornal, a mesma foi confirmada pela DREN. Esta situação tornou-se ainda mais polémica porque permitia aos leitores expressarem a sua opinião através de comentários à notícia sem qualquer tipo de filtro.

Perante este aparato tentei manter-me discreta e focar-me no trabalho que tinha pela frente, no entanto, algo de curioso começou a acontecer. Uma a uma, cada força política trazia até mim as suas felicitações pelo cargo e reclamava todo o mérito pelo *volte face* de todo este enredo, frisando que o Diretor Regional teve de fazer o que estava certo e o que os seus superiores lhe indicaram. Após tê-los ouvido a todos, fiquei com uma certeza, havia ali muita gente a faltar à verdade. Mas quem?

Esta passagem na minha vida marcou-me profundamente porque me senti, muitas vezes, durante todo este processo e posteriormente, acusada de manipuladora, como tendo sido eu a provocar toda esta reviravolta na nomeação da CAP. Esta acusação sentia-a internamente, e tinha de lidar com ela no meu dia a dia, enquanto tinha que me focar em gerir, agora, um mega-agrupamento, ao mesmo tempo que as forças externas, principalmente a imprensa e as redes sociais me atacavam continuamente, como se de um “bode expiatório” se tratasse à mercê de um jogo político do qual eu nunca conhecera as regras.

Como se pode antever, tive um ano muito complicado, por isso fui convivendo com esta carga negativa, mas nunca me consegui libertar dela, por isso, um dia quando já tudo parecia mais calmo, decidi averiguar e tentar perceber o que realmente se passou com esta nomeação. Com a ajuda de uma colega e de algumas pessoas que, mesmo ligadas à política mereciam toda a minha confiança, fiz uma descoberta que, até veio confirmar uma possibilidade que eu já tinha colocado em pensamento, afinal eu não fui a primeira nomeada porque não atendi a chamada do Diretor Regional enquanto estava a participar numa das formações, no Parlamento Europeu, com autorização escrita do Diretor Regional.

Enfim, encerrei aqui este episódio com muita aprendizagem pelo caminho. Foram testados, por diversas vezes, os meus limites, sentia-me pressionada pela tutela que me impunha

condições sem dar qualquer explicação, pelos meus pares que me cobravam respostas que eu não tinha e pela opinião pública que opinava sem informação, tive de aceitar condições com as quais não concordava como, por exemplo, ficar com duas Adjuntas, na minha equipa, impostas pelo Diretor Regional. Na política há quem não olhe aos meios para atingir os fins, e infelizmente muitas vezes não vale a pena fazer a diferença, empenharmo-nos por fazer acontecer, para fazer crescer e mostrar que se quer trabalhar para o bem comum, para ver a nossa comunidade educativa destacar-se como um exemplo a seguir. Valem tanto como uma chamada telefónica não atendida, não merecendo mesmo uma segunda tentativa.

Mas o desafio caiu nas minhas mãos e enquanto Presidente da Comissão Administrativa Provisória do (novo e mega) Agrupamento de Escolas de Arouca iniciei a sempre desafiante experiência de gerir uma escola, onde estava presente todos os dias, passando a gerir onze escolas, sendo que a mais distante estava a 22 Km da escola sede. Era notória uma rivalidade latente entre as escolas EB2,3 e a Secundária cuja proximidade era apenas ... uma simples via rodoviária.

Até então os alunos eram divididos pelas duas escolas e, no 3º ciclo, os professores trocavam “acusações” para justificar o insucesso dos alunos na transição de um ciclo para o outro, já que uns consideravam-se superiores aos outros porque lecionavam o secundário e mesmo o pessoal não docente, principalmente dos serviços administrativos, não mantinham a melhor relação. Eram duas escolas separadas por uma estrada e quilómetros de animosidades. Gerir este mega agrupamento de “conflitos”, “constrangimentos” e “diferenças” foi um desafio impensável. Mas como não sou pessoa de desistir de desafios, continuei demorada e empenhadamente perante o risco de liderar pessoas tão diferentemente comprometidas com a educação....

Tudo isto fizera-me lembrar um outro grande desafio vivido, precisamente, 30 anos atrás...

Do supermercado....

Em 1984, com quase 20 anos e recém-casada, decidi não avançar no prosseguimento de estudos para o ensino superior. Depois de algumas experiências profissionais curtas passei a trabalhar como Caixeira-Ajudante e era responsável por um minimercado agrícola, onde rapidamente mostrei a minha faceta empreendedora, dando uma percentagem de lucro acima da média, à Cooperativa o que levou a Direção a pagar-me o vencimento em dobro e a enviar-me para um estágio, em Cantanhede, para ficar à frente de um Supermercado, onde permaneci durante 7 anos, sempre a exercer as mesmas funções.

Tudo corria bem, mas aquilo que para qualquer jovem da minha idade seria suficiente, para mim, soava a vazio... e, por isso mesmo, tentei mudar de trabalho, procurando algo mais cativante, mas acabei por sentir boicote a esta minha ambição por parte da entidade patronal e...

... um dia “virei a mesa” ...uma vez que não me deixavam progredir dentro da empresa (não pude apresentar a minha candidatura para Secretária da Direção), decidi só desempenhar as funções associadas à minha categoria profissional: Caixeira Ajudante. Dez dias depois desta decisão fui avisada pela Direção que se continuasse a fazer isso a minha irmã, que ainda não era efetiva, seria despedida.

Senti-me mal, mesmo muito mal, mas continuei a fazer o que achava certo pois não era correto só porque eu era uma pessoa importante para aquele setor estar impedida de ter uma carreira profissional. Decididamente, tinha de lutar pelos meus direitos!

Num dia de fevereiro de 1990, estava, como habitualmente, a desempenhar as minhas tarefas rotineiras no armazém do Supermercado e vi entrar o Professor AM (Presidente do Conselho Diretivo da Escola Secundária do Vale - ESV), que se dirigiu a mim. Fiquei muito atrapalhada pois já era ele o Presidente quando eu era aluna. Fiquei ainda pior quando ele me perguntou se queria ir dar aulas de Matemática para a ESV pois a minha antiga professora achava que eu seria uma boa opção para substituir uma professora que teve de se ausentar por doença.

...para a Escola Secundária!

Fiquei petrificada, se buraco existisse desaparecia, para sempre, nele... Naquele momento tive de optar e a minha resposta surgiu em jeito de pergunta: quando? (enquanto determinada tirava o avental do meu corpo e da minha alma...)

No dia seguinte apresentei-me na ESV para lecionar Matemática a turmas dos 7º e 11º anos de escolaridade. Foi uma das melhores experiências da minha vida. Adorei trabalhar com todos, principalmente com a minha professora de Matemática, pessoa que sempre foi uma referência para mim e com que eu agora partilhava a sala de professores.

Nessa altura as minhas habilitações eram parcas - tinha apenas o 12º ano e não esqueço o modo como me olhavam, como me tratavam, principalmente os professores mais novos que já eram licenciados e tinham andado na escola comigo. Nos conselhos de turma ficava assustada, mas tentava sempre manter a minha posição e ser uma profissional de corpo inteiro. Aprendi muito, esforcei-me o necessário e apoiei-me, cuidadosa e criteriosamente, nos melhores. Vontade de aprender, empenho, humildade, transparência, tolerância e frontalidade sempre foram penso, algumas das minhas maiores qualidades e neste caso ajudaram-me muito.

Agarrei este desafio, levei-o a bom porto e é muito gratificante para mim, ainda hoje ouvir alunos, que foram meus nesse ano (único em que lecionei matemática), dizer que aprenderam a gostar de matemática comigo.

Em 2012 as sensações que me envolviam eram muito semelhantes a estas do passado, sobretudo na vontade de agarrar uma realidade nova e desafiante e construir um projeto que unisse todas as escolas. Queria conseguir passar a ideia de que trabalhávamos todos para a mesma qualidade de sucesso e saber ser e, que os objetivos sendo os mesmos haveria a necessidade de um trabalho energeticamente colaborativo.

Mas...

...uma coisa era o que eu gostava, sonhava, achava o melhor, outra coisa, e esta bem diferente, era a cultura de escola que tinha nas duas realidades uma inegável e difícil relação entre as duas unidades orgânicas...separadas por uma simples estrada!

A entrada naquela escola (EB2,3) foi, inexplicavelmente, difícil. Lembro-me da primeira reunião com os elementos do Conselho Pedagógico do antigo Agrupamento (EB2,3 e escolas do 1º ciclo), na antiga escola sede claro: a agenda era entre outros assuntos discutir algumas ideias de organização do próximo ano letivo e o que encontrei foi um grupo de professores que estava quase para sair para a aposentação que não queria nada do que vinha da Secundária e a calma e o diálogo, e, principalmente a escuta foram as minhas estratégias. Lembro-me que diziam que *eu sabia não era nada contra mim*, mas que não concordavam com esta situação e por isso reagiam assim.

As reuniões foram-se sucedendo, mas devo confessar que esse ano realmente testou os meus limites quer de experiência em gestão, formação, capacidade em gerir conflitos e mesmo equilíbrio físico e mental. Durante o ano fui informada, pela administração, que teria de funcionar com um único Conselho Pedagógico, misto, ou seja, o do antigo Agrupamento com o da Escola Secundária.

Como me sentia eu nos dias de reunião?

Nem eu própria sei descrever...

A imagem que me vem à cabeça é a de um ringue, eu a atuar como um árbitro e depois... depois havia dois blocos pedagógicos em constante confronto. A particularidade destes dois blocos era que ambos eram fortes, no entanto, o bloco da Escola Secundária era construído por um grupo de professores mais novos e em que alguns deles, os mais interventivos, tinham sido alunos dos do bloco do antigo Agrupamento, constituído por alguns docentes em idade muito próxima da aposentação. Esta situação levou a tal estado de saturação e constrangimento que um dia, no final de uma dessas reuniões de Conselho Pedagógico, o grupo de coordenadores de

departamento da Escola Secundária, veio, em bloco, ter comigo ao gabinete da Direção pedir a demissão. Foi um momento complicado, tivemos uma longa conversa, tentei acalmá-los e tentei que percebessem que teríamos de ser mais tolerantes e tentar colocar-nos no lugar do outro, o desfasamento na forma de trabalhar era enorme, nunca tinha havido articulação nem diálogo, tínhamos que ir com calma. Ouviram-me e percebi que também eles queriam que tudo desse certo, apenas estavam tensos e com dificuldade em lidar com esta nova realidade, desafiante, mas importante para todos pois o objetivo era comum, construir um Agrupamento com qualidade e excelência.

E ali estava eu a antecipar a necessidade de tanto para harmonizar, conjugar, refletir, articular, uniformizar, construir... Não desisti! Comecei por colocar o nosso Curso Profissional de Técnico de Restauração em ação e mandei servir uns deliciosos lanches de harmonia, de tal forma que as reuniões passaram a ser também um momento de prazer. Simultaneamente, fui conhecendo os polos de conflito e tentei conduzir a reunião com a astúcia adequada evitando esses já enfadonhos e desprezíveis confrontos. Embora tendo sido uma tarefa desgastante e difícil, no final este Conselho, tão *sui generis*, já funcionava e os objetivos foram cumpridos com o desejado sucesso.

A minha posição face ao desafio de gestão do mega-agrupamento foi estar sempre presente, disponível e recetiva ao diálogo delegando competências ao mesmo tempo que ia expressando a minha confiança nas pessoas que nomeei e mesmo naquelas que os pares elegeram.

Comecei por verificar como funcionava e como era possível tudo acalmar, talvez à exceção de um pequeno grupo liderado por um elemento dos sindicatos que tem uma forma muito própria de ver a escola e de ver o papel dos professores na escola e ao qual alguns colegas eram mesmo muito permeáveis.

Nesse mesmo ano outro constrangimento dificultava a minha ação em pleno: a Escola Secundária estava na 2ª fase de intervenção da Parque Escolar, ou seja, cerca de metade dos alunos estavam em contentores e muitos dos serviços escolares em espaços improvisados, inclusivamente a Direção.

Confesso que foi um ano desgastante, mas simultaneamente muito positivo pois sentia-me serenamente esperançada por ver alguma ligação entre as duas escolas e daí o meu esforço em coordenar os horários dos professores para que trabalhassem em conjunto.

Também o pessoal não docente começou a trabalhar de uma forma mais próxima o que não foi nada fácil, principalmente nos serviços administrativos uma vez que também estes se fundiram.

Tudo começava a funcionar e a entrar num estado de acalmia e em fevereiro de 2013 era consensual que a situação decorria numa razoável normalidade e que eu e a minha equipa tínhamos feito um trabalho mesmo reconhecido pela autarquia, nomeadamente pelo Presidente da Câmara que o referia, não poucas vezes, publicamente. As atividades do agrupamento surgiam com uma boa articulação, sendo o primeiro exemplo público, o desfile de carnaval que parou todo o centro histórico da vila e mostrou a grandiosidade e beleza do trabalho do Agrupamento, atividade esta que uniu as pessoas e mostrou que podíamos juntar esforços para fazer do nosso Agrupamento um exemplo de sucesso a nível nacional.

Para orgulho de todos, os nossos alunos foram premiados a vários níveis: artes, desporto, literatura e ciência e foram muitos os projetos de solidariedade que se destacaram na escola nomeadamente a inclusão de um grupo de alunos santomenses totalmente carenciados que, lentamente, se foram integrando quer na escola quer na comunidade e nunca esquecerei a reconstrução da casa de um aluno com deficiência motora, entre outros.

Foi um ano “cinematográfico” na minha vida, pois, muitas vezes, senti-me a personagem de um filme de heróis e vilões, mas a verdade é que foi tudo real. Foi uma aprendizagem, mas sinto que não me mudou tanto como à partida pode parecer. Apenas sinto que cresci e que me tornei mais forte e capaz de enfrentar as contrariedades da vida, principalmente, de cabeça erguida. Também fiquei com a certeza de que nada é certo e que as pessoas que nos rodeiam serão sempre um enigma por descobrir.

Narrativa 2 - (Des)continuidades da trajetória ao alvo

O mega-agrupamento, unidade administrativa de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (artigo 7º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, criado em 28 de junho de 2012 pela fusão do Agrupamento de Escolas do Vale e a Escola Secundária do Vale, passou a ser conduzido por uma CAP que eu presidia. Passei, assim, de Diretora da Escola Secundária a Presidente da CAP do Agrupamento de Escolas do Vale. A fusão destas duas organizações escolares foi muito difícil, contestada e nunca aceite pelos atores escolares, pelas forças políticas locais, nomeadamente a autarquia e a comunidade local. A maior resistência era, sem qualquer dúvida, emanada do antigo Agrupamento de Escolas, nomeadamente da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos que estava muito próxima da Escola Secundária e era a escola sede do agrupamento. Sempre houve muita rivalidade entre os professores destas duas escolas. Tal como em centenas de outras escolas do país, também neste concelho, a fusão concretizou-se mesmo sem a concordância dos interessados, incluindo a autarquia, tendo sido, portanto, forçada, numa lógica meramente de racionalização de recursos. Se não bastasse esta situação para que o mal-estar fosse generalizado, a situação agravou-se com a polémica nomeação do Presidente da CAP em julho de 2012 que envolveu pressão e conflito entre as forças políticas locais, a comunidade educativa e local e a administração. O volte-face a que o Diretor Regional sujeitou esta comunidade educativa criou um clima de conflito, constrangimento e incerteza que agravou ainda mais a clivagem que existia entre estes professores. Uni-los e criar um projeto comum que os levasse a ter um sentido de pertença a esta nova organização escolar era uma tarefa árdua e quase impossível.

Foi um percurso difícil o que trilhei a partir daí, mas nada me demovia. O meu objetivo sempre foi fazer deste Agrupamento uma unidade organizacional unida, com uma identidade própria e de sucesso, de referência a nível nacional. Essa intenção está explanada no Projeto de Intervenção - “Para uma Escola com Valor(es)” – apresentado a 30 de abril de 2013, que propunha criar uma escola nova, inovadora, criativa, onde se desenvolvesse o espírito crítico, uma escola aberta à comunidade, atenta às diversidades culturais, onde se promovesse a socialização e a democratização, onde o ensino gerasse efetivamente aprendizagens. Para a construção deste projeto foram relevantes os anos de experiência que já tinha na gestão, conhecer os professores, os assistentes operacionais e, principalmente, os alunos, pois como Presidente da CAP, durante um ano, permitiu-me conhecer o Agrupamento e ficar consciente dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos, uma vez que percorri todas as escolas e tentei estar sempre presente nas situações mais marcantes das mesmas.

Antes disso, a 12 de novembro de 2012 deu-se a eleição do Conselho Geral Transitório (CGT). Não estive envolvida neste processo, mas não pude ficar indiferente porque mexeu muito com as pessoas, principalmente com os docentes do 2º ciclo. Há já muitos anos que um professor ligado ao 2º ciclo e a um sindicato exercia uma liderança muito forte para com os docentes do antigo agrupamento, principalmente os do 2º ciclo, notando-se até uma certa dependência emotiva e decisória de alguns dos seus pares em relação a ele.

Entretanto, quando alguns professores da Escola Secundária se aperceberam que já havia uma lista para o CGT liderada pelo referido professor, decidiram fazer uma outra lista para contrabalançar com as ideias e posições da facção da escola que liderava esta lista já formada.

Qual não é o meu espanto quando os docentes que começaram a formar a segunda lista me vêm dizer que não conseguem professores do 2º ciclo para esta lista porque os mesmos têm orientações do tal professor para não o fazerem, e eles não queriam ir contra ele. Alguns chegam mesmo a ter receio, diria mesmo “medo”, que ele saiba que comentaram isso.

Esta situação foi muito delicada e obrigou a que alguns professores da Escola Secundária e do 1º ciclo, mais consensuais, e até eu, falássemos com professores mais jovens do 2º ciclo que tinham uma postura menos arreigada em relação a esta pessoa para se conseguir o número mínimo de professores do 2º ciclo para a segunda lista que estavam a tentar formar. Eu já tinha uma ideia da influência deste professor sobre os colegas, mas com este episódio fiquei esclarecida... eles veneravam-no.

O que mais me desconcertava é que ele usava estas estratégias sem objetivos concretos, apregoava as leis em nome do cargo que desempenhava no sindicato, mostrando que era o senhor da verdade, todos o procuravam como sendo a “chave para todos os enigmas”, o que ouviam dele estava acima de qualquer outra opinião ou ideia, muitas vezes, procuravam-no para fazer exposições superiores sobre assuntos pessoais, como se não confiassem nas suas próprias competências para se defenderem. No entanto, em situação alguma, eu constatei que estivesse a lutar pela melhoria da escola, não o via a sugerir ou a desenvolver projetos que melhorassem a qualidade da escola. Também sempre soube que não queria ser Diretor. Manifestava-se contra porque essa era a postura que mostrava em todas as situações e não porque tivesse uma alternativa melhor.

Já o conhecia assim através do seu percurso, quer como elemento da comunidade educativa quer como político local, eu já sabia do que era capaz e, ao contrário da maioria dos professores que o veneravam, não acreditava nas suas boas intenções.

Ao ver os colegas constrangidos e mesmo a fazer algo que não queriam, decidi, indo contra o que considero ser o papel do Diretor na formação do Conselho Geral, chamá-lo e confrontá-lo com a situação. Fomos conversar para um gabinete e, como sempre, fui frontal e perguntei-lhe diretamente se era verdade, o que me confirmou sem qualquer escrúpulo. Se alguma dúvida restava, agora sabia com quem estava a lidar.

O CGT formado por vinte e um elementos, teria de ser composto por sete representantes do pessoal docente, dois representantes do pessoal não docente, quatro representantes dos pais e encarregados de educação, dois representantes dos alunos, sendo um representante do ensino secundário e outro da educação de adultos, três representantes do município e três representantes da comunidade local. Embora houvessem duas listas para o CGT e ambas tivessem representantes dos docentes do 2º ciclo, o resultado da eleição mostrou bem que o trabalho já estava todo feito, pois nenhum dos docentes do 2º ciclo da segunda lista a ser formada ficou eleito. É importante referir que a dispensa da componente letiva deste professor permite-lhe andar pelas escolas (mesmo nas do 1º ciclo) a fazer chegar a mensagem como quer e a quem lhe dá mais interesse. O seu poder de persuasão surtia efeito, como vim a saber mais tarde pelos próprios docentes do 1º ciclo. A ideia era também colocar uns contra os outros e, neste caso, todos contra os da Escola Secundária.

Como Presidente deste CGT ficou o mesmo do CG anterior, que era um encarregado de educação. Para além do funcionamento do próprio Conselho, este Presidente, durante o tempo que esteve no cargo, desenvolveu um excelente trabalho e apoiou muito o trabalho da Direção. Para isso, foi muito válida a sua formação profissional em Direito.

Após este episódio, as coisas voltaram à normalidade e o procedimento para a eleição do Diretor foi desencadeado de forma bastante calma e pacífica, não havendo mesmo grande especulação sobre o assunto.

Na data de 30 de abril de 2013, entrego a minha candidatura para o cargo de Diretora do Agrupamento e, findo o prazo estipulado, verifico que sou candidata única. A comissão responsável pela análise da minha candidatura reúne e faz o respetivo relatório, depois de me entrevistar e tentar esclarecer todos os campos de intervenção do meu projeto - *“Para uma Escola com Valor(es)”*.

E o dia chegou...

... no dia 23 de maio de 2013, quinta-feira, ao final da tarde, o CGT reuniu para a eleição do Diretor. A esta reunião faltaram os dois representantes dos alunos e um dos vereadores, o que realmente me surpreendeu.

Por volta das vinte horas, recebo um telefonema em que me dizem que não fui eleita, mas que não me preocupasse porque na próxima reunião sê-lo-ia. Fiquei confusa de início, mas rapidamente percebi, não tinha obtido maioria absoluta. O resultado foi oito votos a favor e 10 brancos, não fui eleita na primeira votação (1ª volta), como consta da ata da reunião do CGT do dia 23 de maio de 2013.

Assimilei devagarinho, não atendi mais chamadas e no dia seguinte, sexta-feira, fui normalmente para a escola. Tentei entender/interpretar. Sabia que reunia todos os requisitos e tinha o perfil adequado para o cargo, como se pode ler no relatório de análise das candidaturas realizado pela respetiva comissão do CGT e que integrava a ata do Conselho Geral de 23 de maio de 2013 “a Comissão de Apreciação das Candidaturas a Diretor entendeu que «a candidata apresenta um projeto cumpridor dos preceitos legais, designadamente, identificando, de modo adequado, os problemas, definindo objetivos e estratégias e programando as atividades a realizar, havendo coerência entre os problemas diagnosticados e as soluções propostas, bem como na mobilização dos recursos adequados a esses fins» e que na entrevista que lhe foi realizada no dia 20 de maio «a candidata respondeu com clareza às questões que lhe foram colocadas, demonstrando conhecimentos sobre os desafios que se colocam à gestão do Agrupamento, a motivação que a leva a concorrer, definindo, em complemento ao projeto de intervenção apresentado por cada um, as soluções para responder aos referidos desafios, mostrando adequação das capacidades demonstradas ao perfil das exigências do cargo de Diretor (...)» conclui-se que a candidata revela reunir os requisitos adequados ao desempenho do cargo de Diretor”. Sendo candidata única, esta decisão, à partida tornava-se incompreensível. Claro que aquele Conselho era constituído por pessoas que se enrolam nas diferentes forças políticas locais ao que acrescia o trabalho de bastidores que o professor, cuja figura de líder no antigo agrupamento predominava, fez por todas as escolas e mesmo na comunidade, por onde se movimentava bem.

Mesmo assim, era-me extremamente difícil entender este resultado porque esse ano estava a ser um dos mais difíceis que tinha vivido (assim como para todos os que estavam comigo), enquanto gestora escolar, não via o meu trabalho a ser reconhecido, mesmo não tendo alternativas, porque ninguém se mostrou interessado em agarrar este desafio nem em apresentar uma alternativa ao meu projeto, e mesmo assim...

...preferiram dar-me um cartão amarelo, já que foi deste modo que eu entendi a mensagem.

No dia seguinte, ao entrar na escola, as manifestações foram diversas e interpretadas por mim de diferentes formas. Houve aqueles que realmente lamentaram porque se identificavam

com o projeto que estávamos a desenvolver e revoltaram-se com o CGT, depois houve outros que com uma grande dose de hipocrisia demonstraram solidariedade comigo mas que, veladamente, estavam todos contentes porque eram aliados, principalmente do líder sindicalista, e ainda os elementos do CGT, que tendo votado em branco tiveram a estranha coragem de vir justificar a sua posição dizendo que nunca pensaram que o voto deles fizesse a diferença, achando mesmo que a eleição estava ganha pelo meu projeto.

A reunião do CGT para a segunda votação estava agendada para o dia 27 de maio de 2013, segunda-feira, ao final da tarde onde “O Presidente do Conselho Geral Transitório usou da palavra para informar que lhe foi entregue no dia de hoje um ofício da única candidata Dr.^a Adília Maria Rosa da Fonseca Ferreira da Cruz desistindo da candidatura apresentada. Face à desistência que antecede não se procedeu ao escrutínio agendado para hoje.” (ata do CGT de 27 de maio de 2013). Nesse mesmo dia, entreguei um requerimento dirigido ao Presidente do CGT, nos serviços administrativos da escola, em que apresentava a minha desistência ao concurso a decorrer.

Quando o Presidente chegou à escola para a referida reunião foi-lhe entregue o respetivo requerimento. Assim, após o início da reunião, o conselho foi informado que não haveria votação porque a única candidata tinha desistido do concurso.

No fim de semana ponderei e amadureci a ideia. Assim, não queria ser eleita. Quando me perguntavam porque tinha feito aquilo, eu respondia: “não sou mulher de 2^a volta”.

No dia seguinte, participei numa atividade do Agrupamento, numa escola do 1^o Ciclo e Pré-escolar, em que estavam os representantes da autarquia, nomeadamente o Presidente da Câmara, que me questionou sobre a minha decisão, elencando os problemas que acarretavam a minha desistência. Expliquei e frisei que se as suas palavras quanto ao trabalho desenvolvido no Agrupamento eram verdadeiras e sentidas, como é que ele justificava o resultado daquela votação, sendo que um dos faltosos na reunião da eleição tinha sido um vereador. E mais uma vez deixei claro que ou vencia porque era a vontade da maioria ou então não queria ser eleita. Gosto da escola, mas nunca estaria disposta a conceder-lhes ou aproveitar-me dos seus favores. Mais uma vez fui julgada em praça pública, nomeadamente nas redes sociais, “desistiu porque não sabe perder”, ... Mas também houve muitas pessoas, professores, funcionários, pais, alunos e a minha família que me compreendeu, me apoiou e esteve do meu lado nas decisões que tomei a partir daí. Houve uma professora aposentada que me conhece desde que era aluna e que admiro muito que me disse uma coisa que nunca vou esquecer “és boa de mais para essa escola”, desvalorizei e sorri, mas, hoje, após tanta coisa que lá vivi e ainda vivo, penso que não é a escola que não me merece, nem os alunos, é o sistema.

Seguiu-se novo processo eleitoral para a escolha do Diretor do Agrupamento. Neste momento, todos me consideravam uma carta fora do baralho pois era evidente que “se desistiu não vai ter coragem de voltar a concorrer”. Esta era a leitura que o grupo mais interessado em me “ver pelas costas” fazia e por isso não perdeu tempo. O líder sem *status*, aquele em que todos acreditavam como “cordeirinhos”, mas incapaz de assumir um cargo ou uma efetiva responsabilidade de apresentar um projeto comprometidamente inovador e liderá-lo para construir uma escola melhor e o grupo que o rodeava, escolheram um bode expiatório, um professor novo, completamente inexperiente na gestão, com um perfil de liderança pouco marcado ou mesmo inexistente e incentivaram-no a apresentar um projeto e a candidatar-se.

Achei que concorrer com aquele candidato ainda não seria interessante e muito menos desafiante, pois não suscitava a necessária e inevitável luta de ideias? Nesta altura do ano, final de julho, o trabalho era muito, pois já estávamos a finalizar todos os tipos de avaliação: a avaliação pedagógica, incluindo a externa, a avaliação do desempenho docente e ainda a tratar da organização do novo ano letivo com o acréscimo de trabalho que acarretava a mudança relativa à segunda fase da obra da Escola Secundária.

Havia necessidade do CGT e a própria escola pensar bem naquilo que queriam para o futuro do Agrupamento – seria muito interessante entrar na corrida uma candidata externa que, com um excelente currículo, pudesse contribuir para uma eleição melhor disputada, dando mais opção de escolha ao CGT.

Tenho de, humildemente, reconhecer que me assumo como estratega, e, neste caso, face ao cenário que se apresentava, a escola era um verdadeiro espaço de luta pelo poder, como uma “arena política”. As pressões sociais que geram muitas ambiguidades e a dificuldade na tomada de decisão levou o Conselho Geral a ter de ponderar e criar consensos. Mas na minha vida procuro ser perspicaz e revelo-me com capacidade de decisão em situações de crise e mesmo de impasse.

Assim, entrou uma candidata externa em campo e tudo ficou muito mais interessante. Gostei de ver os “jogadores” confusos e longe de imaginar que quem estava a mexer nas peças naquele momento era eu. Mas continuava a haver apenas duas candidaturas: a do jovem que sonha (porque ainda não conseguiu, mas continua a sonhar e espero que consiga) um dia ser Diretor e da candidata externa que tinha um excelente currículo, tendo mesmo estado num cargo de chefia na Direção Regional da Educação do Norte.

O dia 9 de julho de 2013 é marcante na minha vida... faz-me recordar uma pessoa muito querida, quis o destino que à hora do funeral desta minha querida amiga, terminasse o prazo de entrada das candidaturas do segundo concurso a decorrer no Agrupamento. Até àquele

momento nada, portanto, nada fazia adivinhar que a minha candidatura entrasse nos serviços administrativos, exatamente às 16 horas e 55 minutos do dia 9 de julho de 2013, pelas mãos do meu marido.

Tudo mudou. Mais uma vez eu aparecia como a figura do momento na imprensa local que tentava interpretar de todas as formas esta candidatura. Também o CGT ficou confuso e com um trabalho e responsabilidade acrescidos. A Comissão de análise das candidaturas reuniu, analisou os projetos e currículos, fez as respectivas entrevistas e, conseqüentemente, elaborou os pareceres para o órgão.

No dia 29 de julho de 2013, pelas 18:30 horas, data que compromete já toda a organização do próximo ano letivo, pois o novo Diretor não toma posse antes do final de agosto, o CGT reúne para proceder à eleição do Diretor.

Neste caso, o CGT tinha um leque de escolhas diversificado: três candidatos com a formação exigida por lei, currículos muito diferentes e projetos também muito distintos como exposto no relatório anexo à ata do Conselho Geral Transitório de 29 de julho de 2013, “a apreciação apresentada, no relatório da Comissão de Apreciação das Candidaturas a Diretor, para os três projetos de intervenção entregues é exatamente igual, sendo também igual à elaborada em 14 de maio de 2013 quando se procedeu à análise do projeto apresentado enquanto candidata única. O mesmo se passou relativamente à apreciação feita por esta Comissão à prestação dos três candidatos na entrevista”. “Esta eleição foi discutida e mostrou diferentes posições dentro do CGT, por exemplo, relativamente à audição dos candidatos. Houve quem achasse que este procedimento evitaria a “hipótese de impasse” e quem achasse que embora oportuno este procedimento seria difícil face «ao calendário escolar» (Ata do CGT de 29 de julho de 2013). A eleição acabou por eliminar em primeiro lugar a candidata externa e depois fiquei eu em oposição ao outro candidato da “casa” obtendo na primeira reunião 10-8 votos, favorável a mim, mas não atingindo o mínimo elegível (que deveria ser 11 – maioria absoluta). O desfecho dá-se no dia seguinte, à mesma hora, em que eu atingi a maioria dos votos, 11 contra 7 para o outro candidato, 1 branco e 1 nulo, pois a outra candidata foi eliminada na 1ª volta.

Que posso eu dizer sobre esta vitória?

Soube-me bem, admito, saber que fui estratega e que a minha estratégia funcionou exatamente como eu previ, dava-me um certo consolo, mas ao mesmo tempo era uma sensação agridoce.

E porquê?

Por um lado, estava contente porque ganhara e teria oportunidade de continuar o meu projeto de escola, aquele em que acredito e via alegria nas pessoas que me apoiaram, o meu

marido, o meu filho, os meus pais, a minha prima, a minha irmã, os meus sobrinhos, alguns colegas e amigos professores, alguns funcionários, pais e alunos. A minha felicidade passa pela minha realização profissional e ter em mãos um projeto como este, em que poderia gerir um agrupamento desta dimensão, durante quatro anos, com um projeto que tinha idealizado à luz de tudo o que conhecia do concelho e das escolas. Era tudo o que eu queria naquele momento. Sentia-me completamente realizada.

Por um lado, sentia-me exausta, devido a toda a turbulência que me desgastou, desmotivou a minha equipa e a mim, levando a que a vontade de fazer planos e projetos diminuísse, o que é muito grave, principalmente quando estamos numa fase em que se está a finalizar um ano letivo e a organizar o próximo. Uma das minhas características é que eu não me permito falhar, por isso, independentemente de ter mais ou menos apoio, levei todas as funções, quer de final de ano, quer de organização do ano letivo seguinte, com o mesmo profissionalismo, vontade e empenho de sempre.

Entre todas estas tarefas houve ainda os constrangimentos, os “ditos e contos” inerentes a um processo concursal desta complexidade que desgastam psicologicamente qualquer pessoa. As redes sociais e opinião pública sempre a julgar sem qualquer conhecimento, fundamento e sustentação do que realmente se passava – para estes o que interessa é “atirar lenha para a fogueira”.

E eis que chega o dia 30 de agosto 2013 e o Presidente do CGT perguntou-me como é que eu queria tomar posse, respondi:

“- Sozinha, perante vós, à hora normal da reunião do Conselho, 18:30 horas.”

E assim foi...

... à hora marcada lá estava. “A Diretora prestou juramento legal de bem desempenhar as funções para as quais tinha sido eleita, findo o qual assinou o respetivo auto juntamento com o Presidente do Conselho. De seguida a Diretora usou da palavra dizendo que pretende exercer o seu mandato com rigor, competência e diálogo” (Ata do CGT, de 30 de agosto de 2013). Integra, inteira, decidida a fazer frente a todos os imprevistos, dificuldades, desafios e inevitabilidades da escola, espaço privilegiado de milhares de saberes e formas de sentir diversos e diversificados!

Narrativa 3 – A relação interpessoal numa liderança unipessoal

Vinte anos de gestão é demasiado tempo e, por isso, também foram muitas as pessoas com quem trabalhei diretamente, principalmente na equipa da Direção. Pessoas com perfis muito diferentes, umas com quem me identifiquei mais e outras com quem apenas privei profissionalmente, mas reconheço que todas tiveram um papel importante no meu percurso profissional. Ainda antes de coordenar uma equipa de Direção fui Vogal e depois Vice-Presidente numa equipa coordenada por um colega que me era próximo pois éramos da mesma geração e ex-alunos da Escola Secundária. Fizemos uma aprendizagem conjunta naqueles seis anos (1996-2002) em que trabalhamos na Direção e que terminou quando ambos frequentávamos o último ano do Mestrado em Ciências da Educação. Sinto necessidade de falar desse tempo porque sei que foi aí que começou a minha aprendizagem e o meu gosto pela organização e administração escolar e, por isso, teve muito impacto naquilo que sou hoje e naquilo que fiz ao longo da minha vida profissional.

Durante este período, trabalhei em equipa. Era Vice-Presidente, mas o meu colega tinha uma forma de trabalhar que nos dava espaço de decisão e que nos permitia avançar com novos projetos e ideias inovadoras. Lembro-me de projetos que propus e que ele apoiou, muitas vezes até não acreditando muito, que fizeram toda a diferença no rumo da Escola Secundária do Vale. Pelas mudanças que estas decisões vieram a implementar na escola e nas práticas docentes, refiro, como exemplo, a abertura dos Cursos de Educação Formação (CEF), no ano letivo 1998/1999, que originaram, anos mais tarde a oferta de cursos profissionais pela Escola Secundária. A abertura dos CEF foi entendida como uma inovação, algo que faria a diferença, principalmente porque permitiu a criação de alternativas curriculares, de outros percursos, para alguns dos alunos que pelas suas características não se identificavam com o currículo geral apresentado a todos. Os CEF foram sempre entendidos, por mim, como alternativas curriculares que poderiam contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades na população escolar e também traduzir a autonomia da escola para diminuir o insucesso e o abandono escolar. De salientar que esta medida foi muito importante no contexto escolar e os seus resultados saltaram à vista, de tal forma que, quando frequentava o Mestrado em Ciências da Educação – Educação e Currículo, decidi trabalhar sobre a temática dos CEF. Tentei saber em que medida, na lógica da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, se constituíam em percursos curriculares alternativos, capazes de sustentar uma formação cognitiva e social que permitisse aos alunos, a construção de potenciais projetos profissionais e de vida. Em defesa desta perspetiva, em que cedo acreditei, testemunhei muitas situações de sucesso dos alunos. Em 2010, enquanto

Diretora da Escola Secundária, tive uma intervenção muito arrojada na definição do percurso escolar de um aluno que, tendo terminado o 7º ano de escolaridade com sucesso, insistiu em frequentar um CEF, tipo 2 (8º e 9º ano), de Pasteleiro/Padeiro. Quando percebi o que o aluno pretendia, fui confrontada com uma das grandes limitações desta oferta curricular: só alunos com retenções e com 15 anos feitos até 15 de setembro podiam frequentar este curso. Este era o caso de um aluno que, por orientação vocacional, pretendia ser padeiro, por isso, fazia-lhe tanto sentido optar por este curso. O maior problema foi a sua idade, pois, com apenas 13 anos e nunca tendo ficado retido, não reunia os requisitos para enveredar pelo referido curso. Na altura, o aluno e os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), convenceram-me a avançar com uma exposição, bem documentada e fundamentada, à DREN. Após responder a vários esclarecimentos que nos foram solicitados, a autorização excecional para este aluno frequentar o CEF de Padeiro/Pasteleiro foi dada e o aluno prosseguiu o seu percurso na área que pretendia passando, no Ensino Secundário, a frequentar o Curso Profissional de Técnico de Restauração - Variante de Cozinha e Pastelaria que concluiu, com sucesso, com 18 anos feitos em 10 de junho (Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades), e ficando apto para entrar no mercado de trabalho. Estas pequenas vitórias fizeram-me acreditar que eu desenvolvia a minha ação em torno de uma máxima que me acompanharia desde sempre “a escola não desiste dos seus alunos”.

Gostei muito destes primeiros seis anos a trabalhar na Direção e cresci muito, também, a nível profissional. Um dia, o meu colega não querendo continuar mais como Presidente do Conselho Executivo, pois sentia-se esgotado, decidiu sair e, em reunião na DREN, optou por propor que eu fosse nomeada para assumir a Presidência da Comissão Provisória (julho de 2002). Fê-lo mesmo depois de eu lhe ter dito que não estava interessada e que não queria assumir tal responsabilidade, quer por motivos pessoais, pois tinha o meu filho ainda bebé, quer profissionais, porque estava a meses de entregar a minha tese de mestrado. Acabei por ser nomeada, pela DREN, por um ano, como Presidente da Comissão Pedagógica.

Esse ano passou e, no final, decidi fazer um intervalo nos cargos de Direção e não me candidatei para formar uma equipa diretiva, pelas razões já expostas e que eram prioritárias para mim. Durante dois anos letivos, lecionei a disciplina de Geografia e fui orientadora de estágio pedagógico pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, uma experiência também muito gratificante e que muito aportou à minha vida profissional.

Em 2005, estava pronta para voltar à Direção da escola. O meu filho já tinha 5 anos e o Mestrado estava concluído. Para concorrer à Direção era preciso avançar com uma equipa constituída por cinco elementos. Para formar essa equipa, e todas as outras que fui coordenando

ao longo dos anos, baseei-me em três critérios que achava fundamentais para conseguir a melhor equipa, ou seja, aquela que eu considerava ideal para fazer o máximo pela escola: a empatia, a competência técnica (focando-me nas diferentes áreas que precisávamos dominar em cada momento e em cada contexto) e a disponibilidade e motivação para o cargo. É certo que a empatia e a disponibilidade da pessoa foram aspetos que eu considerarei, por vezes, os mais importantes, pois sempre achei que quando se tem vontade de aprender e se é empenhado se consegue rapidamente, e bem, dominar os assuntos. Também foram várias as situações em que eu achava melhor trabalhar com alguém que tinha de ensinar/ajudar do que com pessoas que já tinham certos vícios e que não se adequariam à minha maneira de trabalhar e ao projeto de escola em que acreditava.

Lembro-me que, logo na apresentação da minha primeira equipa, surpreendi e arrisquei, pois, uma das minhas escolhas recaiu numa colega do grupo de recrutamento 500 – Matemática, que praticamente ninguém conhecia, a Fernanda, que não era da terra, o que, infelizmente, incomodou algumas pessoas. Quando formei a lista para apresentar a concurso, para um mandato de três anos, tive de apresentar um grupo de pessoas que a subscrevesse e fui apanhada de surpresa quando duas das colegas a quem solicitei apoio negaram assinar a lista porque não conheciam “aquela Fernanda” de lado nenhum. Não dei importância e avancei, uma vez que sabia o que queria e o que seria melhor para a escola.

Lembro-me que, quando a procurei na sala 27, no pavilhão 3 da Escola Secundária, no final de uma aula e lhe disse que queria falar com ela, nunca lhe terá passado pela cabeça o convite que lhe iria fazer e, quando o fiz, perguntou “porquê eu?”. Baseei a minha resposta/fundamentação nas características e potencialidades que lhe reconhecia e na importância que uma pessoa com o seu perfil teria para completar a equipa que estava a formar. Não pensou muito, em pouco tempo aceitou o meu convite, o que na altura me deixou muito contente já que sabia que iria trabalhar com uma grande mulher e assim foi - quem não sabia quem era aquela Fernanda em muito pouco tempo ficou a saber.

Desde o meu primeiro mandato enquanto Presidente da Comissão Provisória que, ao contrário do meu colega, optei por uma sala única para instalar toda a equipa da Direção, ou seja, abdiquei do gabinete da Presidente e raramente me reunia de forma privada com alguém, pois gostava que toda a equipa estivesse por dentro de todos os assuntos e que contribuísse, com as suas opiniões, sempre que as achassem convenientes e pertinentes. Também fazia reuniões semanais com toda a equipa e, por isso, normalmente, reservava uma tarde nos horários de todos os elementos para isso. Primeiro almoçávamos todos juntos e, depois,

reuníamos, registrando em ata todas as decisões, que eram tomadas em conjunto e sempre pela maioria.

Conhecia a Fernanda pelo contacto telefónico que fui estabelecendo com ela enquanto professora numa escola de um concelho vizinho e, já nesse primeiro contacto, criei uma certa empatia com ela, parecia-me uma mulher forte, determinada e segura do que fazia, o que confirmei depois. Gostei da sua atitude e admirei a sua frontalidade e força. Mostrou ser uma excelente profissional, como professora de Matemática, e marcou pela diferença os alunos quando os pôs a gostar da disciplina que até aí consideravam “um bicho de sete cabeças”. Apreciei o seu trabalho e consegui avaliar as suas competências ao nível da gestão financeira a ponto de considerar que seria um excelente elemento para ajudar a equipa ao nível administrativo. Também via no seu perfil uma postura e atitude muito interessantes para tratar com os problemas de indisciplina dos alunos, pois era assertiva, firme e tratava dos assuntos com um certo humor o que desarmava qualquer um. Para mim, esta colega encaixava muito bem na equipa que pretendia formar, independentemente de ser ou não conhecida na sala de professores.

O tempo em que trabalhei com a Fernanda foi extraordinário e, em momento algum, me arrependi de ter apostado e confiado nela. Foi lutadora, amiga, divertida e competente todo o tempo, mesmo quando pessoalmente estive mais debilitada, quer pela morte do pai, pela sua gravidez, ou pelo grave problema de saúde, do foro oncológico, com que teve de lutar e que eu acompanhei de forma bastante apreensiva. Esta colega foi realmente uma das pessoas com quem trabalhei, com quem mais me identifiquei e com quem mais gostei de trabalhar. Dou muita importância à ética profissional, à confiança e à lealdade. Obrigada Fernanda por teres estado lá.

Trabalhar como Presidente de um Conselho Executivo foi um cenário que me agradou muito, pois sempre gostei de trabalhar em equipa e de discutir as ideias melhorando-as com o contributo de todos. Sempre que tomávamos uma decisão tínhamos de chegar a um consenso e, por isso, as nossas reuniões semanais eram muito importantes, assim como também era fundamental a união da equipa. A responsabilidade era e continuaria a ser sempre partilhada.

Na escolha da equipa e, depois, na forma como esta funcionava nem sempre tudo foi fácil e linear. Tenho o exemplo de duas situações que, por serem opostas, mostram bem a complexidade de formar uma equipa que funcione e que permita às pessoas que a integram sentir-se realizadas e felizes com o seu trabalho, pois é muito importante no final do dia sentirmo-nos satisfeitos e com muita vontade de voltar no dia seguinte. O primeiro exemplo é o do Jorge que é um excelente profissional e, considerando aquelas que são as características

que me orientavam na escolha dos elementos da equipa, sem dúvida que as suas competências técnicas, específicas na área de informática, foram o que pesou mais na minha escolha. A verdade é que quando o convidei para integrar a equipa, em 2005, em termos técnicos pouco ganhei porque este profissional, como Coordenador das TIC, já organizava toda a rede informática da escola e continuou, agora como Assessor da Diretora, a fazer um excelente trabalho nessa área. No entanto, quando lhe eram pedidas outras funções que envolviam muito mais a parte relacional com a comunidade educativa, nem tudo corria bem, porque o António era reservado e tinha uma grande dificuldade em resolver conflitos e em fomentar consensos. Não seria muito grave se houvesse vontade, da sua parte, em ultrapassar essa dificuldade, mas não era o caso, pois insistia em manter essas características e não se moldava ao trabalho de equipa, mostrando uma faceta muito individualista e, ao mesmo tempo, pouco autónoma no trabalho que realizava. Não foi a melhor escolha que fiz baseada nos conhecimentos e aptidões técnicas de um docente. O outro exemplo aconteceu em 2002-2003 quando, por força da nomeação do Diretor Regional, tive de formar uma equipa por um ano letivo e optei por escolher a Sónia, uma colega que trabalhava comigo na elaboração de horários desde 1997/1998. Neste caso, embora fosse, e seja, uma excelente profissional, as suas características mais vincadas são a sua calma, a paciência e a capacidade de diálogo. Era muito consensual, todas as pessoas gostavam dela, professores, alunos, funcionários e pais. Também era uma pessoa que eu adorava/adoro e tudo seria perfeito não fossem as suas fragilidades emocionais que se prendiam com o facto de não conseguir enfrentar as pessoas que se mostravam injustas, pouco profissionais e, muitas vezes, com um certo sentimento de inveja por não estarem no seu lugar ou por não conseguirem ser como ela. Mesmo antes de a convidar para a equipa eu já lhe conhecia essas fragilidades, pois todos os anos, sempre que fazíamos a entrega dos horários aos colegas, comecei a aperceber-me que aqueles que encontravam algum problema no seu horário, coisas ridículas como por exemplo “não poderem passar a ferro à sexta-feira à tarde” ou “não poder ir ao cabeleireiro à segunda-feira de manhã”, evitavam vir falar comigo porque sabiam que eu teria a resposta pronta para qualquer que fosse a situação e não pactuava com situações que nem sempre eram do interesse da escola e dos alunos. Então, falavam com ela, longe de mim. Essas conversas eram (super)desgastantes para ela, principalmente depois de uma quinzena de trabalho intensa (última de agosto) em que as horas dormidas eram escassas e a família era colocada em segundo, terceiro ou quarto planos. Não conseguia responder aos colegas, nem dizer não, e muitas vezes prometia fazer o que sabia ser muito difícil e lhe roubaria muitas horas de trabalho. O desgaste emocional era enorme e, como continuou neste registo enquanto Vice-Presidente da Comissão Provisória, ao fim daquele ano estava exausta e

afirmava não conseguir desenvolver mais aquele tipo de trabalho. Não conseguia responder às pessoas, nem gerir conflitos, pois o que queria era que tudo corresse bem e sem confusões, o que não conseguia naquele cargo que, embora não fosse difícil para ela pelo trabalho que precisava de executar, era-o pela perturbação emocional que lhe provocava. Percebi que tinha razão e que a proximidade às pessoas e a atitude pacífica e consensual que demonstrava na resolução dos problemas não se adequava a um cargo como o que desempenhava, não porque não o conseguisse exercer, mas porque era à custa do seu bem-estar e da sua qualidade de vida e isso não era correto. Continuou a elaborar os horários comigo por mais 13 anos e nunca mais exerceu nenhum cargo de gestão!

Mesmo entendendo os motivos, é verdade que fiquei muito triste por perder a Sónia! Também vivenciei outras situações em que, pelo contrário, tentei de tudo para evitar que alguns colegas entrassem ou se mantivessem na minha equipa. Quer numa situação, quer na outra, foram colegas que quiseram o cargo porque lhes dava mais facilidade de horário e não os prendia às atividades letivas, que nem sempre gostavam, era o chamado “cargo de conveniência”.

Como disse, houve situações em que tentei evitar que alguns colegas entrassem na equipa, mas nem sempre consegui! Por vezes sujeitei-me a “acordos”, muitas vezes necessários, mas nada convenientes nem agradáveis para mim, quando estava a formar a equipa. Isso aconteceu quer na formação do órgão colegial quer depois da equipa que me acompanhava enquanto Diretora. Lembro-me de situações em que a tutela impôs a entrada de elementos como condição para que fosse nomeada e também de situações de pressão, por parte de grupos de elementos do CG, por exemplo professoras do 1º ciclo e pré-escolar, que me levaram a comprometer-me com a entrada de alguém na minha equipa como forma de garantir os seus votos na minha candidatura. Quer numa situação quer na outra, embora concordasse, fiquei condicionada e perdi a autonomia para escolher alguém que reunisse as características mais ajustadas à equipa que queria formar.

Alguns destes colegas que entravam na equipa por conveniência por mais que eu tentasse não saíam de uma rotina que se resumia às tarefas quotidianas obrigatórias e ao cumprimento escrupuloso do horário. Houve, ainda, ocasiões em que ocupavam o seu horário a trabalhar em projetos paralelos que não tinham nada a ver com a escola. Para o bom funcionamento da equipa tentei sempre gerir estas situações, contrariando a tendência que tinham em colocar a escola em segundo plano, com uma coordenação de funções e tarefas de forma assertiva que os ocupava ao ponto de ser impossível prevaricar. Nem sempre consegui e, por isso, na primeira oportunidade substituía-os usando uma estratégia, normalmente bem

pensada, de forma a que os mesmos não ficassem constrangidos e incomodados, mas que o seu lugar ficasse vago para ser ocupado por alguém que realmente o merecia pelas razões legítimas, o bom funcionamento e desempenho da escola.

Quando agrupamos as escolas, formando o mega-agrupamento, e fiquei a presidir a CAP, notei muito a diferença na forma de trabalhar. Quando passei de Presidente do Conselho Executivo para Diretora da Escola Secundária, não senti grande diferença, até porque a equipa se manteve- praticamente a mesma, só quando agrupamos é que fiquei com a certeza de que nunca mais seria igual. Todos os constrangimentos que envolveram a agregação e a forma como foi formada a equipa fez-me ver como era difícil formar uma equipa coesa em redor de um projeto comum, mas, ao mesmo tempo, individual porque era o projeto da Diretora. Por mais que tivesse envolvido a minha equipa na própria elaboração do meu projeto de intervenção sabia que alguns dos seus elementos não se reviam no mesmo. Estavam ali por outras ambições e projetos individuais.

A partir daí, embora continuasse a preferir uma sala comum para toda a equipa e dispensasse o gabinete do Diretor que a Parque Escolar (que estava a finalizar as obras na Escola Secundária) insistiu em incluir no projeto, mas que eu tentei contrariar optando por colocar vidro na fachada que fazia fronteira com a sala da Direção, para evitar as barreiras, comecei a ter dificuldade em gerir a minha equipa da forma que o tinha feito até aí. Não conhecia tão bem as pessoas com quem trabalhava, não tinha tanta confiança nas mesmas ora porque, por vezes, falhavam, ora porque comecei a verificar que as falhas muitas vezes não eram assumidas por quem as cometia e acabavam todas por recair sobre mim. Eu era o órgão, a Diretora, por isso “eu é que sabia”, “eu é que tinha de decidir”, “eu é que tinha de resolver”, a “última palavra é tua” ou “nós fazemos o que tu quiseres”. Podia sempre dizer que não tinha sido eu, mas não me sentia à vontade para o fazer porque, no fundo, eu é que tinha de responder por tudo. Nunca me tinha pesado tanto a responsabilidade como a partir daí! A par com o distanciamento que começou a existir entre nós, também começou a aumentar o meu estado de solidão que ao longo destes últimos anos se foi agravando, principalmente nos piores momentos que vivi na vida do Agrupamento. Nesses momentos, era tudo muito mais claro para mim, o peso das dificuldades e da responsabilidade recaía todo sobre mim e eu raramente sentia o apoio que precisava.

No meu segundo mandato como Diretora do mega-agrupamento (2017/2019), o processo eleitoral foi muito próximo das eleições autárquicas (1 de outubro de 2017) e, como já admiti, apoiei publicamente a candidatura a Presidente da Câmara da, até aí, Vereadora da Educação. Mas não foi só isso que foi inédito, pois nunca tinha apoiado qualquer candidato partidário, também o comportamento de uma colega, que tinha acabado de ser convidada a

integrar a minha recente equipa como Adjunta, me surpreendeu a mim e a toda a comunidade local. Um dia estava a almoçar e a atualizar-me com as notícias locais quando a foto dela, por caricato que pareça recortada de uma que tirou comigo na minha recente tomada de posse, apareceu no meu telemóvel, associada à notícia de que era candidata, por um grande partido político, numa lista para o executivo da autarquia. Como era possível? Não pela vontade de ser autarca, não pelo partido a que estava associada, mas porque tinha assumido um compromisso comigo e tinha deixado esta notícia tornar-se pública sem me dar qualquer pista de que isto ia acontecer. A minha vontade imediata foi confrontá-la, pois até cheguei a acreditar que a notícia fosse falsa. Mas era verdadeira e eu não podia ter sabido porque o segredo é “a alma do negócio”, referiu-me mais tarde. A ideia foi surpreender a população, eu incluída. Acalmei-me, ouvi alguns conselhos muito assertivos e adequados para aquele momento, disse-lhe tudo o que pensava e decidi continuar em frente, mas, agora, com a consciência de conhecer cada vez melhor quem me rodeava. Esta não foi uma situação isolada, a minha Subdiretora, tal como já o tinha feito antes, voltou a integrar a lista de outro partido político, diferente do da Adjunta, para a Assembleia Municipal e voltou a ser eleita. Assim, conseguiram partidarizar a minha equipa. Tinha, no mesmo processo eleitoral das autárquicas, dois elementos da minha equipa em polos políticos opostos. Juntando a esta situação a candidatura do professor sindicalista a Presidente da Câmara por um terceiro partido político, numa terra como a nossa, pequena, fechada e com uma grande tradição de proximidade entre as pessoas e as próprias instituições, tornou-se muito difícil para mim gerir o jogo de interesses que me rodeavam principalmente porque sempre me tentei manter isenta de qualquer vínculo partidário. Agora, posso afirmar que a minha equipa diretiva não me facilitou em nada a vida, pelo contrário, arrastou para dentro do nosso gabinete um ambiente de suspeição, de interesses e de jogos que me envolveu e à escola, acabando por culminar na minha demissão em 2019. Nada voltou a ser igual!

É sempre impossível generalizar quer aquilo que de Bom e, também, de Mau nos acontece na vida e, nos últimos anos como Diretora, tive a surpresa mais agradável, do meu percurso profissional na organização e gestão escolar, com o colega Luís que convidei para a minha equipa no concurso após a agregação. Foi difícil convencê-lo e acho mesmo que o venci pela exaustão. Embora julgue que viu em mim uma pessoa diferente daquilo que “pintavam” no antigo Agrupamento, tendo em conta a sua personalidade, acredito que foi uma decisão muito difícil de tomar. Era uma pessoa muito querida e ligada ao seu grupo de pares mais próximo (professores do 2º Ciclo) e sentia que os estava a trair ao vir trabalhar diretamente comigo, pois penso que me viam como uma pessoa a temer numa oposição ridícula e artificial entre o antigo Agrupamento e a Escola Secundária.

O Luís foi também uma pessoa que eu escolhi pelas suas características pessoais, mais emocional do que racional, no entanto, também foi estratégia, pois era, provavelmente, a pessoa mais consensual no 2º Ciclo, uma vez que se dava muito bem com todos os colegas, funcionários e alunos, o que me ajudaria imenso na vontade que tinha em tornar o mega-agrupamento, recém-formado, numa unidade organizacional unida e com uma identidade própria e renovada, reconstruída. Para além disso, era também era um profissional de excelente disponibilidade e dominava a área das artes, que eu sempre privilegiei e que considerava fundamental numa equipa. Fiquei muito contente quando aceitou e fiz de tudo para que se sentisse bem e integrado, o que não foi difícil, pois rapidamente foi apreciado e reconhecido por todos os elementos da equipa, pelos assistentes, nomeadamente os técnicos que o conheceram melhor primeiro, pelos professores, alunos, pais e mesmo pelas entidades parceiras como a autarquia com quem trabalhava de forma bastante direta face às funções que exercia. Sabia o que ele me tinha dito em relação a algumas das suas características e tentei sempre respeitar o que combinámos. Era uma pessoa muito emocional e também muito prática que facilmente se perdia entre os papéis, como se costuma dizer era um “artista”, pelo que as funções que lhe atribuí foram sempre pensadas e ajustadas ao seu perfil e mesmo as mais burocráticas foram atribuídas com calma e de forma negociada.

Pela experiência que eu já tinha tido com outros colegas com quem trabalhei, principalmente com colegas e, por isso, tentei sempre protegê-lo o que nem sempre foi possível, o que lamento porque essas situações deixavam-no muito mal e a sofrer em silêncio. Tornou-se um amigo, um grande amigo que guardarei para sempre no meu coração quer como pessoa quer como profissional. Tenho que admitir que talvez o Luís tenha sido um dos únicos colegas com quem trabalhei de perto que melhor me conheceu e que mais facilmente demonstrou gostar de mim e admirar a minha forma de ser enquanto pessoa e enquanto Diretora. Talvez pela sua apurada sensibilidade, conhecia as minhas fraquezas e sabia entender-me e apoiar-me quando nem tudo corria bem. Via-me como uma pessoa sensível e emocional, vibrava com as nossas vitórias e ficava cada vez mais motivado para fazer do nosso Agrupamento uma referência a nível local, nacional e internacional. Através dele, muitas pessoas mais ligadas ao antigo Agrupamento, mais concretamente ao 2º Ciclo, ficaram a conhecer-me melhor e a admirar-me como profissional e até mesmo como pessoa. Sei, porque ele já me confessou, que aceitou voltar a entrar na equipa no segundo mandato, pela admiração que me tinha e por ter a certeza de que eu seria o melhor para o Agrupamento. Assim como também sei que teve muita dificuldade em lidar com o quotidiano vivido numa Direção e que, muitas vezes, teve de fazer um grande esforço para entender algumas situações e não desistir, por isso, nunca me surpreendeu, nem

mesmo quando pediu a cessação de funções em consequência do conhecimento da minha própria vontade em sair do cargo de Diretora.

A Maria ficou para o final por nenhuma razão especial, mas por todas no geral. É a pessoa com quem trabalhei mais tempo (14 anos) na Direção, por quem comprei as maiores “guerras”, com quem me identifico menos, que mostrou mais empenho, disponibilidade e dedicação ao seu cargo e que se tornou a minha maior desilusão e mágoa em todo o meu percurso pessoal e profissional.

Foram muitos os projetos de sucesso que desenvolvemos em conjunto e o facto de sermos tão diferentes nunca foi entrave para que trabalhássemos bem, nos respeitássemos e nos admirássemos uma à outra. Durante muitos anos, esta colega foi o meu grande apoio a nível profissional. No entanto, dada a sua personalidade um pouco orgulhosa/pouco humilde e distante, sendo mesmo, por vezes, brusca e por termos interesses pessoais também muito diferentes - eu gosto de movimento ela de muito sossego, eu não gosto de política partidária ela adora, eu sou católica praticante ela está de costas voltadas com a igreja – enfim, podia fazer aqui uma grande lista de diferenças que talvez também justifiquem o nunca chegarmos a ser “as grandes amigas”, pois quer eu quer ela sempre tivemos outras pessoas mais chegadas.

Também é verdade que a sua vida pessoal não foi fácil e marcou de forma muito evidente a sua maneira de estar na vida ao longo dos anos. Acompanhei muitas das dificuldades que foi gerindo ao longo destes 14 anos e sempre tentei estar do seu lado e ajudá-la em várias situações. Tenho presente um desses episódios, que por envolver colegas, gerou um grande conflito pessoal e profissional que tive de mediatizar pois levou a um procedimento disciplinar. A posição que tomei, e que eu achava que estava correta na altura, trouxe-me consequências que ainda hoje me visitam.

Durante estes anos, aconteceu mais que uma vez, na hora de eu apresentar candidatura para mais um mandato, perguntar-lhe se ela queria encabeçar a equipa, colocando o meu lugar à sua disposição e disponibilizando-me para ocupar outro lugar qualquer. A Maria nunca quis aceitar esta proposta mostrando-se, no entanto, sempre disponível para avançar comigo na equipa. Tendo em conta este histórico, não me custou nada propor-lhe, em 4 de setembro de 2019, que assumisse a presidência da CAP para podermos continuar todos a desenvolver o trabalho que estávamos a fazer e eu pudesse ser avaliada como docente e não como Diretora. Fiquei surpreendida com a sua recusa, dadas as circunstâncias e as consequências dessa decisão, mas, ao mesmo tempo, considerei que estava de acordo com aquilo que tinha feito até aí e, mesmo sem que me desse grandes explicações, fiquei com a ideia de que não se sentia à-vontade para liderar uma equipa e assumir toda a responsabilidade que isso envolve. Aceitei a sua

decisão, respeitando-a como sempre fiz, e esperei que a CAP fosse formada por elementos externos à escola.

A minha grande surpresa e desilusão com a Maria aconteceu quando percebi que, tendo recusado formar CAP com a nossa equipa, decidiu juntamente com uma ex-Adjunta, fazer parte da CAP externa formada pelo Delegado Regional, sem nunca me ter referido isso. Fiquei completamente surpreendida, ao saber no dia da tomada de posse da CAP.

Como já referi, anteriormente, eu e a Maria não concordávamos em muitos aspetos, muitas vezes discutíamos pontos de vista muito diferentes, o que se agravou nos últimos anos, mas nunca deixei de ter confiança nela e de a considerar uma profissional correta e leal para comigo. Enganei-me e senti-me traída vendo que todos estes anos de cumplicidade, achava eu, não tinham valido de nada, pois era como se estivesse perante uma pessoa estranha, desconhecida e capaz daquilo que eu nunca imaginei, que não entendia e ainda não entendo, porque nunca houve uma conversa franca que justificasse este desfecho. Gostaria de um dia entender, pois ajudar-me-ia a resolver alguns espaços em branco que tenho na minha cabeça e que me fazem, muitas vezes, questionar quando e porque falhei com a Maria para que a nossa convivência acabasse assim.

Foram tempos conturbados e difíceis para mim, recorrendo à minha memória poderei apresentar alguns episódios que narram, na primeira pessoa, situações que mostram bem esta difícil vivência/experiência. Recuando a 2014/2015, o primeiro ano letivo do meu penúltimo mandato como Diretora do AEV e também aquele que ficou marcado por uma eleição bastante polémica como já narrei no segundo episódio deste registo autobiográfico. Nesse ano, tudo se desenrolou dentro da normalidade possível em qualquer início de ano letivo e, apesar do cansaço que o desgaste do processo eleitoral me causou, principalmente psicologicamente, eu estava motivada e tinha uma equipa capaz de fazer um bom trabalho. Conhecia as suas competências e organizei-me em função disso embora tivesse perfeita consciência que não estávamos em perfeita sintonia quanto aos desígnios da escola.

Os relatos que acabo de fazer mostram como uma mesma pessoa – o Eu - teve necessidade de se moldar e adaptar a um conjunto de pessoas com formas de ser e estar variadas e diferenciadas criando situações e contextos de trabalho muito específicos e desafiantes.

Narrativa 4 – Desafiando o inevitável

A Avaliação do Desempenho Docente (ADD) foi sempre um assunto que mereceu a minha reflexão e sobre o qual constantemente me mantive (in)formada. Desde o início foi um assunto que me despertou o interesse e tentei nunca perder qualquer detalhe das constantes alterações a que o processo foi sendo sujeito: legislação, formação, grupos de discussão e grupos de discussão e decisão como a Rede de Escolas Associadas ao Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) da qual a Escola fez parte.

Passsei, como Presidente ou Diretora, por todos os modelos de ADD que surgiram desde 2008 e que revogaram o anterior que se guiava pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio. Ainda durante o ano letivo 2007/2008, enquanto Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária, implementei todo o processo simplificado de ADD com base no Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, procedendo à avaliação de todos docentes contratados em funções na escola. Este foi um processo deveras delicado e complicado quer pela sua própria complexidade, pois era tudo novo e muito técnico, quer pela responsabilidade e mudança de paradigma face aos parâmetros que este novo modelo de avaliação utilizava. Funções/deveres docentes como assiduidade, pontualidade, cumprimento do serviço letivo e não letivo, cumprimento dos objetivos, até agora nunca postas(os) em causa passaram a estar na mira da tutela e das hierarquias. Embora tenha sido um ano difícil, nada se comparava à confusão que seriam os anos seguintes, em que todos os docentes estavam sujeitos ao modelo de avaliação, agora não simplificado, previsto no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

Logo no início do ano letivo 2008/2009 sentia-se na escola um mal-estar latente e que, por isso mesmo, foi-me muito difícil gerir. A divisão dos docentes em professores titulares e professores foi uma medida geradora de conflitos que me colocou numa posição, que eu diria, ingrata. Se por um lado, vi a minha posição ser posta em causa pois era Presidente do Conselho Executivo (PCE), mas não era professora titular e isso confundia muito esta nova estrutura na carreira docente. Como poderia uma Presidente não titular avaliar um professor titular? Por outro lado, muitos dos próprios professores titulares também não queriam o título, pois não queriam assumir as consequências que isso acarretava (cargos, avaliadores...). E, exatamente por isso, numa reunião geral de professores realizada em 12 de novembro de 2008, recebi uma moção encabeçada por uma dessas docentes titulares e assinada por 114 dos 140 docentes da escola com vista à suspensão da aplicação do novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente e para a promoção de um modelo de sucesso e dignificação da carreira docente. Perante esta situação, socorri-me da legislação em vigor para responder àquele grupo de professores

que recebeu de forma tão contrariada estas mudanças que alteravam por completo toda a gramática que suportava a carreira docente até aí. Independentemente de concordar ou não com o que pretendiam na moção, cabia-me assegurar o cumprimento das leis e a regularidade das deliberações, de acordo com o artigo 14º do Código do Procedimento Administrativo e, assim, não podia permitir uma tomada de decisão que contrariasse o disposto nos diplomas legais que regulamentavam o processo de avaliação do desempenho, nomeadamente o Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de janeiro.

Posto isto, restava-me zelar para que tudo, a partir daí, fosse delineado com a máxima participação de todos, com rigor, clareza e equidade para que as pessoas começassem a aceitar melhor todas estas mudanças. Assim, procedemos à construção de todos os documentos internos referentes à ADD com a participação dos professores, tentamos estar sempre muito informados sobre o procedimento e, na medida do possível, ter uma posição pró-ativa no desenvolvimento/evolução do processo, tendo, por isso, a escola apresentado candidatura e sendo selecionada para pertencer à Rede de Escolas Associadas ao CCAP, a partir de setembro de 2008. A missão deste conselho era implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização do regime de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

A partir daí, o processo de ADD na nossa escola foi avançando num percurso atribulado com muitas mudanças que acabaram por culminar no Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, passando também pelo “fim” dos professores titulares que tantos constrangimentos tinham vindo trazer às escolas.

O final do ano letivo 2011/2012 foi marcante para mim por vários motivos que já narrei, mas também pelo processo peculiar de ADD que tive de coordenar: duas unidades orgânicas completamente diferentes, dois Conselhos Pedagógicos, duas Seções de Avaliação do Desempenho Docente do Conselho Pedagógico (SADDCP), uma Presidente de Comissão Administrativa Provisória (CAP) e um decreto regulamentar novo, tudo isto para avaliar 70 docentes.

Embora a escola sede do antigo Agrupamento (escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos) e a Escola Secundária fossem apenas separadas por uma via rodoviária, a identidade, a missão, o clima, o funcionamento dos órgãos e os procedimentos de ADD destas duas unidades orgânicas eram muito diferentes e em muitas situações opostas. Alguns exemplos disso são: o Agrupamento antigo ter decidido que não se atribuíam Excelentes e a Escola Secundária fazer questão de os atribuir todos; o Agrupamento antigo ter decidido distribuir, à priori, os Muito Bons pelos diferentes departamentos e a Escola Secundária os atribuir em função do desempenho e não em

função de grupos; o Agrupamento avaliar o “Compromisso com a construção do conhecimento profissional” e “Formação contínua e desenvolvimento profissional” com base na utilização de uma fórmula matemática que considerava o número de créditos e a classificação obtida na formação e a Escola Secundária avaliar/considerar a pertinência da avaliação para as funções do docente e a sua aplicação em contexto, entre outras. Uma outra situação que também precisava ser considerada e refletida era o facto de as duas unidades orgânicas terem tido avaliações externas diferentes e por isso haver necessidade de voltar a calcular as quotas das menções em função da avaliação externa mais elevada que era a da Escola Secundária. Em reunião de conselho pedagógico (reuniões conjuntas com os elementos dos dois antigos conselhos) houve necessidade de uniformizar procedimentos e assim as regras foram ajustadas e aplicadas de igual forma aos dois universos de docentes. As orientações que prevaleceram foram as que se utilizavam no processo de avaliação da Escola Secundária por se considerarem mais claras e com maior equidade.

Perante estas especificidades tão diferentes nas duas unidades orgânicas, o desafio que me foi apresentado tornou-se muito difícil e constrangedor. Como agravamento na dificuldade de gerir esta situação, havia o facto de existirem elementos na SADDCP do Agrupamento que tinham sido minhas professoras do 2º Ciclo. O constrangimento naquelas reuniões foi enorme pelo que tive de manter a calma, ouvir e esclarecer (ou ignorar), ponderando sempre a melhor reação que poderia ter face às questões, compreender e colocar-me na posição daquelas colegas não pondo nunca em causa o seu trabalho e, ao mesmo tempo, zelar para que tudo se processasse com muita clareza, equidade e responsabilidade e, claro, segundo os dispositivos legais. Viviam-se neste recém-criado mega-agrupamento um tempo de conflitos, desconfianças, desmotivações e, principalmente, mudanças e este processo de ADD não veio ajudar nada na harmonização e reorganização desta unidade de ensino. Embora, à partida, parecendo uma missão impossível, o processo de ADD foi concluído com sucesso e acabamos por ver os consensos sobrepor-se aos conflitos por um bem maior que era estabelecer um bom ambiente entre os docentes.

Este foi o episódio mais difícil que tive de gerir ao nível da ADD no meu percurso profissional. A partir daí tudo se foi desenvolvendo dentro da normalidade, com uma SADDCP mais ou menos constante e coesa, o que nos facilitava o trabalho, pois, neste processo, é muito importante que as pessoas criem laços de seriedade, entendimento e confiança. Claro que nem tudo foram facilidades, várias situações pontilharam estes últimos anos com alguns episódios menos agradáveis como as reclamações de colegas que não concebiam que houvesse, na escola, um professor melhor do que elas próprias, ou elementos da SADDCP que iam contar aos avaliados quem é que tinha sido o responsável por eles não terem tido a menção que almejavam

ou ainda outros divulgando aos colegas que tinham tido a menção de excelente levando-os a ser “apontados” no seio do grupo. Quer numa situação quer noutra, os problemas resolviam-se sempre com uma tomada de posição firme e clara. No primeiro caso, dando respostas assertivas e fundamentadas às alegações das reclamações e, no segundo caso, depois de uma conversa em que se deixava clara a falta de profissionalismo e responsabilidade da pessoa, esta era convidada a sair da SADDCP, sendo substituída por outro elemento eleito em sede de Conselho Pedagógico.

Nunca tive dificuldade em avaliar os docentes que ano após ano trabalharam comigo, talvez porque tinha um conhecimento muito detalhado e documentado do papel e do trabalho desenvolvido por cada um na consecução dos objetivos definidos no Projeto Educativo (PEA) e no Plano Anual de Atividades (PAA) da escola. Tentei sempre, e na medida do possível, adequar o perfil dos docentes aos cargos e funções por eles exercidas. Estou convicta de que esse conhecimento é muito importante para, por um lado, perceber qual o desempenho do docente em função do serviço que lhe foi distribuído e, por outro, verificar o seu contributo para os resultados desta escola, pois o desempenho docente varia em função do contexto e dos objetivos de cada escola. Um docente pode ser excelente numa escola e noutra não passar de muito bom e a verdade é que fui confrontada com estas comparações, o que entendi perfeitamente pois acredito que seria muito bom se os docentes fossem recrutados localmente pois há um perfil docente para cada Projeto Educativo. Sentia-me à vontade para posicionar cada um dos meus colegas face aos critérios definidos (que eles conheciam) para a atribuição das respetivas menções e tive muito poucas situações em que estes discordaram ao ponto de apresentar uma reclamação. Normalmente, através de uma conversa em que esclarecia e fundamentava a posição relativamente aos pontos de discórdia, os docentes entendiam e muitas vezes agradeciam o facto de serem levados a refletir naqueles aspetos que nem sempre eram tão “bons” como eles próprios se julgavam. Sempre fiz questão de dar conhecimento da avaliação final (após harmonização da SADDCP) pessoalmente e, de forma privada, a cada docente. Essa prática fazia toda a diferença, eu sentia a primeira reação do avaliado ao resultado e estava ali para dar todos os esclarecimentos que se tornavam pertinentes no momento, resolvendo logo alguns dos equívocos que poderiam advir e a sustentar uma reclamação. Através do diálogo resolvi muitas situações entre avaliados e avaliadores e mesmo entre os avaliados e a SADDCP.

A par de todo este processo de ADD, a escola (primeiro a Escola Secundária e depois o mega-agrupamento) foi avaliada duas vezes pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). Em novembro de 2007, a Escola Secundária teve a sua primeira avaliação externa cujo

resultado foi de duas menções de Bom e três menções de Muito Bom. Considerando o contexto nacional, a comunidade educativa reconheceu o bom desempenho da escola e este facto veio motivar todos os intervenientes, eu inclusive, a fazer ainda mais e melhor. Em abril de 2015 o mega-agrupamento teve a sua primeira avaliação externa e obteve como resultado três menções de Muito Bom. Também este resultado foi sentido e felicitado por todos e considerado uma grande evolução no trabalho desenvolvido pelo Agrupamento face a tudo que aconteceu, entretanto, nomeadamente a agregação das escolas. Devo realçar que o antigo Agrupamento tinha sido avaliado em janeiro de 2009 tendo como resultado cinco menções de Bom. Estas avaliações externas condicionaram, nos diferentes contextos, as menções de Muito Bom e Excelente que cada unidade orgânica tinha para atribuir, assim como foram marcantes no processo de avaliação da Direção da escola.

Como Presidente e, posteriormente, como Diretora, sempre fui contemplada com uma ADD de excelência o que estava de certa forma relacionado e articulado com o reconhecimento da comunidade educativa e mesmo da tutela, ao ótimo desempenho da escola. Após a revogação do Decreto Regulamentar nº 11/98 (sendo que ao abrigo deste modelo a minha última avaliação foi “Bom” por ter pedido a avaliação extraordinária) a minha primeira avaliação, como PCE, foi em 15 de março de 2010, realizada pelo Diretor Regional de Educação, com o resultado de 4,7 que correspondia à menção de “Excelente” e referia-se ao período anterior a 2009. No período de 2009 a 2011, a Direção foi avaliada pelo sistema de avaliação SIADAP e o meu resultado foi 4,298 o que correspondeu à menção de Muito Bom. Como em 2011 me encontrava no 4º escalão, estando abrangida pelas Portaria nº 1333/2010, de 31 de dezembro, e Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro, que previam a entrega de um trabalho de natureza pedagógico-didática a apresentar superiormente, em 18 de outubro de 2011, enviei o respetivo trabalho e toda a restante documentação anexa. No entanto, até hoje, não tenho ideia de onde foi parar nem o que fizeram com ele. Todo este esforço, porém, não serviu de nada já que, entretanto, saiu o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro e a Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto e, como continuávamos com a carreira congelada, eu teria de ter observação de aulas. Pedi vários esclarecimentos e cada um trazia uma resposta diferente, mas todos eram unânimes: eu teria de ter observação de aulas. Várias vezes discuti o meu problema nas reuniões do Centro de Formação a que pertencemos e muitas vezes vi os meus colegas Diretores a “brincar” com a minha situação pois, segundo eles, não havia maneira de ultrapassar o requisito pedagógico da avaliação. Optei por seguir uma das sugestões de um elemento do DGAE que propunha que eu fizesse observação de aulas numa turma “emprestada”, uma vez que não tinha turma. Assim fiz. Conversei com a minha coordenadora de departamento e dei algumas aulas a uma das

turmas dela do 9º ano para me familiarizar com os alunos e recebi o avaliador externo em duas aulas nessa turma, tendo obtido uma avaliação de menção Excelente. Pouco tempo depois, fui informada pela DGAE que essa avaliação não era válida pois tinha de ser titular de uma turma para ter observação de aulas. Voltei à “estaca zero”. Mais uma vez, o meu caso era discutido no Centro de Formação como algo surreal e muito invulgar. Decidi que, no ano letivo seguinte, 2012/2013, teria no meu horário uma turma do 8º ano e, assim, poderia cumprir o requisito que a lei previa, necessário para a progressão do 4º para o 5º escalão. Voltei a ter observação de aulas com o mesmo avaliador externo que me atribuiu novamente “Excelente”. Em 2013/2014 tinha de ser avaliada pelo Conselho Geral (CG) ao abrigo da portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto, pois, embora tivesse a observação de aulas, e continuássemos com a carreira congelada, precisava de ser avaliada pela legislação em vigor. O processo decorreu dentro da normalidade e eu senti, pela primeira vez, o efeito da avaliação do Agrupamento na minha ADD pelo que a proposta que foi enviada para o DGAE foi de 9,585. No entanto, nesta data, dado o número de avaliados e também o resultado das suas propostas, ainda me foi possível aceder à menção de Muito Bom.

Tudo me levava a acreditar que a minha ADD seria sempre um pouco peculiar e de carácter excecional. No ano letivo 2018/2019, voltei a ser avaliada, pois estava a transitar do 5º para o 6º escalão, ou seja, teria apenas de contar dois anos de serviço. Mas, como tinha uma menção de “Excelente” na ADD anterior, avançava um ano na progressão e só teria de trabalhar um ano para voltar a mudar de escalão. Logo, teria de ser avaliada nesse mesmo ano e o processo tinha de estar finalizado até dia 15 de junho.

Voltaria a ser avaliada pelo CG, por isso, a minha carta de missão, os critérios e a ficha de registo da avaliação foram definidos pelo CG com a minha participação. Nesta data, nada previa o desfecho que teve todo este processo e penso que, para entendê-lo, há a necessidade de fazer um enquadramento mais alargado de tudo o que se passou no Agrupamento durante este ano letivo e que influenciou diretamente todas as decisões que fui tomando até ao dia 18 de setembro de 2019.

Iniciamos o ano letivo (2018-2019) sobre uma pressão muito grande. A Escola Básica (sede do antigo Agrupamento) estava a sofrer uma intervenção muito grande e, durante 1 ou 2 anos letivos, os alunos não poderiam ter lá aulas. Após várias reuniões e negociações entre a escola e a autarquia, decidiu-se que 312 alunos, 24 professores, os 18 assistentes operacionais e os dois jovens voluntários com necessidades educativas especiais que aí trabalhavam iriam ser alojados na Escola Secundária. Esta escola passaria assim de uma lotação de 1283 pessoas para 1639. Nessa negociação, ficou acordado que a escola receberia nove contentores para

possibilitar o alojamento de todas as turmas. No entanto, no final do ano letivo ficamos a saber que receberíamos menos um contentor, o que nos dificultaria ainda mais a gestão dos espaços que já era extremamente difícil, nomeadamente ao nível do refeitório e mesmo de salas de aula. Organizar este ano letivo e elaborar os horários, considerando todas as medidas pedagógicas [desdobramentos, espaços temporais para o domínio de autonomia curricular para equipas educativas, entre outras que tínhamos definido para o Projeto de Autonomia e Flexibilidade (AFC) já que éramos piloto desde 2017/2018], foi de uma dificuldade extrema o que nos obrigou (digo nós porque eu coordenava a equipa de horários desde 1998) a trabalhar intensivamente durante o mês de agosto havendo mesmo dias do início de setembro em que a equipa de horários se viu forçada a fazer algumas diretas para cumprir a agenda estipulada para o arranque do ano letivo. Em paralelo com todo este trabalho, houve necessidade de gerir muitos problemas sendo que alguns se relacionavam com a sobrelotação da Escola Secundária e os receios que os encarregados de educação demonstravam face à vinda dos alunos mais pequenos (5º e 6º ano) para a “escola grande” como diziam. E as reações não tardaram muito, ouvi de tudo, que os mais pequenos iam ser agredidos pelos maiores, que tinha de haver uma separação física dentro da escola entre os pequenos e os grandes, que os intervalos teriam de ser diferentes, que a cantina não mantinha espaços desejáveis entre as mesas. Porém, e com muita determinação e colaboração de todos os envolvidos, um a um todos os problemas se foram resolvendo e o arranque do ano letivo aconteceu dentro da normalidade esperada e desejada com todos os alunos, docentes e assistentes devidamente alojados e enquadrados na nova realidade que os esperava por dois anos.

Perante todas estas dificuldades, ainda consegui perceber que poderíamos estar a entrar num tempo de oportunidades: oportunidade de acabar, de uma vez para sempre (assim eu o desejava) com a separação (não só física) ou mesmo clivagem que existia entre os docentes do 2º e 3º ciclos e secundário, de articular o currículo entre os vários ciclos de uma forma mais sustentável e eficaz, de aumentar o trabalho colaborativo entre os docentes tarefa sempre difícil de implementar e ver concretizada, de promover a unidade dentro dos departamentos aproximando mais os coordenadores dos docentes do 2º ciclo, de fazer os assistentes operacionais entender que o que interessa é o “todo” e não “os de lá e os de cá”, que os alunos mais crescidos são seres em construção de cidadania responsável e que, ao contrário do que se poderia prever, assumem-se como agentes muito importantes para ajudar os mais pequenos a crescer, enfim, um tempo de crescimento das relações interpessoais.

Tudo se organizou para que este ano letivo tivesse um Plano Anual de Atividades (PAA) rico, articulado e promotor do sucesso educativo. O facto de estarmos todos juntos, à exceção

do pré-escolar e 1º ciclo que funcionava nos 7 polos escolares do Agrupamento, facilitou a planificação de atividades integradoras do Agrupamento como o Carnaval, o Sarau ExpressArt, a participação em concursos, entre outras. No PAA desse ano são várias e diversificadas as atividades de destaque: o desporto escolar com uma equipa de futsal feminino a sagrar-se campeã; os alunos de todos os ciclos a atingir ótimas taxas de sucesso; os projetos trabalhados na AFC a ter destaque a nível nacional, quer nos *media* quer através do reconhecimento da tutela (foram publicados dois vídeos na DGE com as atividades em Domínio de Autonomia Curricular (DAC) do Agrupamento que tiveram destaque numa das reuniões de diretores a nível nacional); cinco finalistas e 2 vencedores do Prémio Ciência na Escola (27 500 €); mudança na imagem do Agrupamento; espetáculos de dança e música com os respetivos ensinamentos especializados, mobilidades internacionais, no âmbito do Programa Erasmus+, para alunos, professores e assistentes; formação ajustada às necessidades da escola com destaque para a organização das Jornadas da Ciência de Arouca e para as Jornadas da Educação do AEV; grande aposta no associativismo juvenil que trouxe o Ministro da Educação à escola, entre muitas outras atividades e projetos. Tenho de concluir que foi um ano excelente para o Agrupamento e a sua visibilidade local, nacional e mesmo internacional. Foi, precisamente, neste ano, que ouvi o Ministro da Educação, perante mim e outros elementos da comunidade educativa, elogiar o trabalho desenvolvido no nosso Agrupamento, assim como o meu desempenho, enquanto Diretora, que escutei, com agrado, as felicitações do Primeiro Ministro António Costa perante a Presidente da Câmara e o Delegado Regional do Norte. Foi também neste mesmo ano que, enquanto participava num Seminário na Casa da Música, recebi uma chamada telefónica do Secretário de Estado João Costa (que tinha acabado de sair de lá) a elogiar o trabalho do Agrupamento, no âmbito do projeto AFC, a informar que tinha indicado o Agrupamento para uma grande reportagem que o Jornal de Notícias iria fazer. As evidências de que estávamos a trabalhar no caminho certo eram muitas e motivadoras, o que nos orgulhava muito. Digo "nós", porque sempre tive por hábito partilhar tudo com a minha equipa e com a comunidade educativa, o bom e o menos bom, e claro, com todos os órgãos que conheciam estas conquistas e ficavam agradados com o seu reconhecimento para lá dos muros do Agrupamento.

Sentia-me bem e muito orgulhosa por ver a nossa escola na linha da frente, entre o grupo de escolas de referência, principalmente face às mudanças que marcavam, neste momento, a agenda política nacional. A mudança de práticas era algo que se começava a verificar no nosso Agrupamento, passava-se de um trabalho individual, solitário e, por vezes, infértil para um trabalho colaborativo, dos conselhos de turma para as equipas educativas, de um trabalho de sala de aula centrado no professor para um outro centrado no aluno, das aulas expositivas,

mesmo que muitas vezes com suporte nos PowerPoint, para o trabalho de projeto. Enfim, estávamos num ano de mudança e, como tal, ninguém ficou surpreso com a apresentação, à tutela, do Plano de Inovação (PI), ao abrigo da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho que permitia às escolas gestão flexível superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Este PI foi pensado, elaborado, discutido e apresentado a todos os intervenientes da comunidade educativa num período em que eu vivia alguma ansiedade, preocupação e, até mesmo, desilusão face a alguns acontecimentos pessoais e profissionais que estavam a decorrer e também sob uma grande pressão pois o tempo para a sua apresentação era muito curto tendo havido necessidade de trabalhar sobre ele durante todo o mês de agosto. A sua aprovação deu-se no dia 10 de setembro de 2019 e eu sentia uma enorme felicidade por mais esta etapa conseguida.

Mas é verdade que, neste ano, tão promissor para o Agrupamento, nem tudo correu assim tão bem, principalmente para mim. Em março de 2019, no seguimento de uma ocorrência disciplinar, foi instaurado um procedimento disciplinar a vários alunos do 5º ano. Desde o início que estava segura de que a situação em análise não passava de uma brincadeira de miúdos, durante um intervalo de brincadeiras, mas prevendo possíveis consequências que poderiam ser graves por configurarem “comportamentos de bullying” de um grupo de alunos para com uma colega. A atuação foi imediata e seguiram-se todos os procedimentos que considerei adequados e ajustados à situação. Enquanto decorria a instrução do procedimento disciplinar fui surpreendida com o caso a ser divulgado nas redes sociais, de uma forma completamente falsa e distorcida e com uma exposição enorme das crianças envolvidas. Começou por ser referência num perfil de Facebook chamado “Arouquense Atento” cuja autoria se desconhece e que tem por prática relatar situações constrangedoras, nem sempre verdadeiras, e, mesmo quando o são, surgem completamente deturpadas/empoladas, muitas vezes referentes aos políticos locais e mesmo aos dirigentes de instituições. O impacto da divulgação desta situação foi terrível, pois o uso de uma expressão, dita pelos alunos e que constava no processo - “enfiou o pau no cu” – , e que, no referido processo, tinha uma interpretação completamente diferente da forma como foi interpretado pela sociedade e do que tinha acontecido na realidade (colocou um pau no meio das pernas), arrastou toda a comunidade para a discussão e julgamento em praça pública. No Facebook, a discussão teve repercussões enormes passando também a ser tema no Instagram e no Twitter, redes mais utilizadas pelos jovens e, conseqüentemente, pelos alunos que também entraram na discussão de forma intensa e muitas vezes cruel para com a Diretora e o Agrupamento em geral. Fui acusada de tudo, principalmente de esconder e deixar que acontecesse “um abuso sexual” de uma menina na escola (a idade nem sempre foi clara, umas

vezes referiam-se a uma aluna do 7º ano, outras vezes a uma aluna mais nova) por um grupo de colegas – o que era, radicalmente, falso.

A partir daí, fui apanhada por uma avalanche de acontecimentos que praticamente não me deixavam respirar, comer ou dormir, enfim viver. Rapidamente, o assunto se espalhou e levou à intervenção de várias instâncias como a DGEstE, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), o Ministério Público, a Polícia Judiciária (PJ), a IGEC, as Associações de Pais, o CG, a comunidade educativa e a imprensa nacional.

A minha preocupação foi, desde o início, com os alunos envolvidos e os seus encarregados de educação, por isso tentei sempre protegê-los. Nunca agi de forma precipitada em todo este processo e zelei para que a identidade dos alunos fosse sempre salvaguardada, mesmo dentro da escola. Não consegui evitar que o assunto chegasse ao Correio da Manhã, mas, quando confrontada telefonicamente por uma jornalista, neguei e continuei a defender a identidade dos alunos, o que não foi muito difícil, pois as perguntas que me fizeram referiam-se a uma aluna de 14 anos que supostamente andaria no 7º ano de escolaridade. Outras pessoas foram abordadas pela imprensa - alunos, psicóloga da menina, assistentes operacionais, professores, Presidente da Associação de Pais - e manifestaram-se de diversas formas sendo que a pessoa que mais me surpreendeu foi o Presidente da Associação de Estudantes que se referiu a uma conversa que teve com a Subdiretora cujas revelações acabaram por colocar em causa as minhas afirmações à imprensa. Fiquei chocada e muito fragilizada, pois era um elemento da minha equipa, a quem eu tinha pedido silêncio em todo este processo, pois o mesmo estava-me a ser pedido pelo Delegado Regional.

Todo este mediatismo levou a Procuradora do Ministério Público a pressionar a Presidente da CPCJ (Vereadora da Educação) a atuar. Porque havia uma relação de confiança entre nós, a Vereadora quis falar comigo e disse-me que estavam a ser pressionados pela Procuradora para abrir um processo, se havia algo com que se devesse preocupar, respondi-lhe que não, que tinha agido em conformidade com a situação ao que ela respondeu que era só isso que queria saber. Cada vez ficava mais preocupada com a situação e com os contornos que esta estava a levar. Ainda durante o almoço de Páscoa do pessoal docente e não docente fui contactada, pelo telefone, por uma procuradora do Tribunal para saber se era verdade que tinha havida uma situação de abuso sexual de uma menina na nossa escola, algo que continuei a negar. De pouco valeu, pois, nesse mesmo dia, fui bombardeada com o assunto a ser exposto pelo próprio Ministério Público na imprensa nacional. Seríamos sujeitos a uma averiguação por todas as instâncias, Polícia Judiciária, IGEC e CPCJ. E assim aconteceu, os procedimentos decorreram e em todas as situações foram arquivadas, não havia nada que não tivesse sido

considerado no procedimento que adotei. Os alunos envolvidos foram sancionados em conformidade com os seus comportamentos e não havia matéria que devesse ser tratada fora da escola pelo que o processo na CPCJ também foi arquivado, sendo a informação enviada para o Ministério Público.

A par de tudo isto, as crianças sofriam a exposição havendo várias situações que tive de gerir dentro da escola. Porém, a que mais me chocou foi mesmo o procedimento da catequista deste grupo de crianças que, sabendo que a situação envolvia uma menina do seu grupo, decidiu, por iniciativa própria, interrogar todas as crianças, chegando mesmo a ameaçá-las para saber como tudo se tinha passado. Os pais destas crianças reagiram muito mal, querendo bater na catequista, fazendo queixa ao pároco e retirando as crianças da catequese, pois realmente tudo aquilo em que acreditavam que seriam os objetivos da catequese se tinha perdido com esta atitude da catequista. Agora, todas as crianças envolvidas no episódio estavam expostas e sofriam com o julgamento das pessoas, fora da escola.

Dentro da escola estava tudo controlado e seguia o seu rumo normal. No entanto, fiz questão de reunir as pessoas e informar que estava tudo a decorrer em conformidade e que podiam confiar que nada de maior se tinha passado. Estávamos perante uma situação de brincadeira de crianças, “policías e ladrões”, que correu mal porque acontecia no seguimento de outras que incomodavam a menina em causa, que se sentia incomodada com os colegas que a arrelivavam em reação ao próprio comportamento da aluna que os provocava constantemente, por exemplo, estragando-lhes as brincadeiras. Eu sentia que havia uma disparidade na medida em que as pessoas da escola acreditavam, no entanto, fora da escola, as redes sociais e a imprensa nacional continuavam a alimentar-se de intrigas e afirmações sem fundamento expondo estas crianças que passaram a ter acompanhamento psicológico para conseguirem ultrapassar esta fase. A partir de certa altura, o “Atento” passou a ser alimentado, em termos de informações, por pessoas anónimas que estavam prontas para alimentar a “guerra” em vez de se pautarem pela verdade. Logo que tive conhecimento do ocorrido, decidi apresentar queixa por difamação pessoal e também institucional na GNR, sendo que esse processo ainda decorre no Ministério Público e passou a ser considerada “difamação gravosa”. É importante também reportar que, por consequência do recurso que uma encarregada de educação interpôs ao procedimento disciplinar instaurado ao seu educando, toda esta situação foi discutida em CG. Nada disto seria de estranhar se, vinte minutos após uma dessas reuniões, os pormenores aí discutidos não estivessem pormenorizados no “Atento”. A caça ao autor deste perfil anónimo de Facebook tornou-se uma das conversas favoritas no seio da comunidade educativa. Sugestões não faltavam só que, neste momento, eu tinha 12 pessoas que tinha de denunciar e

juntar ao processo, ou seja, os elementos do CG que estiveram na referida reunião. Assim fiz. Indiquei os nomes ao meu advogado para que os juntasse ao processo. Também questionei o Presidente do CG e pedi que fizesse alguma coisa, pois aquilo que tinha acontecido era muito grave e colocava em causa aquele órgão. Pelo que sei, até hoje, nada foi feito. Também sabia que estava a melindrar aqueles 12 elementos do CG, mas tinha de o fazer, tinha de parar os autores daquelas barbaridades que estavam a manchar a minha imagem e a da escola e, pior ainda, a expor um grupo de crianças indefesas.

Outra situação idêntica ocorreu no seio da comissão restrita da CPCJ em que um dos elementos se pronunciou na imprensa, de forma anónima, afirmando que havia matéria para o processo que a CPCJ abriu. Ainda antes de sair no jornal, a Presidente da CPCJ telefonou-me a dizer que o assunto iria sair no jornal (pois tinha sido contactada para se pronunciar) mas para não me preocupar, pois era tudo mentira e que iria apurar quem tinha feito essa barbaridade. Até hoje nada foi desmentido e a pessoa deve continuar lá a “(des)proteger” as nossas crianças.

As consequências de tudo isto tornaram-se desastrosas para mim! Deixei de confiar nas pessoas, até nas que estavam mais próximas, pois a sensação que dava era que estava a ser traída por alguém muito próximo. Todos os passos que dava eram divulgados. Passei a tornar-me mais reservada e também cada vez mais solitária, acho que nunca me senti tão sozinha na minha vida. Não sabia em quem confiar. As pessoas diziam que não gostavam de mim sem me conhecerem pessoalmente, em público era obrigada a ouvir falar de mim e a opinar sobre o assunto como se tudo que aparecia escrito nas redes sociais e imprensa fossem verdades absolutas. Lembro-me de ter abandonado o carrinho das compras num supermercado para não atirar com as cebolas que tinha na mão a uma mulher que não me conhecia de lado nenhum e que teimava em me faltar ao respeito.

A nível pessoal tive de enfrentar situações dolorosas, sendo a pior o internamento do meu filho em 9 de julho de 2019. Tendo sido vítima de bullying na escola (onde eu era a Diretora) durante 3 anos, precisamente por ser meu filho, começou a ter problemas de comportamento que se foram agravando até ao 12º ano. Explodiu e confessou o que lhe estava a acontecer 2 meses antes de terminar o 12º ano. Sentia-se vítima de bullying dos professores e dos colegas. Dos professores que o tratavam de maneira diferente porque era meu filho (quer com atitudes positivas quer com negativas) e, muitas vezes, fechavam os olhos quando viam os colegas a ter um comportamento errado para com ele, e o dos colegas que aproveitavam todas as situações para gozar com ele, por exemplo, alegando, sempre que ele chegava à escola com uma peça de roupa nova, que a mesma tinha sido comprada com o dinheiro que eles gastavam no bar da escola. Estas afirmações dos colegas eram ditas em plena sala de aula e o professor

nada fazia porque, segundo ele, achava que o meu filho levava para a brincadeira. Dado que o meu filho já andava em tratamento especializado desde 2018, na data destes acontecimentos mediáticos (março/abril de 2019) que me envolviam assim como à escola, pouco ou nada tinha melhorado, ou seja, ele ainda não tinha ultrapassado os seus problemas e todos estes acontecimentos vieram piorar muito a sua situação, pois não conseguia ler o que escreviam sobre mim nas redes sociais, mesmo os seus colegas, e acabava por responder, o que aumentava a polémica e o tornava cada vez mais vulnerável e debilitado e o seu comportamento e saúde pioram muito tendo de interromper o curso de Design do Produto que frequentava na Faculdade. Embora eu saiba que as marcas destes anos e mesmo deste episódio vão ficar para sempre na sua vida, está, neste momento, bastante mais forte e retomou os estudos na mesma Faculdade. Tudo o que passei com esta situação foi intenso e desagradável e teve um peso muito grande na minha ação e na forma como me sentia. Tentei ser forte e fazer tudo sempre com a mesma motivação e energia que me caracterizam, mas nem sempre foi fácil e talvez por isso o rumo que as coisas tiveram no final deste ano letivo seja consequência de todas estas vivências fortes e perturbadoras. Questionei a justiça, a confiança, a honestidade e a legitimidade das pessoas em julgar sem conhecer, sentia-me vítima e por isso pretendia/pretendo justiça. Para já, uma vitória, o “Atento” calou-se, já não difama as pessoas de Arouca desde 28 de abril de 2020, talvez seja coincidência ou então a PJ chegou até ele.

Tudo isto aconteceu num ano em que eu estava em avaliação, como já referi. Tudo se passou dentro da normalidade estranha e desafiante e eu com tanto com que me preocupar e com tanto trabalho nem me lembrava que estava em avaliação. Apenas em maio quando o CG entregou o meu relatório à comissão que o analisou (Presidente, Vereadora e outra professora) é que eu fui contactada pelo Presidente do CG que queria esclarecer o que se estava a passar no seio da comissão do CG e queria ouvir a minha opinião. Naquele momento estava no aeroporto, longe da escola, e disse-lhe que eu nada podia fazer, pois não era correto e também eram eles que tinham de saber o que fazer. Sei que ainda nesse dia estiveram na escola a falar com a Subdiretora sobre o assunto. No dia seguinte, realizava-se a reunião do CG para proceder à minha avaliação e, antes da reunião, o Presidente veio ter comigo perguntar se a ficha estava bem preenchida (tem alguma complexidade devido às ponderações), embora lhe tenha dito que não devia ser eu a ver isso, insistiu e adiantou que não ia dar 10 porque tinham de considerar a avaliação externa do Agrupamento. Concordei e disse que já sabia, pois embora o Agrupamento tivesse tido uma avaliação muito boa, não teve excelente a tudo, logo eu, nessa dimensão de 40%, nunca teria 10 e isso implicava que, no final, fosse impossível ter 10. Desde sempre soube que este ano seria avaliada de Bom. Sempre me custou muito ter essa certeza, mas pensei que

era uma situação que já tinha visto acontecer na ADD dos docentes e mesmo dos assistentes. Muitas vezes tínhamos ótimos profissionais que ficavam com Bom porque as quotas não lhes permitiam aceder. Pensava que calhava a todos e que isso não punha em causa o reconhecimento do meu trabalho e que, embora eu achasse injusto, nem me prejudicava assim muito, pois para progredir do 5º para o 6º escalão eu apenas precisava ser avaliada com Bom. O meu prejuízo seria não progredir os 6 meses ou 1 ano consoante atinge o Muito Bom ou o Excelente. Estava preparada para isso e não pensei ficar surpreendida ao ver o que constava daquela ficha, mas... fiquei. Para meu espanto, em alguns itens avaliados pelo CG tinha tido avaliação inferior a 10. Dada a surpresa, questionei o Presidente ao que ele me respondeu que foi muito discutido na Comissão e que ele e a colega docente tinha dado a todos os itens 10, mas a vereadora insistia em avaliar alguns com 9 e isso fazia com que não fosse possível obter 10. Questionei porquê, uma vez que eles estavam em maioria, ao que ele me respondeu que optaram por fazer a média em vez de fazerem a votação. Verifiquei que um desses itens era o relacionado com o PAA e estava relacionado com a visão estratégica (B2) e desabafei “meu Deus ainda é preciso colocar o Agrupamento a fazer mais? Vocês conhecem o PAA deste ano?”, ao que ele me respondeu que a Vereadora alega que o Agrupamento tem aquele PAA porque a autarquia está sempre disponível e também propõe desafios à escola. Fiquei boquiaberta com a resposta, não queria saber mais, não tinha palavras, mantive-me em silêncio e imprimi a folha que ele levaria para a reunião do CG. No dia seguinte, o Presidente deu-me a conhecer a proposta de ADD que o CG iria enviar para a DGAE, ou seja, 9,547 – senti esta avaliação injusta face ao trabalho, entrega e dedicação que tinha imprimido ao Agrupamento.

Continuei o meu trabalho de forma responsável, motivada e tentando sempre que o Agrupamento fizesse mais e melhor, o que se comprova com a proposta de PI que comecei a coordenar. Pensei durante uns dias sobre aquela situação e conversei muito com uma colega Diretora sobre o assunto. Durante essas conversas fiquei a saber que alguns diretores estavam a demitir-se porque achavam esta ADD injusta e pouco coerente. Os diretores avaliados apenas pelo CG levavam uma proposta de 10, sendo o caso dela e os que tinham tido avaliação externa nunca atingiriam o valor máximo. O efeito desta regra era que apenas os diretores sem avaliação externa da escola ficavam com as menções de Muito Bom e Excelente, os outros nunca o conseguiriam. Essa ideia da demissão ficou plantada na minha cabeça e uns dias depois pedi-lhe que me arranjasse a minuta para formalizar a minha decisão. Enviou-me e guardei-a no meu disco. Todas estas dúvidas e inseguranças relativamente ao futuro foram partilhadas com a minha equipa e sentia que me compreendiam e concordavam que não era justo, que eu tinha razão em estar desiludida.

Tinha certeza de que no próximo ano letivo (2019/2020) teria problemas pois precisava mesmo ser avaliada com a menção de Muito Bom ou Excelente. Por ter solicitado a recuperação do tempo de serviço de 2 anos, 9 meses e 18 dias contemplada nos Decretos-Leis n.º 36/2019, de 15 de março, e n.º 65/2019, de 20 de maio, voltaria a ter apenas um ano de espera obrigatória para mudar de escalão, seria novamente avaliada pelo CG. A única diferença relativamente ao processo anterior é que agora só progrediria se me fosse atribuída a menção de Muito Bom ou Excelente, pois do 6º para o 7º escalão há quotas de acesso, definidas superiormente, quando não se consegue as referidas menções. Neste caso, para a minha avaliação contaria apenas a avaliação que o CG me atribísse pois como o Agrupamento não teve nova avaliação externa a anterior (já usada no meu processo de avaliação no ano letivo anterior) já não era incluída na minha avaliação. Sendo o mesmo CG a avaliar-me novamente, as minhas dúvidas prendiam-se com o facto de considerar que se não me tinham atribuído as classificações máximas no processo anterior também as não atribuiriam no próximo ano letivo quando as mesmas se tornavam decisivas para a minha progressão. Eu tinha a certeza que nenhum Diretor com uma avaliação menor que 10 conseguia aceder às menções de Muito Bom ou de Excelente. E se dúvidas tivesse, fiquei com a confirmação quando me reuni, no dia 5 de setembro de 2019, com o Delegado Regional para o informar do meu pedido de cessação de funções e ele me confirmou isso mesmo.

No dia 29 de agosto, enquanto elaborava os horários escolares com a equipa que me acompanhava nesse serviço, recebi das mãos da Coordenadora dos Assistentes Técnicos (fazia sempre isso quando o assunto era delicado ou urgente) o envelope da DGAE que confirmava a minha ADD com a menção de Bom. Foi uma reação imediata, como se estivesse à espera que alguém carregasse no botão, dirigi-me ao computador, procurei a minuta que a minha colega me tinha enviado, redigi o meu pedido de cessação de funções e insisti (não queria acreditar que fosse verdade e por isso arranjei forma de manter o ofício nos serviços até ao dia seguinte) com a Coordenadora dos Assistentes Técnicos para enviar o pedido, que foi no dia 30 de agosto. A minha equipa sempre soube e a minha amiga Diretora também esteve presente neste momento e apoiou a minha decisão. Vivia uma mistura de emoções que não consigo descrever, apenas sei que algo me dizia que não havia volta a dar e tinha de seguir em frente. Sofri muito com esta decisão, mas tive de “bater com a porta”. Estava muita coisa em jogo, como se pode entender pelo que aqui já disse, mas eu não compreendia como podia ter sido posto em causa o meu trabalho, a minha dedicação. Mais do que o meu futuro profissional, pois sabia que no próximo ano letivo voltaria a ter Bom e não progrediria e teria de ir para a lista de docentes que aguardam a sua vez (sabe-se lá quantos anos...) para conseguir quota para a progressão ao 7º

escalão, o que mais me incomodava era sentir que o meu trabalho não era reconhecido pelo órgão que me elegeu.

Agora era aguardar e perceber o que a minha equipa queria fazer. Fomos almoçar (como íamos quase todos os dias) e no dia 4 de setembro para conversarmos sobre o assunto pois no dia seguinte tinha reunião com o Delegado Regional e precisava saber como ficava a situação. Depois de discutirmos as possibilidades que estavam em cima da mesa que eram ou a equipa se mantinha toda, assumindo a Subdiretora a Presidência da CAP, podendo ficar todos os elementos, incluindo eu (noutro cargo qualquer) a trabalhar no mesmo projeto ou todos me pediam a cessação de funções (com data de 30 de agosto de 2019) e viria uma CAP externa ao Agrupamento. Naquele momento, não me surpreendeu muito a decisão da Subdiretora pois não era a primeira vez que lhe propunha, em mandatos anteriores, que encabeçasse a equipa trocando de lugar comigo. Mas a verdade é que agora estava em jogo muita coisa e eu esperava mais dela, por isso a minha desilusão foi enorme. Assim, embora sempre com muitas dúvidas, todos concordaram que seria melhor pedirem a cessação de funções.

No dia 5 de setembro decidi dar a conhecer a minha decisão e os motivos que me levaram a tomá-la ao Delegado Regional, ao CG e à Presidente da Câmara. De manhã, reuni com o Delegado Regional e expus a situação referindo que a minha equipa também me tinha pedido cessão de funções. Ficou evidente para mim que ele compreendeu a minha decisão e que iria avançar com a nomeação de uma CAP o mais rapidamente possível. Cheguei à escola no início da tarde e reuni com os meus colegas informando-os de como correu a reunião tendo ficado evidente que viria alguém de fora presidir a CAP, o que os preocupou assim como a mim pois seria sempre complicado lidar com uma pessoa que desconhecia o Agrupamento, o contexto e os projetos que aí decorriam. Falamos em possibilidades, nomeadamente pessoas que poderiam vir a ocupar esse lugar, mas ficamos por aí.

À tarde, pelas 16 horas, fomos (toda a equipa) reunir com a Presidente da Câmara para lhe expor toda a situação. Ficou perplexa e não conseguia entender como é que eu tinha feito uma coisa daquelas sem falar com ela mesmo depois de eu tentar explicar o melhor que pude, não envolvendo muitos pormenores nem pessoas. A minha Subdiretora acabou por intervir explicitando a situação que envolvia a Vereadora pois ela insistia em saber quem me avaliou. Foi uma conversa difícil principalmente porque éramos próximas, desde há muito anos trabalhava com ela de uma forma muito estreita sendo uma pessoa em quem sempre confiei, mesmo enquanto Vereadora nos mandatos anteriores. De referir que sempre me mantive fora da política partidária não me posicionando em nenhum partido político, embora a tivesse apoiado publicamente quando aconteceu a sua campanha para Presidente da Câmara. Sei que

ficou triste e que não queria que acontecesse aquela situação e a prova disso foram as últimas palavras, à saída, só a mim “Tinhas que me ter avisado”. Também eu sofri e tive mesmo muita dificuldade em aceitar o que tinha feito, mas não podia voltar atrás e também não, não a podia ter avisado, não era ético e eu não quero abdicar dos meus princípios.

Dessa reunião fomos diretamente para a escola onde decorria a reunião do CG, onde informei que eu e a minha equipa tínhamos pedido a cessação de funções. Sei que surpreendi, pois, muitos elementos não faziam ideia de que uma situação daquelas podia acontecer e perguntavam “porquê?”, ao que respondi referindo que precisava do voto de confiança do CG e não senti que o tivesse. Depois de explicar o que se passava relativamente à ADD fiquei com a certeza de que a maioria dos elementos daquele conselho não tinha entendido nada do meu processo de avaliação, mas o que mais me surpreendeu foi mesmo o facto de um grande número, mesmo docentes, achar que eu tinha tido tudo 10, exceto na parte da avaliação externa e tinham votado com essa certeza. Sem alongar mais a nossa presença na reunião saímos e no dia seguinte fiquei a saber que uma das Assistentes Técnicas que pertencia ao conselho pediu a sua cessação de funções porque se sentiu enganada pois achava que tinha votado para uma avaliação de 10, nos itens avaliados pelo conselho.

No dia seguinte, 6 de setembro, sexta-feira, decorria normalmente a receção aos professores e pessoal não docente pois ainda não era pública a minha decisão. Nesse dia ainda não tinha estado com a Subdiretora e com as Adjuntas quando recebo um telefonema do Sousa, um colega de um concelho vizinho, que me perguntava se era verdade que eu ia sair da Direção do Agrupamento e se eu não via problema em que ele tentasse ser o Presidente da CAP e formasse equipa com as minhas Subdiretora e Adjunta. Claro que não veria problema, pois alguém tinha de ser e, quanto às colegas, elas é que sabiam, mas achava que elas não queriam ao que ele me informa que já tinha falado com elas no dia anterior à noite e elas tinham aceite. Fiquei admirada, mas não valorizei, pois, achei que quando nos encontrássemos, daí a pouco, elas me contariam tudo. Enganei-me completamente, estive com elas e conversamos sobre vários assuntos, até porque estávamos a finalizar a organização das IV Jornadas da Educação do Agrupamento que ocorreriam na segunda-feira seguinte, mas nunca abordaram o assunto e muito menos sabiam que o colega me tinha telefonado. A minha cabeça estava muito confusa e eu não percebia o que se passava, deixei passar o fim de semana para ver se me diziam alguma coisa e nada. Sentia-me sozinha! A partir daí passei a falar e a confiar apenas na Psicóloga da escola e num dos meus Adjuntos.

Na segunda-feira, dia 9 de setembro, abri as Jornadas com a apresentação do nosso PI e conduzi os trabalhos como se nada se passasse, embora já tivesse na minha posse a informação

da DGAE que deferia o meu pedido de cessação de funções. No final da tarde, na hora do encerramento dos trabalhos, decidi informar a plateia, englobando praticamente todos os professores do Agrupamento, que tinha pedido a cessação de funções e que o mesmo foi aceite pela DGAE. A surpresa foi geral.

Nesse mesmo dia, à noite, por volta das 20 horas, ligou-me uma jornalista, do Jornal de Notícias, que no decorrer do caso da menina me abordou várias vezes, a perguntar se era verdade que me tinha demitido, ao que respondi que sim. Não me surpreendeu, pois, àquela hora, o jornal local, “Jornal do Vale”, já tinha publicado essa notícia no jornal *on line*. Quando quis aprofundar os motivos que me levaram a essa decisão informei que não me pronunciava sobre o assunto. Após várias tentativas acabou por desistir sem que eu lhe tenha dado qualquer explicação. Por ter passado por todo o processo que me envolveu no caso do suposto “abuso sexual”, sabia que tinha de ser cautelosa com a imprensa, mas que mesmo assim tinha de estar preparada para tudo e por isso não me surpreendi quando, no dia seguinte, li no jornal, que pedi ao meu marido para me comprar, a notícia com a minha demissão associada à “polémica, no início do ano, quando uma aluna de 14 anos terá sido abusada sexualmente por colegas no interior da escola”. Claro que juntei logo essa notícia ao processo de difamação que corria em Tribunal. O assunto da minha demissão ficou por aqui. Claro que como não fiz um esclarecimento público houve muita especulação e foram encontrados alguns “bodes expiatórios”. Sei, porque a mesma me confidenciou, que a Vereadora da Educação foi uma dessas pessoas, sendo que várias entidades políticas e mesmo cidadãos anónimos a associaram à minha retirada da direção do Agrupamento.

No dia seguinte fui para Matosinhos de férias e assim evitei as reações à minha decisão. Não queria estar a participar na receção aos alunos (13 de setembro) e tinha deixado tudo preparado para que tudo corresse bem, por isso podia preservar-me um pouco pois o ambiente não estava bom e eu não sabia como lidar com isso sem partir para o confronto. No dia 12 de setembro estava em Viana do Castelo com o meu filho a realizar a matrícula na faculdade e recebi uma chamada do colega que tinha manifestado vontade em encabeçar a CAP do Agrupamento a dizer-me que tinha sido chamado à DGEstE para reunir como o Delegado Regional às 18 horas e que a minha Subdiretora ia com ele. Senti-me muito mal. Não queria acreditar que elas continuaram a tratar de tudo com ele sem me dizer nada, pois nos últimos dias praticamente só falava, por telefone, com o Adjunto que ia observando tudo sem entender o que se passava pois não era integrado nas conversas. A partir daí muitas coisas aconteceram, nomeadamente várias reuniões na DGEste, mas nunca fui informada de nada do que se passava pelas minhas colegas, apenas o colega Sousa me dava todas as informações do processo sem

saber que elas não me contavam nada. Só na última conversa que tivemos, em que ele me disse que estava fora da CAP, que o Delegado tinha escolhido outro professor para Presidente, mas que elas ficavam com ele, é que fiz questão que soubesse que tudo o que eu sabia fora ele que me contou pois não estava a ter nenhuma informação das colegas. No dia 16 de setembro entrei ao serviço e percebi que à tarde haveria outra reunião com o Delegado Regional. Antes de saírem viram-me a falar com o Presidente do CG e à saída foram procurá-lo pois queriam saber o que eu tinha estado a falar com ele, conforme me confidenciou.

A partir daí continuei a fazer o meu trabalho e no dia 18 de setembro, por volta das 11 horas, recebi um telefonema do Delegado Regional a dar-me orientações para organizar a tomada de posse da CAP naquele dia pelas 18 horas. Nada que eu não estivesse à espera. No entanto, questioneei “então e já me pode dizer quem é a CAP?” ao que respondeu, “mas não sabe?” e eu disse “não”. Então lá me informou que a CAP seriam três professores de fora e a minha Subdiretora e Adjunta. Agradei e preparei tudo, com o maior cuidado, para que corresse muito bem aquela que seria a minha última tarefa enquanto Diretora do Agrupamento de Escolas do Vale!

Narrativa 5 – A solidão da (in)diferença

O ano letivo de 2014/2015 ficaria marcado por mais uma prova de fogo para mim e para o Agrupamento. Estávamos no segundo ano de “Agrupamento” e fomos informados que teríamos a visita da IGEC para efetuar a avaliação externa, entre os dias 13 e 16 de abril de 2015. Esta informação deixou-me um pouco apreensiva já que não tinha havido tempo para criar uma cultura de Agrupamento. As pessoas estavam a uniformizar modos de trabalho, os órgãos eram novos e estavam a iniciar o seu funcionamento, o trabalho de articulação estava agora a iniciar-se e as barreiras tinham apenas começado a cair.

Face ao desafio, comecei a coordenar as equipas mais envolvidas neste processo, nomeadamente o Conselho Pedagógico (CP) e o Grupo de Autoavaliação do Agrupamento (GAA). Todo o trabalho de avaliação interna que decorria no Agrupamento, no momento, foi sistematizado e procedeu-se a um balanço intermédio que, em reuniões de grupo específicos (Conselho Geral, professores, encarregados de educação, assistentes operacionais e técnicos, delegados de turma, etc.), foi apresentado para que todos ficassem conhecedores e apreendessem esse mesmo balanço. Esta prática não era nada de novo, pois na Escola Secundária já se faziam, há vários anos, dinâmicas muito diversificadas de trabalho colaborativo orientadas pelo nosso amigo crítico de há muitos anos, o professor Vítor Alaiz. Receber a equipa da avaliação externa, num contexto que considerávamos não ser o melhor, foi encarado, (como sempre), como uma oportunidade de aprendermos mais, de nos conhecermos melhor e, principalmente, de união do novo Agrupamento. Isso era o que eu pensava na época, mas o tempo encarregou-se de me provar o contrário.

Tudo decorria dentro da normalidade! Estávamos a preparar a apresentação que, no início da visita, serviria como receção à equipa e aos convidados para o momento, e de divulgação da autoavaliação do Agrupamento quando fui surpreendida com uma comunicação da IGEC a solicitar que me pronunciasse sobre uma “carta anónima” que tinham recebido. A referida carta foi enviada, supostamente por um professor do Agrupamento, a 24 de fevereiro de 2015 e eu fui contactada, pela IGEC, a 19 de março do mesmo ano. Nesta carta eram feitas acusações muito graves que colocavam a escola, os respetivos órgãos e a equipa de autoavaliação em causa. Este “docente” acusava a escola de estar a “faltar à verdade, manipular a realidade e menosprezar o trabalho” das equipas da IGEC. Concretizando essas acusações criava suspeição sobre o trabalho da Direção e do Grupo de Autoavaliação (GAA) na constituição dos painéis dizendo, por exemplo, que a representante dos Cursos de Educação e Formação era uma docente da total confiança da Direção, porque também fazia parte da equipa

de horários e de outros serviços de apoio à gestão, no entanto esqueciam-se que só existia uma turma desta oferta educativa e que esta docente era a Diretora de Turma da mesma. Este “docente” referia ainda que todos os elementos dos respetivos painéis iriam ter reunião com o GAA “para aferir procedimentos e formatar discursos”. Muitas outras acusações idênticas eram referenciadas, sendo que algumas mostravam desconhecimento da lei e de toda a organização desta avaliação externa.

Não sei descrever o que senti quando li aquela carta, talvez desilusão, frustração e um pouco de revolta... era muita cobardia, mesquinhez e falta de caráter, até porque, a partir daquela carta, consegui identificar discursos que me eram familiares e que me obrigavam a, quase de imediato, localizar o foco de onde poderiam ter saído aquelas acusações. Após tudo aquilo que já relatei relativamente ao funcionamento do Conselho Geral (CG) e à última eleição do Diretor em que estive envolvida, juntaram-se agora, nesta carta, situações que já tinha ouvido em reunião daquele conselho. Achei muito grave e fiquei sem saber o que fazer e o que pensar. Tinha uma certeza: alguém ligado ao CG estava diretamente relacionado com a “carta anónima”.

Depois de ponderar bastante e de falar, de forma bastante discreta (pois não queria que este episódio perturbasse o trabalho da IGEC) com algumas pessoas, muito próximas, não propriamente a minha equipa, que estava de alguma forma envolvida nos assuntos tratados na “carta”, decidi que antes de enviar qualquer resposta à IGEC, falaria telefonicamente com a inspetora que estava a acompanhar a preparação da visita da equipa que faria a avaliação externa. Foi uma conversa bastante difícil em que abri o meu coração e expus, em linhas gerais, aquilo em que acreditava e aquilo que realmente se passava para que, em conjunto, pudéssemos ponderar se a ação inspetiva estava em causa. Esta conversa deixou-me mais segura, mérito da inspetora que me atendeu e me ouviu dando-me as orientações que necessitava naquele momento.

Decidi, então, redigir uma resposta à “carta anónima” explicando e argumentando com anexos (atas, convocatórias, fotos, documentos internos, etc.) cada ponto que aí foi exposto. No dia 26 de março, seguiu a resposta para a IGEC e dei como encerrada a 1ª fase da resolução deste problema tão constrangedor e difícil para mim e, em especial, para o Agrupamento. A partir daí vivi um tempo de desconfiança em que tudo era preparado para a visita da IGEC com todo o cuidado e de uma forma muito discreta. Estava apreensiva, pois tinha consciência de que este episódio estava longe de estar encerrado. A data da visita aproximava-se e a minha ansiedade aumentava bastante, sentia-me mais sozinha do que nunca. Vivi dias difíceis, sem nada partilhar com quem quer que fosse. Embora os mais chegados, aqueles que me olham nos

olhos, sentissem que eu não andava bem, pois a verdade é que sou bastante transparente e até posso dizer que está tudo bem, mas o meu rosto e, principalmente, os meus olhos não me deixam mentir e contradiziam as minhas palavras.

Dediquei-me ao máximo à preparação da apresentação do Agrupamento. Convidaram-se todos os parceiros do Agrupamento para uma apresentação pública que fosse fiel ao trabalho desenvolvido. Para isso, preparei um ficheiro com todos os dados que me eram solicitados pela IGEC e respetivas evidências. Convidamos parcerias para testemunharem sobre as experiências que tinham tido com o Agrupamento e organizamos vários momentos culturais, apresentados pelos alunos dos diferentes níveis de ensino e áreas. Face a todo o contexto, apostei tudo nesta apresentação e, realmente, correu muito bem.

Tinha dúvidas sobre o que fazer com o assunto da “carta anónima” perante a equipa da IGEC. Estava constrangida e sempre a pensar que eles conheciam aquelas barbaridades e estariam sempre a tentar verificar a sua veracidade. Estava muito nervosa, embora muito focada para que tudo corresse bem. No segundo dia, 14 de abril de 2015, fui com a equipa visitar a escola do Agrupamento mais distante da sede (Paiva que fica a 22 Km da escola sede). Durante essa visita aconteceu o que eu temia, os inspetores falaram-me da “carta anónima” e questionaram-me sobre como estava essa situação. De imediato, fui o mais sincera possível e expus as minhas dúvidas e desconfianças, nomeadamente sobre o Conselho Geral. A conversa decorreu, num espaço informal, a Praça Central de Paiva, enquanto nos dirigíamos para o local onde, provisoriamente (a escola estava a ser intervencionada), funcionava a escola básica de Ponte, Paiva. Senti-me aliviada e gostei da forma como os inspetores abordaram o assunto e como me ouviram, pois sei que quando estou segura daquilo que defendo consigo transmitir a minha verdade e, por essa razão, fiquei com a sensação de que foi isso que aconteceu.

Quando chegamos à escola sede, após a visita a uma outra escola, estive a conversar, num gabinete de reuniões, com a equipa da IGEC para combinarmos os passos seguintes da ação. Na parte final da conversa, o assunto da carta anónima e do CG voltou a ser assunto e surgiu uma questão que eu estranhei. Um dos inspetores perguntou-me quem eram as pessoas que estavam atrás deles no auditório onde decorreu a apresentação do Agrupamento. Fiquei intrigada, mas como tínhamos tirado bastantes fotos decidi mostrá-las aos inspetores para identificar as pessoas de quem falavam. No fundo, tinha a certeza de que não seria surpreendida e não fui. As pessoas que estavam atrás dos inspetores e que estiveram, durante a apresentação do Agrupamento, constantemente a criticar o que se apresentava e a falar mal da escola e, talvez, de mim, foram os elementos do CG. Tal como disse o inspetor: “com amigos assim ninguém precisa de inimigos...”

Com esta revelação, dei por concluída a 2ª fase deste episódio. O que restava da visita correu muito bem, tendo ficado com a sensação de que a carta anónima não tinha beliscado esta ação e que o reconhecimento do trabalho desenvolvido seria contemplado por esta equipa que fez um trabalho muito responsável e espetacular.

A partir daí, embora por vezes me custasse bastante não dizer o que me estava entalado na garganta e desmascarar toda esta situação, tentei que o Agrupamento funcionasse normalmente sempre numa ação construtiva e com ótimo desempenho, conquistando-se, cada vez mais, uma identidade para esta nova unidade orgânica.

Passaram-se meses e eu ansiava pelo momento em que receberíamos o resultado da avaliação externa. Esse dia chegou a 13 de junho de 2015, uma data muito oportuna, pois no dia 15 de junho, houve uma reunião geral de professores. A oportunidade ideal para fazer aquilo que ansiava desde o dia 24 de fevereiro de 2015. Tinha consciência de que me sentiria melhor depois daquela reunião.

No dia 15 de junho preparei-me bem para uma das duas reuniões de professores mais difíceis a que presidi. Após apresentação de todos os pontos da ordem de trabalhos, perante uma assembleia de, aproximadamente, 200 professores, cheguei ao ponto “Foi um ano difícil, mas bom...” em que, em jeito de balanço, referi os momentos bons e os menos bons que aconteceram durante aquele ano letivo. Por fim, assumi que era a hora de partilhar algo que durante os últimos tempos tinha calado e que muito tinha dificultado a vida do AEV e a minha ação, sendo que todos deviam conhecer para termos consciência de que ainda não podíamos contar com todos para construir um Agrupamento melhor! De seguida, projetei a carta em excertos, lendo-a sob a minha perspectiva, informei que era anónima, escrita por professores e que tinha por objetivo criar suspeição sobre a constituição dos painéis, que era uma pessoa com um excelente conhecimento da legislação, alguém com grande conhecimento do Regulamento Interno (que foi elaborado pelo CG) e que conhecia de perto o trabalho do Grupo de Autoavaliação do Agrupamento.

De seguida, e perante uma assembleia estupefacta, com grande alegria e bastante aliviada depois do peso que carreguei durante meses, dei conhecimento do resultado da avaliação externa do Agrupamento: três menções de Muito Bom. Agradei a colaboração de todos, destacando o contributo de alguns grupos de trabalho que tiveram um papel mais direto em todo este processo.

No final da reunião, foram muitas as manifestações que recebi em reação àquilo que tinha sido divulgado, os parabéns pelo resultado do Agrupamento na avaliação externa, o apoio e a força pela situação que vivera nos últimos meses, a especulação sobre os atores da “carta

anónima”, sim porque eu acredito que foi um grupo e não apenas uma pessoa e ainda algumas pessoas a demarcarem-se da possibilidade de estarem envolvidos naquela situação. Destes últimos, alguns divertiram-me, pois eram exatamente os que constavam das minhas desconfianças e, nestes casos, não evitei dar-lhes a entender que pensava isso mesmo, havendo até a uma situação em que a pessoa assumiu. Foi muito interessante a terceira fase deste episódio menos bom na minha vida profissional, pois muitas pessoas ficaram a admirar a minha frontalidade, força e capacidade para gerir situações mais complexas na vida do Agrupamento, tendo-o manifestado de diversas formas.

Era esta inapelável solidão profissional em que tinha plena consciência de que exercia este cargo unipessoal de extrema responsabilidade e de grande exposição pessoal. Dividir o peso de tamanha responsabilidade era uma vontade que sempre tive e que ajudaria bastante no equilíbrio da minha ação. Não sei se o não consegui porque exerci um cargo num órgão unipessoal ou se não estive rodeada da equipa ideal. Pela experiência que tenho, senti diferença na ação das pessoas que me acompanharam no modelo colegial de gestão e, depois, em contexto da direção unipessoal. As mesmas pessoas alteraram a sua forma de atuar. Mas também defendo que depende muito das pessoas, não sendo, por isso, a estrutura formal que determina a sua ação. Trabalhei com pessoas que, no modelo unipessoal, foram mais próximas e envolvidas nas minhas decisões.

Narrando episódios que me fazem acreditar que estive, muitas vezes, sozinha nas decisões mais importantes para a vida do Agrupamento, evoco a “luta” que travei com o outro Agrupamento de Escolas do concelho, com a tutela e com a autarquia pela não mobilidade de Assistentes Técnicos do AEV.

Desde 2018 que a situação dos assistentes técnicos do AEV estava em risco, ou seja, havia três pessoas para além do que o rácio prevê, havia treze assistentes técnicos e o rácio dá apenas dez. Esta situação passou a ser problema porque o outro Agrupamento do concelho tinha cada vez menos assistentes técnicos. Um dia, para minha surpresa, recebi um ofício da DGEstE a solicitar que indicasse o nome de um desses assistentes para entrar em mobilidade para esse Agrupamento. Não dei muita importância à situação e tentei ver o que podia fazer junto da tutela para evitar tomar aquela decisão. Mais uma vez, estava perante uma decisão difícil e, mais uma vez, me senti sozinha, como se aquele fosse realmente um problema só meu e que, bem ou mal, seria apenas eu a resolver. Este era um assunto delicado, mexia com pessoas e com as suas vidas e isso era algo precioso para mim.

Depois de conversar com a equipa de assistentes técnicos e de os informar do que se estava a passar, aproveitando para perceber se alguém estava interessado em entrar em

mobilidade, nesta auscultação dos interessados, verifiquei que esta proposta não agradava a ninguém. Apercebi-me, ainda, que não era a distância nem a própria mudança que os levava a recusar, era mesmo ter de ir para aquela escola. Sendo que todos negaram e que estava sob muita pressão para que tomasse uma decisão, elaborei uma grelha tentando ordenar os assistentes técnicos segundo três critérios: o vencimento, a distância da residência à escola sede do outro Agrupamento e a avaliação do desempenho.

Isto passou-se em abril de 2018 e estava a incomodar-me muito, principalmente porque não estava a conseguir aliados para resolver a questão. Por um lado, a autarquia não fazia nada porque estava em causa um Agrupamento em detrimento de outro, por outro lado, na escola também não via forma de alguém me ajudar a resolver a situação. Decidi avançar com uma averiguação sobre o verdadeiro motivo que levava a que ninguém quisesse ir para outro Agrupamento. Consegui falar com uma das assistentes técnicas que já lá tinha estado e que tinha pedido mobilidade para a saúde e fiquei a saber que este problema se centrava na coordenadora dos serviços e na inexplicável passividade da Direção na sua atuação. Todos os assistentes técnicos que passaram por aqueles serviços tentaram e saíram de lá porque era impossível trabalhar com a coordenadora dos serviços. Uns foram em mobilidade para a saúde e outros até tentaram a mobilidade para o AEV, no entanto, todos saíram muito insatisfeitos e profundamente afetados com o ambiente em que ali viveram. Posto isto, tomei uma decisão: a 2 de maio, feriado municipal no concelho, achei que seria um bom dia para tentar tratar do assunto. Primeiro, liguei para a Lisboa para a DGEstE e tentei perceber o que podia fazer com a informação que tinha, sendo que quem me atendeu foi muito esclarecedor e orientou-me muito bem sobre o que fazer. De seguida, liguei para os serviços da DGEstE Norte (Porto) e referi que se tivesse de enviar os nomes dos assistentes técnicos que me estavam a exigir teria de expor detalhadamente tudo o que sabia passar-se no outro Agrupamento. A única coisa que posso dizer é que me mandaram guardar o ofício na gaveta e não fazer nada. Até hoje, os nossos assistentes técnicos continuam no Agrupamento não tendo havido mais qualquer tipo de pressão!

Senti-me muito bem, mesmo satisfeita com o resultado. No entanto, havia um certo amargo que não consegui disfarçar, não tinha com quem festejar, pois este assunto não era encarado pela minha equipa como o foi por mim e, ainda, percebi que a autarquia, nomeadamente a vereadora, sabia perfeitamente o que se passava no outro Agrupamento e nunca intercedeu nem tentou resolver para que não tivéssemos de vir a ceder assistentes técnicos. Entendo que era a vida das pessoas que estava em jogo e isso é sagrado, por isso não podia pactuar com tal situação e lutei até conseguir. Também sei que, pelo menos alguns dos

assistentes técnicos, estão muito gratos e reconhecidos pelo que fiz, mas o que eu queria era apenas fazer justiça.

Como Diretora, nomeadamente nos dois últimos mandatos, vivi momentos únicos a vários níveis, pessoais, institucionais, pedagógicos e existenciais. Realmente, não sei explicar, mas aqueles que mais me marcaram foram os muitos e complexos casos sociais que me chegaram às mãos. Não porque os procurasse, simplesmente me convenço cada vez mais que estes vinham ter comigo. Muitas vezes, antes de passar pelos respetivos canais institucionais como Diretores de Turma, Professores, Serviço de Psicologia e Orientação, eles chegavam até mim. Estas situações envolviam um leque bastante alargado de casos: violência doméstica, maus tratos a menores, consumos de substâncias, de bullying e cyberbullying, o que exigia de mim uma capacidade interventiva e oportuna, não porque era Diretora, mas porque sou humana e era impossível ficar indiferente. Num contexto social pequeno e um pouco desfavorecido, onde os problemas sociais são muitos e as instituições nem sempre dão a resposta adequada, tenho sentido necessidade de me posicionar face a esta questão, na resolução de alguns destes problemas em prol do bem-estar dos nossos jovens/alunos.

Entre muitos dos que aqui poderiam ser narrados, selecionei três não só por serem recentes e caracterizarem muito bem o modo de atuar na tentativa de resolver cada um destes casos, mas também pelos objetivos que tinha em mente para o bem-estar de cada uma destas crianças/jovens.

A Leonor esteve institucionalizada durante cinco anos, dos 11 aos 16 anos. Nesse período, frequentou sempre o Agrupamento de Escolas do Vale (AEV), pelo que, como Diretora, tive de intervir em diversas situações que ocorreram, algumas delas provocadas pelo pai que, mesmo não sendo seu tutor, tentava controlá-la dentro da escola fazendo ronda à área envolvente da mesma.

Quando tinha dezasseis anos, a Leonor decidiu, perante o juiz, deixar a instituição para ir viver com o pai. Esta decisão foi, de alguma forma, polémica, uma vez que, ao contrário de proporcionar alegria à Leonor, como era expectável por todos, tal decisão estava a originar-lhe muita angústia. Isso foi demonstrado pela aluna através da forma como se apresentou ao juiz, triste e cabisbaixa, e na necessidade que teve de iniciar o acompanhamento psicológico que a sua advogada, preocupada com a sua decisão e com a forma como a adolescente se encontrava, lhe conseguiu proporcionar gratuitamente já que o pai não lhe garantia este acompanhamento nem o valorizava, não obstante não se opor à colaboração de um profissional que se interessou pelo caso.

Um dia, em novembro de 2018, numa das intervenções, muitas vezes disciplinares, que envolviam a Leonor, perante o pai e o Diretor de Turma, aconteceu algo que me deixou perturbada e, simultaneamente, com a certeza de que estava perante um problema muito grave. Quando terminámos a reunião, e como o pai da Leonor gostava de se mostrar muito “cavalheiro” e gentil, convidou-me a sair da sala à sua frente. Aceitei e saí, virando-me de imediato para a porta a tempo de ver que fez o mesmo com a filha, o que apreciei. No entanto, ao mesmo tempo, tal atitude revelou-me algo que estranhei na Leonor perante o gesto do pai: olhou-o com um olhar gélido e de escárnio tão grande que me arrepiou. Foi uma sensação muito estranha a que senti, embora não tivesse nada de objetivo que me explicasse, para além do que observei na reunião, uma Maria completamente submissa, apática e descuidada na maneira como se apresentava, muito diferente daquela que eu conhecia.

Os dias passaram sem que eu conseguisse esquecer aquele episódio. Falei com o Diretor de Turma, com algumas professoras da Leonor e, posteriormente, com algumas colegas para tentar perceber o que se passava, mas apenas ouvi suposições, nada que pudesse clarificar as minhas dúvidas.

Certo dia, após uma professora me informar que ouviu uma aluna afirmar que a Leonor era abusada pelo pai, chamei-a e, depois uma longa conversa em que se colocou completamente na defensiva contrariando tudo o que me tinha sido dito, optei por usar a estratégia da proximidade, abrindo-lhe o coração, dizendo-lhe o que senti naquele dia da reunião e garantindo-lhe que podia contar comigo para tudo. A reação da Leonor às minhas palavras foi inesperada, apanhando-me completamente de surpresa ao fazer uma confissão (em forma de desabafo tardio de um problema que a corroía), sentida e apoiada naquilo que lhe tinha dito, já que a única coisa que me suplicava era que não a deixasse ir para a “Instituição” (instituição de apoio a raparigas), pois podia ir para qualquer outra instituição, mas para aquela não. Perante tal revolta e fragilidade, prometi-lhe que não iria para aquela instituição e que eu faria tudo o que estivesse ao meu alcance para que isso não acontecesse.

Não a “larguei” mais. Saí da escola com ela sem saber muito bem como agir perante aquele desabafo tão hediondo, que me revoltava e me fazia sentir impotente. Qualquer coisa que eu fizesse nunca conseguiria devolver a vida feliz que esta menina merecia e a que tinha direito. Foi um dia muito longo e complicado, uma vez que, naquele dia 14 de dezembro de 2018, último dia do 1º período, apenas sabia que a Leonor tinha de estar comigo. Umas horas depois, decidi telefonar ao assistente social que estava com o caso da Leonor em Tribunal. Depois de lhe expor o que se estava a passar, orientou-me para ligar para a linha nacional de emergência social – 144. Sabia que, se o fizesse, a Leonor seria logo levada para uma instituição

e não era isso que tínhamos combinado. Então, levei-a comigo para assistir a uma atividade de final de 1º período e aí confidenciei o problema à vereadora, que também era Presidente da CPCJ. Depois de esta ter trocado algumas palavras com a Leonor, fomos as três para as instalações da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e aguardamos pela chegada da polícia judiciária. Durante várias horas, passamos por interrogatórios, ameaças do pai da Leonor e por uma luta difícilíssima com a CPCJ, pois, na fase final do processo, o que pretendiam era levar a Leonor para a “Instituição”, nessa mesma noite. Cerca da meia noite e meia, ainda travávamos uma luta porque a Leonor dizia que se a levássemos para aquela instituição se atirava da janela do sótão. Eu tentava dar-lhes uma alternativa, nem que fosse só por algumas horas e ofereci-me mesmo para ficar com ela naquela noite. Após algum tempo, a CPCJ decidiu acionar o ponto na lei que permite a entrega da menor a pessoa idónea e eu responsabilizei-me pela Leonor. Sou bastante impulsiva e, muitas vezes, quando dou conta, já tenho em mãos situações complexas que, por vezes, implicam o envolvimento de terceiros, neste caso, a minha família, que sempre me apoiou nas decisões que tomo, mesmo nas mais improváveis e desafiantes.

Aproximava-se o Natal e todo aquele espírito não deixou ninguém indiferente nem mesmo o juiz que estava com o caso da Leonor. Na primeira audiência, ficou decidido, dadas as circunstâncias e a época que se vivia, que a Leonor ficaria comigo até conseguirem uma instituição adequada à sua situação. Perante o quadro que envolvia esta jovem, não pude recuar, era mau demais se, também eu, a abandonasse. Foram dias muito complicados e de grande tensão. Por um lado, a perseguição e o assédio, do pai, que envolveu denúncias em Tribunal para travar a sua aproximação quer a mim quer à Leonor, por outro, o estado emocional da jovem que mostrava um grande descontrolo, necessitando de acompanhamento. Houve ainda algo bem mais complexo, mas humano, que me apanhou desprevenida, que foi a dificuldade que tive em integrar esta menina no Natal da minha família. Numa época que considero de partilha e dádiva, considerei que a Leonor seria o símbolo da celebração plena daquele Natal. Enganei-me. A Leonor não era bem-vinda ao local onde se celebraria o Natal da minha família naquele ano. Foi uma luta fazer perceber que esta era uma forma de vivermos o Natal em pleno. Quase no dia 24 de dezembro, consegui a concordância de todos e a Leonor ficou connosco numa época tão especial. Tudo correu muito bem, embora eu continuasse incomodada com o que acontecera. Respeito a opinião das pessoas envolvidas, contudo não as compreendo até hoje.

Durante aproximadamente um mês, a Leonor esteve em minha casa, não frequentando as aulas e esperando por uma decisão do tribunal. Entretanto, verifiquei que a intervenção do

psicólogo se tornava urgente e, perante o juiz, comprometi-me a acompanhá-la semanalmente ao consultório que se situava no Porto. Fizemos um percurso que nunca vou conseguir esquecer! O trabalho do psicólogo interferia com o nosso dia a dia, pois as sessões eram emocionalmente intensas para a Leonor e, depois, ela dava continuidade aos desabafos e relatos comigo, que já considerava sua confidente. Não eram relatos fáceis e cada vez mais me convenciam de que o pai da Leonor era um monstro e que tinha de ser castigado por lhe ter roubado a inocência e o direito a uma vida normal. Estava perante uma menina com problemas de personalidade muito grandes que muito dificilmente se resolveriam. Ela demonstrava duas personalidades, tendo criado um “eu” imaginário e posicionava-se conforme estava no “eu” real ou imaginário. Ouvi coisas que preferia não saber, não ter ouvido. Uma das frases que mais me marcou foi: “sabe professora, eu às vezes penso que deveria fazer um teste de paternidade, talvez eu descubra que não sou filha dele e assim perceberia melhor o que ele me fez durante sete anos”. Fiquei também a saber que o progenitor a afastou de forma definitiva da mãe e que tudo o que lhe fazia era com base em chantagem usando os irmãos que adorava, nomeadamente o mais velho que estava institucionalizado e tinha problemas de saúde mental. Entendi a razão pela qual não queria ir para a “Instituição”, pois foi aí que viveu durante cinco anos e onde tentou pedir socorro para o que lhe acontecia todos os fins de semana em que visitava o pai e nunca foi escutada. Fazia-o através do seu comportamento, ora regressando de casa do pai com graves problemas de higiene, ora cortando os pulsos quando chegava, automutilando-se. Nada funcionou, pois desvalorizavam, não aprofundavam os motivos e ainda a castigavam por tais comportamentos.

Uma das medidas que tomei foi tentar restabelecer a relação da Leonor com a mãe que, agora, reside num país europeu. Após várias tentativas, penso ter conseguido. Mesmo depois de a Leonor ter ido para a nova instituição, eu continuei a ter um papel importante na sua vida e, perante o juiz, consegui fazê-lo entender que seria de todo importante para a Leonor poder visitar a mãe no país europeu onde morava, o que finalmente aconteceu.

Em 19 de janeiro de 2019, a Leonor foi para uma nova instituição, fora do concelho, e eu passei a visitá-la e a recebê-la em minha casa sempre que se proporcionava. Passado um tempo, iniciou um namoro com um colega da escola, com quem ainda está hoje, continuando a manter muito próxima a sua relação com a mãe. Apenas isto já seria o suficiente para eu considerar que tudo o que fiz valeu a pena, mas havia algo maior: a Leonor adotou a minha família como dela e começou a chamar-me “mummy” o que se mantém até hoje.

Mais uma vez, noutra instituição de acolhimento de crianças do mesmo distrito, as coisas não podiam correr pior. Na audiência de 17 de janeiro de 2019, ficou acordado que a

Leonor iria para essa instituição por se considerar a mais adequada ao seu perfil e por lhe oferecer a possibilidade de frequentar o curso que mais almejava, o Curso Profissional de Técnico de Gestão Equina. A Leonor recebeu esta notícia de forma muito eufórica. Desde criança que adorava cavalos e poder tratá-los e conviver com eles era um sonho tornado realidade. Nesta audiência, ficou ainda estipulado que eu, a minha família e a advogada dela, que agora se tinha tornado uma pessoa bastante próxima, teríamos autorização para a visitar, sendo que ela podia vir passar os fins de semana e férias a minha casa.

Bastou que a Leonor entrasse na referida instituição para que o acordo não valesse de nada. O projeto educativo traçado para a Leonor rapidamente desapareceu, sendo encaminhada para o curso que a instituição achava mais conveniente para a jovem, Curso de Técnico de Restauração, Restaurante e Bar. Quando soube desta decisão, iniciei, sempre com o apoio da sua advogada, uma nova luta para garantir o seu bem-estar. Os argumentos da instituição para esta alteração eram completamente absurdos e colidiam de forma muito forte com aquilo que eu conhecia do sistema educativo (a minha experiência filtrava sistematicamente o que me era dito). Por fim, percebi o que, inicialmente, não queria aceitar: tudo se resumia à condição da Leonor. A instituição alegava não ter condições económicas para assegurar o custo da formação no Curso de Técnico de Gestão Equina e, por isso, a recusa desta possibilidade. O mais fácil era mesmo descartar. Tentar encontrar soluções para o problema nunca foi uma opção. A roupa era caríssima, o aluguer do cavalo também e por aí adiante. Fiquei com a certeza de que, nesta instituição, a Leonor nunca poderia ser igual a qualquer jovem da sua idade, os seus sonhos eram esmagados à nascença. Não conseguimos fazer nada. Limitei-me a ajudá-la a aceitar o projeto educativo que lhe traçaram, fazendo-a ver as potencialidades do curso em que tinha ingressado. Não será necessário escrever aqui que a Leonor nunca esteve motivada, faltou vezes sem conta, manifestou comportamentos pouco adequados e indisciplinados e, pior ainda, hoje, com 18 anos, faz parte dos números que nos dão conta dos alunos que abandonaram a escola sem terminar a escolaridade obrigatória.

Perante a posição que tomamos face ao percurso educativo da jovem, passamos a ser pessoas cuja influência na Leonor não era vista como positiva. A instituição conseguiu alterar as visitas que anteriormente nos tinham sido concedidas e começou a dificultá-las. Todas as vezes que a Leonor fazia algo de errado na escola, tinha como “castigo” o cancelamento da nossa visita ou da vinda ao Vale em fim de semana. Algo que eu não compreendia e tentava explicar às respetivas técnicas, sentindo que a Leonor estava cada vez mais revoltada e fechada no seu eu imaginário. Eram várias as situações que me confirmavam isso. Por exemplo, um dos dias em que a fui visitar, acompanhada apenas pelo meu marido, reparei que, mal chegámos,

procurou com os olhos outra pessoa que habitualmente ia conosco, o meu filho, a quem chamava de “irmão”. À noite, fiquei boquiaberta quando a mãe me ligou muito feliz relatando-me ter estado a falar com a Leonor e que esta estava eufórica com a nossa visita. Tudo estaria bem se ela não contasse que adorou a visita do meu filho e que este a tinha estado a ajudar a fazer um desenho espetacular (o meu filho é estudante de design) que ela lhe mostrou toda feliz. Estas visitas tinham sido consideradas muito importantes pelo seu Psicólogo que entendia que, se ela não nos tivesse encontrado, a vida dela teria seguido um rumo bem diferente e pouco saudável, destacando ainda que eu, ao prestar-me àquele papel, passei a ser, digamos em sentido simbólico, a mãe que ela nunca teve, e que a jovem, nesse período, naquele mês, se transformou, fazendo relatos, abrindo-se para falar, para entrar no seu eu real, ter mais coragem para ir ao eu real, porque recebia suporte, quer afetivo da “mãe”, eu própria, neste caso uma figura simbólica, quer do psicólogo. Estava feliz porque tinha realmente uma pessoa de referência que fazia de “mãe”. Fui uma referência feminina forte que ela encontrou e que nunca tivera.

Face às constantes dificuldades criadas pela casa de acolhimento, fiquei muito preocupada e cheguei a pensar deixar de visitar a Leonor, tendo em conta que a carga emocional era cada vez maior e a instabilidade da jovem fazia-me mal. A tudo isto acrescia o facto de se ter voltado a automutilar e de lhe ter sido negado, pela referida casa e pelo próprio Tribunal, a continuidade de acompanhamento pelo Psicólogo que a seguia desde o início. Mais uma vez, a questão financeira foi um problema, não pela consulta, porque aquele profissional por estar sensível à situação da Leonor, disponibilizou as consultas de forma gratuita, mas porque a distância entre a instituição e o consultório médico era muita para que a casa de acolhimento a pudesse levar.

Perante estas e outras situações, tive curiosidade em saber quanto é que uma instituição recebia por cada jovem que acolhia e percebi que, no meu ponto de vista, podiam fazer muito mais. Os gastos com as jovens eram baixos. Dava-se ainda o caso, quando vinha a minha casa, de eu ter de lhe comprar roupa, ou porque tinha pouquíssima ou devido ao seu estado de uso. Outra situação que me deixou indignada e a julgar que estas meninas eram filhas de “ninguém” foi o que aconteceu um dia em que, mais uma vez, tive de ser eu a levá-la ao aeroporto para que finalmente fosse visitar a mãe que vivia num país europeu. Depois de me despedir dela e de esta já estar na fila do check in, passou-me pela cabeça perguntar-lhe se tinha dinheiro. Liguei-lhe, pois já estava um pouco distante, e mal perguntei, percebi qual era a resposta, não tinha um cêntimo sequer. Fiquei indignada e, de imediato, pedi aos seguranças para lhe entregarem dinheiro para alguma eventualidade. Como era possível deixar uma rapariga de 17 anos viajar para um país europeu sem qualquer provimento monetário? E se a mãe não chegasse ao

encontro/aeroporto? Como poderia contactar connosco se tivesse algum problema? E se tivesse sede? Enfim! Esta menina não tinha mesmo ninguém que se preocupasse consigo, com o seu bem-estar, era apenas um número.

Num dos períodos em que a Leonor se encontrava de castigo sem receber visitas e sem nos visitar há mais de um mês, foi impedida de estar connosco no dia do seu aniversário, pela casa de acolhimento, mesmo sabendo o que isso significava para esta menina. Aproximava-se a Páscoa e, com ela, as respetivas férias e também estas lhe foram negadas. Naquele momento, só podia receber a nossa visita no interior da casa de acolhimento, numa pequena sala sem qualquer ambiente de privacidade e convívio, que proporcionasse a construção de uma relação estreita e plena com a jovem. Perante esse impedimento, expus à instituição que o que me estavam a exigir era demasiado e pouco razoável. A Leonor apenas podia estar em nossa casa no dia de Páscoa. Como a minha família vive a Páscoa no verdadeiro sentido da palavra, tornava-se impossível e incompatível cumprir as exigências da Instituição e viver o dia de Páscoa em pleno como era habitual. O que estavam a exigir, para conseguirmos ter a Leonor connosco, era que fizesse 5 horas de viagem num dia de festa; que não pudesse estar na hora do compasso na casa dos meus pais (9h), como sempre faço todos os anos; que não conseguisse fazer o almoço de família; que não conseguisse abrir a porta de minha casa ao compasso (18:30). Acrescia a tudo isso o facto de o meu marido andar com uma cruz no compasso e não poder dividir as tarefas comigo. Fiz-lhes ver que estavam a fazer de tudo para que desistisse da Leonor e que todas aquelas restrições e imposições já tinham afastado outras pessoas, como, por exemplo, a sua advogada. Lembrei-lhes que eu e a minha família éramos as únicas pessoas que visitavam a Leonor e que era o seu equilíbrio emocional e a sua felicidade que estavam em causa. Apenas cederam em deixá-la ficar dois dias em nossa casa. Mas foi bom e fez-lhe muito bem.

Em paralelo, decorria o seu processo judicial contra o pai. E também no que a este assunto dizia respeito, a casa de acolhimento e mesmo outros técnicos responsáveis pelo processo tinham falhas que eu achava imperdoáveis. Em junho de 2019, já tínhamos retomado as visitas à Leonor e esta já vinha de 15 em 15 dias passar o fim de semana em nossa casa. No fim de semana de 7 a 10 de junho, recebi-a em minha casa. No segundo dia desta visita, dia 8, decidimos ir passar o fim de semana a Vila Real (situação que a própria Instituição tinha conhecimento) a casa de familiares. Quando fazíamos o percurso para lá, a Leonor e o meu filho pediram para almoçarmos no Macdonalds de Penafiel. Enquanto aí estávamos, fomos surpreendidos com uma informação de uma amiga da Leonor dizendo-lhe que o seu pai lhe estava a dizer que ela estava em Penafiel. Fiquei alerta e pedi que me enviasse um print das

mensagens que tinha trocado com esse senhor e qual não foi o meu espanto quando li o teor das mensagens. O seu pai não só sabia que estava em Penafiel como a tinha seguido desde 14 de dezembro de 2018 de uma forma sórdida e obsessiva como sempre fez na vida (segundo relatos da jovem e provas que já constam do processo, pois sempre manipulou as suas redes sociais denegrindo a sua imagem ao ponto de a difamar). Realmente, quando a Leonor veio morar para minha casa, apercebi-me que esse senhor inspecionava as suas redes sociais e decidimos mudar-lhe o número/cartão, mas o aparelho continuou o mesmo. O que aconteceu desde aí é que o senhor controlou a Leonor com um sistema antirroubo que tinha instalado no aparelho quando o comprou. Tudo isto era comprovado pelas mensagens que a amiga da Leonor me enviou. Fiquei tão preocupada e incomodada por estar a ser seguida por semelhante pessoa, que considero perturbada, obcecada e perigosa, nomeadamente para a Leonor, que, quando chegamos a Vila Real e vimos as instalações da polícia, fomos lá imediatamente explicar o que tinha acontecido e a polícia orientou-nos. Muito me surpreendeu e preocupou, em toda esta situação, o facto do Assistente Social, encarregue pelo caso da Leonor em Tribunal, já estar informado, pelo próprio pai da Leonor que queria acusá-la de andar a fazer prostituição num apartamento da vila (a minha casa que ele não identificava como tal), aos fins de semana, e que, até àquele momento (8 de junho), nem eu nem a Instituição sabíamos que este senhor andava a segui-la desta forma obsessiva e sórdida. Acho que, no mínimo, devia ter sido acautelada a segurança da jovem, já nem digo a da minha família e das outras utentes da Instituição.

Entretanto, decorreu o julgamento e eu tornei-me a testemunha pela Leonor e por todas as vítimas de abuso sexual que se mantêm em silêncio, eu dei o meu melhor e, sem vacilar, contei tudo o que sabia e que ouvi daquela menina que, em desespero, chegou a ter debaixo da sua almofada, naquele mês em que verbalizou tudo o que lhe aconteceu durante sete anos, as lâminas que encontrou na casa de banho misturadas com dezenas de lenços de papel encharcados com as suas lágrimas noturnas. Sem receios e, encarando-o de frente, em tribunal, respondi a todas as perguntas que um painel de juizes e procuradores me colocaram, esclarecendo todas as dúvidas com a prontidão e a fundamentação necessárias. Saí do tribunal com a certeza de que fui uma peça-chave na decisão daquele julgamento. Era minha obrigação como cidadã, mas também sentia que devia isso à Leonor. O resultado foi justo, perante a lei portuguesa, e a Leonor viu o seu pai ser condenado a doze anos de prisão. Infelizmente, esta sentença não permitirá à Leonor recuperar a vida que este homem lhe tirou.

É uma sensação muito boa, de realização pessoal e social, perceber o quão importante se lutou pelo bem-estar de uma pessoa que sofria há tantos anos numa sociedade incapaz de lhe fazer valer os direitos e de a defender. Perante situações como esta, é mesmo impossível ficar

indiferente, principalmente porque, por experiência, sei que os mais fracos são sempre os que perdem e, por isso, acho que fiz a diferença na forma como este caso se desenvolveu. Infelizmente, há muitos mais casos em que o processo não tem este desfecho, principalmente pela incapacidade da própria sociedade em dar a resposta mais adequada.

Porém esta não foi a primeira vez que eu vivi situações marcantes que fazem de mim o que sou hoje. Falemos agora do Tomás, menino de onze anos que frequentava o 7º ano de escolaridade em 2017/2018. Ainda estávamos no início do ano quando a Diretora de Turma do aluno me abordou, num dia à tarde, para falar do problema de abandono do Tomás. Tentei perceber o que se passava e verifiquei que a CPCJ estava a atuar na escola, mesmo sem o meu conhecimento, regalia que tinha o professor que eu nomeei para essa comissão, e que já tinha tomado decisões muito claras e objetivas sobre o futuro do Tomás. Depois de analisar a situação junto do conselho de turma e perceber que havia alguma precipitação na atuação da CPCJ, tentei perceber o que podia fazer para evitar algo que estava prestes a acontecer.

O Tomás seria institucionalizado num local onde eu tinha conhecimento ter havido recentemente uma situação bastante dramática de cariz sexual com um outro aluno da mesma idade. Não podia deixar que isto acontecesse. Liguei ao Presidente da CPCJ, o professor que nomeei, para que me explicasse o que se estava a passar e para confirmar o que algumas professoras do conselho de turma, em lágrimas, me tinham relatado. A resposta não deixou dúvidas: estava em reunião com a comissão restrita e a decisão foi institucionalizar o Tomás, pelo que dentro de pouco tempo estaria na escola uma técnica da instituição para o levar para lá. Achei tudo muito precipitado, principalmente porque fiquei a saber que o irmão mais velho do Tomás, pessoa com quem este estava a viver, não tinha sequer sido informado desta decisão. Tinha de fazer alguma coisa. As minhas colegas suplicavam-me que fizesse alguma coisa. Decidi informar-me sobre o que acontecia se eu saísse, naquele momento, da escola com o Tomás. Perante o que apurei, decidi “levá-lo comigo”. Quando a Diretora de Turma chegou com ele à minha presença, não consegui evitar as lágrimas, estava perante um menino lindo que nem imaginava o que estava prestes a acontecer-lhe. Perguntei-lhe se preferia vir comigo ou ir com a assistente social, que já estava na receção da escola à espera dele, para a instituição. Claro que, com um grande sorriso, me disse imediatamente que queria ir comigo.

Perante esta situação, liguei para a Guarda Nacional Republicana (GNR) e informei que iria levar um menino de 11 anos comigo sem autorização de ninguém e que não o entregaria à assistente social que estava naquele momento na escola para o levar.

E foi assim que a vida do Tomás mudou de rumo. Já em casa e após voltar a surpreender o meu marido e filho com mais uma das minhas decisões improváveis, pensei que me

precipitara e que, desta vez, tinha mesmo colocado em causa o meu cargo de Diretora. Decidi então, numa hora já tardia, ligar ao Delegado Regional para o colocar a par da decisão que tomara e, na medida do possível, receber alguma orientação, sendo que este achou que eu fui muito “aventureira” compreendendo, no entanto, os meus propósitos humanos, ficando, por outro lado, bastante incomodado com a postura do colega que representava a escola na CPCJ e dizendo-me que falaria com ele, o que veio a acontecer.

No dia seguinte, e após receber nessa noite a visita da GNR em casa, devido ao Presidente da CPCJ ter feito queixa de que eu tinha desaparecido com o menino, apresentei-me no tribunal com o irmão do Tomás, depois de o levar à escola para explicar o que tinha feito e porquê. Realmente ele estava a precisar de alguma ajuda para cuidar do irmão, após o abandono da mãe, pois tinha apenas 19 anos e trabalhava, mas nada que não se pudesse resolver. Foi exatamente isso que fomos clarificar ao tribunal propondo mesmo soluções para que o Tomás continuasse na família e no lugar que o viu nascer.

Foi exatamente o que aconteceu! Perante o juiz, tive de admitir o que tinha feito, mas deixando sempre bastante claro que apenas me moveu o interesse da criança e considerar que estava a fazer o melhor para ela, protegendo-a de uma medida que considerava ser de maior risco, face à situação atual em que o Tomás vivia. Ficou claro para o juiz que eu estava certa e que a CPCJ se precipitara numa decisão que deve ser sempre a última a ser tomada. Apenas depois de esgotadas todas as possibilidades, o que não aconteceu, é que se deverá ponderar a institucionalização de uma criança.

Antes da audiência com o juiz, fiz o trabalho de casa e averiguei toda a situação e as possibilidades que existiam para que o Tomás continuasse na sua casa. O que lhe propus como solução foi o seguinte: até os avós regressarem da Alemanha, dali a um mês, o Tomás ficaria com o irmão e seria apoiado por uma vizinha que lhe daria o jantar e o receberia até o irmão chegar do trabalho. Também me ofereci para ficar num papel de tutora do Tomás garantindo que tudo correria bem. Este era o trabalho que a CPCJ, antes de decidir institucionalizar o Tomás, deveria ter feito e não fez.

Vi o Presidente da CPCJ e a técnica que o acompanhava a serem chamados à atenção pela precipitação e mais uma vez fiquei com a certeza de que, em alguns casos, o caminho mais fácil é aquele que primeiro se escolhe independentemente de ser ou não o mais adequado à situação e à pessoa: a mera e fria institucionalização.

Estava escrito que a vida do Tomás não seria fácil. Os avós chegaram e o Tomás ficou na mesma casa, porque era deles, a viver com eles. Fui sempre acompanhando a sua vida e tornei-me próxima, principalmente do avô. Tudo correu bem durante, pelo menos, um ano. A

partir daí, os choques que foram existindo entre o Tomás e a avó foram aumentando e eu comecei a aperceber-me de que estaria a ser vítima de maus tratos, principalmente psicológicos. Em junho de 2020, dei conta da situação à CPCJ que, mais uma vez, pouco fez. Sabendo que o Tomás, agora com 13 anos, estava a ser maltratado, dando conta da última situação de maus tratos de que tomei conhecimento à Presidente da CPCJ, vi que a mesma se “demitiu” das suas funções e quem teve de ir, mais uma vez, resgatá-lo fui eu. Sabia que se dependesse da CPCJ o Tomás iria para uma instituição e também sabia que o perfil deste menino não se adequava a esta solução. O problema é que, com o conhecimento que eu tinha, sabia que essa era logo a solução do sistema. Então, decidi levar o menino para minha casa e ficar com a sua guarda temporária na altura das férias. A verdade é que nem tudo tem sido fácil para o Tomás, mas, em todos os momentos em que tenho entrado na sua vida, tenho-me sentido ajudada e guiada. Por quem? Não sei. Mas a verdade é que sinto que não fiz este percurso sozinha...

Às histórias da Leonor e do Tomás, decidi juntar um outro episódio que vivi com a Rosa, em novembro de 2018.

A sexta-feira é um dia que antecede o final de semana numa escola e, à partida, poderia ser calmo pela euforia da aproximação dos dois dias de descanso merecido. Numa escola em que uma grande percentagem de professores é “de fora” e onde existe a preocupação em ajudar e facilitar a vida a estes profissionais no reencontro com os seus familiares, a sexta-feira é um dia um pouco singular e menos sobrecarregado. Trata-se, em muitas situações, de professores que fazem diariamente centenas de quilómetros ou ficam, durante a semana, longe da família num quarto que arrendam na localidade, muitas vezes sujeitos à obrigação de o libertar no final de semana para os turistas. E, até casos há, em que professores vivem a semana numa autocaravana, como já aconteceu na minha escola. Neste cenário, à sexta-feira, porque a maioria das turmas não têm aulas, principalmente no período da tarde, a escola encontra-se menos lotada, logo mais tranquila.

Mas, muitas vezes, o inesperado acontece e há dias que ficam marcados pela diferença. Incrivelmente, na minha escola, a tendência é para que tudo aconteça nas tardes de sexta-feira. Evitava sair da escola neste dia, face à frequência de acontecimentos imprevistos. Entre casos de alunos indisciplinados em contexto de sala de aula, agressões entre alunos nos intervalos, entre outros tantos, o culminar deste dia à tarde revelava, frequentemente, um acontecimento surpreendente e difícil de prever ou prevenir.

E foi precisamente uma dessas sextas-feiras que me marcou de modo especial...

A escola estava tranquila. Tive de me ausentar para um compromisso profissional inadiável. Já em viagem de regresso, fui contactada e informada de uma situação a ocorrer na

escola de tal forma grave que, ainda durante a viagem, me vi obrigada a tomar decisões e a dar orientações para que aguardassem pela minha chegada.

Antes deste acontecimento, convém evocar um outro para melhor compreensão do que se estava a passar. Rosa, uma aluna de 14 anos chegou à escola, nesse mesmo ano, revelando problemas nas relações que estabelecia com os colegas, professores e assistentes operacionais. Várias vezes tive de dialogar com a aluna e articular com o encarregado de educação da instituição onde estava acolhida, no sentido de melhor a acompanharem e orientarem. Cheguei mesmo a acompanhá-la à unidade de saúde, porque se recusava a fazê-lo com outro adulto, mas sempre em articulação com a instituição.

Nessa sexta-feira, a Rosa transformou-se completamente quer em comportamento quer em força física e, em plena sala de convívio, provocou um colega, agrediu-o, agrediu a assistente operacional que veio em socorro do aluno, agrediu outra assistente operacional que tentou ajudar a colega e, por fim, ainda agrediu uma professora. Entretanto, um professor tentou agarrá-la para evitar a sua fuga para a rua, mas não conseguiu detê-la. A violência extrema e sem motivo aparente era bem visível em assistentes operacionais arranhadas no pescoço e cabelos arrancados, a professora pontapeada, fúria e choros.

Perante tal situação lastimável, tentei orientar à distância, tendo feito de tudo para chegar ao local o mais rapidamente possível. As vítimas foram enviadas para a unidade de saúde e socorridas, assim como a agressora. O encarregado de educação foi imediatamente chamado e informado e as forças de segurança tomaram conta da ocorrência.

O cenário, quando cheguei, era desolador!

Coube-me ouvir e prestar solidariedade às vítimas, apoiá-las no que precisavam e instaurar, de imediato, um procedimento disciplinar à aluna, com suspensão preventiva.

Uma decisão difícil, terrivelmente difícil. Um misto de emoções dominava-me. Por um lado, perante a gravidade dos factos, sabia que tinha de atuar disciplinarmente sobre a aluna. Tinha as vítimas e os seus familiares a exigir que eu atuasse e que percebesse que ela tinha colocado as pessoas em risco, nomeadamente uma das Assistentes Operacionais que é uma doente oncológica e que ficou transtornada com a agressão. Havia a Instituição a defender-se cobrando à escola aquilo que não reconhecia como dever e função, nomeadamente zelar pela saúde da aluna. A tutela orientava no sentido da inclusão e da integração da aluna no meio escolar, no entanto obrigava à aplicação do estatuto do aluno. Por outro lado, tinha a nítida noção que tal procedimento, repetido ao longo de todo o percurso escolar desta aluna, mostrava não ser solução para o seu problema. Para melhor perceber, o processo da Rosa é uma autêntica história dramática, obriga-nos a verter lágrimas, é impossível permanecer indiferente. Ficou,

desde muito cedo, sem suporte familiar, biológico ou adotivo. Foi preterida, em favor do seu irmão mais novo, por uma amiga de família, quando em miúda lhe suplicou por uma oportunidade ao seu lado. Nunca foi a primeira escolha para ninguém. Entretanto, ficou sem ambiente familiar, à guarda do estado, despida de uma relação familiar de afeto e de amor, que um crescimento saudável exige. Passou a ser mais um número. Cada vez mais excluída, quantas vezes “castigada”, quantas vezes mandada “para a rua” e suspensa, por profissionais da educação e por uma escola que age na defensiva, não assumindo a sua incompetência, privilegiando a imediata punição do caso consumado, em vez da adoção de medidas preventivas e pedagógicas, com certeza, mais morosas. Especialmente, tratando-se de uma aluna de catorze anos, sem idade para se autoeducar. A Rosa é uma menina forte (física e, atrevo-me a dizer, psicologicamente também), alta, bonita, cheia de vida, mas cuja vida se mostrou dura, difícil e dolorosa. É verdade que foi agressiva, colocou a sua vida e dos outros em risco e isso não se pode ignorar. Senti-me perdida sem saber o que fazer. A decisão era minha e receava não resolver o problema desta aluna.

Continuando o seu percurso de vida, a Rosa acabou por ser integrada na antiga Educação Especial, com Currículo Específico Individual [CEI], por assim pensarem ser mais fácil o seu acompanhamento especializado e individualizado, contudo impedindo-a de prosseguir estudos de nível académico, mesmo que ainda hoje sejam questionáveis as suas dificuldades de aprendizagem, ou melhor, o que as provoca.

Entretanto, é a aluna empurrada de escola em escola e de instituição em instituição, do Sul para o Norte do país, numa visível transferência de responsabilidades e notória incapacidade de as instituições/sistema socorrerem esta adolescente numa autêntica postura de exclusão social.

Era neste contexto que eu vivia o dilema, por um lado, na consciência de que a medida disciplinar a que era obrigada a aplicar, não só não resolveria o problema, como o agravaria, acrescentando mais um contributo para a formação de um espírito ferido, rebelde e mal-amado e, por outro, na pressão sentida por parte da comunidade educativa para que se cumprisse o “Manual de Conduta” e fosse feita “justiça”, conforme o que estava regulamentado.

Por fim, em resultado do acontecido na escola, vi-me exposta nos meios de comunicação social, numa notícia no “Jornal de Notícias”, no domingo seguinte. Quando contactada pela jornalista no sábado de manhã, mesmo correndo o risco de ver as minhas palavras distorcidas no dia seguinte no jornal, achei que tinha ali a oportunidade de pôr o assunto em discussão. A minha estratégia surtiu efeito, uma vez que, no dia seguinte, a pequena notícia do JN era assunto de análise na crónica criminal do programa “Você na TV”, da TVI, com abordagens que,

embora um pouco descontextualizadas e com falha de informação, muito tocaram na realidade que envolvia a história desta e de muitas outras meninas(os) pelo país fora. Claro que toda esta polémica acabou por me desgastar emocionalmente.

Este não é um caso vulgar de violência nas escolas! A Rosa tem catorze anos, um passado vulnerável, um contexto desprovido de amor e uma anomalia psíquica pouco clarificada em termos de diagnóstico. Eu sentia que este não era um caso de violência gratuita e que, apesar da medida disciplinar aplicada, tinha a obrigação, o dever, de defender e proteger a aluna que, mais do que culpada, seria uma vítima de um sistema de desamor e de descuido. Nessa lógica, apesar do dever (normativo) cumprido, mas num misto de remorso, preocupação e, acima de tudo, responsabilidade social, mobilizei toda a escola e comunidade envolvente para garantir que a menina fosse intervencionada e acompanhada num contexto de afeto, de regras e, sobretudo, de atenção com o objetivo de formar uma jovem incluída e valorizada. Vários serviços foram invocados ao nível da saúde, da segurança social e da justiça para colaborar com a escola. Todos os envolvidos se empenharam em prol do bem-estar da Rosa e hoje, um ano e meio depois, continua na mesma escola e na mesma instituição, apaziguada, feliz, incluída, com um projeto de vida ajustado e digno da pessoa que é.

E isto é a Escola. É olhar com o coração. É ler o todo. É um lugar de afetos. Daí que o lema do meu projeto de escola, enquanto Diretora, seja: A escola não desiste dos seus alunos. Diretora numa organização de aproximadamente 2500 pessoas, muitas foram as vezes que me senti numa bolha onde apenas o “eu” existia. Momentos houve em que não sabia para onde me virar, se para o lado da tutela que não “estava lá”, porque o Diretor é que decide, se para o da minha equipa que dizia que “eu é que sabia o que fazer”. No entanto, as decisões, muitas vezes complexas, tinham de ser tomadas na primeira pessoa e daí a minha solidão. As consequências, boas ou más, recaíam sempre na mesma pessoa. É verdade que senti, muitas vezes, falta de apoio, de solidariedade, de partilha, de reconhecimento, de amizade... houve até situações em que me senti completamente abandonada.

Hoje, depois de vinte anos a exercer cargos de gestão, tendo sido os últimos dez como Diretora, sou professora de Geografia na Escola Secundária do Vale. Tenho vivido tempos profissionais difíceis e, por vezes, sinto-me estranha dentro da minha escola.

Após a minha demissão, e agora como professora, sinto que não sou igual aos outros porque ninguém me vê como uma professora “normal”. Os meus coordenadores/diretores sentem-se intimidados na minha presença e não sabem lidar com as minhas intervenções e com o trabalho que posso realizar para a melhoria da escola. Em relação aos meus pares, o seu comportamento também não é regular: uns não se querem aproximar de mim porque acham que

será negativo para eles face à atual Direção, outros querem estar próximos de mim, pedindo-me mesmo ajuda, mas pedindo-me também descrição (de uma forma descarada) e ainda há os que se colocam ao meu lado, mas sentem (mesmo que por vezes isso esteja só na sua cabeça) que estão a ser discriminados por isso. Há uns quantos (poucos) que nada alteraram no seu comportamento em relação a mim e que olham para a Pessoa que sou, valorizando-me por isso. Também sinto o mesmo em relação ao pessoal não docente. Há os que querem jogar com os dois lados, fazendo jogo duplo, outros tratam-me como se ainda fosse a Diretora e ainda há os que me culpam de todos os males da sua vida profissional.

A Direção também me descarta! Nem Diretora de Turma sou, apesar de ser um cargo de que tanto gosto. Mesmo quando têm assuntos onde seria de todo importante para a escola envolver-me e trabalhar, por exemplo, na resolução de problemas que advêm da continuidade de um projeto que tem uma história, em que eu tanto dei de mim, não o fazem. Mas quer queiram quer não, a escola terá sempre o meu nome inscrito nela!

ANEXOS

ANEXO 1

Aplicação do modelo de análise de narrativas utilizado por Delory-Momberger (2000-2004) às narrativas 3 e 5 – elaboração própria.

Categorias	Tipos	Descrição e observações sobre as categorias
<p>1 – Formas do discurso</p>	<p>Narrativo/ Descritivo</p>	<p>“...foram muitas as pessoas com quem trabalhei diretamente, principalmente na equipa da Direção.”</p> <p>“...terminou quando ambos frequentávamos o último ano do Mestrado em Ciências da Educação.”</p> <p>“...decidi trabalhar sobre a temática dos CEF. Tentei saber em que medida, na lógica da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, se constituíam em percursos curriculares alternativos...”</p> <p>“...o aluno prosseguiu o seu percurso na área que pretendia passando, no Ensino Secundário, a frequentar o Curso Profissional de Técnico de Restauração - Variante de Cozinha e Pastelaria que concluiu...”</p> <p>“Acabei por ser nomeada, pela DREN, por um ano, como Presidente da Comissão Pedagógica.”</p> <p>“...decidi fazer um intervalo nos cargos de Direção e não me candidatei para formar uma equipa diretiva...”</p> <p>“Durante dois anos letivos, lecionei a disciplina de Geografia e fui orientadora de estágio pedagógico...”</p> <p>“...fui apanhada de surpresa quando duas das colegas a quem solicitei apoio negaram assinar a lista porque não conheciam “aquela Fernanda” de lado nenhum.”</p> <p>“...aceitou o meu convite, o que na altura me deixou muito contente já que sabia que iria trabalhar com uma grande mulher e assim foi...”</p> <p>“...criei uma certa empatia com ela, parecia-me uma mulher forte, determinada e segura do que fazia...”</p> <p>“Gostei da sua atitude e admirei a sua frontalidade e força.”</p> <p>“...marcou pela diferença os alunos quando os pôs a gostar da disciplina...”</p> <p>“...com quem mais gostei de trabalhar.”</p> <p>“...foi um cenário que me agradou muito, pois sempre gostei de trabalhar em equipa...”</p> <p>“...continuou, agora como Assessor da Diretora, a fazer um excelente trabalho nessa área.”</p> <p>“...tive de formar uma equipa por um ano letivo e optei por escolher a Sónia...”</p> <p>“...tentei de tudo para evitar que alguns colegas entrassem ou se mantivessem na minha equipa.”</p> <p>“...fiquei condicionada e perdi a autonomia para escolher alguém que reunisse as características mais ajustadas à equipa que queria formar.”</p> <p>“...envolveu-me numa das situações mais delicadas e de grande constrangimento pessoal e profissional.”</p> <p>“...dou muita importância à ética profissional, a confiança e a lealdade.”</p> <p>“...fiquei a presidir a CAP, notei muito a diferença na forma de trabalhar.”</p> <p>“...comecei a verificar que as falhas muitas vezes não eram assumidas por quem as cometia e acabavam todas por recair sobre mim.”</p> <p>“A par com o distanciamento que começou a existir entre nós, também começou a aumentar o meu estado de solidão...”</p> <p>“...apoiei publicamente a candidatura a Presidente da Câmara da, até aí, Vereadora da Educação.”</p> <p>“...a minha Subdiretora, tal como já o tinha feito antes, voltou a integrar a lista de outro partido político, diferente do da Adjunta, para a Assembleia Municipal e voltou a ser eleita.”</p> <p>“...a minha equipa diretiva não me facilitou em nada a vida...”</p> <p>“...arrastou para dentro do nosso gabinete um ambiente de suspeição, de interesses e de jogos que me envolveu e à escola, acabando por culminar na minha demissão em 2019.”</p> <p>“...convidei para a minha equipa no concurso após a agregação.”</p> <p>“...foi uma decisão muito difícil de tomar.”</p> <p>“Fiquei muito contente quando aceitou e fiz de tudo para que se sentisse bem e integrado...”</p> <p>“...sei que teve muita dificuldade em lidar com o quotidiano vivido numa Direção...”</p> <p>“...nunca me surpreendeu, nem mesmo quando pediu a cessação de funções em consequência do conhecimento da minha própria vontade em sair do cargo de Diretora.”</p>

“É a pessoa com quem trabalhei mais tempo (14 anos) na Direção...”
 “...foi o meu grande apoio a nível profissional.”
 “Acompanhei muitas das dificuldades que foi gerindo ao longo destes 14 anos e sempre tentei estar do seu lado e ajudá-la em várias situações.”
 “Fiquei surpreendida com a sua recusa, dadas as circunstâncias e as consequências dessa decisão, mas, ao mesmo tempo, considerei que estava de acordo com aquilo que tinha feito até aí...”
 “...fiquei com a ideia de que não se sentia à-vontade para liderar uma equipa...”
 “Aceitei a sua decisão, respeitando-a como sempre fiz...”
 “...decidiu juntamente com uma ex-Adjunta, fazer parte da CAP externa formada pelo Delegado Regional, sem nunca me ter referido isso.”
 “...tudo se desenrolou dentro da normalidade possível em qualquer início de ano letivo...”
 “...comecei a coordenar as equipas mais envolvidas neste processo, nomeadamente o Conselho Pedagógico (CP) e o Grupo de Autoavaliação do Agrupamento (GAA).”
 “...fui surpreendida com uma comunicação da IGEC a solicitar que me pronunciasse sobre uma “carta anónima” que tinham recebido.”
 “Foi uma conversa bastante difícil em que abri o meu coração e expus, em linhas gerais, aquilo em que acreditava e aquilo que realmente se passava para que, em conjunto, pudéssemos ponderar se a ação inspetiva estava em causa.”
 “...deixou-me mais segura, mérito da inspetora que me atendeu e me ouviu dando-me as orientações que necessitava naquele momento.”
 “...vivi um tempo de desconfiança em que tudo era preparado para a visita da IGEC...”
 “...sentia-me mais sozinha do que nunca. Vivi dias difíceis, sem nada partilhar com quem quer que fosse.”
 “Dediquei-me ao máximo à preparação da apresentação do Agrupamento.”
 “...preparei um ficheiro com todos os dados que me eram solicitados pela IGEC e respetivas evidências.”
 “Estava constrangida e sempre a pensar que eles conheciam aquelas barbaridades e estariam sempre a tentar verificar a sua veracidade.”
 “...fui o mais sincera possível e expus as minhas dúvidas e desconfianças, nomeadamente sobre o Conselho Geral.”
 “...surgiu uma questão que eu estranhei. Um dos inspetores perguntou-me quem eram as pessoas que estavam atrás deles no auditório...”
 “As pessoas que estavam atrás dos inspetores e que estiveram...”
 “...constantemente a criticar o que se apresentava e a falar mal da escola e, talvez, de mim, foram os elementos do CG.”
 “Com esta revelação, dei por concluída a 2ª fase deste episódio.”
 “...tentei que o Agrupamento funcionasse normalmente sempre numa ação construtiva e com ótimo desempenho...”
 “...assumi que era a hora de partilhar algo que durante os últimos tempos tinha calado e que muito tinha dificultado a vida do AEV e a minha ação...”
 “Agradei a colaboração de todos, destacando o contributo de alguns grupos de trabalho que tiveram um papel mais direto em todo este processo.”
 “...e, nestes casos, não evitei dar-lhes a entender que pensava isso mesmo, havendo até a uma situação em que a pessoa assumiu.”
 “...senti diferença na ação das pessoas que me acompanharam no modelo colegial de gestão e, depois, em contexto da direção unipessoal.”
 “Trabalhei com pessoas que, no modelo unipessoal, foram mais próximas e envolvidas nas minhas decisões.”
 “...percebi que a autarquia, nomeadamente a vereadora, sabia perfeitamente o que se passava no outro Agrupamento...”
 “Entendo que era a vida das pessoas que estava em jogo e isso é sagrado, por isso não podia pactuar com tal situação e lutei até conseguir.”
 “...vivi momentos únicos a vários níveis, pessoais, institucionais, pedagógicos e existenciais.”
 “...frequentou sempre o Agrupamento de Escolas do Vale (AEV), pelo que, como Diretora, tive de intervir em diversas situações que ocorreram...”
 “...a Maria decidiu, perante o juiz, deixar a instituição para ir viver com o pai.”
 “...consegui proporcionar gratuitamente já que o pai não lhe garantia este acompanhamento nem o valorizava...”
 “...convidou-me a sair da sala à sua frente.”
 “Falei com o Diretor de Turma, com algumas professoras da Maria e, posteriormente, com algumas colegas para tentar perceber o que se passava, mas apenas ouvi suposições, nada que pudesse clarificar as minhas dúvidas.”
 “...decidiu acionar o ponto na lei que permite a entrega da menor a pessoa idónea e eu responsabilizei-me pela Maria.”
 “...ficou decidido, dadas as circunstâncias e a época que se vivia, que a Maria ficaria comigo até conseguirem uma instituição adequada à sua situação.”

	<p>“...foi a dificuldade que tive em integrar esta menina no Natal da minha família.”</p> <p>“...considere que a Maria seria o símbolo da celebração plena daquele Natal. Enganei-me.”</p> <p>“Ouvi coisas que preferia não saber, não ter ouvido.”</p> <p>“...passei a visitá-la e a recebê-la em minha casa sempre que se proporcionava.”</p> <p>“...fiquei boquiaberta quando a mãe me ligou muito feliz relatando-me ter estado a falar com a Maria e que esta estava eufórica com a nossa visita.”</p> <p>“Fui uma referência feminina forte que ela encontrou e que nunca tivera.”</p> <p>“...tive curiosidade em saber quanto é que uma instituição recebia por cada jovem que acolhia...”</p> <p>“Fiquei indignada e, de imediato, pedi aos seguranças para lhe entregarem dinheiro...”</p> <p>“...foi impedida de estar connosco no dia do seu aniversário...”</p> <p>“...só podia receber a nossa visita no interior da casa de acolhimento...”</p> <p>“...contei tudo o que sabia e que ouvi daquela menina que, em desespero, chegou a ter debaixo da sua almofada, naquele mês em que verbalizou tudo o que lhe aconteceu durante sete anos, as lâminas que encontrou na casa de banho misturadas com dezenas de lenços de papel encharcados com as suas lágrimas noturnas.”</p> <p>“... verifiquei que a CPCJ estava a atuar na escola, mesmo sem o meu conhecimento...”</p> <p>“Liguei ao Presidente da CPCJ, o professor que nomeei, para que me explicasse o que se estava a passar e para confirmar o que algumas professoras do conselho de turma, em lágrimas, me tinham relatado.”</p> <p>“Decidi então, numa hora já tardia, ligar ao Delegado Regional para o colocar a par da decisão que tomara...”</p> <p>“Vi o Presidente da CPCJ e a técnica que o acompanhava a serem chamados à atenção pela precipitação...”</p> <p>“Fui sempre acompanhando a sua vida e tornei-me próxima, principalmente do avô.”</p> <p>“...dei conta da situação à CPCJ que, mais uma vez, pouco fez.”</p> <p>“...decidi juntar um outro episódio que vivi com a Rosa, em novembro de 2018.”</p> <p>“...foi precisamente uma dessas sextas-feiras que me marcou de modo especial...”</p> <p>“...fui contactada e informada de uma situação a ocorrer na escola de tal forma grave...”</p> <p>“Cheguei mesmo a acompanhá-la à unidade de saúde, porque se recusava a fazê-lo com outro adulto...”</p> <p>“...vi-me exposta nos meios de comunicação social, numa notícia no “Jornal de Notícias”, no domingo seguinte.”</p> <p>“...muitas foram as vezes que me senti numa bolha onde apenas o “eu” existia.”</p> <p>“...e, por vezes, sinto-me estranha dentro da minha escola.”</p> <p>“...sinto que não sou igual aos outros porque ninguém me vê como uma professora “normal”.”</p> <p>“A Direção também me descarta! Nem Diretora de Turma sou, apesar de ser um cargo de que tanto gosto.”</p>
Explicativo	<p>“Fizemos uma aprendizagem conjunta naqueles seis anos...”</p> <p>“...teve muito impacto naquilo que sou hoje e naquilo que fiz ao longo da minha vida profissional.”</p> <p>“...acreditar que eu desenvolvia a minha ação em torno de uma máxima que me acompanharia desde sempre “a escola não desiste dos seus alunos”.”</p> <p>“...eu lhe ter dito que não estava interessada e que não queria assumir tal responsabilidade...”</p> <p>“...optei por uma sala única para instalar toda a equipa da Direção, ou seja, abdiquei do gabinete da Presidente e raramente me reunia de forma privada com alguém, pois gostava que toda a equipa estivesse por dentro de todos os assuntos...”</p> <p>“Também fazia reuniões semanais com toda a equipa...”</p> <p>“...não pactuava com situações que nem sempre eram do interesse da escola e dos alunos.”</p> <p>“Não conseguia responder aos colegas, nem dizer não, e muitas vezes prometia fazer o que sabia ser muito difícil e lhe roubaria muitas horas de trabalho.”</p> <p>“...quiseram o cargo porque lhes dava mais facilidade de horário e não os prendia às atividades letivas, que nem sempre gostavam, era o chamado “cargo de conveniência”.”</p> <p>“...o peso das dificuldades e da responsabilidade recaía todo sobre mim e eu raramente sentia o apoio que precisava.”</p> <p>“A minha vontade imediata foi confrontá-la...”</p> <p>“A ideia foi surpreender a população, eu incluída.”</p> <p>“...conseguiram partidarizar a minha equipa.”</p> <p>“...escolhi pelas suas características pessoais, mais emocional do que racional...”</p> <p>“...foi estratégia, pois era, provavelmente, a pessoa mais consensual no 2º Ciclo, uma vez que se dava muito bem com todos os colegas, funcionários e alunos...”</p>

	<p>“Sei, porque ele já me confessou, que aceitou voltar a entrar na equipa no segundo mandato, pela admiração que me tinha e por ter a certeza de que eu seria o melhor para o Agrupamento.”</p> <p>“...uma grande lista de diferenças que talvez também justifiquem o nunca chegarmos a ser “as grandes amigas”...”</p> <p>“...na hora de eu apresentar candidatura para mais um mandato, perguntar-lhe se ela queria encabeçar a equipa...”</p> <p>“A Maria nunca quis aceitar esta proposta mostrando-se, no entanto, sempre disponível para avançar comigo na equipa.”</p> <p>“...deixou-me um pouco apreensiva já que não tinha havido tempo para criar uma cultura de Agrupamento.”</p> <p>“...consegui identificar discursos que me eram familiares e que me obrigavam a, quase de imediato, localizar o foco de onde poderiam ter saído aquelas acusações.”</p> <p>“Decidi, então, redigir uma resposta à “carta anónima” explicando e argumentando com anexos...”</p> <p>“...cada ponto que aí foi exposto.”</p> <p>“...os inspetores falaram-me da “carta anónima”...”</p> <p>“...como tínhamos tirado bastantes fotos decidi mostrá-las aos inspetores para identificar as pessoas de quem falavam.”</p> <p>“...perante uma assembleia estupefacta, com grande alegria e bastante aliviada depois do peso que carreguei durante meses, dei conhecimento do resultado da avaliação externa do Agrupamento: três menções de Muito Bom”</p> <p>“...estava a incomodar-me muito, principalmente porque não estava a conseguir aliados para resolver a questão.”</p> <p>“...sensação muito estranha a que senti, embora não tivesse nada de objetivo que me explicasse...”</p> <p>“...a perseguição e o assédio, do pai, que envolveu denúncias em Tribunal para travar a sua aproximação quer a mim quer à Maria...”</p> <p>“...o estado emocional da jovem que mostrava um grande descontrolo, necessitando de acompanhamento.”</p> <p>“...cada vez mais me convencia de que o pai da Maria era um monstro e que tinha de ser castigado...”</p> <p>“...uma menina com problemas de personalidade muito grandes...”</p> <p>“Ela demonstrava duas personalidades, tendo criado um “eu” imaginário agia e posicionava-se conforme estava no “eu” real ou imaginário.”</p> <p>“Entendi a razão pela qual não queria ir para a “Instituição”, pois foi aí que viveu durante cinco anos e onde tentou pedir socorro...”</p> <p>“Limitei-me a ajudá-la a aceitar o projeto educativo que lhe traçaram...”</p> <p>“...a Maria nunca esteve motivada, faltou vezes sem conta, manifestou comportamentos pouco adequados e indisciplinados...”</p> <p>“...faz parte dos números que nos dão conta dos alunos que abandonaram a escola sem terminar a escolaridade obrigatória.”</p> <p>“Apenas cederam em deixá-la ficar dois dias em nossa casa.”</p> <p>“...o senhor controlou a Maria com um sistema antirroubo que tinha instalado no aparelho...”</p> <p>“...eu vivi situações marcantes que fazem de mim o que sou hoje...”</p> <p>“...a decisão foi institucionalizar o Tomás...”</p> <p>“E foi assim que a vida do Tomás mudou de rumo.”</p> <p>“...tenho-me sentido ajudada e guiada.”</p> <p>“...sinto que não fiz este percurso sozinha...”</p> <p>“...provocou um colega, agrediu-o, agrediu a assistente operacional que veio em socorro do aluno, agrediu outra assistente operacional que tentou ajudar a colega...”</p> <p>“...ainda agrediu uma professora.”</p> <p>“Um misto de emoções dominava-me.”</p> <p>“...ficou sem ambiente familiar, à guarda do estado, despida de uma relação familiar de afeto e de amor, que um crescimento saudável exige. Passou a ser mais um número.”</p> <p>“Eu sentia que este não era um caso de violência gratuita e que, apesar da medida disciplinar aplicada, tinha a obrigação, o dever, de defender e proteger a aluna que, mais do que culpada, seria uma vítima de um sistema de desamor e de descuido.”</p> <p>“...as decisões, muitas vezes complexas, tinham de ser tomadas na primeira pessoa e daí a minha solidão.”</p>
Avaliativo	<p>“Vinte anos de gestão é demasiado tempo...”</p> <p>“Pessoas com perfis muito diferentes, umas com quem me identifiquei mais e outras com quem apenas privei profissionalmente, mas reconheço que todas tiveram um papel importante no meu percurso profissional.”</p> <p>“...foi muito importante no contexto escolar e os seus resultados saltaram à vista...”</p>

"...em que cedo acreditei, testemunhei muitas situações de sucesso dos alunos. Em 2010, enquanto Diretora da Escola Secundária..."
 "Quando percebi o que o aluno pretendia, fui confrontada com uma das grandes limitações desta oferta curricular..."
 "Gostei muito destes primeiros seis anos a trabalhar na Direção e cresci muito, também, a nível profissional."
 "...uma experiência também muito gratificante e que muito aportou à minha vida profissional."
 "...sempre achei que quando se tem vontade de aprender e se é empenhado se consegue rapidamente, e bem, dominar os assuntos."
 "...eu achava melhor trabalhar com alguém que tinha de ensinar/ajudar do que com pessoas que já tinham certos vícios..."
 "...nas características e potencialidades que lhe reconhecia e na importância que uma pessoa com o seu perfil teria para completar a equipa que estava a formar."
 "Aprecei o seu trabalho e consegui avaliar as suas competências ao nível da gestão financeira..."
 "...seria um excelente elemento para ajudar a equipa ao nível administrativo."
 "...era assertiva, firme e tratava dos assuntos com um certo humor o que desarmava qualquer um."
 "Foi lutadora, amiga, divertida e competente todo o tempo..."
 "...o do Jorge que é um excelente profissional..."
 "...pesou mais na minha escolha."
 "...o António era reservado e tinha uma grande dificuldade em resolver conflitos e em fomentar consensos."
 "Não foi a melhor escolha que fiz baseada nos conhecimentos e aptidões técnicas de um docente."
 "...embora fosse, e seja, uma excelente profissional, as suas características mais vincadas são a sua calma, a paciência e a capacidade de diálogo."
 "...eu já lhe conhecia essas fragilidades, pois todos os anos, sempre que fazíamos a entrega dos horários aos colegas..."
 "...evitavam vir falar comigo porque sabiam que eu teria a resposta pronta para qualquer que fosse a situação..."
 "...ao fim daquele ano estava exausta e afirmava não conseguir desenvolver mais aquele tipo de trabalho."
 "Percebi que tinha razão e que a proximidade às pessoas e a atitude pacífica e consensual que demonstrava na resolução dos problemas não se adequava a um cargo como o que desempenhava..."
 "...devo confessar que se não foi fácil para eles, para mim também não."
 "...só quando agrupamos é que fiquei com a certeza de que nunca mais seria igual. Todos os constrangimentos que envolveram a agregação e a forma como foi formada a equipa fez-me ver como era difícil formar uma equipa coesa em redor de um projeto comum..."
 "Estavam ali por outras ambições e projetos individuais."
 "...a consciência de conhecer cada vez melhor quem me rodeava."
 "Juntando a esta situação a candidatura do professor sindicalista a Presidente da Câmara por um terceiro partido político, numa terra como a nossa, pequena, fechada..."
 "É sempre impossível generalizar quer aquilo que de Bom e, também, de Mau nos acontece na vida..."
 "...viu em mim uma pessoa diferente daquilo que "pintavam" no antigo Agrupamento..."
 "Era uma pessoa muito querida e ligada ao seu grupo de pares mais próximo..."
 "...penso que me viam como uma pessoa a temer numa oposição ridícula e artificial entre o antigo Agrupamento e a Escola Secundária."
 "...também era um profissional de excelente disponibilidade..."
 "Via-me como uma pessoa sensível e emocional, vibrava com as nossas vitórias e ficava cada vez mais motivado para fazer do nosso Agrupamento uma referência a nível local, nacional e internacional."
 "...por quem comprei as maiores "guerras", com quem me identifico menos, que mostrou mais empenho, disponibilidade e dedicação ao seu cargo e que se tornou a minha maior desilusão e mágoa em todo o meu percurso pessoal e profissional."
 "Enganei-me e senti-me traída vendo que todos estes anos de cumplicidade, achava eu, não tinham valido de nada, pois era como se estivesse perante uma pessoa estranha..."
 "Foram tempos conturbados e difíceis para mim..."
 "...eu estava motivada e tinha uma equipa capaz de fazer um bom trabalho. Conhecia as suas competências e organizei-me em função disso embora tivesse perfeita consciência que não estávamos em perfeita sintonia quanto aos desígnios da escola."
 "Isso era o que eu pensava na época, mas o tempo encarregou-se de me provar o contrário."

“Tudo decorria dentro da normalidade!”
 “Nesta carta eram feitas acusações muito graves que colocavam a escola, os respetivos órgãos e a equipa de autoavaliação em causa.”
 “Não sei descrever o que senti quando li aquela carta, talvez desilusão, frustração e um pouco de revolta... era muita cobardia, mesquinhez e falta de carácter...”
 “Achei muito grave...”
 “Tinha uma certeza: alguém ligado ao CG estava diretamente relacionado com a “carta anónima”.”
 “...seguiu a resposta para a IGEC e dei como encerrada a 1ª fase da resolução deste problema tão constrangedor e difícil para mim e, em especial, para o Agrupamento.”
 “...pois a verdade é que sou bastante transparente e até posso dizer que está tudo bem, mas o meu rosto e, principalmente, os meus olhos não me deixam mentir e contradiziam as minhas palavras.”
 “...apostei tudo nesta apresentação e, realmente, correu muito bem.”
 “Senti-me aliviada e gostei da forma como os inspetores abordaram o assunto e como me ouviram...”
 “...tinha a certeza de que não seria surpreendida e não fui.”
 “...ficado com a sensação de que a carta anónima não tinha beliscado esta ação...”
 “...muitas pessoas ficaram a admirar a minha frontalidade, força e capacidade para gerir situações mais complexas na vida do Agrupamento...”
 “Dividir o peso de tamanha responsabilidade era uma vontade que sempre tive e que ajudaria bastante no equilíbrio da minha ação. Não sei se o não consegui porque exerci um cargo num órgão unipessoal ou se não estive rodeada da equipa ideal.”
 “...decisão difícil e, mais uma vez, me senti sozinha...”
 “...achei que seria um bom dia para tentar tratar do assunto.”
 “Senti-me muito bem, mesmo satisfeita com o resultado.”
 “...alguns dos assistentes técnicos, estão muito gratos e reconhecidos pelo que fiz, mas o que eu queria era apenas fazer justiça.”
 “...tal decisão estava a originar-lhe muita angústia.”
 “...da forma como se apresentou ao juiz, triste e cabisbaixa, e na necessidade que teve de iniciar o acompanhamento psicológico...”
 “...revelou-me algo que estranhei na Maria perante o gesto do pai: olhou-o com um olhar gélido e de escárnio tão grande que me arrepiou.”
 “...uma Maria completamente submissa, apática e descuidada na maneira como se apresentava, muito diferente daquela que eu conhecia.”
 “Sou bastante impulsiva...”
 “Foram dias muito complicados e de grande tensão.”
 “...verifiquei que a intervenção do psicólogo se tornava urgente...”
 “...continuei a ter um papel importante na sua vida...”
 “...isto já seria o suficiente para eu considerar que tudo o que fiz valeu a pena...”
 “...tudo se resumia à condição da Maria.”
 “Tentar encontrar soluções para o problema nunca foi uma opção.”
 “...nesta instituição, a Maria nunca poderia ser igual a qualquer jovem da sua idade, os seus sonhos eram esmagados à nascença.”
 “...eu não compreendia e tentava explicar às respetivas técnicas, sentindo que a Maria estava cada vez mais revoltada...”
 “...se ela não nos tivesse encontrado, a vida dela teria seguido um rumo bem diferente e pouco saudável...”
 “...não tinha mesmo ninguém que se preocupasse consigo, com o seu bem-estar, era apenas um número.”
 “Saí do tribunal com a certeza de que fui uma peça-chave na decisão daquele julgamento.”
 “O resultado foi justo, perante a lei portuguesa, e a Maria viu o seu pai ser condenado a doze anos de prisão.”
 “...não permitirá à Maria recuperar a vida que este homem lhe tirou.”
 “...uma sensação muito boa, (...), perceber o quão importante se lutou pelo bem-estar de uma pessoa que sofria há tantos anos...”
 “...não consegui evitar as lágrimas, estava perante um menino lindo que nem imaginava o que estava prestes a acontecer-lhe.”
 “...e após voltar a surpreender o meu marido e filho com mais uma das minhas decisões improváveis, pensei que me precipitara e que, desta vez, tinha mesmo colocado em causa o meu cargo de Diretora.”
 “...achou que eu fui muito “aventureira” compreendendo, no entanto, os meus propósitos humanos, ficando, por outro lado, bastante incomodado com a postura do colega que representava a escola na CPCJ...”
 “Este era o trabalho que a CPCJ, antes de decidir institucionalizar o Tomás, deveria ter feito e não fez.”
 “...comecei a aperceber-me de que estaria a ser vítima de maus tratos, principalmente psicológicos.”

		<p>“...vi que a mesma se “demitiu” das suas funções...”</p> <p>“A escola estava tranquila.”</p> <p>“O cenário, quando cheguei, era desolador!”</p> <p>“Coube-me ouvir e prestar solidariedade às vítimas, apoiá-las no que precisavam e instaurar, de imediato, um procedimento disciplinar à aluna...”</p> <p>“...tinha a nítida noção que tal procedimento, repetido ao longo de todo o percurso escolar desta aluna, mostrava não ser solução para o seu problema.”</p> <p>“...foi agressiva, colocou a sua vida e dos outros em risco e isso não se pode ignorar.”</p> <p>“Claro que toda esta polémica acabou por me desgastar emocionalmente.”</p> <p>“Todos os envolvidos se empenharam em prol do bem-estar da Rosa e hoje, um ano e meio depois, continua na mesma escola e na mesma instituição, apaziguada, feliz, incluída, com um projeto de vida ajustado e digno da pessoa que é.”</p> <p>“...senti, muitas vezes, falta de apoio, de solidariedade, de partilha, de reconhecimento, de amizade...”</p> <p>“Tenho vivido tempos profissionais difíceis...”</p> <p>“Mas quer queiram quer não, a escola terá sempre o meu nome inscrito nela!”</p>
<p>2 – Esquema de ação</p>	<p>Agir estratégico</p>	<p>“Os CEF foram sempre entendidos, por mim, como alternativas curriculares que poderiam contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades na população escolar...”</p> <p>“baseei-me em três critérios que achava fundamentais para conseguir a melhor equipa, ou seja, aquela que eu considerava ideal para fazer o máximo pela escola: a empatia, a competência técnica (focando-me nas diferentes áreas que precisávamos dominar em cada momento e em cada contexto) e a disponibilidade e motivação para o cargo.”</p> <p>“...avancei, uma vez que sabia o que queria e o que seria melhor para a escola.”</p> <p>“Sempre que tomávamos uma decisão tínhamos de chegar a um consenso...”</p> <p>“A responsabilidade era e continuaria a ser sempre partilhada.”</p> <p>“...tentei sempre gerir estas situações...”</p> <p>“Nem sempre consegui e, por isso, na primeira oportunidade substituí-os usando uma estratégia, normalmente bem pensada...”</p> <p>“...que eu, agora informada e atenta, evitei que acabassem mal...”</p> <p>“Por mais que tivesse envolvido a minha equipa na própria elaboração do meu projeto de intervenção sabia que alguns dos seus elementos não se reviam no mesmo.”</p> <p>“...ouvi alguns conselhos muito assertivos e adequados para aquele momento, disse-lhe tudo o que pensava e decidi continuar em frente...”</p> <p>“...não me custou nada propor-lhe, em 4 de setembro de 2019, que assumisse a presidência da CAP...”</p> <p>“Não dei muita importância à situação e tentei ver o que podia fazer junto da tutela para evitar tomar aquela decisão.”</p> <p>“Decidi avançar com uma averiguação...”</p> <p>“...decidi telefonar ao assistente social que estava com o caso da Maria em Tribunal.”</p> <p>“Eu tentava dar-lhes uma alternativa, nem que fosse só por algumas horas e ofereci-me mesmo para ficar com ela naquela noite.”</p> <p>“...foi tentar restabelecer a relação da Maria com a mãe que, agora, reside num país europeu.”</p> <p>“Quando soube desta decisão, iniciei, sempre com o apoio da sua advogada, uma nova luta para garantir o seu bem-estar.”</p> <p>“Fiz-lhes ver que estavam a fazer de tudo para que desistisse da Maria...”</p> <p>“Não podia deixar que isto acontecesse.”</p> <p>“...fomos clarificar ao tribunal propondo mesmo soluções para que o Tomás continuasse na família e no lugar que o viu nascer.”</p> <p>“...quem teve de ir, mais uma vez, resgatá-lo fui eu.”</p> <p>“...ainda durante a viagem, me vi obrigada a tomar decisões e a dar orientações para que aguardassem pela minha chegada.”</p> <p>“...tentei orientar à distância, tendo feito de tudo para chegar ao local o mais rapidamente possível.”</p> <p>“...tinha de atuar disciplinarmente sobre a aluna.”</p> <p>“...mobilizei toda a escola e comunidade envolvente para garantir que a menina fosse intervencionada e acompanhada num contexto de afeto, de regras e, sobretudo, de atenção com o objetivo de formar uma jovem incluída e valorizada.”</p>
	<p>Agir progressivo</p>	<p>“...foi aí que começou a minha aprendizagem e o meu gosto pela organização e administração escolar...”</p> <p>“...a abertura dos Cursos de Educação Formação (CEF), no ano letivo 1998/1999, que originaram, anos mais tarde a oferta de cursos profissionais pela Escola Secundária. A abertura dos CEF foi entendida como uma inovação, algo que faria a diferença, principalmente porque permitiu a criação de alternativas curriculares...”</p>

	<p>“...optou por propor que eu fosse nomeada para assumir a Presidência da Comissão Provisória...”</p> <p>“Em 2005, estava pronta para voltar à Direção da escola.”</p> <p>“...tornou-se muito difícil para mim gerir o jogo de interesses que me rodeavam principalmente porque sempre me tentei manter isenta de qualquer vínculo partidário.”</p> <p>“...ajudaria imenso na vontade que tinha em tornar o mega-agrupamento, recém-formado, numa unidade organizacional unida e com uma identidade própria e renovada, reconstruída.”</p> <p>“Sabia o que ele me tinha dito em relação a algumas das suas características e tentei sempre respeitar o que combinámos.”</p> <p>“Foram muitos os projetos de sucesso que desenvolvemos em conjunto...”</p> <p>“Consegui falar com uma das assistentes técnicas que já lá tinha estado e que tinha pedido mobilidade para a saúde...”</p> <p>“pois na Escola Secundária já se faziam, há vários anos, dinâmicas muito diversificadas de trabalho colaborativo orientadas pelo nosso amigo crítico de há muitos anos, o professor Vítor Alaiz.”</p> <p>“Receber a equipa da avaliação externa, num contexto que considerávamos não ser o melhor, foi encarado, (como sempre), como uma oportunidade de aprendermos mais, de nos conhecermos melhor...”</p> <p>“...decidi que antes de enviar qualquer resposta à IGEC, falaria telefonicamente com a inspetora que estava a acompanhar a preparação da visita da equipa...”</p> <p>“A oportunidade ideal para fazer aquilo que ansiava desde o dia 24 de fevereiro de 2015.”</p> <p>“...preparei-me bem para uma das duas reuniões de professores mais difíceis a que presidi.”</p> <p>“De seguida, projetei a carta em excertos, lendo-a sob a minha perspetiva...”</p> <p>“...já tinha ouvido em reunião daquele conselho.”</p> <p>“...sentido necessidade de me posicionar face a esta questão, na resolução de alguns destes problemas em prol do bem-estar dos nossos jovens/alunos.”</p> <p>“...prometi-lhe que não iria para aquela instituição e que eu faria tudo o que estivesse ao meu alcance para que isso não acontecesse.”</p> <p>“...levei-a comigo para assistir a uma atividade de final de 1º período e aí confidenciei o problema à vereadora, que também era Presidente da CPCJ.”</p> <p>“...já tínhamos retomado as visitas à Maria e esta já vinha de 15 em 15 dias passar o fim de semana em nossa casa.”</p> <p>“...tornei-me a testemunha...”</p> <p>“Perguntei-lhe se preferia vir comigo ou ir com a assistente social...”</p> <p>“Claro que, com um grande sorriso, me disse imediatamente que queria ir comigo.”</p> <p>“...apresentei-me no tribunal com o irmão do Tomás, depois de o levar à escola para explicar o que tinha feito e porquê.”</p> <p>“...averiguei toda a situação e as possibilidades que existiam para que o Tomás continuasse na sua casa.”</p> <p>“...acabou por ser integrada na antiga Educação Especial, com Currículo Específico Individual [CEI]...”</p>
<p>Agir arriscado</p>	<p>“Pelas mudanças que estas decisões vieram a implementar na escola e nas práticas docentes...”</p> <p>“...quer por motivos pessoais, pois tinha o meu filho ainda bebé, quer profissionais, porque estava a meses de entregar a minha tese de mestrado.”</p> <p>“...na apresentação da minha primeira equipa, surpreendi e arrisquei...”</p> <p>“...esta colega encaixava muito bem na equipa que pretendia formar, independentemente de ser ou não conhecida na sala de professores.”</p> <p>“...com que teve de lutar e que eu acompanhei de forma bastante apreensiva.”</p> <p>“...uma pessoa que eu adorava/adoro e tudo seria perfeito não fossem as suas fragilidades emocionais...”</p> <p>“...é verdade que fiquei muito triste por perder a Sónia!”</p> <p>“...sujeitei-me a “acordos”, muitas vezes necessários, mas nada convenientes nem agradáveis para mim, quando estava a formar a equipa.”</p> <p>“...comecei a ter dificuldade em gerir a minha equipa da forma que o tinha feito até aí.”</p> <p>“...eu é que tinha de responder por tudo.”</p> <p>“...tentei sempre protegê-lo o que nem sempre foi possível, o que lamento porque essas situações deixavam-no muito mal...”</p> <p>“Tornou-se um amigo, um grande amigo que guardarei para sempre no meu coração quer como pessoa quer como profissional.”</p> <p>“...que melhor me conheceu e que mais facilmente demonstrou gostar de mim e admirar a minha forma de ser enquanto pessoa e enquanto Diretora.”</p>

	<p>“...conhecia as minhas fraquezas e sabia entender-me e apoiar-me quando nem tudo corria bem.”</p> <p>“...gerou um grande conflito pessoal e profissional que tive de mediatizar pois levou a um procedimento disciplinar.”</p> <p>“...trouxe-me consequências que ainda hoje me visitam.”</p> <p>“...mexia com pessoas e com as suas vidas e isso era algo precioso para mim.”</p> <p>“...liguei para os serviços da DGEstE Norte (Porto) e referi que se tivesse de enviar os nomes dos assistentes técnicos que me estavam a exigir teria de expor detalhadamente tudo o que sabia passar-se no outro Agrupamento.”</p> <p>“...exigia de mim uma capacidade interventiva e oportuna, não porque era Diretora, mas porque sou humana e era impossível ficar indiferente.”</p> <p>“...aconteceu algo que me deixou perturbada e, simultaneamente, com a certeza de que estava perante um problema muito grave.”</p> <p>“Foi uma luta fazer perceber que esta era uma forma de vivermos o Natal em pleno.”</p> <p>“...embora eu continuasse incomodada com o que acontecera.”</p> <p>“...a Maria adotou a minha família como dela e começou a chamar-me “mummy” o que se mantém até hoje.”</p> <p>“...fiquei muito preocupada e cheguei a pensar deixar de visitar a Maria, tendo em conta que a carga emocional era cada vez maior e a instabilidade da jovem fazia-me mal.”</p> <p>“...que me deixou indignada e a julgar que estas meninas eram filhas de “ninguém”...”</p> <p>“Fiquei tão preocupada e incomodada por estar a ser seguida por semelhante pessoa...”</p> <p>“Decidi então, numa hora já tardia, ligar ao Delegado Regional para o colocar a par da decisão que tomara...”</p> <p>“...decidi levar o menino para minha casa e ficar com a sua guarda temporária na altura das férias.”</p> <p>“Senti-me perdida sem saber o que fazer. A decisão era minha e receava não resolver o problema desta aluna.”</p> <p>“...que eu vivia o dilema, por um lado, na consciência de que a medida disciplinar a que era obrigada a aplicar, não só não resolveria o problema, como o agravaria, acrescentando mais um contributo para a formação de um espírito ferido, rebelde e mal-amado e, por outro, na pressão sentida por parte da comunidade educativa para que se cumprisse o “Manual de Conduta” e fosse feita “justiça”, conforme o que estava regulamentado.”</p>
<p>Agir na expectativa</p>	<p>“...o meu colega tinha uma forma de trabalhar que nos dava espaço de decisão...”</p> <p>“...avançar com novos projetos e ideias inovadoras.”</p> <p>“...projetos que propus e que ele apoiou, muitas vezes até não acreditando muito, que fizeram toda a diferença no rumo da Escola Secundária do Vale.”</p> <p>“...tive uma intervenção muito arrojada na definição do percurso escolar de um aluno...”</p> <p>“...tentei evitar que alguns colegas entrassem na equipa, mas nem sempre consegui!”</p> <p>“...situações em que a tutela impôs a entrada de elementos como condição para que fosse nomeada...”</p> <p>“...situações de pressão, por parte de grupos de elementos do CG, por exemplo professoras do 1º ciclo e pré-escolar, que me levaram a comprometer-me com a entrada de alguém na minha equipa...”</p> <p>“sem dúvida que as suas competências técnicas, específicas na área de informática, foram o que pesou mais na minha escolha”</p> <p>“Fiquei completamente surpreendida, ao saber no dia da tomada de posse da CAP.”</p> <p>“Gostaria de um dia entender, pois ajudar-me-ia a resolver alguns espaços em branco que tenho na minha cabeça...”</p> <p>“...questionar quando e porque falhei com a Maria para que a nossa convivência acabasse assim.”</p> <p>“...fiquei sem saber o que fazer e o que pensar.”</p> <p>“Estava apreensiva, pois tinha consciência de que este episódio estava longe de estar encerrado.”</p> <p>“...a minha ansiedade aumentava bastante...”</p> <p>“...optei por usar a estratégia da proximidade, abrindo-lhe o coração, dizendo-lhe o que senti naquele dia da reunião e garantindo-lhe que podia contar comigo para tudo. A reação da Maria às minhas palavras foi inesperada, apanhando-me completamente de surpresa ao fazer uma confissão...”</p> <p>“Saí da escola com ela sem saber muito bem como agir perante aquele desabafo tão hediondo, que me revoltava e me fazia sentir impotente.”</p> <p>“Bastou que a Maria entrasse na referida instituição para que o acordo não valesse de nada.”</p>

	<p><i>“Lembrei-lhes que eu e a minha família éramos as únicas pessoas que visitavam a Maria...”</i></p> <p><i>“Fiquei alerta e pedi que me enviasse um print das mensagens que tinha trocado com esse senhor...”</i></p> <p><i>“...tentei perceber o que podia fazer para evitar algo que estava prestes a acontecer.”</i></p> <p><i>“Decidi informar-me sobre o que acontecia se eu sáisse, naquele momento, da escola com o Tomás.”</i></p> <p><i>“...decidi “levá-lo comigo.”</i></p> <p><i>“Também me ofereci para ficar num papel de tutora do Tomás garantindo que tudo correria bem.”</i></p> <p><i>“Uma decisão difícil, terrivelmente difícil.”</i></p> <p><i>“...achei que tinha ali a oportunidade de pôr o assunto em discussão. A minha estratégia surtiu efeito, uma vez que, no dia seguinte, a pequena notícia do JN era assunto de análise na crónica criminal do programa “Você na TV”, da TVI...”</i></p>
<p>3 – Motivos recorrentes ou topoi</p>	<p>Numa análise transversal aos relatos da autora/protagonista, verifica-se o recurso a três <i>topoi</i> bastante evidentes, que servem como chaves de interpretação da vivência da autora/protagonista: a liderança da Diretora; a equipa diretiva e o envolvimento da Diretora na resolução de problemas dos alunos.</p>
<p>4 – Gestão biográfica dos topoi</p>	<p>A gestão biográfica dos topoi são feitos em função da realidade socio emocional da autora/protagonista em que esta faz uma leitura da realidade com base nos seus princípios e valores, tomando decisões ajustadas a esse quadro e ao que considera ser o melhor para a organização e para os respetivos intervenientes. As suas deliberações são baseadas na negociação e no ajuste da sua ação à sua realidade socio emocional.</p> <p>A forma como interage com os elementos da sua equipa mostra o que procura nas pessoas que lhe são próximas. Procura nelas mais do que o profissionalismo, o empenho e a motivação, que o exercício das respetivas funções exigem, ou seja, procura as respetivas pessoas, o que são e o que podem acrescentar à sua liderança no sentido da melhoria e do bem-estar da organização.</p> <p>No desempenho das suas funções, envolve-se com profundidade na resolução dos problemas que lhe surgem no seu quotidiano profissional, nomeadamente no que respeita aos alunos e ao seu bem-estar.</p>

ANEXO 2 - GRELHA DE ANÁLISE DOS TESTEMUNHOS (EPÍLOGO)

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	Ex-Diretora	A	1	“a ex-Diretora e o presidente do CG só falaram com a presidente da CAP, os restantes elementos da CAP não foram recebidos/apresentados, nem deixaram que se aproximassem das instalações da direção”	Seleção e discriminação na receção
		A	2	“preocupação da, ainda, Diretora, foi entregar as chaves da escola, sem qualquer identificação e três simples capas de arquivo (uma do conselho pedagógico, uma do conselho administrativo e outra de pendentes) à futura Presidente da CAP, logo no momento das apresentações, deixando-a completamente atordoada...”	Acolhimento opaco e não respeitoso
		A	3	“as salas da direção tinham materiais informáticos residuais, obsoletos e não continham informação alguma, estavam totalmente formatados, ou seja, limpos/vazios”	Rasura de informação e obstrução à ação
		Conselho Geral	Ex-Diretora	E	1

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
	Comunidade educativa			tempo tão curto, difícil de entender.”	
		A	4	“estranha receção da coordenadora dos assistentes técnicos, referindo que não sabia de pastas algumas, sobre assunto algum...”	Obstrução à ação
		B	3	“num ato de pluralidade, poderíamos oferecer ao agrupamento uma alternativa”	Alternativa
		B	15	“com pesar, [que] neste momento se vive um clima estranho no agrupamento, de medo, pois há ameaças constantes, há um desejo de vingança. (...) Que estranho pensar-se assim em 2022, quando os nossos antepassados tanto lutaram para nos legarem um país livre e democrático!”	Clima escolar estranho Desejo de vingança
Conselho Geral	Presidente do CG	A	5	“Foi por outro lado com satisfação, que me senti acompanhada, por vários, na vontade de combater uma certa apatia e incapacidade de intervenção cívica, enquanto professores.”	Participação
		A	5	“todos os dias, o Presidente do CG trazia ao gabinete da CAP chocolates (sempre da mesma marca) que insistia para que aceitássemos, e mesmo quando dizíamos que não queríamos, deixava-os nas nossas secretárias”	Abuso do poder e nepotismo

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
	Presidente do CG	A	6	<p>“tinha um lugar cativo de estacionamento dentro da escola, duas salas só para ele, chaves da escola toda, funcionárias fiéis a todos os pedidos feitos por ele e utilização do espaço da escola mesmo durante os fins de semana. Não conseguimos saber o que fazia lá dentro, mas sabíamos que isso não poderia continuar.”</p>	Abuso do poder e nepotismo
A		7	<p>«“não posso ir para aquele local porque tenho aversão ao professor Guimarães que me agarrou na casa de banho e tentou abusar de mim”, “como sou a mãe dela também estou chocada por ela ir para aquele local”, “professora não posso abrir essa sala que é do professor Guimarães”, “vai dar aula nessa sala? É do professor Guimarães”, (...), “vais marcar falta ao professor Guimarães? Queres mesmo ter problemas...”, etc..»</p>	Abuso do poder Bullying	
B		1	<p>“já desempenhava este cargo há imensos anos, desde a fusão do agrupamento com a escola EB2/3 e secundário, e já era presidente do Conselho Geral desta, anteriormente”</p>	“Eternidade” no exercício do poder	

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	Presidente do CG	B	4	“disseram que não se queriam indispor com o presidente do Conselho Geral. Parecia que havia aqui um feudo a que todos obedeciam e, até temiam, o seu senhor. Parecia que, de repente, tínhamos voltado a antes 25 de abril, havia medo, as pessoas tinham receio de falar, de assumirem uma posição, de optarem, de forma democrática, por uma mudança”	Medo
	Funcionamento do CG	B	2	“Pouco ou nada sabia acerca da legislação orientadora desse órgão. Quem presidia às reuniões desse conselho era a Diretora do agrupamento”	Incompetência e inversão de estatuto
		B	5	“pela comissão de acompanhamento do Conselho Geral, ironicamente presidida pelo cabeça da “lista da A” e presidente do Conselho Geral em exercício”	Conflito de interesses
		B	6	“Consultado, de novo, o edital do procedimento, concluímos que este não previa a reclamação, pelo que telefonei ao presidente do Conselho Geral, questionando-o acerca deste assunto. Resposta: “A reclamação não está prevista.”. Acho que só neste momento é que percebi com quem estava a lidar, mas longe de imaginar as proporções que esta situação viria a tomar”	Abuso de poder e restrição democrática

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	Funcionamento do CG	B	8	“A partir deste momento todas as situações vividas foram surreais”	Ilegalidade e não participação
		B	9	“Reclamei, recorri, primeiro para o presidente o Conselho Geral cessante e eleito para novo mandato, para todos os organismos que pude: DGEste, DGAE, Ministério da Educação.... Claro que o presidente do Conselho Geral nunca deu provimento às reclamações e recursos apresentados, estava a decidir em causa própria o que é contrário à imparcialidade que um ato destes requer”	Autocracia e abuso de poder
		B	10	“os organismos centrais fizeram de mim uma bola de ping-pong. Não era da competência de nenhum deles. Era uma área sem lei, aparentemente. Desde logo percebi que ninguém queria assumir a responsabilidade. Senti-me desesperada, abandonada por aqueles que, na minha opinião, nos deviam ouvir. Então, o Conselho Geral não responde superiormente a ninguém? Decide ainda que seja em causa própria? A sua ação não é monitorizada?”	Falta de controlo e verificação da legalidade
		B	11	“Por fim, recorri para a IGEC. Percebi, depois de longos meses, que finalmente alguém me ouvia”	Falta de controlo e verificação da legalidade

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	Funcionamento do CG	B	12	“todo o processo eleitoral estava repleto de ilegalidades; (...), desde o primeiro momento, todo o processo estava viciado, para servir os interesses de um poder instalado, há largos anos”	Ilegalidade e simulacro de Participação democrática
		B	13	“sucederam-se as ilegalidades; o Conselho Geral só viria a tomar posse, em fevereiro de 2022”	Ilegalidade e simulacro de participação democrática
		B	14	“a eleição para Diretor do agrupamento realizou-se por duas vezes; a primeira não foi homologada pela DGAE; o processo foi viciado, desde o primeiro momento”	Ilegalidade e simulacro de participação democrática
		B	10	“os organismos centrais fizeram de mim uma bola de ping-pong. Não era da competência de nenhum deles. Era uma área sem lei, aparentemente. Desde logo percebi que ninguém queria assumir a responsabilidade. Senti-me desesperada, abandonada por aqueles que, na minha opinião, nos deviam ouvir. Então, o Conselho Geral não responde superiormente a ninguém? Decide ainda que seja em causa própria? A sua ação não é monitorizada?”	Falta de controlo e verificação da legalidade
		B	11	“Por fim, recorri para a IGEC. Percebi, depois de longos meses, que finalmente alguém me ouvia”	Falta de controlo e verificação da legalidade

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	Funcionamento do CG	B	13	“sucederam-se as ilegalidades; o Conselho Geral só viria a tomar posse, em fevereiro de 2022”	Ilegalidade e simulacro de participação democrática
		B	14	“a eleição para Diretor do agrupamento realizou-se por duas vezes; a primeira não foi homologada pela DGAE; o processo foi viciado, desde o primeiro momento”	Ilegalidade e simulacro de participação democrática
		E	4	“O processo eleitoral para eleger os representantes do pessoal docente ao Conselho Geral, iniciado em finais de setembro de 2021, foi pouco democrático na visão de alguns docentes, entre os quais me incluí.”	Défice de democracia
		E	6	“A lista que aceitei integrar não foi homologada pela Comissão do Conselho Geral em exercício. Tal levou a uma série de diligências no sentido de mostrar a injustiça e, ou mesmo, ilegalidade de tal decisão.”	Ilegalidade e simulacro de participação democrática
		E	7	“contestando, ainda agora, um Conselho Geral que considero ter impedido a eleição de membros docentes de uma maneira democrática”	Défice de democracia
	Formação do CG	B	7	“A resposta chegou, por mail, já no dia 7. A nossa lista não se apresentou a eleição, mas o resultado desta foi tão expressivo	Legalidade e viés democrático

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral				que os votos nulos e brancos eram superiores aos votos obtidos pela lista eleita”	
		B	12	“todo o processo eleitoral estava repleto de ilegalidades; (...), desde o primeiro momento, todo o processo estava viciado, para servir os interesses de um poder instalado, há largos anos”	Ilegalidade e simulacro de Participação democrática
	CAP	C	1	“vi e senti a primeira grande mudança, “não existiam portas fechadas nesta nova Direção”, solicitamos uma reunião que nos foi logo concedida e a situação de imediato resolvida.”	Clima escolar aberto e transparente
		C	2	“foi uma mais-valia e uma lufada de ar fresco numa Escola que apesar de ter um bom corpo docente e bons colaboradores nas restantes áreas, não estavam a ser corretamente suportados e direcionados.”	Clima escolar aberto e transparente
		C	3	“pelo trabalho realizado em prol de uma Escola moderna, que se preocupa com os seus, com os alunos e aberta à comunidade.”	Projeto de escola
D	1	“incutiu muita responsabilidade nas estruturas, ao mesmo tempo que lhes dava liberdade de ação para que houvesse dinâmicas de trabalho articulado, de partilha e inovação, promovendo o trabalho colaborativo e a autonomia nos grupos de trabalho.”	Projeto de escola, responsabilidade e liberdade		

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	CAP	D	2	“O 1º Ciclo, que sempre trabalhou desgarrado dos restantes Departamento, esteve agora no mesmo patamar, articulando projetos e atividades, procedimentos, criando documentos pedagógicos comuns, adaptados às especificidades do Ciclo.”	Projeto de escola, articulação e participação
		D	3	“Foi retirado tempo de componente letiva, a quem desempenhava cargos de coordenação, o que nunca tinha acontecido antes. Foram criadas equipas educativas em cada estabelecimento de ensino, propiciando a articulação, o convívio e a troca de saberes e experiências.”	Projeto de escola, colaboração
		D	5	“Depois de ter trabalhado com esta equipa, dificilmente conseguiria adaptar-me a outro projeto, pois haveria sempre o termo de comparação.”	Liderança humanista
		E	2	“Cedo se percebeu (ou eu percebi) uma diferença assinalável: a da comunicação interna. Tornou-se mais transparente, igual para todos, sem interfaces que a adaptassem diferentemente consoante os canais por onde passava. Esta característica manteve-se ao longo do ano escolar e reforçou-se mostrando ser uma qualidade.”	Projeto de escola transparente

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	CAP	E	3	“As atitudes e valores porque se deve reger a vida escolar eram tidas em conta e eram tomadas ações imediatas que permitiam reforçar junto dos alunos a importância daqueles.”	Projeto de escola, comunicação e inclusão
		E	8	“Muito terá ficado, do que foi feito neste tempo, menos do que um ano, na escola, no agrupamento, na comunidade.”	Projeto de escola, mais valia
		F	1	“quero enaltecer a realização das reuniões com os delegados de cada uma das turmas (uma reunião por semestre). Algo que nunca tinha sido feito na ESM e que permitiu erguer a voz dos alunos.”	Projeto de escola, participação
		F	2	“é de louvar o esforço realizado pela CAP para escutar e, posteriormente, aplicar certas sugestões de melhoria.”	Projeto de escola, melhoria
		F	3	“se tivesse de o [ano letivo] definir em apenas uma palavra seria “União”. Porque se há algo que excedeu quaisquer expectativas que pudesse ter, foi a união sentida entre a CAP e os alunos.”	Projeto de escola, unidade
		G	4	“É que, são as coisas inúteis, como os sonhos, que devemos salvar, sobretudo na escola e isso ficou certamente na passagem da CAP e da sua Presidente por esta escola.”	Liderança servidora

Objeto de estudo	Categorias	Testemunhos	Unidades de Registo		Indicadores
Conselho Geral	Presidente da CAP	D	4	“Destaco o sentido humanista e de positividade que a Presidente imprimia, perante as situações mais ou menos agradáveis que surgiam.”	Liderança humanista
		G	1	“Há pessoas que parece que emanam uma luz que não lhes pertence, mas que parece atravessá-las, um perfume que se expande sem o saberem e tudo isso sentiu-se na pessoa [da Presidente da CAP] (...), porque conseguiu conciliar a seriedade das funções que desempenhava com uma leveza sublime que deu ao seu desempenho um sentido de dever, alicerçado numa forma de estar na vida que me surpreendeu pela positiva.”	Liderança servidora e inspiradora
		G	2	“sonhou uma escola onde a literatura valha mais do que a história da literatura, ler valha mais do que ter de ler e a palavra valha mais do que o programa.”	Liderança, autenticidade
		G	3	“orientou a sua liderança (...), de forma viva e dinâmica para os processos de comunicação e relacionamento interpessoal, destacando nos mesmos, a dimensão profissional e o esforço pela melhoria do desempenho e de seus resultados.”	Liderança mobilizadora

ANEXO 3 – TESTEMUNHOS

Nota preambular

Os sete testemunhos que se apresentam abaixo são o resultado de uma recolha mais ou menos aleatória, baseada na facilidade de contacto, dentro de um conjunto de grupos diferenciados da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas do Mar (AEM) [docentes do quadro sem cargos; docentes do quadro envolvidos na eleição do Conselho Geral; encarregados de educação (representante de turma); alunos do ensino secundário; elementos do Conselho Pedagógico; elemento da CAP]. Embora a amostra seja de conveniência e deliberativa, ou seja, não representativa, não deixa de ser relevante. A diversidade e escolha dos participantes nesta técnica de recolha de dados esteve muito condicionada devido ao facto de, à data do pedido do testemunho, já não se ter acesso aos contactos dos elementos da comunidade educativa, nomeadamente o email. Tendo-se como referência os grupos referidos, os procedimentos foram os seguintes:

- Fez-se uma primeira abordagem, através das redes sociais (Facebook, Messenger e WhatsApp), a algumas pessoas para perceber a disponibilidade em participar no estudo;
- Formalizou-se o pedido através do Messenger com a seguinte mensagem: *“Olá ...No âmbito do doutoramento em Organização e Administração Escolar que estou a frequentar, na UCP, pretendo recolher pequenos testemunhos (máximo página e meia) com a seguinte orientação - «como coordenadora de departamento e elemento do Conselho Pedagógico, como viveste este ano letivo no Agrupamento de Escolas do Mar?»* - O texto foi alterando em conformidade com o grupo a que pertencia o participante.
- O pedido destes testemunhos aos participantes foi enviado entre o dia 2 de julho e o dia 24 de julho de 2022. Não se realizou no mesmo dia devido à dificuldade em comunicar em simultâneo com todos, pois achamos muito importante a primeira abordagem.
- As respostas a este pedido foram enviadas para o email (esa.adilia@gmail.com) que disponibilizei a todos os participantes, entre 5 de julho a 27 de julho de 2022.
- Responderam a este pedido os seguintes elementos da comunidade educativa: docente do quadro sem cargos; docente do quadro envolvido na eleição do Conselho Geral (CG);

encarregado de educação (representante de turma); aluno do ensino secundário; elementos do Conselho Pedagógico; elemento da CAP.

De realçar que todas as pessoas que conseguimos contactar aceitaram o desafio com grande entusiasmo e responderam com grande celeridade. Inicialmente, tinham sido definidos cinco testemunhos, no entanto, dado que um professor demorou um pouco mais a responder à mensagem, mas respondeu e mostrou bastante entusiasmo em participar, optamos por trabalhar com sete testemunhos.

Estes testemunhos foram produzidos num tempo de mudança em que uma nova direção tinha tomado posse há um mês e, no Agrupamento vivia-se alguma turbulência provocada por vários fatores, entre os quais, o trabalho intenso do encerramento do ano letivo e organização e abertura do próximo.

Testemunho A

No dia 12 de julho de 2021, no átrio da escola sede do AEM foi evidente a má receção de todos os elementos da CAP no dia da sua tomada de posse. A ex-Diretora e o presidente do CG só falaram com a presidente da CAP, os restantes elementos da CAP não foram recebidos/apresentados, nem deixaram que se aproximassem das instalações da direção.

Minutos antes da tomada de posse e de uma forma como se a despachar, a preocupação da, ainda, Diretora, foi entregar as chaves da escola, sem qualquer identificação e três simples capas de arquivo (uma do conselho pedagógico, uma do conselho administrativo e outra de pendentas) à futura Presidente da CAP, logo no momento das apresentações, deixando-a completamente atordoada, as restantes chaves demoramos dias a entender onde estavam e de onde eram.

As salas da direção tinham materiais informáticos residuais, obsoletos e não continham informação alguma, estavam totalmente formatados, ou seja, limpos/vazios, sendo que viemos mais tarde a saber tinha sido uma ordem dada a um dos assessores, pela Diretora, para deixar tudo vazio e formatado.

Não existiam capas de arquivo com informações relativas ao funcionamento do Agrupamento, com exceção das avaliações dos assistentes técnicos/operacionais e dos professores do ano corrente que ainda não estava concluída.

Era evidente a “falsa” ignorância, por parte de todos, professores e funcionários relativamente às perguntas feitas pela CAP. Nem uma lista de professores ou pessoal não docente existia. Andamos dias aos papéis, mas como dizia a Presidente da CAP não seria isso que nos impediria de fazer o nosso trabalho. A sua longa experiência em gestão e administração escolar permitiu-nos ultrapassar todos os obstáculos, mesmo tendo um ano letivo para abrir e o trabalho a esse nível todo em atraso.

As dificuldades em saber quais os emails em utilização e as respetivas passes para aceder, obrigaram a CAP a telefonar aos anteriores elementos da direção, não conseguindo total resolução do problema, pois as informações eram dadas a “conta gotas”.

A estranha receção da coordenadora dos assistentes técnicos, referindo que não sabia de pastas algumas, sobre assunto algum, foi evidente e mostrou-nos de imediato que não iria ou não podia colaborar, tinha essas instruções.

Por outro lado, a boa receção por parte da coordenadora dos assistentes operacionais, também foi sentida, embora quando confrontada com algumas questões mostrava receio em falar, como se tivesse medo e soubesse de coisas graves e perigosas.

A solicitação de mudança de computadores na direção foi atendida, mas foram colocados outros iguais ou piores. As falhas de energia que queimaram fios e o sistema do computador da Presidente da CAP foi estranha e quando os técnicos foram confrontados com a situação não deram resposta. Novamente substituído o computador da secretária da Presidente da CAP, este mostrava falhas constantes de Internet. Fomos obrigadas a comprar computadores e cadeiras, porque as anteriores estavam desengonçadas, levando-nos algumas vezes a cair. Também ficamos, mais tarde a saber que estas foram selecionadas entre as piores para ali serem colocadas.

No quotidiano começamos a apercebermo-nos de coisa estranhas, por exemplo, todos os dias, o presidente do CG nos trazia ao gabinete da CAP chocolates (sempre da mesma marca) que insistia para que aceitássemos, e mesmo quando dizíamos que não queríamos, deixava-os nas nossas secretárias. Eram colocados, muitas vezes, nas nossas mesas quando não estava ninguém no gabinete, levando-nos a trocar as fechaduras da área da direção e a pedir para o Presidente do CG desocupar da sala que tinha lá dentro (como Presidente do CG tinha uma sala dentro da

direção em partilha total), uma vez que ouvia e se apercebia de todo o trabalho e decisões da CAP.

Devido aos comentários de professores, assistentes e comunidade, verificamos que o presidente do CG, na altura professor de EVT, tinha um lugar cativo de estacionamento dentro da escola, duas salas só para ele, chaves da escola toda, funcionárias fiéis a todos os pedidos feitos por ele e utilização do espaço da escola mesmo durante os fins de semana. Não conseguimos saber o que fazia lá dentro, mas sabíamos que isso não poderia continuar.

Encontramos, na escola uma sala de utilização exclusiva do Presidente do CG (que não era o gabinete oficial que tinha dentro da direção) em que só ele tinha chave, não havendo mesmo forma de lá entrar. Para segurança da própria escola alteramos a fechadura e verificamos que esse espaço mais parecia a sala de estar de uma casa para fins um “pouco duvidosos”, do que uma sala de trabalho. Encontrava-se nesse espaço, além de diminutos materiais de EVT, escondidos atrás de uma cortina, um frigorífico com bebidas alcoólicas e muitos bombons, pratos e copos, toalhitas, perfume pessoal, e onde houve o cuidado de criar um ambiente discreto, pois foram colocadas cortinas nas janelas, pelo próprio, várias peças de decoração, entre outras.

Nos serviços administrativos, qualquer professor ou funcionário podia entrar e andar por entre as assistentes técnicas, ler ou pegar em qualquer documento, consultar o seu processo e até tirar ou colocar documentos, sem que as mesmas se apercebessem. Faziam o que queriam. O carimbo branco do agrupamento estava em local de fácil acesso. As pastas eram mexidas por qualquer pessoa, inclusive os processos individuais do pessoal docente e não docente.

A coordenadora dos assistentes técnicos referiu-nos, várias vezes, não saber onde se encontravam determinadas pastas, no entanto semanas mais tarde ia buscá-las a um dos vários arquivos que ela dizia existirem na escola e apresentava-as como solicitado sem grandes explicações. Esta coordenadora também deu autorização, sem conhecimento da CAP; para que a ex-coordenadora dos assistentes técnicos (em licença sem vencimento desde a saída da ex-Diretora) levasse duas pastas do conselho administrativo, fora da hora de expediente, para o exterior da escola. Assunto que só foi descoberto porque quando esta veio colocar nos serviços administrativos as respetivas pastas que aumentou para cinco, fê-lo fora da hora de expediente, e foi intercetada por um elemento da CAP que a questionou, ficou ofendida e não achou ser ilegal o que fez, fazendo, inclusive queixa desta situação ao presidente do CG. Ou seja, de duas pastas surgiram cinco pastas do conselho administrativo cessante.

Sempre que algum assistente técnico ou operacional era chamado à atenção, ocorriam situações como: “não fiz nada de mal”, “não sabia que não se podia fazer”, davam-lhe ataques de choro e queriam ir para o hospital, “não posso ir para aquele local porque tenho aversão ao professor Guimarães que me agarrou na casa de banho e tentou abusar de mim”, “como sou a mãe dela também estou chocada por ela ir para aquele local”, “professora não posso abrir essa sala que é do professor Guimarães”, “vai dar aula nessa sala? É do professor Guimarães”, “nunca se fez isso na secretaria, era sempre a direção”, “não sabia que não podia comprar decorações nos chineses para colocar na secretaria sem a vossa autorização”, “vais marcar falta ao professor Guimarães? Queres mesmo ter problemas...”, etc..

A troca de postos de trabalho, necessária para uma melhor gestão dos recursos humanos, em pleno confinamento, era encarada como uma ofensa pessoal. As situações de tratamento da indisciplina que iam surgindo e cujas regras de atuação estavam bem definidas, assim como as mudanças das práticas nos respetivos serviços, eram de difícil interiorização (professores, funcionários e pais) pois achavam sempre que era muito trabalho. Na portaria a entrada e a saída com a passagem dos cartões levou a que várias assistentes operacionais mostrassem grande dificuldade em controlar os alunos porque essa preocupação com o controle e segurança não existiam. Os alunos circulavam na portaria livremente sem qualquer tipo de controle.

Acabar com o tabaco dentro da escola foi muito difícil e teve de ser radical, pois os professores e funcionários também fumavam, assim como a própria Diretora. Foi possível tornar aquela escola um espaço sem fumo, mas foi muito complicado, houve necessidade de apelar ao bom senso e a uma vida saudável nomeadamente servindo-nos do exemplo dos mais velhos para chegarmos aos alunos. Foi possível e um mês depois já parecia uma situação irreal.

Os professores, alunos e assistentes técnicos e operacionais inicialmente mostraram muito receio em entrar na direção, pois não estavam habituados a ser recebidos e escutados. Isso mudou radicalmente com a CAP e a abertura dada fez com que rapidamente percebessem que podiam entrar e que eram escutados.

Era visível, em alguns professores, a liberdade de fazerem o que queriam nas escolas do agrupamento, nomeadamente trocas de aulas, horário, saírem da escola sem a documentação obrigatória por lei, pedirem materiais nos serviços administrativos e ser-lhes facultado sem qualquer formalidade, havendo mesmo ausência de procedimentos administrativos de compras.

Havia muitas regalias para uns e muita opressão para outros, ou seja, vivia-se o 8 e o 80 neste agrupamento.

O bufete atendia os alunos de forma incorreta e pouco “humana”, recusavam-lhes um copo de água, negavam-se a torrar-lhes um pão e não serviam passado um minuto que fosse da hora de fecho. No entanto estava aberto em horários indevidos como a hora de almoço.

Na área de educação física reinava a desorganização. ocorriam roubos de materiais, não se conseguia apurar quem o fazia por incumprimento das regras nomeadamente dos professores que mostravam ser um grupo privilegiado pela ex-Diretora. Professores e assistentes operacionais mostravam-se muito fechados, formando um “gueto”.

Com a vinda da IGEC e com as convocatórias para as respetivas audiências, estas muitas vezes pareciam estar a brincar com a situação, não entendendo a gravidade das situações ou achando que tudo se resolveria sem problema, ou seja mostravam muita confiança.

O inspetor e a Presidente da CAP foram agredidos verbalmente, sendo a CAP ameaçada fisicamente, pelo Presidente do CG quando foi dado a conhecer o local onde o mesmo reunia com quem lhe apetecia na sala pessoal já descrita. Nesse momento encontrava-se em plena reunião com a ex-Diretora e um professor tendo sido apanhado em flagrante, uma vez que entrou numa sala sem qualquer autorização ou chave, uma vez que a chave estava na posse da Presidente da CAP, pois a fechadura tinha sido mudada no dia anterior.

Muitas vezes a direção era um local de desabafos de professores e alguns assistentes que demonstravam a pressão e a opressão que tinham vivido até ao momento por aquela pessoa que, muitas vezes, nem queriam verbalizar o nome (ex-Diretora). A felicidade de alguns professores quando a Presidente da CAP lhes deu a conhecer a sua situação na carreira e o que foi alterado para obterem a reposição da justiça que estava por resolver era evidente. Todas as mudanças feitas foram devidamente explicadas, pela Presidente da CAP e uma assistente técnica que trabalhada diretamente com ela, referindo-se sempre os dispositivos legais que apoiavam as respetivas alterações. Os professores deste agrupamento estavam sedentos de informação de comunicação.

Muitos professores ficaram visivelmente agrados com as novas práticas e com vontade de trabalhar desta forma e quando pediam esclarecimentos à CAP, todos os elementos da equipa estavam sempre presentes para os ajudar e orientar. A resistência de alguns professores, fíéis à

anterior direção e, principalmente ao Presidente do CG (elo sempre comum em todos os episódios), tentavam minar o trabalho da CAP de uma forma traiçoeira e desonesta.

01-06-2022

MM - Vogal da CAP

Testemunho B

Sou docente há 32 anos. Nesta escola, que considero a minha escola porque também aqui fui aluna, trabalho há 25 anos. Tenho exercido, ao longo da minha carreira, variadíssimos cargos, incluindo cargos de gestão, pelo que já vivi e assisti a situações difíceis e muito stressantes, mas não pude nunca imaginar tudo o que vivi este ano letivo que agora termina. Contado pareceria impossível e o enredo de uma telenovela, com muitas temporadas, contudo foi vivido, sentido, sofrido...

Tudo teve início, em setembro de 2021, quando eu e um grupo de amigos amadurecemos uma ideia que já há muito germinara: era ano de eleições para o Conselho Geral, por que não constituirmos uma lista e apresentarmo-nos a eleição? O que estava por trás desta nossa decisão? Não nos sentíamos, há muito, representadas, de forma digna, pelo presidente desse órgão. Pouco ou nada sabia acerca da legislação orientadora desse órgão. Quem presidia às reuniões desse conselho era a Diretora do agrupamento. Ademais o presidente já desempenhava este cargo há imensos anos, desde a fusão do agrupamento com a escola EB2/3 e secundário, e já era presidente do Conselho Geral desta, anteriormente. Portanto, achamos que, num ato de pluralidade, poderíamos oferecer ao agrupamento uma alternativa.

Foi esta a nossa intenção. Fomos pensando em elementos que poderiam integrar a lista, enquanto aguardávamos que fosse publicado o edital, dando início ao procedimento concursal. Quando este foi publicado, deparamo-nos com um prazo para entrega da lista apertadíssimo. Desde os primeiros contactos que nos apercebemos que teríamos uma tarefa difícilíssima, quase hercúlea, para constituir a nossa lista. Percebemos, de imediato, que o terreno estava minado e preparado para nos dificultar a intenção de nos apresentarmos a eleição. A outra lista concorrente, constituída, maioritariamente, por elementos do Conselho Geral cessante, e encabeçada pelo presidente, já tinha feito o trabalho de casa, antecipadamente, vinculando, desta forma, as pessoas. Assim, houve pessoas que abordamos que já se tinham comprometido, que já tinham assinado, como apoiantes, a outra lista. Muitos também nos disseram que não se

queriam indispor com o presidente do Conselho Geral. Parecia que havia aqui um feudo e que todos obedeciam e, até temiam, o seu senhor. Parecia que, de repente, tínhamos voltado a antes 25 de abril, havia medo, as pessoas tinham receio de falar, de assumirem uma posição, de optarem, de forma democrática, por uma mudança.

Com muita dificuldade conseguimos entregar a lista. Esta foi aceite pela comissão de acompanhamento do Conselho Geral, ironicamente presidida pelo cabeça da “lista da A” e presidente do Conselho Geral em exercício. As listas de que se apresentaram a eleição foram aceites e dadas a conhecer à comunidade.

Para nosso espanto, no dia 4 de outubro, data que dificilmente esquecerei, eu e uma colega, representantes da nossa lista, fomos convocadas pelo presidente do Conselho Geral para nos dar conhecimento da não homologação da lista. Motivo: entrara uma reclamação.

Ficámos, eu e a colega que me acompanhava, sideradas. Foi-nos entregue o documento que invocava as razões aduzidas na reclamação e onde se dava provimento à mesma.

Depois de conversarmos, enquanto representantes da lista, decidimos que nos iríamos defender e que pretendíamos reclamar. Consultado, de novo, o edital do procedimento, concluímos que este não previa a reclamação, pelo que telefonei ao presidente do Conselho Geral, questionando-o acerca deste assunto. Resposta: “A reclamação não está prevista.”. Acho que só neste momento é que percebi com quem estava a lidar, mas longe de imaginar as proporções que esta situação viria a tomar.

Independentemente da resposta, decidimos avançar com a reclamação. Sabíamos, de antemão, que não seríamos bem-sucedidas, pois o dia seguinte era feriado e as eleições realizar-se-iam, no dia 7 de outubro. A resposta chegou, por mail, já no dia 7. A nossa lista não se apresentou a eleição, mas o resultado desta foi tão expressivo que os votos nulos e brancos eram superiores aos votos obtidos pela lista eleita.

A partir deste momento todas as situações vividas foram surreais. Reclamei, recorri, primeiro para o presidente o Conselho Geral cessante e eleito para novo mandato, para todos os organismos que pude: DGEste, DGAE, Ministério da Educação.... Claro que o presidente do Conselho Geral nunca deu provimento às reclamações e recursos apresentados, estava a decidir em causa própria o que é contrário à imparcialidade que um ato destes requer.

Os organismos centrais fizeram de mim uma bola de ping-pong. Não era da competência de nenhum deles. Era uma área sem lei, aparentemente. Desde logo percebi que ninguém queria assumir a responsabilidade. Senti-me desesperada, abandonada por aqueles que, na minha opinião, nos deviam ouvir. Então, o Conselho Geral não responde superiormente a ninguém? Decide ainda que seja em causa própria? A sua ação não é monitorizada?

Por fim, recorri para a IGEC. Percebi, depois de longos meses, que finalmente alguém me ouvia. Nem sei descrever o que senti, nesta altura. Alívio, alegria? Sobretudo, aquilo por que esperava há tanto tempo: alguém ia ouvir-me!!

Eu não reclamei por despeito, nem por querer ser presidente do Conselho Geral; reclamei porque sabia que todo o processo eleitoral estava repleto de ilegalidades; reclamei porque entendi que, desde o primeiro momento, todo o processo estava viciado, para servir os interesses de um poder instalado, há largos anos, neste agrupamento e que tinha traçado determinados planos.

Este foi apenas o início; sucederam-se as ilegalidades; o Conselho Geral só viria a tomar posse, em fevereiro de 2022; a eleição para Diretor do agrupamento realizou-se por duas vezes; a primeira não foi homologada pela DGAE; o processo foi viciado, desde o primeiro momento. Resta-me dizer, com pesar, neste momento se vive um clima estranho no agrupamento, de medo, pois há ameaças constantes, há um desejo de vingança.

Nada disto teria sido necessário se tudo tivesse acontecido dentro da legalidade, se as pessoas tivessem encarado o surgimento de uma segunda lista candidata ao Conselho Geral como um ato democrático e não como uma afronta ao seu presidente. Que estranho pensar-se assim em 2022, quando os nossos antepassados tanto lutaram para nos legarem um país livre e democrático!

04-07-2022

MP – Professora de Português

Testemunho C

“A Professora Adília é uma mulher lutadora, que coloca a comunidade escolar em 1º lugar e fará de tudo para a escola recuperar o que tem vindo a perder nos últimos anos.”

Foi assim que me foi apresentada a Professora Adília, por uma encarregada de educação que já a conhecia.

Ver para crer pensei...

Durante o 1º semestre a turma da minha filha teve um professor que faltou bastante, situação que levou este professor a apresentar baixa/atestado médico. Todos os encarregados de educação ficaram bastante preocupados pois o professor em causa lecionava uma disciplina nuclear para os nossos filhos.

- Foi nesta situação que vi e senti a primeira grande mudança, “não existiam portas fechadas nesta nova Direção”, solicitamos uma reunião que nos foi logo concedida e a situação de imediato resolvida.
- As redes sociais da escola passaram a estar atualizadas com todas as informações úteis incluindo as atividades a serem realizadas na escola.
- As entradas e saídas de alunos com mais controlo efetivo.
- Foi colocado no horário o “Profexplica” para todos os anos letivos e disciplinas, que para os encarregados de educação foi uma mais-valia, pois nem todos podem colocar os seus educandos em explicações fora da escola.
- Foi realizada uma reunião no final do 1º semestre com todos os representantes dos encarregados de educação para dar conhecimento do plano de atividades anuais 2021/2022; avaliação e comportamentos dos alunos, PAIA, etc.
- Os encarregados de educação foram chamados a participar em atividades da escola.
- Toda a informação referente a atividades dos alunos e da própria escola começou a ser transmitida aos encarregados de educação pelos diretores de turma.

Para nós encarregados de educação e em meu nome em especial, só podemos dizer que o trabalho efetuado pela Professora Adília e a sua Direção foi uma mais-valia e uma lufada de ar fresco numa Escola que apesar de ter um bom corpo docente e bons colaboradores nas restantes áreas, não estavam a ser corretamente suportados e direcionados. Em tão pouco tempo, só temos de dar os parabéns pelo trabalho realizado em prol de uma Escola moderna, que se preocupa com os seus, com os alunos e aberta à comunidade.

Muito Obrigada Professora Adília.

18-07-2022

Testemunho D

Fui eleita Coordenadora do Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas do Mar, para o período de vigência da Comissão Administrativa Provisória, no ano letivo 2021/2022.

No início foi muito trabalhoso, com momentos de incerteza, de indecisão, inerentes ao primeiro impacto, mas com o passar do tempo, também de muita compreensão, reconhecimento e valorização. A minha atuação pautou-se pelo sentido de responsabilidade, interajuda e autonomia.

A Presidente da CAP, Adília Cruz, bem como a 2ª Vogal da CAP, foram as pessoas com que eu trabalhei mais diretamente e com quem criei uma grande empatia. Realço a capacidade de trabalho de toda a equipa, o profissionalismo e o empenho para que houvesse inovação, bons desempenhos escolares e empatia entre toda a comunidade Educativa. A Presidente, desde início, incutiu muita responsabilidade nas estruturas, ao mesmo tempo que lhes dava liberdade de ação para que houvesse dinâmicas de trabalho articulado, de partilha e inovação, promovendo o trabalho colaborativo e a autonomia nos grupos de trabalho. Neste âmbito procedeu-se à uniformização de documentos e procedimentos, em consonância com todos os Coordenadores de Departamento, em contactos regulares, quer de forma presencial, quer via WhatsApp, ou através da partilha de documentos na Drive. Houve muita partilha, interajuda, harmonia e reconhecimento das especificidades inerentes a cada Departamento, sempre com a supervisão atenta e participada da Presidente da CAP. Saliento que foi, para mim, uma das mais enriquecedoras experiências. O 1º Ciclo, que sempre trabalhou desgarrado dos restantes Departamento, esteve agora no mesmo patamar, articulando projetos e atividades, procedimentos, criando documentos pedagógicos comuns, adaptados às especificidades do Ciclo. Nas reuniões do Conselho Pedagógico, o 1º ciclo foi sempre valorizado pelas atividades que desenvolvia e era incluído em todas as atividades comuns, nas estatísticas e projetos. Foi-me dada autonomia para gerir o trabalho colaborativo com o grupo de docentes do Departamento para tomada de decisões, conceção dos documentos normativos, adesão a projetos. Refiro que sempre fomos muito incentivados pela CAP, no sentido de participar em Projetos inovadores promotores de sucesso, bem como na participação em sessões de Ano letivo

de 2021/2022 formação e informação. Foi retirado tempo de componente letiva, a quem desempenhava cargos de coordenação, o que nunca tinha acontecido antes. Foram criadas equipas educativas em cada estabelecimento de ensino, propiciando a articulação, o convívio e a troca de saberes e experiências. Como elemento do Conselho Pedagógico, fiz parte da SADDCP, fui membro permanente da equipa EMAEI, fui presidente do Conselho de Docentes, presidi às reuniões de avaliação, procedi à monitorização dos resultados de 2 avaliações intercalares e da do 1º semestre, bem como à monitorização das atas de Conselho de ano e dos relatórios intercalares e semestral de turma, elaborados em Conselho de Ano. Apesar de ter muito trabalho, nunca me senti pressionada, nem coagida pelos elementos da CAP, antes pelo contrário, havia sempre uma palavra de encorajamento, de apreço pelo que era feito e reconhecimento. Destaco o sentido humanista e de positividade que a Presidente imprimia, perante as situações mais ou menos agradáveis que surgiam.

Depois de ter trabalhado com esta equipa, dificilmente conseguiria adaptar-me a outro projeto, pois haveria sempre o termo de comparação. Tenho a sensação de dever cumprido e para tal muito contribuiu o grupo excepcional de colegas que compõem o Departamento que me ajudou, apoiou e incentivou e o apoio incondicional da Presidente da CAP.

21-07-2022

MS – Coordenadora de departamento (elemento do Conselho Pedagógico)

Testemunho E

Sexta-feira, 9 de julho de 2021.

Informação da Diretora em exercício, por correio eletrónico, de que, a partir da semana seguinte, a gestão do Agrupamento de Escolas seria assumida por uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), externa ao Agrupamento, pelo período máximo de um ano.

Segunda-feira, 12 de julho.

Tomada de posse, em cerimónia para a qual, suponho que por motivos da pandemia Covid-19, ainda ativa nas comunidades, os docentes e restantes funcionários não foram convidados. Ou talvez porque, afinal, não fizesse sentido mais presenças do que as estritamente necessárias para empossar uma equipa exterior à escola, que houvera necessidade de constituir para ocupar um vazio de gestão, numa escola com tanta gente válida, muitos de certo capazes

de se candidatarem ao lugar de Diretor/Diretora com projetos de intervenção que contemplassem a identidade e a já longa História, já longas Histórias, das escolas do Agrupamento e, sobretudo da escola sede. Tanto assim pensava, que estive para enviar um email à Diretora lamentando que não tivesse informado os seus pares de que não ia candidatar-se, contribuindo assim para que aparecessem outros projetos e a continuidade fosse assegurada e o Agrupamento seguisse o seu rumo. Confesso que o que sabia, contado por uma colega num dia de alguma maior convivência casual, embora não usual, era que a Diretora, não tinha apresentado projeto para continuar como tal. Entendi, por isso, que fora uma opção, mas o desenrolar dos acontecimentos e algum maior conhecimento do que se passara levou-me a concluir que era de outro modo ou que tinha havido uma alteração de vontades, o que também era válido, embora em tempo tão curto, difícil de entender. Mas incomodava-me, incomodou-me, a opacidade de toda a situação. Incomodou-me o saber dos acontecimentos em conversa privada, o falar-se à boca pequena, o não haver uma discussão saudável acerca do assunto, Incomodou-me o perceber como muitos, eu incluída, pertencendo a uma classe que forma cidadãos ou deve contribuir para essa formação de cidadania ativa, éramos, somos, afinal, tao apáticos, tão conformados a viver as instituições sem o questionamento saudável, sem a troca de opiniões, sem a tomada de posições que deviam nortear uma classe profissional, que pelas suas funções, molda inevitavelmente o futuro de uma população, de um país.

13 de julho, terça-feira.

Apresentação da CAP à comunidade escolar, utilizando o canal youtube, num vídeo que me pareceu adequado às circunstâncias, eficaz para o propósito pretendido e que de algum modo transportava alguma leveza e desdramatizava a situação, embora, claro, as expectativas se mantivessem.

Cedo se percebeu (ou eu percebi) uma diferença assinalável: a da comunicação interna. Tornou-se mais transparente, igual para todos, sem interfaces que a adaptassem diferentemente consoante os canais por onde passava. Esta característica manteve-se ao longo do ano escolar e reforçou-se mostrando ser uma qualidade. Os repositórios de informação acessível a todos foi, quanto a mim, uma mais-valia: não só do ponto de vista organizativo me pareceu mais eficaz, mas também mais democrática. A comunicação também se abriu externamente à comunidade.

O Agrupamento e, neste caso particularmente, a escola sede, cuja realidade conheço, apresenta um grave problema no que se refere a aspetos comportamentais, bastando para o

identificar, observar a movimentação de alunos nos corredores da escola e as suas interações, não falando já dos comportamentos em sala de aula. Torna-se um fator condicionador do sucesso das medidas e estratégias implementadas, impeditivo da realização de outras aprendizagens essenciais às várias disciplinas e antagônico com o perfil dos alunos que se pretende promover, que se pretende que alcancem no final da escolaridade obrigatória. As atitudes e valores porque se deve reger a vida escolar eram tidas em conta e eram tomadas ações imediatas que permitiam reforçar junto dos alunos a importância daqueles. Contudo, há ações, que necessitam de continuidade temporal para se traduzirem em modificações consequentes e permanentes e estas são um exemplo. Esperemos que percebamos todos como devemos manter esta exigência de atitudes de respeito e consideração pelo outro considerando quer as características comuns quer as diferenciadoras e identitárias.

Houve outro campo em que cedo notei diferenças: o apoio a alunos com características especiais de aprendizagem. Havia mais e mais específico e mais orientado. Não sei se tal aconteceu por diferença no entendimento do que está legislado se por ter havido novas diretrizes e condições para concretização das medidas previstas neste campo.

Da nova equipa notava-se uma vontade de fazer, de concretizar. Talvez que no ambiente que se respirava se sentisse, por um lado, uma vontade de corresponder, por outro lado, uma desconfiança sobre o que estava em curso. Alguma indefinição sobre o futuro parecia condicionar alguns posicionamentos, mas todos pareciam cumprir as suas funções de modo empenhado e comprometido com a função de professor. Em algumas situações parecia haver demasiadas solicitações que por vezes se sobrepunham ficando a sensação de que por vezes haveria vantagem em definir objetivos mais restritos e com maior enfoque e envolvimento dos alunos. Faltou talvez tempo, à escola, para todos se adaptarem e se sentirem confortáveis.

O processo eleitoral para eleger os representantes do pessoal docente ao Conselho Geral, iniciado em finais de setembro de 2021, foi pouco democrático na visão de alguns docentes, entre os quais me incluí. A lista que aceitei integrar não foi homologada pela Comissão do Conselho Geral em exercício. Tal levou a uma série de diligências no sentido de mostrar a injustiça e, ou mesmo, ilegalidade de tal decisão. Dinâmicas relacionais e conjunturais da comunidade de docentes levou a que tenha havido perigo de transformar a pertença e/ou apoio a cada uma das listas como fação de apoio a cada uma das candidatas que se esperava se candidatassem à posição de Diretora: a Presidente da CAP em exercício e a ex-Diretora.

Assumindo claramente a minha posição e contestando, ainda agora, um Conselho Geral que considero ter impedido a eleição de membros docentes de uma maneira democrática, sendo embora obrigada a aceitar a decisão final de entidade superior hierárquica, questiono a validade de todas as decisões tomadas pelo mesmo, na sua nova constituição. Senti, apesar desta minha posição assumida, a necessidade de garantir a não instrumentalização da mesma. Foi por outro lado com satisfação, que me senti acompanhada, por vários, na vontade de combater uma certa apatia e incapacidade de intervenção cívica, enquanto professores.

Sabemos que há uma sobrecarga de tarefas que são atribuídas aos professores em horários de componente não letiva que na realidade requeriam ser consideradas como trabalho letivo, porque o são de facto. Não servindo esta pequena reflexão para o efeito de advogar a consideração das diferentes tarefas, lembro uma das que levava vários professores a mostrarem-se cansados e realmente agastados: o acompanhamento de alunos em sala de aula por ausência do professor titular. Os professores em muitos casos não conheciam os alunos, não tinham tarefas para estes e, mesmo quando eventualmente as tinham, estes mesmos alunos, no geral, não mostravam vontade de realizar as mesmas ou quaisquer outras e o tempo despendido surgia como um tempo desperdiçado, para todos. O tempo de espera, na sala de professores, sem condições de trabalho por vários motivos, incluindo ser um espaço de convívio, era fonte de incómodo de vários professores, levando a sentimentos de descontentamento que por vezes se estendiam a outras tarefas e procedimentos. Eu, que muitas vezes defendi a vantagem, educativa, de os alunos terem os seus horários preenchidos, aquando da ausência dos seus professores, também sempre considerei que para funcionar devidamente, a substituição do professor titular deve ser feita por professores de uma bolsa de professores, existente em cada escola, com atividades pré-programadas e com os alunos conscientes de que deverão realizar as tarefas propostas e seguir as indicações dos professores presentes. Um dos motivos do agastamento, acredito ser o facto de, neste tipo de acompanhamento, o professor não estar a fazer a sua função, ensinar: está apenas a tomar conta.

Muito terá ficado, do que foi feito neste tempo, menos do que um ano, na escola, no agrupamento, na comunidade. Que se mantenham as boas práticas de participação, convivência, interajuda, transparência e democracia. Tudo isto, vivido com sinceridade, se transferirá para os alunos.

24-07-2022

MB – Professora de Físico Química

Testemunho F

Este ano letivo (2021-2022) frequentei o 10º ano de escolaridade na escola que já é a minha “casa” desde os meus 10 anos.

Caracterizar a minha experiência escolar, ao longo deste ano, é uma tarefa tão simples quanto complexa. Simples, porque quando gostamos de algo não necessitamos de muitas palavras para o expressar. Complexa, visto que, no meio de tantos bons momentos, há sempre o receio de nos esquecermos de alguns deles.

Deste modo, posso afirmar que, sem dúvida, este foi um ótimo ano letivo. Muito graças também ao ambiente proporcionado por todos os elementos da Escola Secundária do Mar (ESM).

Acredito plenamente que nós, enquanto alunos, somos os principais responsáveis pelo nosso sucesso escolar; contudo, passo a elencar algumas das medidas tomadas pela ESM que, na minha opinião, foram cruciais.

Em primeiro lugar, principalmente no início do ano letivo (altura em que a pandemia atingia picos), senti que as medidas sanitárias impostas tinham sido estrategicamente delineadas, o que me transmitiu uma grande sensação de segurança.

Para além disso, uma das campanhas que mais me sensibilizou (e a qual eu considerei que foi fantasticamente organizada) tratou-se da angariação de bens para o povo ucraniano, que continua a sofrer com esta terrível e injusta guerra.

Por último, ainda que conseguisse destacar muitos mais momentos, quero enaltecer a realização das reuniões com os delegados de cada uma das turmas (uma reunião por semestre). Algo que nunca tinha sido feito na ESM e que permitiu erguer a voz dos alunos.

Como é perceptível, existem determinados aspetos que não foram totalmente exímios, no meu ponto de vista (como a questão das substituições de aulas). No entanto, é de louvar o esforço realizado pela CAP para escutar e, posteriormente, aplicar certas sugestões de melhoria.

Em suma, o meu balanço do ano de 2021-2022 é extremamente positivo. Na realidade, se tivesse de o definir em apenas uma palavra seria “União”. Porque se há algo que excedeu quaisquer expectativas que pudesse ter, foi a união sentida entre a CAP e os alunos.

Testemunho G

Já Alessandro d’Avenia nos dizia que *“Hoje diz-se que uma escola é entediante, e é verdade, mas é um engano pensar-se que isto a obrigue a tornar-se divertida, no sentido superficial que pode apresentar. Deve, pelo contrário, tornar-se interessante, isto é, realmente nova: capaz de suscitar surpresa e, portanto, de desencadear investigadores de infinito, de manter acesso o fogo das possibilidades”*. Ora, durante o tempo que a Adília passou pelo Agrupamento de Escolas do Mar, senti que a escola se podia tornar ainda mais interessante, desencadear investigadores de infinito e despertar um fogo de possibilidades.

Há pessoas que parece que emanam uma luz que não lhes pertence, mas que parece atravessá-las, um perfume que se expande sem o saberem e tudo isso sentiu-se na pessoa da Adília, porque conseguiu conciliar a seriedade das funções que desempenhava com uma leveza sublime que deu ao seu desempenho um sentido de dever, alicerçado numa forma de estar na vida que me surpreendeu pela positiva.

Em carta escrita ficticiamente a Giacomo Leopardi, Alessandro d’Avenia dizia que *“Sonho uma escola, Giacomo, que se ocupe da felicidade dos indivíduos. Sonho uma escola de arrebatamentos, uma escola como oficina de vocações a cultivar, pôr à prova e reparar. Uma escola onde o professor seja o carteiro que leva as cartas de outros ao endereço de cada aluno. A escola que cada um de nós recorda naquele professor especial, que nos olhou como alguém e não como algo, começando desse modo a fazer-nos florescer”*. Foi isso que senti com a passagem da Adília por esta escola.

Acredito que a Adília sonhou uma escola onde a literatura valha mais do que a história da literatura, ler valha mais do que ter de ler e a palavra valha mais do que o programa.

A Adília orientou a sua liderança como Diretora, de forma viva e dinâmica para os processos de comunicação e relacionamento interpessoal, destacando nos mesmos, a dimensão profissional e o esforço pela melhoria do desempenho e de seus resultados. A equipa que formou, sólida e coesa, com todos os elementos motivados, foi também determinante para o sucesso no seu desempenho, tendo-se mantido sempre atenta ao espírito que orientou o trabalho da sua equipa, atuando sobre ele e procurando melhorá-lo.

Mesmo naquilo que durante todo dia se faz de forma sempre igual, como diria Chico Buarque em sua letra musical "Quotidiano", há algo invisível e distinto enquanto significações que cabe ser investigado. Isso porque nos seus "afazeres" quotidianos os sujeitos re/inventam práticas que só de forma "aparente" se repetem, mas que no fundo o sentido figurado sobressai ante o sentido próprio e se reveste de singularidade. E isso foi sentido na gestão da Adília, um sentido distinto com significação única.

É que, são as coisas inúteis, como os sonhos, que devemos salvar, sobretudo na escola e isso ficou certamente na passagem da CAP e da sua Presidente por esta escola.

27-07-2022

MD – Professor de Economia