

**O pensamento crítico e a criatividade dos
diretores e os referenciais a que se reporta a
sua ação nos diferentes mundos**

Nelson Leitão de Castro

Tese para obtenção do Grau de Doutor em

Educação

(3^o ciclo de estudos)

maio de 2023

O pensamento crítico e a criatividade dos diretores e os referenciais a que se reporta a sua ação nos diferentes mundos

Nelson Leitão de Castro

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação
(3^o ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco

Júri:

Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro
Professora Doutora Maria João Cardoso de Carvalho
Professora Doutora Maria Fernanda dos Santos Martins
Professora Doutora Ema Patrícia de Lima Oliveira
Professor Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião

Covilhã, 12 de abril de 2023

Folha em branco

Declaração de Integridade

Eu, Nelson Leitão de Castro, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição D2530 do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã, 12 /04/2023



Folha em branco

Agradecimentos (opcional)

Este trabalho foi o culminar de mais uma etapa na minha valorização pessoal, mas não teria sido possível sem a motivação, incentivo e contributo de algumas pessoas, que de modos e maneiras diferentes contribuíram para a sua concretização, por isso, é imperativo referenciar.

À minha esposa Rosa, em particular, que aliada à sua compreensão, dedicação e partilha da vida, sempre me acompanhou e incentivou em todo este percurso, quer nas muitas viagens à Covilhã como no apoio e na revisão de todo o discurso e narrativa da tese.

Um agradecimento especial é endereçado à minha orientadora, Professora Doutora Maria Luísa Rodrigues Frazão Branco, primeiro, por ter aceitado trabalhar comigo, segundo, pelo seu acompanhamento profissional, pela sua infinita paciência, pela orientação minuciosa, pela insistência no rigor e pelas sugestões sempre oportunas e pertinentes, que considero estruturantes e enriquecedoras para a elaboração desta tese.

Aos professores do FCSH-DPE da UBI por todos os ensinamentos e partilha colaborativa de conhecimento nas várias etapas da tese.

Aos meus colegas de curso de Doutoramento que partilharam, colaboraram e cooperaram comigo em muitas sessões, pela amizade e pela motivação sempre presentes.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas que aceitaram de forma incondicional e simpática, dispensando tempo, mobilizando a sua experiência, a sua sabedoria e o seu background na participação em entrevistas para a realização deste estudo.

A todos, sem exceção, estou inteiramente grato por me terem incentivado, e de uma forma ou de outra, acompanhado e apoiado nesta caminhada árdua, que agora culmina.

Obrigado a todos

"Tudo parece impossível até que seja feito"
Nelson Mandela

Folha em branco

Resumo

A gestão escolar do ensino não superior em Portugal foi marcada por diversas reestruturações, da gestão democrática (colegial) à gestão unipessoal, muito embora esta última tenha gerado grande controvérsia em diversos setores da sociedade portuguesa. É de assinalar, na penúltima década, a imposição generalizada da figura do diretor, como via de sentido único (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho), que implicou a assunção de valores gerencialistas conotados com a Nova Gestão Pública (NGP), tais como, controlo da qualidade, a excelência, a responsabilização, a eficácia, a eficiência técnica, e a coexistência de modos de regulação distintos (regulação burocrática e pós-burocrática). O diretor adquiriu, assim, uma maior centralidade organizacional do ponto de vista formal e estrutural, como também se assumiu como líder indispensável, primeiro responsável e responsabilizável, na prestação de contas pelo serviço público de educação e gestão de recursos públicos disponibilizados. Isto resultou num acréscimo de volume, âmbito e complexidade das suas tarefas quotidianas, traduzido numa sobrecarga funcional e emocional, com situações de elevado stress e grande pressão na sua ação e desempenho. O âmbito do presente estudo consiste, pois, na mudança das políticas que visam a gestão escolar, focando-se, em particular, na ação do diretor, e tendo em conta o quadro dos processos de reconfiguração do sistema educativo e os referenciais da gestão escolar (recrutamento, formação, político e funcional). O objetivo principal é perceber como é que o diretor, através do pensamento crítico e da criatividade acomoda as suas representações em situações de tensão, conflito, conformidade e mudança nos diferentes mundos de ação. Neste sentido, foi desenvolvida uma investigação, inscrita na abordagem qualitativa e interpretativa, operacionalizada através de entrevistas semiestruturadas a 6 diretores de agrupamentos de escolas NUT III – Alto Alentejo, tratadas com recurso a uma análise qualitativa de conteúdo, com o apoio do software MAXQDA. Como principais conclusões há a ressaltar que o diretor não possui uma total autonomia, porque a sua atividade é muito regulada, fundamentalmente pela administração. Conhecedores do seu domínio, através de um pensamento divergente, pensamento lateral e pensamento convergente ao envolverem diferentes perspetivas ou pontos de vista em função das situações e respetivos contextos, criam soluções pragmáticas e perspicazes para decidir e/ou resolver problemas de diferentes graus de complexidade. Na sua ação nos diferentes mundos emergem conflitos e tensões de natureza organizacional, pedagógica, tecnológica e administrativa, e os diretores mobilizam a motivação intrínseca e as suas capacidades relevantes criativas para a sua superação e a sua flexibilidade cognitiva para a regulação das suas emoções e para a

adaptação aos eventos stressantes. As constantes mudanças normativas e procedimentais fizeram com que os diretores, através da sua criatividade interpretativa e quotidiana, se adaptassem funcionalmente às exigências daí decorrentes, nomeadamente às ferramentas digitais, vulgo plataformas digitais. Mas os diretores revelam uma visão pragmática da gestão escolar, e através dos conhecimentos associativo, esquemático e baseado em casos, e da sua capacidade crítica e criativa, conseguem gerir e administrar o quotidiano das escolas em função dos limites e possibilidades para um melhor desempenho funcional. A escola como um espaço dinâmico onde abundam os prazos, as solicitações, as situações conflituais e tensões, entre outros, há a necessidade de decidir e resolver problemas num curto espaço de tempo, e estes pressupostos transformam os diretores, em “gestores de compromissos”, “gestores de contas”, “gestores de urgências”, “gestores de tempo” e “gestores de relacionamento”, isto é, assumem-se como autênticos “bombeiros” que tentam apagar muitos fogos ao mesmo tempo e/ou ao longo do tempo.

Palavras-chave

Coping; Criatividade; Diretores escolares; Pensamento crítico; Referencial; Regulação; Representações Sociais.

Folha em branco

Abstract

The management of non-higher education schools in Portugal has experienced several restructurings, from democratic management (collegial) to unipersonal management, although the latter has generated significant controversy in several sectors of Portuguese society. It is worth noting, two decades ago, the generalized imposition of the figure of the headteacher, as a one-way street (Law-Decree 75/2008, of 22 April and Law-Decree 137/2012, of 02 July), which lead to the undertaking of managerial values connotated with the “New Public Management” (NPM), such as quality control, excellence, accountability, effectiveness, technical efficiency, and the coexistence of different types of regulation (bureaucratic and post-bureaucratic regulations). The headteacher has thus acquired a greater organizational centrality from a formal and structural point of view, as well as having assumed themselves as an indispensable leader, the first point of responsibility and accountability when accounting for the public service of education and management of available public resources. This resulted in an increase in volume, scope, and complexity of their daily tasks, which translated into a functional and emotional overload, with situations of high stress and high pressure on their role and performance. Therefore, the scope of this study focuses on the change of policies aimed at school management, centering on the work of the headteacher, whilst considering the framework of the reconfiguration process of the education system and the references of school management (political, functional, recruitment and training). The main objective of this study is to understand how the headteacher, through critical thinking and creativity, accommodates their role in situations of tension, conflict, conformity and change within the different worlds of action. With this in mind, research was developed, inscribed in the qualitative and interpretative approach, brought to action through semi-structured interviews with 6 headteachers from NUT III - Alto Alentejo schools, and processed through a qualitative content analysis, with the support of the MAXQDA software. Within the main conclusions, we highlight the finding that the headteacher does not possess full autonomy because their role is extremely regulated, mainly by the administration. Knowledgeable of their domain, through divergent, lateral, and convergent thinking involving different perspectives or points of view according to each situation and context, they create pragmatic and insightful solutions to decide on and/or solve problems of varying complexity. In their role in the different worlds, conflicts and tensions of an organizational, pedagogical, technological, and administrative nature emerge, headteachers mobilize their intrinsic motivation and their relevant creative abilities to overcome them, and their cognitive flexibility to regulate their emotions and adapt to stressful events. The constant normative and procedural changes have

prompted headteachers, through their interpretative and daily creativity, to functionally adapt to the resulting demands, namely digital platforms. Headteachers reveal a pragmatic vision of school management, and through associative, schematic, and case-based knowledge, and their critical and creative ability, they manage and administer the daily life of schools within the limits and possibilities, for better functional performance. Within the school, as a dynamic space where deadlines, requests, conflict situations and tensions, among others, abound, there is the need to decide and solve problems in a short space of time. These assumptions transform headteachers into "commitment managers", "account managers", "urgency managers", "time managers" and "relationship managers", ie, they take on the role of "firefighters" who try to put out many fires at the same time and/or over time.

Keywords

Coping;Creativity;Headteacher;Critical thinking;Referential;Regulation;Social representations.

Folha em branco

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento teórico	6
Parte A - Contextos de ação	6
1.1. Evolução do quadro jurídico-normativo de gestão escolar em Portugal	6
1.1.1. Decreto-lei 221/74, de 27 de maio - as comissões de gestão	6
1.1.2. Decreto-lei 735-A/74, de 21 de dezembro - a colegialidade – o conselho diretivo	8
1.1.3. Decreto-lei 769-A/76, de 23 de outubro – a gestão democrática das escolas	8
1.1.4. Decreto-lei 172/91, de 10 de maio – o modelo experimental – a unipessoalidade – o diretor executivo	9
1.1.5. Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio – a via dupla – a unipessoalidade ou colegialidade – o diretor ou conselho executivo	11
1.1.6. Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril – a via de sentido único – a unipessoalidade – o diretor	12
1.1.7. Decreto-lei 137/2012, de 2 de julho - a continuidade da via de sentido único – a unipessoalidade – o diretor	14
1.2. A regulação da educação e a sua diversidade	16
1.2.1. A regulação, a polissemia de um conceito	18
1.2.2. A teoria da regulação social	19
1.2.3. O conflito	23
1.2.4. A negociação	23
1.2.5. A regra	25
1.2.6. A diversidade de níveis, atores e instâncias de regulação	28
1.2.6.1. A macro regulação – transnacional	28
1.2.6.2. A meso regulação – nacional	33
1.2.6.3. A microrregulação – local	33
1.3. A abordagem pelos referenciais da gestão escolar	36
1.3.1. O referencial recrutamento	37
1.3.2. O referencial formação	38
1.3.3. O referencial político	39
1.3.4. O referencial funcional	41

Parte B: Recursos para a ação	45
1.4. O Coping	45
1.4.1. O modelo de stress e coping de Lazarus e Folkman	46
1.4.2. O coping focado no problema	47
1.4.3. O coping focado na emoção	47
1.4.4. A flexibilidade	48
1.4.5. A regulação das emoções	48
1.4.6. A flexibilidade regulatória	49
1.4.7. A flexibilidade cognitiva	50
1.5. O pensamento crítico	52
1.5.1. A origem	52
1.5.2. O contributo de John Dewey e o pensamento crítico	52
1.5.3. O pensamento reflexivo	54
1.5.4. As fases do pensamento reflexivo	57
1.5.5. Contributos para a definição de pensamento crítico	58
1.5.6. O modelo de pensamento crítico de Paul-Elder	62
1.5.7. O componente cognitivo no pensamento crítico	65
1.5.8. As disposições e atitudes no desenvolvimento do pensamento crítico	67
1.6. A criatividade	70
1.6.1. A emergência de um conceito	70
1.6.2. O pensamento divergente e a criatividade	73
1.6.3. O pensamento convergente e a criatividade	75
1.6.4. A motivação intrínseca e extrínseca no desenvolvimento da criatividade	76
1.6.5. As diferentes categorias de criatividade	76
1.6.5.1. A grande criatividade - Big-C	77
1.6.5.2. A criatividade intermédia – Pro-C	78
1.6.5.3. A pequena criatividade – Little C	79
1.6.5.4. A mini criatividade – Mini C	80
1.6.6. Contributos para a definição de pensamento criativo	81
1.6.7. Os quatro P´s da criatividade: O processo, o produto, as pessoas e o ambiente (<i>press</i>)	82
1.6.8. O papel da estratégia na criatividade e nas organizações	91
1.7. As representações sociais	94
1.7.1. A teoria das representações sociais	95
1.7.2. O processo de ancoragem	97

1.7.3. O processo de objetivação	98
1.7.4. Contributos para a definição de representação social	99
1.7.5. As funções das representações sociais	102
1.8. Questão central de investigação e proposições prévias	104
Capítulo 2 - Estudo empírico	107
2.1. Procedimentos metodológicos	107
2.1.1. Abordagem qualitativa	107
2.2. Participantes	109
2.2.1. Breve caracterização dos entrevistados	109
2.3. Instrumentos	111
2.3.1. A entrevista	111
2.4. Procedimentos	113
2.4.1. Análise dos dados	114
2.4.1.1. Análise de conteúdo	114
Capítulo 3 – Resultados	117
3.1. Entrevistas	117
3.1.1. Primeira categoria – Regulação da atividade	118
3.1.2. Segunda categoria – O pensamento crítico	124
3.1.3. Terceira categoria – A criatividade	132
3.1.4. Quarta categoria – O coping	143
3.1.5. Quinta categoria – As representações sociais	155
3.1.6. Sexta categoria – Os referenciais da gestão escolar	173
Capítulo 4 – Discussão/Conclusão	184
Limitações do estudo	205
Sugestões para futuras investigações	206
Referências	207
Anexos	255
Anexo 1 – Estrutura da entrevista	255
Anexo 2 – Guião da entrevista	257
Anexo 3 – Transcrição das entrevistas	264
Anexo 4 – Análise de conteúdo das entrevistas	344

Folha em branco

Lista de Figuras

Figura 1 - Os três elementos fundamentais no processo de regulação segundo Reynaud (1999)	22
Figura 2 - A negociação na atividade social (Allain, 2004, p. 38)	25
Figura 3 - Modelo de stress e coping (Lazarus & Folkman, 1984)	46
Figura 4 - Três componentes sequenciais de flexibilidade regulatória e as suas correspondentes capacidades (Bonanno & Burton, 2013, p. 595)	50
Figura 5 - Modelo de pensamento crítico (Adaptado de Paul & Elder, 2002, p. 66)	62
Figura 6 - Um modelo para desenvolver uma escola focada na estratégia, (Adaptado de Davies, 2004)	94

Folha em branco

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Modelos de gestão legislados e praticados, antes de 1974 até à atualidade (Adaptado de Afonso, 2010, p.15)	15
Tabela 2 - Condições de acesso ao cargo de gestão	38
Tabela 3 - Grelha de categorização da análise de conteúdo das entrevistas realizadas	116

Folha em branco

Lista de Acrónimos

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CA	Conselho Administrativo
CAP	Comissão Administrativa Provisória
CAT	Centro de Atendimento Telefónico
CD	Conselho Diretivo
CDES	Cidadania e Desenvolvimento
CEA	Centro de Área Educativa
CG	Conselho Geral
CIMAA	Comunidade Intermunicipal do Alto Alentejo
CLASSROOM	Plataforma de Sala de Aula Online
CP	Conselho Pedagógico
DAC	Domínios de Autonomia Curricular
DGAE	Direção Geral da Administração Escolar
DGE	Direção Geral de Educação
DGEsTE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
DGS	Direção Geral da Saúde
CE	Conselho de Escolas
DIR	Diretor
EC	Estudo de Caso
EEPN	European Education Policy Network
EFEE	The European Federation of Education Employers
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
ETUCE	European Trade Union Committee for Education
GAAF	Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
GNR	Guarda Nacional Republicana
GPV	Gestão de Pessoal e Vencimentos
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IGeFE	Instituto de Gestão Financeira da Educação
ILSAs	International Large-Scale Assessments
INCLUD-ED	Projeto de Investigação das Ciências Sociais
IP	Intervenção Precoce
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação

MISI	Sistema de informação do Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
NUTIII	Nomenclatura de Unidades Territoriais
PAD	Plano de Ação Digital
PDSC	Plano de Desenvolvimento Social e Comunitário
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
POCH	Programa operacional de capital humano
REP	Reuniões de Equipa Pedagógica
RTP	Relatório Técnico Pedagógico
SIADAP	Sistema Integrado Avaliação Desempenho da Administração Pública
SIGRHE	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos da Educação
TALIS	Teachers and School Leaders as Lifelong Learners
TC	Teoria das Convenções
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TRS	Teoria da Regulação Social
TRs	Teoria das Representações Sociais
UE	Universidade de Évora

Folha em branco

Introdução

O sistema educativo português, ao longo dos tempos, confrontou-se com um conjunto significativo de reformas estruturais, das quais emergiu um Estado centralizador e muito interventivo, assente num sistema burocrático, regulador e regulamentador, cuja ação foi fundamentada por princípios e objetivos de natureza técnica, política, pedagógica e filosófica-cultural, mas, simultaneamente relegou para segundo plano a intervenção de outros atores sociais. Assim, podemos identificar um período que se estendeu até ao início da década de 90 do século passado com um modelo de governação homogéneo e universal, assente no referencial de um “Estado Educador” que orientava, controlava e coordenava o serviço público de ensino, através de uma dupla ação reguladora, que Barroso (2006) definiu como “regulação estatal, burocrática e administrativa” e como “regulação profissional, corporativa e pedagógica” (p. 52), embora os pressupostos estivessem alinhados na lógica de “interesse e bem público” (Newman & Clarke, 2012). O outro período, sensivelmente a partir dos anos 90 do século XX, teve como pano de fundo uma maior influência transnacional, com o aparecimento de modelos de governança e novos modos de regulação de tipo pós burocráticos, com alterações significativas na gestão da escola em Portugal, que alterou o papel do Estado na intervenção e regulação das políticas públicas, por força de processos designados de “hibridação” e “bricolagem” (Barroso, 2005a; Maroy, 2009; Popkewitz, 2000). Foram estes mecanismos supranacionais conotados com os princípios da NGP que fizeram emergir um outro Estado, mais vigilante e com uma dinâmica regulatória associada ao referencial de um “Estado Avaliador” (Barroso, 2006) com diferentes modos de produção e aplicação das regras de orientação, coordenação e controlo de ação no sistema educativo.

Esta nova realidade consagrou um Estado de cariz mais diligente, estratégico, que controla todo o sistema, definindo as missões, objetivos e critérios de operacionalização dos "resultados", transferindo para instâncias periféricas a gestão dos recursos (Maroy & Dupriez, 2000, p.75), que Barroso (2006) denomina como efeito “mosaico” (p.58). Lessard et al. (2002) acrescentam que o Estado assume uma ambivalência simultânea de papéis, como regulador e avaliador, e não se retira da Educação, podendo a sua ação ser caracterizada pela expressão “mão de ferro em luva de veludo” (Barroso, 2011, p.14).

Diacronicamente, os modelos de administração e gestão das escolas públicas em Portugal foram sujeitos a diversas alterações formais e de substância, principalmente a partir de 1991, ano em que emergiu uma nova fase na história da gestão escolar do ensino

não superior, onde foram consagrados os princípios gerais e organizativos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Através da implementação do Decreto-Lei 172/91, de 1 de maio, já do ponto de vista sincrónico, emergiu uma nova reconfiguração das políticas públicas de gestão escolar em Portugal.

Mas foi em 2008, ano charneira que rompeu com as orientações definidas desde 1974, que se registaram alterações de fundo na administração de políticas públicas de gestão escolar de ensino não superior, através da imposição generalizada de direção unipessoal, como via de sentido único (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho) para o governo das escolas. Estes normativos fazem a apologia do diretor como figura central, formal e estrutural desta nova realidade organizacional, o líder necessário e de mudança, com maior autoridade e poder de intervenção, em todas as dimensões funcionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Problema e objetivo geral da investigação

A gestão escolar do ensino não superior em Portugal foi marcada por diversas reestruturações, da gestão democrática (colegial) à gestão unipessoal. Desde 2008 e até à atualidade, a imposição generalizada da figura do diretor, como via de sentido único (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho), implicou a assunção de valores gerencialistas conotados com a NGP, tais como, controlo da qualidade, a excelência, a responsabilização, a eficácia, a eficiência técnica, e a coexistência de modos de regulação distintos (regulação burocrática e pós-burocrática).

O diretor adquiriu, assim, uma maior centralidade organizacional do ponto de vista formal e estrutural, como também, se assumiu como líder indispensável para a mudança, primeiro responsável e responsabilizável, na prestação de contas pelo serviço público de educação e gestão de recursos públicos disponibilizados. O volume, o âmbito e a complexidade das suas funções e tarefas quotidianas, traduzem-se numa sobrecarga funcional e emocional, com situações de elevado stress e grande pressão na sua ação e desempenho.

Assim, definimos como objeto do nosso estudo, as políticas que visam a gestão escolar, focando, em particular, a ação do diretor, nos vários mundos de ação, considerando o quadro dos processos de reconfiguração do sistema educativo e os referenciais da gestão escolar (recrutamento, formação, político e funcional). Com base no quadro teórico

mobilizado e no campo de estudo, o **problema da investigação** assenta na seguinte questão central:

Como é que através do pensamento crítico e da criatividade o diretor acomoda as suas representações em situações de tensão, conflito, conformidade e/ou mudança nos diferentes mundos de ação?

Para isso, será desenvolvida uma investigação, inscrita na abordagem qualitativa e interpretativa, operacionalizada através de entrevistas semiestruturadas a 6 diretores de agrupamentos de escolas da NUT III – Alto Alentejo, e que terá como **objetivo geral**, *Analisar o papel do pensamento crítico e da criatividade do diretor em situações de tensão, conflito, conformidade e/ou mudança nos diferentes mundos de ação.*

Estrutura da tese

A tese é composta por 4 capítulos e 12 subcapítulos.

O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, integrando duas partes, a Parte A, Contextos de Ação e a Parte B, Recursos para a Ação, totalizando sete subcapítulos. A Parte A contempla os três primeiros subcapítulos. No primeiro subcapítulo é feita uma análise diacrónica do quadro jurídico/normativo dos modelos de gestão escolar em Portugal, de 1974 até à atualidade. No segundo subcapítulo é mobilizado o conceito de regulação, tendo em consideração o seu desenvolvimento do ponto de vista etimológico e epistemológico no interior das ciências sociais e respetiva ancoragem na teoria da regulação social. Este conceito ajudará a compreender os processos de controlo, orientação e coordenação da ação pública na atual reconfiguração do papel do Estado, e a emergência de modos de regulação distintos na diacronia da gestão escolar em Portugal. A noção de regulação social remete, para um quadro cognitivo, que pressupõe “liberdade de decisão”, e para um quadro interpretativo dos significados e constrangimentos das ações por parte dos atores, na implementação de instrumentos de eficácia no modo de funcionamento de uma organização (De Terssac, 2003, p. 15).

É neste sentido que, no terceiro subcapítulo será abordado o conceito de referencial, porque este induz à compreensão e representação da realidade, a partir da qual se percecionam problemas, e estabelecem soluções e prescrições para a ação. Este conceito corresponde ao significado proposto por Muller (1990), uma imagem da realidade sobre a qual se quer intervir, o que lhe confere uma certa visão do mundo, que o autor

denomina como referencial de uma política, e da qual podem emergir dois níveis de interpretação: Um mais global – o referencial global, e outro mais individual - o referencial sectorial.

A Parte B contempla os quatros subcapítulos seguintes. No quarto subcapítulo, e tendo em consideração as características dos vários mundos da atuação dos diretores, a par do seu conteúdo funcional e da hibridez (Barroso, 2011) dos papéis atribuídos, subjaz uma realidade de constante stress, pressão na sua ação e no seu desempenho, que poderão influenciar as decisões que impendem sobre o contexto organizacional (escola). É, assim imperativo recorrer ao conceito de coping, conforme definido por Lazarus e Folkman (1984), como um processo de utilização de estratégias cognitivas e comportamentais, na tentativa de reduzir o stress emocional, ora focadas no problema ora focadas na emoção, e que configuram, respetivamente, alterações quer do evento stressante como da reação psicológica ao mesmo.

A atual reconfiguração da gestão escolar motivou alterações na atividade do diretor, e fez emergir estes atores com variadas racionalidades, ora mobilizando estratégias diferenciadas de atuação ora de negociação, com a finalidade de dar respostas eficazes e com sucesso, na resolução de problemas e na tomada de decisões. Assim, no quinto subcapítulo a abordagem teórica ao pensamento crítico enferma de uma grande centralidade neste trabalho, pois a sua mobilização está diretamente relacionada com o desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais, e capacidade de pensar criticamente e criativamente na produção de ideias novas, úteis e diferentes (Baum-Combs et al., 2009), associadas a um processo de avaliação e elaboração de um juízo, fruto do poder significativo do conhecimento e da sua diversidade.

No sexto subcapítulo, a abordagem da criatividade radica não só no facto de se constituir como parte de um processo que pressupõe uma mudança e o ponto de partida para a inovação, mas também porque permite ultrapassar, em muito, as formas habituais de pensar, favorecendo a emergência da “originalidade, fluidez e flexibilidade” (Kaufman & Sternberg, 2010) e também de ideias novas e úteis. Permite o perspetivar de diferentes alternativas na resolução de problemas e na “previsão e explicação de resultados” (Fisher, 2000), por forma a alcançar “vantagens competitivas” e o “sucesso” para qualquer organização (Burkus, 2014).

No sétimo subcapítulo é mobilizado o conceito de representação social, e esta como forma de conhecimento prático afigura-se também fundamental, porque traduz o que os

diretores pensam, podendo, no contexto da sua ação, emergir visões comuns, como também percepções contrastantes dentro do grupo de diretores, de acordo com o seu quotidiano e seu posicionamento identitário. É ainda apresentada um oitavo subcapítulo, onde se definem as proposições prévias e respetivos objetivos específicos, através dos quais se pretende decompor e operacionalizar o problema de investigação, em dois níveis: Contextos de ação e recursos para a ação.

O segundo capítulo contempla o estudo empírico com quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo, descrevem-se os procedimentos metodológicos de investigação, e a justificação da opção pelo estudo de natureza qualitativa; no segundo subcapítulo alude-se aos participantes e uma breve caracterização dos mesmos; no terceiro subcapítulo identifica-se a técnica mobilizada na recolha dos dados; no quarto subcapítulo descrevem-se os procedimentos no tratamento dos mesmos.

No terceiro capítulo apresentam-se os resultados e no quarto capítulo a discussão/conclusão, tomando como referência as proposições de investigação previamente definidas, seguida de uma breve conclusão, indicação das limitações do estudo e implicações para futuras investigações. No final, são apresentados as Referências e os Anexos.

Capítulo 1

Enquadramento teórico

Parte A – Contextos de ação

1.1. Evolução do quadro jurídico-normativo de gestão escolar em Portugal

Em Portugal, a alteração ao modelo de gestão escolar ocorrida em 2008 traduziu-se quer na criação do cargo de diretor como órgão unipessoal, como na coexistência de modos de regulação distintos, pelo que o objeto do nosso estudo são as políticas que visam a gestão escolar, em particular as que afetam o papel do diretor, no quadro dos processos de reconfiguração dos sistemas educativos e os referenciais a que se reporta a sua ação nos diferentes mundos. Importa, assim, na primeira parte deste capítulo, descrever do ponto de vista normativo/legal a evolução do cargo de direção, administração e gestão no modelo desde 74 até à emergência do cargo de diretor criado pelo Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril e diploma subsequente, Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho, sendo que o horizonte temporal selecionado resulta do facto de se considerar duas fases distintas na história da gestão escolar, a primeira que vigorou de 1974 a 1991, e a segunda, a partir de 1991, por ter sido marcado pelo espírito reformista que assolou o sistema educativo em Portugal, e cujo expoente máximo se registou em 2008, atendendo às principais questões ou objetivos que conceptualmente comportam as dimensões de análise considerados, os referenciais teóricos mobilizados e as opções metodológicas.

1.1.1. Decreto-Lei 221/74, de 27 de maio - as comissões de gestão

O período revolucionário que emergiu após a Revolução de Abril de 1974 foi marcado por uma transformação nas relações de poder, isto é, houve uma deslocação do poder do Estado para a sociedade civil que passou a controlar, e que se poderá entender como uma civilização da política, no pressuposto de que era a sociedade civil (enquanto ordem económica natural) capaz de aguentar a ordem e a justiça social, sem necessidade de uma

grande regulação normativa e controlo público. Neste período conturbado, em que se assistiu a uma forte mobilização social, o setor da educação não ficou imune a estes acontecimentos, nomeadamente no contexto escolar, onde emergiram atores das comunidades locais com estratégias e interesses diversos, que funcionaram como novos centros de poder. Era visível uma administração paralisada e inócua do ponto de vista legislativo, o que permitiu a descentralização dos poderes da escola e a sua apropriação através da legitimação das comissões de gestão eleitas em assembleias gerais, consubstanciando aquilo que se poderá chamar de uma “anarquia organizada” (Lima, 2011a), mas, para o autor, o poder, embora informal, era maioritariamente das assembleias gerais, e residual das comissões de gestão.

É, no seguimento destas iniciativas, que foi publicado o Decreto-Lei 221/74, de 27 de maio, que pretende, acima de tudo, regularizar o quotidiano das escolas, porque a administração sente que está a perder o controlo sobre os acontecimentos. Apesar do seu carácter transitório e efémero, antecipa e evidencia de forma clara o papel do Estado na regulação da gestão escolar, como se pode provar no artigo 1º, que postula “enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974”. Começa a vislumbrar-se uma tendência de submissão e subserviência relativamente ao poder central, embora se conceda às escolas a prerrogativa de escolher as comissões de gestão, com atribuições iguais à dos antigos reitores e diretores (artigo 2º).

Este diploma, relativamente aos órgãos de gestão escolar consagra dois princípios extremamente importantes, a representatividade (artigo 1º) e a democraticidade, (artigo 3º), uma vez que toda a comunidade escolar poderia participar no órgão colegial e na eleição do seu presidente, que, assim “representará e assegurará a execução das deliberações tomadas”, dando a ideia de que este será o interlocutor privilegiado e em melhor posição para fazer a articulação entre a escola e a Administração Central. No entanto, contrariamente a esta abertura da escola ao exterior, são dados sinais contraditórios e limitativos para aceder ao cargo de presidente do respetivo órgão, porquanto a escolha recairia impreterivelmente num dos docentes da escola, excluindo os outros atores locais da comunidade, entre eles, os pais e encarregados de educação. Para Lima (2002), embora este normativo do ponto de vista legislativo fosse incipiente e residual, teve o condão de reforçar o cariz centralizador e burocrática da administração,

e fez com que emergissem escolas organizacionalmente instáveis e funcionalmente conflituosas ancoradas na confrontação política, desvirtuando assim o paradigma da autonomia e da gestão democrática das escolas.

1.1.2. Decreto-Lei 735-A/74, de 21 de dezembro - a colegialidade – o conselho diretivo

É, perante este cenário, e no pressuposto de uma normalização, controlo da gestão e administração das escolas e eficácia do respetivo funcionamento, que é aprovado o Decreto-Lei 735-A/74, de 21 de dezembro, que configura uma nova morfologia organizacional uniforme, composta pelo Conselho Diretivo (CD), Conselho Pedagógico (CP) e o Conselho Administrativo (CA), estruturas estas subordinadas à regulação da administração central (artigos 6º, 8º e 31º), através de vários instrumentos (artigo 7º), garantindo, deste modo, a prestação de contas e a responsabilização, apesar de consagrar a colegialidade e a eleição do CD. Este modelo apresenta-se dicotómico, oscilando entre a novidade estrutural e a continuidade funcional (Lima, 1998), ficando aquém das expectativas de mudança administrativa, pedagógica e social da escola, uma vez que as relações entre as escolas e os serviços tutelares do Estado continuam a pautar-se por princípios de verticalidade e linearidade, de registo *top down*, e de um centralismo burocrático, por forma a “colocar a escolas nos eixos” e assim assegurar as condições necessárias para a normalização do funcionamento das escolas. Esta experiência foi vivida num período de grande instabilidade política, resultante do período pós-revolucionário, mas, do ponto de vista meramente ideológico, continuava alinhada com os ideais preconizados pelas forças políticas emergentes, e que culminou com a publicação do Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro.

1.1.3. Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro – a gestão democrática das escolas

Este diploma foi generalizado e uniforme a todos os estabelecimentos de ensino, vindo a ser denominado por “gestão democrática das escolas” vulgo “Decreto de Gestão de Cardia”. Assentava nos princípios de democracia representativa e na eleição participada de todos os representantes da comunidade educativa como forma de escolha dos seus dirigentes no órgão de gestão colegial - conselho diretivo - em que é reforçada a dimensão representativa da profissão no exercício da função de administração, porque são os professores que detêm o poder do topo estratégico, excluindo do seu conteúdo o princípio da descentralização e a autonomia.

No entanto, este diploma, como se constata, enferma de contradições funcionais, pois, embora tente uma gestão escolar democrática e consagre pressupostos organizacionais, pedagógicos, atribuições e de responsabilização, continua a privilegiar os órgãos de topo da escola do decreto anterior, mantendo a matriz centralizadora e burocrática da administração através de um conselho diretivo - órgão colegial, obediente e executor dos ditames e orientações superiores, ao mesmo tempo que lhe subtrai autonomia patrimonial, financeira ou de nomeação de pessoal, embora lhe atribua a presidência dos restantes órgãos, conselho pedagógico (CP)- órgão de orientação pedagógica e conselho administrativo (CA) - órgão de gestão financeira e orçamental. Temos assim dois dos órgãos regulados pelas portarias números 677/77 e 679/77, de 4 de novembro, respetivamente, um, de gestão colegial que respondia diretamente perante a administração, e um pedagógico, que configuravam o funcionamento de uma escola subserviente e súbdita da administração central, sendo este modelo revelador de um referencial para a gestão escolar em Portugal, uma vez que manter-se-ia em vigor até 1998, altura em que foi revogado pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio.

Mas foi a partir do ano de 1986 que foram definidos princípios orientadores para a gestão escolar por forma a estabilizar e clarificar a organização do sistema educativo e, nomeadamente, a administração e gestão das escolas, tendo sido publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei 46/86, de 14 de outubro, na qual subjaz o desiderato do Estado pretender recuperar o poder e o controlo do sobre as escolas, neste ciclo da “normalização”. Há assim uma reformulação do regime de administração e gestão das escolas, que por sua vez reconfigura uma alteração estrutural no interior da escola, ao consagrar os princípios básicos da descentralização e da autonomia, com a participação da comunidade (artigo 38º e nº 2 do artigo 43º), e uma maior responsabilização dos professores, com prioridade para os critérios pedagógicos e científicos em detrimento dos administrativos (nºs 2 e 3 do artigo 45º) e, o qual veio dar origem a um novo diploma para a administração escolar, o Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio.

1.1.4. Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio – o modelo experimental – a unipessoalidade – o diretor executivo

Perante o espírito reformista, é no ano de 1991 que se dá início a uma nova fase na história da gestão escolar em Portugal, através da apresentação de um regime experimental de gestão, cuja aplicabilidade se estendeu a cerca de meia centena de escolas. Este novo diploma incorpora uma conceção multidimensional de escola que

advém da intenção de conciliar os princípios da democraticidade, representatividade e integração comunitária e da mobilização de uma nova terminologia para a estabilidade da gestão escolar, tais como, eficácia, eficiência (nº 1 do artigo 21º) e responsabilidade (Preâmbulo do Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio). Há, neste modelo, uma separação clara entre órgãos de direção e órgãos de administração e gestão, em que a direção passaria a assumir funções de gestão e administração, e o conselho de escolas ou conselho de área escolar (artigo 7º) assume-se como órgão de direção. Consubstanciam-se assim os princípios veiculados no preâmbulo, pois o conselho contemplava docentes, não docentes e discentes, e ainda pais e encarregados de educação, autarquia e representantes dos interesses culturais e dos socioeconómicos, tendo como uma das suas principais atribuições o recrutamento do diretor através de eleição (alínea b), nº 1 do artigo 8º).

As alterações mais relevantes foram a substituição da colegialidade que vigorava desde o 25 de abril de 74, mediante a criação de um órgão de gestão e administração unipessoal, isto é, um diretor executivo (nº 1 do artigo 16º) de índole gerencialista e executiva, uma vez que estava dispensado da totalidade da componente letiva (nº 1 do artigo 20º). Foi incluída uma dimensão local na gestão escolar, através da abertura da gestão escolar à comunidade, pais, encarregados de educação e representantes das autarquias e dos interesses socioeconómicos e culturais locais, estes integrando o conselho de escola, concretizando os princípios democráticos e de participação, tendo como pano de fundo uma agenda para a descentralização e autonomia.

Embora se possa entender que está na forja uma vontade de passar de uma gestão colegial para uma gestão unipessoal e para profissionalização do cargo, tendo em consideração os requisitos para aceder ao cargo de diretor executivo (nº 1 do artigo 18º), este modelo de cariz experimental, coerente com a LBSE, é portador de excessiva regulamentação, equívocos e ambiguidades nas relações entre órgãos internos. Não outorgou novos poderes às escolas, como também não permitiu distinguir dinâmicas diferenciadas em qualquer processo de mudança, gerando deste modo grande contestação e controvérsia e, por conseguinte, foi abandonado no ordenamento jurídico português.

1.1.5. Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio – a via dupla – a unipessoalidade ou colegialidade – o diretor ou conselho executivo

Após um longo período de debate público e da elaboração de um projeto de diploma legal em 1998 concretizou-se a aprovação de um novo regime de gestão escolar, consignado no Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio. Este retomou características de gestão democrática do anterior diploma, foi intitulado de regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e definiu como órgãos de administração e gestão, *a assembleia* (alínea a), do n.º 2 do artigo 7.º) e o *conselho executivo ou o diretor* (alínea a), do n.º 2 do artigo 7.º), sendo neste caso uma escolha que dependia da escola (n.º 2 do artigo 15.º), de acordo com o plasmado no respetivo regulamento interno (n.º 2 do artigo 15.º).

Este diploma contemplava uma realidade inovadora para o modelo de gestão das escolas públicas, ou seja, era dada a prerrogativa de escolha às escolas entre a colegialidade, através do conselho executivo (gestão colegial) ou a unipessoalidade, através de um diretor executivo (gestão unipessoal). Do ponto de vista normativo/legal, a escola passava a ter poder de decisão sobre a dinâmica de funcionamento do órgão de gestão e da eleição universal e direta, mas, reforçava uma dinâmica estritamente pedagógico – profissional na eleição dos membros do conselho executivo, pois só os professores poderiam aceder ao cargo. Estes representavam uma larga maioria no colégio eleitoral, e os alunos, os pais e encarregados de educação que constituíam uma significativa minoria, votavam exclusivamente através dos seus representantes no referido colégio eleitoral.

Há, assim, uma alteração na morfologia eleitoral do órgão de gestão relativamente ao modelo anterior, que era o conselho de escolas - o órgão de direção – que tinha por competência eleger, destituir ou renovar o mandato do órgão de gestão. Neste modelo, a escolha do órgão de gestão era operacionalizada em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e pessoal não docente em exercício efetivo de funções, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação (n.º 1 do artigo 19.º). Verifica-se, claramente, a apologia da dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades (Preâmbulo do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio), através de uma maior e reforçada importância e intervenção da comunidade no processo educativo, com a participação dos pais, encarregados de educação, alunos, pessoal não docente, representantes do poder local e professores (n.º 2 do artigo 8.º). O pressuposto subjacente

é que se conseguiria uma maior autonomia centrando na escola as políticas educativas, a partir do seu projeto educativo, mas, ao mesmo tempo continuava a manter características do Estado-Educador com uma reorganização a partir do centro por forma a manter o controlo sobre as escolas. A este normativo estão subjacentes a influência transnacional e os ditames da NGP na regulação das políticas educativas, na qual sobressaem duas lógicas, de um lado a lógica estatal, planificada, centralizada e hierarquizada, e, do outro, a lógica de mercado, autónoma, descentralizada e concorrencial, sendo por isso o mote do qual emergiu o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril.

1.1.6. Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril - a via de sentido único – a unipessoalidade – o diretor

Em 2008, a publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, impôs-se a unipessoalidade, como via de sentido único, ou seja, o cargo unipessoal para a gestão escolar, e fez emergir para a escolha/seleção/recrutamento do diretor o procedimento através de concurso, mas o acesso ao cargo ficou condicionado por requisitos de formação e ou experiência profissional, no pressuposto de se valorizar os candidatos com mais e melhores competências, isto é, aqueles que eram detentores de formação especializada em áreas de gestão e administração educacional, ou experiência em cargos de administração e gestão. Esta opção impositiva e deliberada do cargo unipessoal parece ter sido motivada pela apologia das lideranças nas escolas, já que o diploma evidenciava que as lideranças deveriam ter determinados atributos, que, para além das suas qualificações, deveriam ser boas, fortes e eficazes (Preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril). A recorrente utilização do termo liderança no preâmbulo do referido diploma, além de comportar uma notável dimensão semântica, assume um carácter inovador, visto que, desde 1974, nunca foi evocada nos normativos que regulamentaram a gestão escolar, embora este léxico já tenha proliferado na administração das escolas noutros países, sobretudo de tradição anglo-saxónica. Esta apologia da liderança inscreve-se numa certa visão de futuro para as escolas, as quais se vinculam competências próximas do modelo gestor, tais como eficácia, eficiência, proatividade e participação, mas, simultaneamente representa um instrumento de controlo externo das escolas.

A aposta no reforço das lideranças das escolas era considerada uma condição necessária para a reorganização do regime de administração escolar, pois o legislador veiculava que no regime até agora em vigor (Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio) emergiram boas

lideranças e até lideranças fortes e existem alguns casos assinaláveis de dinamismo, proficiência e continuidade (Preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril), muito embora, no nosso entendimento esta sobrevalorização, apesar de ser relevante face à elevada responsabilização e às crescentes exigências das múltiplas tarefas a realizar na liderança de uma escola, não é condição necessária e muito menos suficiente para efetivar bons desempenhos e garantir o sucesso. Este diploma reforça ainda a ideia de que cada escola deveria ter um rosto que se assumisse como o líder no desenvolvimento e melhoria organizacional da escola, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa (Preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril), a quem poderiam ser assacadas responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição (Preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril), consubstanciando aqui uma carga sancionatória que Schedler (1999) designa por *enforcement*, e que se concretiza através da criação do cargo de *diretor* (Preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril), assente numa liderança estruturada num modelo *top down* em detrimento de uma estrutura colegial de cariz mais horizontal.

No Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, são mobilizadas as terminologias da eficácia e da responsabilidade (Preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril), como atributos necessários para o perfil de um diretor, representativos e demonstrativos dos ideais conotados com a NGP. O diretor é colocado na vanguarda da transformação como agente de mudança, ou seja, alguém que age e pode produzir a mudança desejada, valorizando a dimensão técnica, formal e legal que se pretende introduzir, através da figura do diretor. Este vê, assim, reforçados substancialmente os seus poderes, quer através da possibilidade de escolher para a sua equipa de gestão, professores da escola e da sua confiança, quer pelo facto de presidir ao CP, cargos que até aí resultavam de uma eleição pelos pares, como também de nomear as lideranças intermédias, diretores de turma, coordenadores de estabelecimento e coordenadores de departamento, sendo, estes últimos, eleitos no seio dos respetivos departamentos (esta prerrogativa deriva da alteração produzida pelo Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho. As diversas alterações legislativas referentes à gestão escolar das escolas públicas em Portugal, de 1974 até 2008, refletem uma forte tradição centralizadora, fruto do peso e papel do Estado e do Ministério da Educação (ME), no que respeita a toda a organização e funcionamento do sistema de ensino, ao mesmo tempo que se traduz em modos distintos de regulação das políticas educativas de gestão escolar e que a morfologia organizacional da gestão escolar alternou entre a colegialidade durante mais de 30 anos e a unipessoalidade que atualmente vigora como modelo único e generalizado, como se pode ver na Tabela 1.

1.1.7. Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho - a continuidade da via de sentido único – a unipessoalidade – o diretor

Este normativo procede à segunda alteração ao Decreto -Lei 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto - Lei 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário, e reforça o papel da autonomia como também apela a uma maior flexibilização do ponto de vista organizacional e pedagógico das escolas, no sentido de melhorar o sistema público de educação (Preâmbulo do Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho). A composição do CP é exclusiva do corpo docente, outorgando-lhe assim uma natureza técnica-pedagógica ao órgão, enquanto alarga o elenco para um máximo de dezassete elementos. Assiste-se também à apologia de articulação entre o Conselho Geral (CG) e o Diretor, mas reforça as competências do CG, nomeadamente, no processo de avaliação do desempenho do diretor através da portaria 266/2012, de 30 de agosto, na aprovação do mapa de férias do diretor, na decisão sobre todos os recursos que lhe são dirigidos e, nas recomendações aos restantes órgãos da escola para a concretização do projeto educativo e do plano anual de atividades, o que evidencia a natureza regulatória interna associada ao CG. Ao nível das competências do diretor, este deixa de ter a competência de designar diretamente os coordenadores de departamento, para propor a cada departamento uma lista de três candidatos, a fim de um deles ser eleito coordenador pelos respetivos pares do departamento. No procedimento concursal para diretor, há o reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função, uma vez que para ser candidato a diretor, a qualificação que é exigida para o exercício do cargo depende de habilitação específica, consagradas nas alíneas b) e c) do nº 1 do artigo 56º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, relegando para segundo plano, a experiência anterior no exercício de cargos de gestão das escolas, e para terceiro plano, o currículo relevante na área da administração e gestão escolar, sendo estas duas últimas apenas passíveis de ser considerados na eleição se se assistir à inexistência ou insuficiência de candidaturas ancoradas em habilitação específica.

Tabela 1

Modelos de gestão legislados e praticados, antes de 1974 até à atualidade (Adaptado de Afonso, 2010, p.15)

Período	Órgão de Direção	Órgão de Gestão
Anterior a 1974	Ministério da Educação	Reitor ou Diretor
1974-1976 - “Período revolucionário” - Autogestão	Assembleia-Democracia direta nas escolas)	Comissão de gestão
1976-1991- “Gestão Democrática”	Ministério da Educação	Conselho Diretivo
1991-1998- “Modelo Experimental”	Ministério da Educação e Conselho de Escola	Diretor Executivo
1998-2008- “Contratos de Autonomia”	Ministério da Educação e Assembleia	Conselho Executivo ou Diretor
2008	Ministério da Educação e Conselho Geral	Diretor
2012	Ministério da Educação e Conselho Geral	Diretor

Sintetizando, ao diretor é-lhe acometida uma relativa autonomia em todas as dimensões funcionais, embora a sua tarefa de cariz tecnocrático, se pautar por uma grande complexidade, grande exigência, pressão e tensão, quer interna como externamente, e, segundo Barroso (2011) pode assumir, quatro conceções distintas: *Uma institucional, normativa e de controlo* porque tem de respeitar os normativos dimanados pela administração central, e fiscalizar o seu cumprimento; *uma gerencialista*, como diria Laughlin (1991), um profissional colonizado, por imperativos da economia, que deve prestar contas e garantir a eficiência e a eficácia dos resultados atingidos, com mais gestão e menos democracia, reforçando e exagerando alguns traços da burocracia weberiana, através de um trajetória de consolidação de uma “monocracia burocrática” (Weber, 1984, p. 178); *uma corporativa, profissional e pedagógica*, em que o diretor é visto como um primus inter pares (o “headteacher” ou “principal”) intermediário entre a escola e os órgãos tutelares (centrais e regionais); e *uma político/social*, em que o diretor é visto como um negociador e mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais etc.), tendo em vista a obtenção de um compromisso relativo à obtenção do “bem comum” educativo a garantir aos alunos, e que um diretor pode, em simultâneo, comportar todas estas características e em momentos diferentes.

Assiste-se a uma relação dicotómica nas lógicas de regulação, inicialmente, uma regulação burocrática e centralizadora da administração central, consubstanciada na definição das políticas, no seu controlo e orientação, e uma regulação pós-burocrática, assente na performatividade e em características conotadas com a NGP, como a eficiência, eficácia, responsabilização, prestação de contas, na aceção de Afonso (2009) uma forma de *accountability*, dando assim origem a uma dimensão mais local, fruto da participação

e da democraticidade na gestão da escola, e da descentralização de competências para níveis inferiores da administração, onde se inscrevem os contratos da autonomia e as próprias escolas. Ao longo de 46 anos, a várias designações dos modelos de gestão escolar oscilaram entre o conselho diretivo, órgão colegial criado desde 1976, diretor executivo, em 1991, conselho executivo ou diretor, em 1998 e diretor, em 2008, que consubstanciaram diferentes lógicas na composição, nas competências e no funcionamento.

1.2. A regulação da educação e a sua diversidade

Para a análise da política de gestão escolar, em particular do papel do diretor, a mobilização do conceito de regulação permite, em primeiro lugar, compreender a influência que a aplicação das normas ou regras exercem sobre as suas dinâmicas e interações e, em segundo lugar, as estratégias e reajustamentos da sua apropriação e transformação nos vários mundos de ação. As reformas estruturais que o sistema educativo tem sofrido ao longo dos anos consagraram diferentes estatutos na intervenção do Estado e na sua ação regulatória, que oscilaram entre várias regulações, uma regulação burocrática e administrativa de pendor centralizador e vertical na adequação dos comportamentos através da obediência à lei e à regra, uma regulação pedagógica e profissional de cariz mais horizontal e difusa, que se concretiza pelo ajustamento da ação e liberdade individual dos atores em função das suas estratégias. É neste sentido que Mintzberg (1982, 2002) classifica esta escola como uma “burocracia profissional”, valorizada por profissionais de elevada qualificação, um know-how adquirido baseado na formação, e orientado para a internalização de padrões, enquanto se confia o controlo do seu trabalho através da sua autonomia multidimensional com grande dose de individualismo.

Este deslocamento do papel do Estado, em que os ideais de modernidade foram introduzidos na agenda institucional, é considerado por Dubet (2011) como a fase do declínio institucional, e que num quadro de racionalização, configura um modelo organizado em torno do referencial “Estado Avaliador”. Embora de pendor burocrático, mantém a universalidade do ensino público e a sua regulação, e consagra princípios conotados com a NGP, dito de outra forma, uma maior influência da regulação transnacional, e que se pode apelidar de uma regulação pós-burocrática (Barroso, 2013, p. 16).

Esta transformação do controlo e coordenação do sistema educativo para um “Estado Avaliador” (Broadfoot, 2000) é uma alternativa ao estado burocrático e centralizado, acrescentando Neave (1988) que este assume o controlo estratégico ou monitorização dos resultados em detrimento dos processos, definindo assim as missões, objetivos e critérios de operacionalização dos resultados do sistema, enquanto a gestão dos recursos é delegada a instâncias periféricas (Maroy & Dupriez, 2000, p.75), a que Barroso (2006) denomina efeito “mosaico” (p.58), e é tendo em consideração este posicionamento do Estado que Lessard et al. (2002) salientam que “o Estado não se retira da educação, antes adota um novo papel, simultaneamente, o do Estado regulador e avaliador” (p. 35), isto é, delega poderes mas regula e controla quer a montante quer a jusante.

Esta nova fase a que Ball (2003) apelida da “performatividade” (p.215) sustenta-se numa lógica em que o controlo burocrático pelas normas e regulamentos, é substituído por mecanismos ou instrumentos de controlo assente nas avaliações e respetivos resultados, que Clarke e Newman (1997) designam por indicadores quantitativos da performance, e que evidencia, entre outras coisas, o deslocamento do cursor da “regulação pelas normas” para uma “regulação pelos resultados”, ou seja, “um controlo processual realizado *a priori* para uma regulação *a posteriori* por resultados” (Desurmont & Coghlan, 2008, p.43), em que sobressaem as noções de monitorização e pilotagem. Esta “governança pelos números” (Grek, 2009; Ozga & Grek, 2007) que Mahon (2008) considera uma “narrativa” (p.2) porque, conotada com os princípios da NGP tem dominado variadas zonas do mundo, através de uma racionalidade instrumental e mercantil, que tende a sobrevalorizar os indicadores, os resultados académicos quantificáveis e mensuráveis e a desconsiderar os contextos e os processos. Na opinião de Barroso e Carvalho (2011) estes novos modos de regulação são de “conhecimento intensivo” (p. 12) conduzindo ao desenvolvimento de “ferramentas reguladoras baseadas no conhecimento” (Pons & van Zanten, 2007, pp. 104-105), mas, segundo Dubet e Duru-Bellat (2000) é necessário desenvolver estratégias de regulação adequadas às finalidades, a fim de corrigir os efeitos de exclusão social no âmbito escolar, visando, não a igualdade, mas sim, a garantia da equidade. Dito de outra forma, na regulação do sistema educativo estão envolvidas “muitas fontes, níveis e atores, e múltiplas modalidades de concretização” (Barroso, 2005b, p. 734), podendo até ser entendida como um “sistema de regulações” (Barroso, 2006, p.65), isto é, onde coexistem diferentes modos de regulação. Segundo Stoer (2002), este novo papel do Estado como regulador e avaliador “é simultaneamente transnacional e local” (p. 37), isto é o mesmo que dizer, que as políticas nacionais devem ser entendidas como o resultado de um sistema de redes (Peterson, 1992; Rhodes, 1991, 2002; Thatcher, 2004), e de influências

que resultam de diferentes lógicas e reconfigurações em “diversas escalas ou níveis de ação” (Carvalho, 2015, p. 317) em que o “local” e o “supranacional” prevalecem e assumem maior relevância, em representações que até então eram exclusivas do nível nacional, gerando “formas de regulação das atividades coletivas em diversos domínios, entendendo as políticas como parte de um complexo de interdependências mútuas” (Commaille, 2014, p. 413).

É, deste modo, que o Estado na sua intervenção passa a assumir um «novo» papel regulador na condução das políticas educativas. Segundo Barroso (2005b), serve para demarcar as propostas de "modernização" da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal” e adota uma visão de “regulação” mais “flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados (p. 727).

1.2.1. A regulação, a polissemia de um conceito

O termo regulação poderá ser entendido como um conceito polissémico, utilizado em muitos campos, militar, biológico, psicológico, económico, sociológico, mas, nas diferentes abordagens teóricas, depende como determinados autores compreendem a questão da regulação, não existindo, por isso, uma definição consensual do seu conceito (Barroso, 2005a), mas dependendo também das perspetivas e do contexto específico no qual é aplicado (Barroso, 2006; Justino & Batista, 2013). Etimologicamente a palavra regular deriva do latim – regularis, que serve de regra, canónico, podendo assim traduzir uma função elementar do direito: Regular comportamentos. Conforme consagrado nos dicionários, a regulação enquanto ato de regular significa o modo como se ajusta a ação (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas.

Uma segunda aceção, de acordo com Maroy e Dupriez (2000) não pode ser separada da abordagem sistémica, emergindo nesta os sistemas sociais abertos que são determinados pela troca de elementos (energia, pessoas, informação), constituindo-se assim autorreferenciais (Luhmann, 1997) cujo desenvolvimento depende das próprias operações constituintes e autopoieticos porque se auto reproduzem enquanto unidade sistémica. Portanto, foi através da teoria dos sistemas que o conceito de regulação conheceu um desenvolvimento extraordinário, entendida, neste âmbito, como uma “função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema e está associado

a processos de retroação, positivo ou negativa, e permite ao sistema (...) analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrios e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores” (Barroso, 2005b, p. 728).

Um terceiro significado, diretamente relacionado com outras abordagens teóricas, nomeadamente nas ciências sociais, considera que “a regulação decorre da necessidade de compensar a insuficiência ou ineficiência da autorregulação dos atores e instituições” (Justino & Batista, 2013, p.43). Um quarto significado remete-nos para o domínio da economia, na qual a regulação se restringe a toda atividade do Estado ou instâncias com autoridade legítima, destinada a controlar, dirigir e influenciar o comportamento dos agentes, através de diferentes modalidades de exercício (regras, motivações, informações), orientando a economia, sem, no entanto, se envolver diretamente na atividade empresarial. Finalmente, um quinto sentido, aplica-se às organizações ou sistemas de ação organizada em que a regulação, é a resultante da articulação (ou da transação) entre uma ou várias regulações de controlo e processos “horizontais” de produção de normas na organização. A regulação é entendida no sentido ativo de processo social de produção de “regras de jogo” permitindo resolver problemas de interdependência e de coordenação (Maroy & Dupriez, 2000, p. 76). Nos sistemas sociais, Bauby (2002) refere que a regulação se faz por meio de regulamentação, por leis e contratos, e respetivo controlo, equivalendo por isso a “modos de ajustamento permanentes de uma pluralidade de ações e seus efeitos que permitem assegurar o equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis” (p. 21). O aparecimento da terminologia “regulação” na literatura sobre educação é bastante recente, e, como em outros campos sociais, refere-se aos modos de orientação, coordenação e controlo dos atores (Maroy, 2008). Aliás, é também nesse sentido que Sarmiento (1998) sublinha que a regulação consiste “no conjunto de processos e dispositivos orientados para o alinhamento das diferentes lógicas de ação, muitas vezes conflituais que emergem e se desenvolvem no interior das instituições educativas” (p. 19) sendo por isso um processo complexo de produção de regras para orientar o comportamento dos atores através de várias fontes interligadas, portanto, um modelo orientador da ação (Maroy & Dupriez, 2000).

1.2.2. A teoria da regulação social

Jean-Daniel Reynaud partindo do estudo das relações laborais e o estudo dos conflitos nas décadas de 50 e 70, elabora a teoria da regulação social (TRS) que radica no postulado interacionista e interpretativo, da produção endógena das regras e nas noções de controlo, conflito e negociação. Esta teoria rompeu com as abordagens, “objetivista”,

que assenta no primado de um universo preordenado, planeado, determinista, “subjetivista”, que privilegia as decisões individuais, a contingência e a indeterminação da ação, “funcionalista”, que preconiza que os limites de eficiência impostos pelo modelo burocrático de Weber gera disfunções organizacionais e deste modo, não questiona a elaboração das regras, isto é a “vida das regras”, e por último, distanciou-se da abordagem “individualista” que vê a sociedade como o produto de um compromisso variável de atores que ocupam posições diferentes (De Terssac, 2012).

A TRS tem o mérito de promover o desenvolvimento de uma análise política e social da educação, distanciando-se dos paradigmas do Estado e das lógicas de autonomia das instituições educativas. Tem como finalidade a abordagem dos fenómenos económicos e sociais em toda a sua diversidade, através do estudo da ação, das interações entre os atores, da sua atuação e tomada de decisão, da criação de regras como paradigma da mudança social (De Terssac, 2012) e a considerar os atores detentores de autonomia e poder de iniciativa, elementos essenciais na construção das regulações.

A TRS considera assim a regulação social, como o principal facto social, quer do ponto de vista individual como coletivo, sendo por isso determinante para pensar tanto no cálculo como na norma, no ator e no sistema, e superar os reducionismos dominantes (Bréchet 2008), pelo que o recurso ao conceito de regulação social ‘sugere’ que se analisem as regras geradas pelas autoridades públicas enquanto parte de um processo maior e mais complexo – o da criação, estabilização e mudança, não-linear e não vertical, das regras que estruturam a ação pública (Delvaux, 2009), afastando-se assim do paradigma institucional fechado do Estado e da sua administração. Já Reynaud (1987, 1997) e De Terssac (2003) sobre a regulação social, descrevem-na como um programa capaz de analisar os mecanismos sociais que asseguram a criação, a estabilidade e a mudança das regras sociais ou, dito de modo mais breve, sobre “a vida das regras” - entendidas como princípios organizadores ou guias da ação, e baseia-se no paradigma do ator social irreduzível, cuja principal característica é a sua autonomia, ou seja, a sua capacidade de construir regras sociais e de as consentir” (De Terssac, 2012, p. 45).

A regulação social é a forma como as regras são criadas, transformadas, mantidas, suprimidas ou disseminadas dentro dos sistemas sociais, ou seja, é a regulação que permite "a coerência dos indivíduos dentro de uma sociedade" (De Terssac, 2003, p. 5), num processo de "institucionalização da ação coletiva" em que a integração e cooperação se faz num registo *bottom up* (Duran & Thoenig, 1996) e apresenta três formas, que apesar de distintas, de acordo com Bréchet (2008) são complementares. A primeira,

refere-se à regulação como “iniciativa” (p. 18), o mesmo será dizer “a capacidade de tomar iniciativas e de fazer regras” (De Terssac, 2003, p. 103), a segunda, é uma regulação “composicional” (Bréchet, 2008, p.18), isto é, a existência de uma variedade de fontes de regulação, que através da articulação e do jogo negocial permitirá a criação de regras e, a última, é uma regulação “institucional” (p. 18) que tem uma variável espacial e temporal e que dá lugar a regras formais, assente na relação entre controlo e autonomia, privilegiando o “uso da regra” (Reynaud, 2003, p. 104), “e não a sua natureza” (De Terssac, 2003, p. 104).

Reynaud (1988) diferencia três tipos de regulação em interação que fazem parte da relação social, sendo por isso, produto dos atores, através do jogo coletivo: A regulação de controlo, a regulação autónoma e a regulação conjunta. No primeiro caso, a regulação pode ser definida como “o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade” (Maroy & Dupriez, 2000). No segundo caso, a regulação é vista, sobretudo, como um processo ativo de produção de “regras de jogo” (Reynaud, 1997) que compreende não só a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores, em função dessas mesmas regras (Barroso, 2000).

Quer a regulação de controlo, quer a regulação autónoma expressam relações de poder entre os atores, a margem de manobra de alguns e a legitimidade de outros, nomeadamente das hierarquias para impor, ou não, regras. No terceiro caso, a “regulação conjunta” significa a interação entre a regulação de controlo e a regulação autónoma, tendo em vista a produção de regras comuns (Reynaud, 2003), sendo assim, um produto de um “acordo e negociação” (Reynaud, 1988, p. 15). Mas também poderá ser entendida como uma regulação de controlo, ou seja, ter um valor normativo, pois constitui um ideal de pilotagem em algumas organizações em situações muito específicas, como por exemplo, numa unidade de trabalho interna de uma organização, dado que as regras impostas tem origem no exterior à mesma unidade (Paradeise, 2003; Reynaud, 1988, p. 16).

É por isso que Reynaud (1991) considera a regulação como um processo dinâmico de ajustamento, incompleto e conflitual, que obedece a regras, mas estas regras não são fixadas *a priori*, são antes construídas à medida que o próprio processo de regulação

prossegue, sendo por isso, o núcleo central de todas as trocas sociais. Como salientado por De Terssac (2003)

não se trata de regular um sistema pré-existente para garantir que este funcione de acordo com padrões pré-estabelecidos, mas sim de construir um sistema social de acordo com os atores e os recursos de que dispõem, e é por isso que a regulação social é fundamental na construção dos sistemas na medida em que sustenta a mudança social e a construção de um sistema de valores (p.6).

Este significado também foi proposto na teoria das organizações (Crozier & Friedberg, 1977) em que a regulação é entendida como um “aperfeiçoamento” permanente que permitirá gerir os desequilíbrios, nomeadamente em termos de poder, e torná-los aceitáveis, criando as condições necessárias para a evolução das regras ou para a criação de novas regras. Independentemente da existência de interesses e valores divergentes entre os atores, que os leva à construção de uma ação organizada para a resolução de problemas, secundariza, deste modo, a ideia de uma regulação normativa *a priori* para estruturas organizadas.

A TRS, como sublinha Alter (2003), deve ser entendida, tal como foi explicitada, como uma teoria da mudança social, de envolvimento social, em que participam uma multiplicidade de atores, elaborando estratégias de participação e de poder, de confronto e de negociação, quer através da cooperação quer através de compromissos mútuos. Os conceitos de conflito, negociação e regra, como se pode observar na Figura 1, são considerados estruturantes do ponto de vista epistemológico na construção da regulação, articulando-se entre si numa lógica de complementaridade e interdependência entre os atores, e de visões divergentes e/ou conflitos de interesse, pressupostos que sustentam a possibilidade de cooperação, uma vez que na resolução de conflitos emerge um processo de negociação e numa negociação subjaz o efeito das regras.

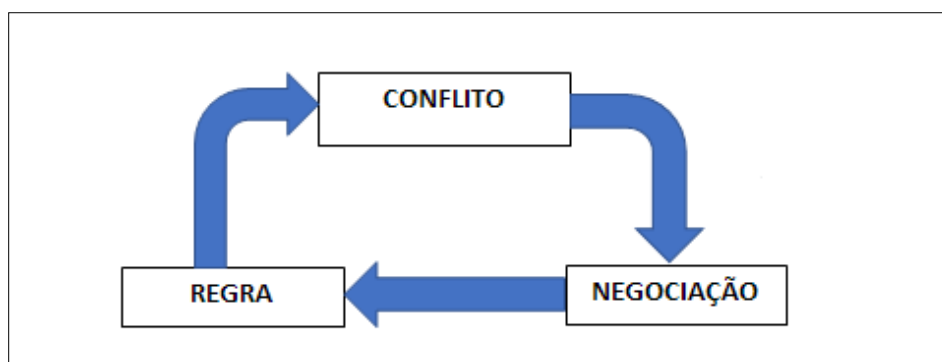


Figura 1 - Os três elementos fundamentais no processo de regulação segundo Reynaud (1999)

1.2.3. O conflito

Apesar da gênese da TRS ter assentado no estudo dos conflitos das relações laborais, a partir da oposição de interesses e da heterogeneidade de pontos de vista, de acordos e desacordos, uma simples divergência de opiniões ou de interesses, não significa necessariamente um conflito, e muitos menos é um sinal de anomia. É, sobretudo uma demonstração da ausência de regulação, dos seus limites e das suas fraquezas, mas, por analogia, a ausência do conflito, isso sim, é que constitui, uma “anomalia” (De Terssac, 2003).

O conflito é, sobretudo, um modo normal de funcionamento que emerge das interações entre os atores, através do reenquadramento de diferentes interesses, que se traduz numa fonte de produção de regras, porquanto cada ator é portador de uma racionalidade, que, apesar de “limitada” (Simon, 1990) produz “interpretações” (Maggi, 2003, 2011). Os comportamentos devem ser entendidos na encruzilhada de um efeito de “posição” e “disposição” (Boudon, 1989), pois um ator, por questões de natureza calculista e de oportunidade, e, em função das suas preferências, pode alterar o propósito do sistema, dado o caráter instável da ação (Crozier & Friedberg, 1977). Por sua vez, Groux (2001) destaca que “o conflito sobre as regras não esgota a noção de conflito, que pode ser entendida como conflitos de regras, conflitos esses que agem dentro do próprio sistema de regras e assim tornam-se parte interessada na produção das regras e regulações ” (p. 223). O conflito exige uma definição comum e aceitável das regras do jogo, através da construção de uma ação coletiva, muito embora o conflito tenha locais e formas de expressão muito diversas, em que “uma parte importante do conflito associa-se à manutenção, modificação, mudança ou abolição de regras” (Bréchet 2008, p. 18), e, a outra parte, diz respeito à sua resolução e à redução das disfunções do sistema, pois, partindo de uma perspectiva sócio construtivista, os atores terão de encontrar acordos ou compromissos, refletindo desta forma o funcionamento da regulação, sendo a negociação um elemento chave.

1.2.4. A negociação

O conceito de negociação pode assumir diferentes interpretações e significados. Apesar da sua abordagem ter percorrido diferentes teorias, é um conceito central da TRS, porque permite apreender simultaneamente uma dupla tensão na atividade social, uma, inerente ao tratamento de situações de tensão, e outra, inerente à reorganização das relações sociais, ou seja, relações de poder e produção de regras, como resposta aos

modos hierárquicos de funcionamento. Neste caso, a noção de "tensão" segundo Allain (2004) consubstancia “a ideia de um potencial para pôr em marcha a transformação de uma situação, embora os atores mantenham relações de interdependência, esta poderá originar duas ações dicotômicas, uma, de divergência e/ou conflitos de interesses e outra, de cooperação” (p.31).

Na teoria da "ordem negociada" (Strauss, 1978), de cariz interacionista e anti funcionalista, a negociação tem um caráter genérico na vida social e na compreensão da construção de uma ordem social, da própria governabilidade das atividades humanas (Commaille & Jobert, 1998), mas a sua análise tem de ser estruturada em função de dois contextos; o contexto de “negociação”, que corresponde às interações indiretas ou diretas, no interior do espaço social, podendo as últimas originar conflitualidade e ruturas, e que depende das circunstâncias, dos participantes, da forma, e da relação na negociação, dito de outra forma, da situação estrutural da negociação; e o contexto “institucional”, como fonte de autoridade e legitimidade que corresponde a uma situação de interdependência tensa, (Friedberg, 1993), mas, tendo em conta o dinamismo e o caráter flexível das organizações formais, os atores sociais confrontados com os constrangimentos de ação, mobilizam dinâmicas calculistas, ativas e estratégicas, que poderão moldar os seus ambientes e o respetivo futuro. Para Thuderoz (2000), a negociação esteve capturada pelo modelo funcionalista e pelo modelo de conflito de classes, dois modelos antagónicos, em que a negociação era secundarizada e considerada residual. O primeiro modelo desconsidera a conflitualidade social, mas valoriza as virtudes da cooperação, porque apenas funciona como técnica de comunicação e resolução de problemas; o segundo modelo enfatiza as virtuosidades do conflito, mas negligenciava as vantagens do acordo social, e a negociação assumia um caráter ilusório na partilha de poderes.

A negociação ao emergir das lógicas de interações, é um processo eficiente, contínuo e natural, na produção de normas e regras sociais, “transação social”, ou seja, é uma relação balizada por regras coletivas que os atores permanentemente reinterpretam. Numa conceção mais clássica a negociação poderá ser entendida como método de produção de acordos, por consenso e cedências, num processo interativo, patrocinado ou não por mediadores, envolvendo partes com interesses divergentes e/ou contraditórios.

A teoria da "análise estratégica" (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1993) defende a natureza racional da ação humana, pois na ação coletiva, como uma construção social, o ator detém uma margem de liberdade independentemente dos constrangimentos do

sistema. É, contudo, detentor de uma “racionalidade limitada” (Simon, 1990) por três ordens de razão; por conhecimento parcial do sistema de ação onde atua, por não dominar os impactos provocados pela sua ação e por estar sujeito aos constrangimentos próprios do sistema de ação. Logo, a negociação implica a cooperação entre os atores, (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1993) independentemente da divergência e contradição das suas estratégias, “por forma a configurar uma ordem local através de interações estáveis, amiúde com carácter temporário, num determinado sistema de ação” (Allain, 2004, p.26). A negociação é, acima de tudo, uma ação estratégica estrutural, que se desenvolve num determinado contexto, através da criação, modificação ou reinterpretção de regras. Contempla várias dimensões, desde a “cognitiva à cultural” (Faure, 2011, p.120), com maior ênfase na comunicação entre as partes envolvidas, utilizando formas verbais e/ou não verbais, mas, deve ser desenvolvida e implementada por reciprocidade, ou seja, entre “ofertas e contraofertas” (Faure, 2014, p. 121). É por isso que a negociação se posiciona entre dois polos, como se pode observar na Figura 2, o da tomada de decisão e o da resolução de problemas (Dupont, 1994; Thuderoy, 2000) permitindo pensar em simultâneo, sobre as dimensões instrumental e social dos processos regulatórios.

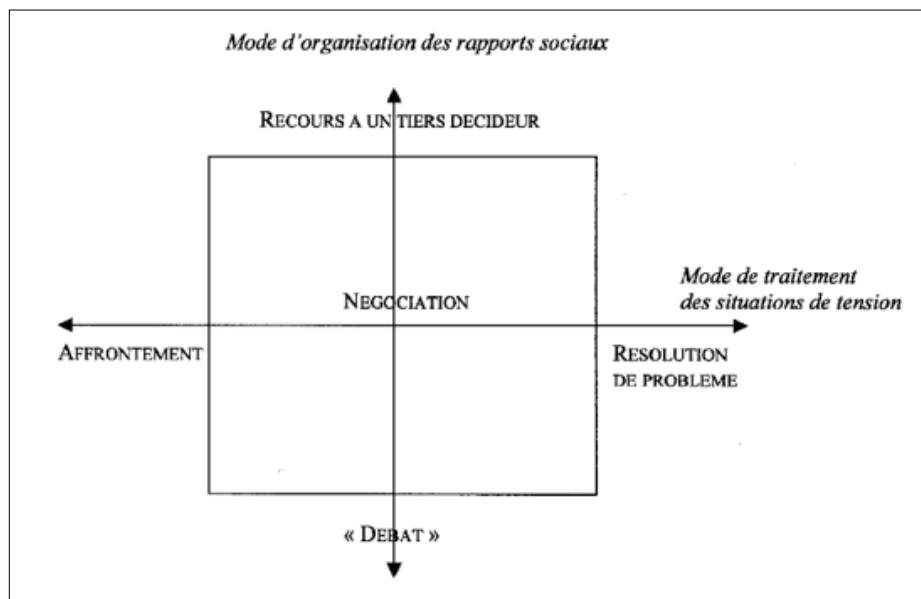


Figura 2 - A negociação na atividade social (Allain, 2004, p. 38)

1.2.5. A regra

No prefácio à décima segunda edição do livro “Regras do jogo”, Reynaud (1997, p. IV) define regra como um “princípio organizador”. Pode tomar a forma de uma injunção ou

de uma proibição destinada estritamente a determinar a conduta, mas assume-se com frequência como um modelo que orienta para a ação, uma bitola para julgar, introduzindo no universo simbólico, significados, partições, ligações entre outros atributos. Por esse motivo, como as regras são aplicadas a inúmeras situações, e incompletas por natureza, determinam a emergência de diferentes comportamentos profissionais, e, na maioria das vezes, dado o seu caráter mais ou menos generalista, permitem aos atores uma margem de manobra considerável, através de quadros interpretativo e mecanismos normativos que orientam a ação (Reynaud, 2001).

Quanto à natureza e formação de regras, Reynaud (2003) sustenta e desenvolve que as regras são construídas e reconstruídas no processo de regulação, correspondente a um compromisso instável, resultante do confronto de uma regulação autónoma e de uma regulação de controlo. Já na abordagem económica, sobrevaloriza-se o esquema regra/contrato, em que as regras têm um caráter mais instrumental e funcionam enquanto solução de um dado jogo. O facto da regulação ser um resultado que oscila entre vários polos, da negociação à arbitragem, do constrangimento coletivo à liberdade individual e dos compromissos e constrangimentos individuais aos coletivos, entre os atores, garantirá por si só a legitimidade das regras (De Terssac 2003; Reynaud 1999), sendo por isso consideradas uma construção social. Estando diretamente dependentes do tempo, do espaço, isto é, da evolução e transformação natural da sociedade, as regras são sujeitas às interpretações dos atores e utilizadas por estes como recursos na prática da regulação (Bauby, 2002), visando simultaneamente, suprimir as fontes de incerteza e restringir as margens de liberdade e de arbitrariedade quer dos subordinados quer dos subordinadores (Friedberg, 1995).

A TRS de Jean Daniel Reynaud (1988, 1999) procura compreender as condições de coordenação social e, portanto, a adoção de regras (ou novas regras), como modalidades de ajustamento *a posteriori*, baseadas no comportamento dos atores às quais se submetem e com as quais podem negociar, divergindo deste modo das abordagens institucionalistas que se preocupam mais com as superestruturas culturais, sociais ou políticas que emitem regras. Para Durkheim (1991, 1993) a regra é o constrangimento sobre um indivíduo, exterior às suas decisões, mas com um caráter irreduzível e influente sobre as mesmas, simultaneamente necessária, na medida em que regula a vida coletiva e define os quadros para a integração social, reforçando Reynaud (1999) que as regras do jogo, consideradas como regras básicas, fazem parte do jogo social. São elas que ditam os pressupostos para se fazer parte de um sistema social, mas não são instrumentais, porque um compromisso com um sistema social não é um objetivo planeado. Como diz

Lichtenberger (2003), “uma regra é uma obrigação que os atores criam a si mesmos, tendo em vista resolver (regular) problemas em torno dos quais eles reconhecem o poder de agir em comum” (p. 53). Isto é, “não apresenta apenas uma orientação normativa, pois também contempla o jogo local dos atores” (Barroso, 2003, p. 39) em função de uma diversidade de legitimidades, e a regulação das atividades humanas também está no centro da abordagem convencionalista, na qual o indivíduo, o sistema de regras e a sua evolução estão intimamente ligados.

A teoria das convenções (TC), postula, contrariamente à TRS, que as regras surgem espontaneamente, da incapacidade de os atores aceitarem explicitamente referências comuns, e resultam das crenças partilhadas *a priori* pelos atores, sobre o esforço que devem fazer em conjunto (Eymard-Duvernay, 1989). Por isso, para Gomez (1994, 1996), é uma "gramática partilhada" que permite a interpretação comum das situações e na opinião de Billaudot (2006), traduz uma conceção interacionista e interpretativa do ator, muito próxima da TRS, porque, em ambas, o acordo parece ser o produto da regulação social. Na TC o acordo entre indivíduos, não é possível sem um quadro prévio comum, também chamado "mundo comum" (Boltanski & Thévenot, 1991) em que os sistemas de leitura de regras são estruturas e de alcance universal (“Les cités”), com dois sentidos, um prescritivo e um normativo, que dependem da especificidade dos contextos, através dos quais as regras sinalizam os comportamentos mais ajustados (Shimanoff, 1980).

É com base nesta significação que Favereau e Le Gall (2012) propõem uma distinção entre regras, rotinas e padrões, em que uma norma é uma regra investida com força prescritiva superior (por razões morais, psicológicas, culturais), uma rotina é uma regra com uma força prescritiva menor (porque é cumprida mecanicamente) e que as coexistências de várias regras numa organização formam um sistema (Reynaud, 1997). A TRS tem o mérito de propiciar no estudo da ação e atuação dos diretores em toda a sua diversidade funcional, a tomada de decisão e a resolução de problemas, como também nas suas interações com outros atores situados em diferentes patamares, com capacidade de decisão. O diretor, enquanto líder e rosto da escola, como uma organização educativa, é confrontando com vários dispositivos de regulação, onde emergem, fundamentalmente a regulação de controlo, autónoma, de conjunto e local. Na medida em que cada agrupamento de escolas é uma organização singular e diferenciada de acordo com a especificidade do seu território, a aplicação das normas e regras pressupõe por parte do diretor, uma interpretação, reajustamento e uma adaptação contextualizada. Estes dispositivos de regulação, encruzilhados, complexificam as tarefas e funções do diretor, que, por sua vez, condicionam e constroem a sua ação, pelo que o diretor sente a

necessidade de desenvolver lógicas e estratégias de ação, no sentido de assegurar um melhor funcionamento organizacional da escola.

1.2.6. A diversidade de níveis, atores e instâncias de regulação

1.2.6.1. A macro regulação - transnacional

O mundo atual está a passar por processos de grande complexidade, motivados pela globalização que cria uma rede de interdependência e complementaridade entre países e sociedades. A educação em geral e os sistemas educativos em particular, de forma alguma podem estar imunes à influência que sobre eles se exerce a partir de fora, isto é, através das instituições e organizações internacionais. Estas foram, e ainda hoje são, um foco impulsionador na internacionalização dos problemas educacionais, que para o efeito desenvolvem um conjunto significativo de eventos e em cujas emanções, muitos decisores políticos se revêm, e neste sentido, amiúde, foram o mote para influenciar e legitimar a sua ação. São exemplo, os instrumentos de ação (estudos técnicos, recomendações, etc.) desenvolvidos por instâncias internacionais, entre as quais o Banco Mundial, OCDE, UNESCO, União Europeia e Conselho Europeu entre outro(a)s que, muitas vezes, determinaram as orientações para as políticas a seguir em determinados países, entre os quais se inclui Portugal. Esta influência, alicerçada em pressupostos para a via do progresso, desenvolvimento e crescimento económico, impactaram de forma coerciva, regulatória ou voluntária nos sistemas educativos dos países menos desenvolvidos e periféricos do sistema mundo. Este fenómeno que, além dos países atrás referidos, tem vindo a ocorrer na última década em muitos outros países da Europa de Leste, da América Latina e da Ásia e a mesma relação entre causas próximas (endógenas e específicas) e causas remotas (comuns, transnacionais) pode ser detetada ainda que com adaptações, como um fenómeno de “globalização de baixa intensidade” (Santos, 2019, p. 466; Teodoro, 2002), o que levou Hüfner et al. (1992) a classificarem-no como um “sistema mundial de organizações internacionais” (p. 393).

Na prática, a ação dos atores políticos nacionais (funcionários da administração central, membros do governo, etc.) concretiza-se, segundo Walford (2001) “num olhar para os sistemas educativos de outros países e o seu bom funcionamento demove os decisores políticos a procurar soluções rápidas que lhes permitam evitar dificuldades, ou legitimar, através delas, as mudanças que propõem para os seus sistemas” (p. 179). Esta ideia é

reforçada por Portnoi (2005) quando refere que os governos olham frequentemente para os exemplos relevantes de políticas dos seus homólogos para os seus próprios problemas ou situações, o que leva Phillips (2004) a apelidar de atração transnacional de políticas com orientações comuns implementadas um pouco em todo o mundo. Para Barroso (2018), esta assimilação são uma espécie de “pronto a vestir” que incorpora a lógica das boas lições que vêm de fora, e funcionam como veículos difusores de um “consenso abstrato” (Meyer, 1992, p. 23). Para Azevedo (2007) as políticas educacionais e a evolução dos sistemas educativos nacionais absorvem com maior facilidade e efetividade critérios externos padronizados do que critérios estritamente internos e dos quais emerge uma análise comparada internacional. São exemplo, os estudos internacionais que se centram na avaliação dos alunos, designados pelo acrónimo ILSAs, *International Large-Scale Assessments*, desenvolvidos a partir de questionários, abrangendo um público-alvo diferenciado e de diversos níveis de ensino, da educação básica à universidade, incluindo os adultos não escolarizados. Estes estudos tornaram-se uma referência para a governação na área da educação e da formação, e incluem o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e que abrange a leitura, as ciências e a matemática, e mais recentemente incluiu a resolução colaborativa de problemas e a literacia financeira; o *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, que abrange a matemática e a física, e o *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*, que incide sobre a leitura, ambos realizados pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Rosa et al., 2020).

A ação reiterada das organizações internacionais faz emergir um modelo sociocultural transnacional, onde se estabelece um sistema de rede, interações e conexões recíprocas, de fora para dentro e de cima para baixo, mas também dos sistemas nacionais para o sistema mundial, numa lógica de dentro para fora, de baixo para cima e da periferia para o centro. Estas iniciativas de políticas consideradas de “difusão” (Simmons et al., 2006) de “transferência” (Dolowitz & Marsh, 1996, 2000; Phillips & Ochs, 2005) ou “convergência” (Holzinger & Knill, 2005) determinam segundo Barroso (2006) um processo de contaminação, que assenta num “conjunto de normas, discursos e instrumentos” (...) no domínio da educação, como obrigação ou legitimação para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo” (pp. 67-68), e, para Portnoi (2005), correspondem a uma aprendizagem de políticas, cujo contributo se revelou importante para o desenvolvimento de políticas nacionais, fazendo “parte intrínseca do sistema” (Hüfner et al., 1992, p.366).

É neste contexto que emerge a noção de “políticas em trânsito” (Ozga & Jones, 2006), porque, além de assumirem duas características, a de “empréstimo” (Halpin & Troyna, 1995; Walford, 2001) em que são promovidas por várias redes internacionais, de organizações internacionais ou acadêmicas e peritos em política de educação, embora Phillips e Ochs (2003) utilizem à mesma terminologia referindo-a à “adoção consciente da implementação de uma política que é observada noutra país, realçam que seria mais correto evocar os termos “cópia”, “apropriação”, “assimilação”, “importação”, etc.” (p. 24), e a de “externalização” (Steiner-Khamsi, 2012), pois cumprem simultaneamente uma tripla função, de “justificação”, pelos valores e ideologias, de “auto-legitimação” pela evocação dos estudos educacionais enquanto campo académico e de “imputação” pelo fracasso das políticas nacionais” (Barroso, 2006, p. 4), e estas ideias, suportadas pelo conhecimento comunicacional, proporcionaram uma maior atenção aos contextos políticos locais e à emergência do local para a compreensão da transferência de políticas, como também se tornaram os motores da inovação e da atividade económica. Relativamente aos diretores escolares, vários estudos desenvolvidos por organizações internacionais emanaram recomendações no sentido de uma reformulação e melhoria do seu desempenho funcional. Em 2019 a OCDE publicou *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (TALIS, 2018, p.19) reforçando a ideia de que as aplicações de políticas educativas devem estar centradas nos líderes escolares, nos professores e no ensino, enfatizando as aprendizagens dos alunos como mais importantes, e simultaneamente, dar-lhes voz para que contribuam para a análise e desenvolvimento de políticas educativas em diversas áreas.

Já em 2008 a mesma organização publicou o *Improving School Leadership: Policy and practice*, volume I, que dá uma valiosa perspetiva transnacional, através de um conjunto de opções para melhorar a liderança escolar e construir uma liderança sustentável para o futuro, enfatizando sempre o papel e as expectativas que recaem sobre os líderes escolares, pelo impacto que estes podem ter na melhoria dos resultados escolares, nas motivações e capacidades dos professores, bem como no clima e no ambiente escolar, condições necessárias para melhorar a eficiência e equidade da escolaridade. Além destas considerações, reforça a ideia da profissionalização dos líderes escolares como um mecanismo para uma carreira mais atrativa e menos envelhecida e que a liderança escolar é atualmente uma prioridade nas agendas políticas de educação a nível internacional, embora reconheça uma sobrecarga de funções e de responsabilidade, que Schedler (1999) denomina de *answerability* em vários domínios, como o financeiro, humano, gestão de recursos e liderança para a aprendizagem (Pont et al., 2008).

Também em 2008, publicou o *Improving School Leadership*, volume 2: *Case studies on system leadership*, o qual reflete o contributo dos países envolvidos no estudo sobre líderes escolares centrado em quatro objetivos: i) sintetizar a investigação sobre questões relacionadas com a melhoria e liderança nas escolas; ii) identificar iniciativas políticas inovadoras e práticas bem sucedidas ; iii) facilitar o intercâmbio de lições e opções políticas entre países; e iv) identificar opções políticas a considerar pelos governos. Esta iniciativa teve como pano de fundo sensibilizar os decisores políticos a desenvolverem e implementarem políticas de liderança escolar que melhorem o ensino e a aprendizagem. No entanto, o estudo destaca ainda a importância de mudar a forma como a liderança escolar é desenvolvida e apoiada, sugerindo para o efeito a implementação de abordagens de formação e desenvolvimento prático para que os líderes escolares enfrentem os desafios das suas exigentes funções e papéis (Pont et al.,2008).

Da mesma forma, a *European Education Policy Network on Teachers and School Leaders (EEPNetwork)*, uma rede europeia de diferentes organizações, das quais se destacam *The European Trade Union Committee for Education* (Parceiros Sociais Setoriais Europeus na Educação) - ETUCE e *The European Federation of Education Employers* (Federação Europeia de Empregadores da Educação) - EFEE - iniciou um projeto em 2019, direcionado à pesquisa documental sobre o desenvolvimento da carreira de professores e líderes escolares, com o objetivo de promover a cooperação, o desenvolvimento de políticas e implementação a diferentes níveis, e para apoiar o trabalho político da Comissão Europeia em matéria de professores e líderes escolares. Esta rede teve como pano de fundo atividades existentes desenvolvidas a nível europeu no domínio da educação, como por exemplo a Rede de Política Europeia de Liderança Escolar (EPNoSL).

Findo o ano de 2019, foram elaboradas recomendações políticas sobre percursos profissionais eficazes para professores e dirigentes escolares, das quais se salientam: Analisar os obstáculos à escolha do professor e do líder escolar e melhorar a motivação e a atratividade da profissão; defender uma educação inicial de qualidade e inclusiva, fase de indução, e desenvolvimento profissional contínuo de professores e dirigentes escolares, como um direito; assegurar a igualdade de acesso e de oportunidades de acesso à profissão de professor e de líder escolar e ao desenvolvimento profissional inicial e contínuo dos professores e líderes escolares; defender uma abordagem escolar completa e uma cultura escolar democrática, assegurando a democracia, a liderança escolar e ambientes escolares inclusivos; apoiar a autonomia profissional dos professores e líderes

escolares no desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem e no conhecimento; incentivar a parceria e a cooperação entre instituições educativas de diferentes sectores e níveis com diferentes atores locais, regionais, nacionais e internacionais (Roman, 2019).

Já a Rede Europeia de Políticas de Liderança Escolar (EPNoSL), um consórcio europeu criado em 2011, relativamente aos líderes escolares, publicou o *Educating School Leaders Toolset*, projetado para a capacidade e eficácia da liderança escolar, sobretudo na forma como os líderes escolares se podem adaptar aos seus novos papéis e competências que podem adquirir para a conceção e implementação de políticas de equidade e aprendizagem nas suas escolas, bem como na promoção e incentivo de uma cultura democrática e participativa (EPNoSL, 2015). Esta lógica de orientação induziu outras instituições internacionais, a publicar recomendações, entre elas a fundação norte americana Wallace Foundation, que publicou em 2010 o relatório da autoria de Seashore et al. (2010) intitulado, *Como é que liderança escolar influencia a aprendizagem*, considerando e reforçando a ideia já proposta anteriormente que a liderança escolar deve ser uma prioridade, enfatizando ainda a ligação direta que existe entre a liderança da escola e os resultados dos alunos. Num relatório de 2007 da mesma instituição, *Preparando os líderes escolares para um mundo em mudança* (DeVita et al., 2007), incentiva a uma cultura organizacional de escola que promova aprendizagens ativas e diferenciadas, no sentido de enfrentar os desafios que se colocam à mesma e às respetivas lideranças, num mundo em constante mudança. A conjugação desta influência transnacional com a reconfiguração dos papéis e funções do diretor da escola traduzem uma alteração do papel tradicional do Estado na formulação e operacionalização das políticas educacionais, mormente as referentes à gestão escolar.

Este influxo reiterado tem implicações diretas na ação do diretor, nomeadamente, na sua vinculação a princípios de gestão baseados numa racionalidade técnico-instrumental, onde sobressaem as lógicas de eficiência, eficácia, responsabilização e prestação de contas, com um denominador comum, o da produtividade. Assiste-se assim a uma enorme pressão para uma melhor funcionalidade organizacional, em todas as suas dimensões, desde a melhoria dos resultados escolares dos alunos (internos e externos), taxas de transição, retenção, abandono, conclusão, avaliação externa das escolas, ou seja, uma clara subordinação a padrões, resultados mensuráveis e performatividade, através de diversos instrumentos de regulação, pressupostos estes, inerentes a uma gestão controlada.

1.2.6.2. A meso regulação - nacional

Os processos de regulação têm a tendência para integrar-se em sistemas de regulações múltiplas, muitas vezes divergentes e pouco consensuais, relativamente aos fins e aos meios, e é a partir deste cenário que o Estado se assume como uma das várias fontes de regulação na definição das políticas públicas de educação, consubstanciadas em ações e ajustamentos na procura do equilíbrio do sistema educativo, e é por isso que (Barroso, 2004, 2006) fala no ‘hibridismo da regulação nacional’ que decorre da “sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas” (Barroso, 2006, p. 53) dando origem à emergência de novos modos de regulação, por influência transnacional, de alterações sociais e das políticas internas. A regulação nacional, no caso português, exercida em primeiro lugar pelo Estado, alicerçou o seu poder e autoridade numa aliança estratégica com os professores, e nestas circunstâncias, a escola assumiu-se como prestadora de um serviço público do Estado e uma organização profissional, burocrata, em que os professores eram os principais atores, afastando outros, em particular os alunos, os pais e a comunidade local.

Esta regulação de cariz nacional ou institucional é definida por Barroso (2006) como:

o modo como as autoridades públicas, neste caso o Estado e a sua administração, exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados (p. 68),

ao que acrescenta outra dimensão complementar, a regulação situacional, ativa e autónoma que considera como “um processo de produção de regras de jogo que compreende não só a definição de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re) ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores, em função dessas mesmas regras” (p.13). É por esta razão que “as políticas nacionais necessitam de ser compreendidas como o produto de um nexos envolvendo várias influências e interdependências” (Amin, 1997, p. 129) e, para o autor, resultam da “combinação de lógicas globais, distantes e locais” (p.133), cujos processos de regulação assentam em dois pressupostos, o da norma que orienta e regula o funcionamento do sistema, e da ação dos atores do ponto vista individual e/ou coletivo.

1.2.6.3. A microrregulação – local

O funcionamento da ação e organização dos sistemas educativos é caracterizado,

atualmente, por uma diversidade de formas reguladoras em diferentes níveis, quer individualmente quer coletivamente, mas de influência mais local, “desde os serviços da administração desconcentrados e descentralizados (...) com interferência direta no funcionamento do sistema educativo quer como prestadores, quer como utilizadores” (Barroso, 2006, p.57) deixando o Estado de ter o monopólio do poder regulatório. A regulação local da escola pública deve ser vista como um lugar onde todos os participantes locais, professores, alunos e comunidade, constroem a sua identidade através da solidariedade, união e sentimento de pertença a um mesmo espaço, não apenas informal como também formalmente, por isso, é necessário que todas as dinâmicas inerentes a este processo promovam respostas conjuntas para os problemas educativos locais, “numa perspetiva sociocomunitária da regulação” (Azevedo, 2007; Barroso, 2004, p.56) que permita restaurar os laços de sociabilidade entre professores, alunos e comunidade em geral, na organização e gestão da escola pública.

Sendo a regulação do sistema educativo entendida como um “sistema de regulações” (Barroso, 2006, p.65) onde se enquadra a escola, é preciso valorizar o papel fundamental dos órgãos internos da escola na medida em que é através da natureza das suas decisões que se assegura o seu funcionamento, porque a existência destes múltiplos espaços de regulação, ao nível local, faz emergir a complexidade e imprevisibilidade dos processos de microrregulação e provoca o tal efeito “mosaico” que, segundo Barroso (2004), contribui para acentuar a diversidade do sistema, mas também a desigualdade entre atores e o estabelecimento de novas regras do jogo. Esta regulação, denominada de “local” ou “regulação socioeconómica” como alguns autores preferem denominar, define-se, na opinião de Azevedo (2007), “como um processo de coordenação da ação de diferentes atores das comunidades locais, resultante da interação entre o conflito e o compromisso dos diferentes interesses, da racionalidade e das estratégias em presença” (p.4), acrescentando Barroso (2006), que esta microrregulação:

remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re) ajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional” (...), quer numa perspetiva vertical, entre administradores e administrados, quer horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc., (pp.70-71).

No sistema educativo emergem diferentes modalidades de regulação e, revisitando Reynaud (1988) estes processos incluem: A regulação de controlo, a regulação autónoma

e a regulação conjunta. A regulação de controlo é a feita pelos órgãos de gestão da escola, em particular o diretor, e operacionaliza-se através da aplicação de regras exteriores definidas pelas autoridades que tutelam a escola, ou através de regras próprias no âmbito das suas competências. A regulação autónoma resulta de uma ação organizada de uma grande diversidade de atores envolvidos, que ocupam diferentes posições e têm interesses e estratégias diferenciadas, que produzem regras próprias (Barroso, 2005b). A regulação conjunta remete-nos para a interação entre duas regulações, a de controlo e a autónoma, e que pressupõe a produção de regras comuns, embora Reynaud (1988) considere que as regulações reais se baseiam em compromissos, umas vezes estáveis outras instáveis, entre a autonomia e o controlo e, numa regulação complexa, como no sistema educativo, o nível de participação de cada um varia de acordo as fases de decisão e da sua experiência individual.

A ação do diretor nos vários mundos de atuação é influenciada pelas diferentes modalidades de regulação, e a sua gestão funcional obedece a princípios baseados numa racionalidade técnico-instrumental, impondo lógicas de eficiência, eficácia, responsabilização e prestação de contas. Este compromisso gestor por parte do diretor “sujeita-o “a uma enorme pressão para uma melhor funcionalidade organizacional, em todas as suas dimensões, desde a melhoria dos resultados escolares dos alunos (internos e externos), taxas de transição, retenção, abandono, conclusão e avaliação externa das escolas e traduz-se num stress constante. Há assim uma clara subordinação a padrões, resultados mensuráveis e performatividade, através de diversos instrumentos de regulação, como as plataformas digitais e os normativos, e a prestação de contas a diferentes estruturas internas e externas, pressupostos próprios de uma gestão controlada.

A análise da política sobre a gestão escolar em Portugal, nomeadamente, a ação do diretor nos vários mundos, é um dos melhores exemplos para se analisar uma política sectorial, é através da abordagem pelos referenciais, que proporciona um conjunto de elementos que participam na interpretação e na compreensão da ação coletiva, mediante a “criação de sentidos”, onde se cruzam diferentes dimensões, uma normativa e uma cognitiva, e diferentes escalas de análise (do Estado aos atores), bem como diferentes setores do real social (global ou sectorial). A dimensão normativa, remete-nos para a definição das regras de atuação coletiva, e a dimensão cognitiva considera que o conhecimento surge como forma de legitimação ou justificação da ação coletiva (Muller, 2000), por isso o referencial é composto por “crenças, mitos ou formas retóricas apresentadas pelos atores para enfrentar as suas estratégias” (Muller, 2005, p. 172).

As orientações da NGP, ao coexistirem com as políticas nacionais e operacionalizadas em determinados contextos (local, regional e nacional), levam Barroso (2015, p. 87) e Derouet (2000, p. 141) a considerarem que o diretor da escola é obrigado a "agir em vários mundos", pelo que assume assim diferentes racionalidades e diferentes estratégias que nos poderão ajudar a caracterizar a sua função. Para tal recorreremos a quatro tipos de referenciais – recrutamento, formação, político e funcional, que servirão de mote para desocultar as representações que os diretores escolares têm do contexto em que atuam em função desses mesmos mundos.

1.3. A abordagem pelos referenciais da gestão escolar

Na nossa investigação a política de gestão escolar e em particular a emergência do cargo de diretor, é tomado numa perspetiva cognitiva e prescritiva, no sentido que lhe conferem (Muller, 2005, 2011, 2014; Muller & Surel, 1998; Surel, 1995, 2004), uma vez que constitui o lugar em que um determinado setor da sociedade constrói a sua relação com o mundo e, por isso, deve ser analisada com um processo de interpretação do mundo através do qual são elaboradas as representações do diretor para compreender as transformações do seu contexto e os instrumentos que utiliza e que lhe permite descodificar e decifrar os acontecimentos com os quais é confrontado. É neste sentido que é mobilizado o termo referencial que, de acordo com o significado proposto por Muller (1990), corresponde:

a uma (...) imagem da realidade sobre a qual queremos intervir, ou seja, é com referência a essa imagem cognitiva que os atores organizam a perceção problema confrontam as soluções e definem propostas de ação, a essa visão do mundo corresponde o referencial de uma política (p.60),

além de exprimirem interesses e visões do mundo de um grupo dominante. Muller (2014) defende que o “referencial de uma política não deve ser analisado como um mero conjunto de ideias, mas como as ideias em ação” (p. 561), sendo por isso um “processo cognitivo que permite compreender o real, limitando sua complexidade e um processo prescritivo que permite agir sobre a realidade” (Muller, 2011, p. 31).

O referencial corresponde, acima de tudo, a uma certa visão do lugar e do papel do setor em questão na sociedade e como estrutura de significado, o referencial articula quatro níveis de perceção do mundo interligados entre si: Valores, normas, algoritmos e imagens (Muller, 2011, pp. 31-32). Por sua vez, Kübler e De Maillard (2016) definem:

que os valores são as representações mais básicas e definem uma estrutura global para ação pública. Os padrões ou normas definem as discrepâncias entre o real percebido e a realidade desejada, definindo os objetivos prioritários a serem alcançados. Os algoritmos são relações causais sobre o problema em que um pretende agir (expressam uma teoria da ação). As imagens são vetores implícitos de valores, padrões ou mesmo algoritmos. Esses são caminhos cognitivos que no momento fazem sentido (p. 170).

Deve ser enfatizado que um referencial é o resultado de estratégias de partes interessadas (mediadores) e o que os caracteriza “é sua capacidade de fazer a ligação entre dois espaços de ação e de produção do significado específico: O global e o sectorial” (Muller, 2011, p. 33) e que a atividade de mediação “não envolve apenas uma construção de significado, mas, ao mesmo tempo, retorna a uma recomposição estrutural” (Kübler & De Maillard, 2016, p. 175) pois os mediadores desenvolvem uma visão de uma determinada área de uma política pública, que inclui a “definição dos objetivos, o lugar, a identidade dos grupos envolvidos por essa política num determinado contexto e com significado global” (Muller, 2005, p. 183).

A abordagem pelos referenciais, e neste caso particular, dos referenciais da gestão escolar, é importante para compreender como o diretor percebe e interpreta o seu mundo de ação, a partir das suas percepções e posicionamentos, os quais criam modos de interpretação dos problemas inerentes ao cargo e possíveis alternativas de solução. Está implícita uma perspectiva cognitiva a partir das ideias, que são uma dimensão importante, a par da normatividade, dos interesses e das estratégias do diretor.

1.3.1. O referencial recrutamento

O Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, fez emergir uma solução para a gestão das escolas em que os candidatos necessitavam apenas de ter qualificações ou experiência em cargos de gestão, como se pode ver na Tabela 2, apresentada à frente, tal como o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, sendo o diretor recrutado através de concurso. O diploma de 2008 plasmava que podiam candidatar-se à gestão escolar os: “Docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar” (nº 3 do artigo 21º), emergindo duas novas realidades para o cargo de topo da gestão das escolas públicas: (1) alargavam-se as opções de escolha

do diretor a candidaturas de docentes de outras escolas públicas do país e (2) o procedimento por concurso generalizado pela primeira vez a todo o território continental estendia-se também a docentes do ensino particular e cooperativo que cumprissem os requisitos exigidos. Este normativo é restritivo no acesso ao cargo de gestão das escolas, porque o professor continuava a ser uma condição *sinequanon* para o exercício da função, como se pode comprovar pela Tabela 2, embora alargue o universo de recrutamento aos docentes do ensino privado.

Tabela 2

Condições de acesso ao cargo de gestão

Situação/qualificação /Currículo/experiência	Decreto-Lei 769 - A/76, 23 de outubro	Decreto-Lei 172 /91, de 10 de maio	Decreto-Lei 115- A/98, de 4 de maio	Decreto-Lei 75/ 2008, de 22 de abril	Decreto-Lei 137/ 2012, de 2 de julho
Docente do ensino público	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Qualquer docente profissionalizado do ensino público	Não	Sim	Não	Não	Não
Docente profissionalizado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Docente com pelo menos 5 anos de serviço	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Docente da carreira do ensino público em funções na escola onde se candidata	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Qualquer docente da carreira do ensino público	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Docente profissionalizado CTI do ensino particular e cooperativo	Não	Não	Não	Sim	Sim
Habilitação específica	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Experiência no exercício do cargo	Não	Não	Sim	Sim	Sim *
Currículo relevante	Não	Não	Não	Não	Sim *
Diretor ou diretor pedagógico do ensino particular	Não	Não	Não	Não	Sim *

*Só é considerada(o) no caso de inexistência de habilitação específica ou cujos requisitos não cumpram os preceitos definidos

1.3.2. O referencial formação

Em 2008, é consagrada através do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, a formação como um direito do diretor, embora fosse extensível também aos restantes elementos de uma direção, nomeadamente ao subdiretor e aos adjuntos (nº 1 do artigo 28º) configurando assim uma maior qualificação para a direção de uma escola, e, o mesmo

diploma reforça e determina a qualificação específica em administração e gestão escolar como uma das prerrogativas para aceder ao cargo (Preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril), pelo que a formação passava a determinista e vinculativa para a gestão escolar em Portugal, conforme plasmado na alínea a), do nº 4 do artigo 21º - Recrutamento:

Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições: a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do nº 1 do artigo 56º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Essa habilitação específica foi, depois, clarificada na Portaria 604/2008, de 9 de julho que regulamentou o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, ao determinar que para aceder ao cargo de diretor era necessário, cumulativamente, obter “*com aproveitamento, de um curso de formação especializada em Administração Escolar ou Administração Educacional*” e ser possuidor “*do grau de mestre ou de doutor nas áreas referidas*” (nº 3 do artigo 2º).

No entanto, o Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho, que alterou o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, já trava o acesso à função e releva a formação específica como prioritária (nº 5 do artigo 21º) secundarizando as candidaturas apresentadas por docentes com o perfil apenas baseados na experiência que só serão consideradas pela inexistência ou insuficiência de candidatos que reúnam os requisitos de formação específica para o cargo, fazendo assim a apologia da formação nos cursos de formação especializada na área da administração escolar ministrada em instituições do ensino superior. A importância atribuída à formação específica em administração educacional/escolar e a qualificação que o diretor deve ter, comporta uma dimensão de cariz gerencial e empresarial que se pretende para a escola, pressupostos inerentes à NGP, mas para as reconduções, o pressuposto da especialização não é considerado, o que evidencia e releva de acordo com Muller e Surel (2002) “o caráter intrinsecamente contraditório de toda a política” (p.17).

1.3.3. O referencial político

O ensino em Portugal, em particular a gestão escolar, teve um modelo de ação baseado num modo de regulação burocrático-profissional, fortemente centralizado, que tinha como pressupostos um ensino que garantisse a universalidade e a homogeneidade. O

contexto legal administrativo consagrava a atuação dos líderes escolares (atualmente diretores) numa estrutura hierarquizada e burocratizada, no cumprimento estrito da lei, sendo os mesmos considerados para esse efeito, simultaneamente, como formas de coordenação e fonte de valores.

Em Portugal, assistiu-se a um lento processo de recomposição do papel do Estado na educação e ao “colapso do regime burocrático-profissional (não só devido a fatores externos de natureza económica e política), mas também internos (como a perda de confiança na sua neutralidade, imagem de ineficiência e efeitos perversos da impessoalidade)” (Barroso, 2013, p.16) que está na origem do surgimento de novos modos de regulação que se podem designar genericamente de pós-burocráticos, em que prevalece a “valorização dos resultados e a busca da eficácia e uma racionalidade instrumental” (Maroy, 2006, p.54), no sentido que Weber (1991) lhe atribui, ou seja, a preocupação fundamental pela excelência, na procura da solução ótima para se atingir os objetivos, com referência à relação entre causa/efeito que compreende os meios e os fins.

Este registo sistémico que Ball (2005) classifica como “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que faz juízos, comparações e demonstrações como meios de controlo, conflito e mudança” (p.545) onde se valorizam os resultados tangíveis, mensuráveis, justificáveis (...), passando do controlo *a priori*, pelas normas, para um controlo *a posteriori*, pelos resultados, configura uma regulação pós-burocrática e simultaneamente o desenvolvimento de novas formas de conhecimento e novos modos de legitimação por parte do Estado. Este revela-se assim menos impositivo e mais preventivo, assumindo simultaneamente uma natureza híbrida com características “hard” e “soft” (Ramsdal & van Zanten, 2011) de modos de regulação. A sua finalidade é reformular o seu papel, diminuindo a sua ação, dimensão, intervenção, e referencial, ou seja, passar de um “Estado Educador” para um “Estado Avaliador” ou “Quase-Mercado” (Maroy, 2006, p. 33) com um reforço do controlo sobre os processos e dispositivos de avaliação, na tentativa de redução da complexidade da realidade e de suporte à tomada de decisão (Van Haecht, 2001). Por sua vez Mahon (2008) refere que a regulação pós-burocrática incorpora elementos neoliberais e difundiu-se de forma sistemática, o que fez aumentar a pressão para a mudança, não só pela exigência da melhoria dos desempenhos como também pela produção de tipos particulares de conhecimentos, fundamentalmente quantitativos, que podem ser partilhados, analisados e transformados em indicadores de referência e comparação, constituindo-se assim a avaliação como instrumento de regulação.

Este modelo de referencial de “Estado-Avaliador” poderá ser facilmente transposto de um campo de cariz social para outro e viajar entre diferentes contextos nacionais (Ozga & Jones, 2006), porque se fundamenta no imperativo de se apresentarem resultados, o que leva Pons (2012) a falar mesmo de “governança pelos resultados” com “maior responsabilização e produção de novos conhecimentos, particularmente sobre os resultados das práticas dos atores” (p.15) e que passam a assumir um papel distinto do tradicionalmente exercido. Como salientado por Maroy (2006), (...) o Estado central assume um papel de negociador, com as entidades locais (no caso, com as escolas), os objetivos a atingir, outorgando-lhes a responsabilidade e os meios para os concretizar, estando os objetivos simultaneamente alinhados com os pressupostos inerentes às instâncias públicas e com o contexto local da escola.

Assistimos assim a uma reengenharia cultural do setor público em que o gerencialismo se assume como mecanismo central da reforma política e representa a inserção no setor público de uma nova forma de poder como um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75) “destruindo os sistemas ético-profissionais que prevalecem nas escolas” (Ball, 2005, p.544) e envolvendo “processos de institucionalização e desinstitucionalização” (Lowndes, 1997, p.61). Os diretores das escolas neste contexto híbrido de funções e tarefas, podem assumir diferentes conceções, isto é, executivos e/ou gestores profissionais, sujeitos à prestação de contas, a uma maior exposição e escrutínio da gestão escolar e responsabilidade pelos resultados escolares dos alunos, perante a tutela e localmente perante o CG.

1.3.4. O referencial funcional

A NGP abrange vários modelos e conceitos que contrastam com as abordagens tradicionais da administração pública no sentido weberiano do termo, e a sua terminologia foi criada por Hood(1991), embora o seu desenvolvimento e difusão tivesse gerado um grande entusiasmo nas décadas de 1980 e 1990, tornando-se bastante apelativa para o setor terciário e como paradigma emergente da Administração Pública, surgiu de forma mais rápida, no mundo anglófono, casos do Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia, alargando-se depois a outros países de forma mais retardatária, como são o caso dos Países da Europa Central e do Sul, estendendo-se posteriormente a países asiáticos e em desenvolvimento.

Do ponto de vista ideológico, a NGP alicerçou-se em crenças neoliberais, nomeadamente numa lógica de mercado com prevalência e incidência no setor privado, e do ponto de

vista estrutural e funcional foi desencadeada pela crescente necessidade de reduzir a insatisfação provocada pela lentidão e ineficiência das práticas burocráticas, apesar da intensidade das reformas associadas à NGP ter sido diferenciada de país para país, sendo que alguns deles utilizaram-na como mecanismos de modernização e reestruturação de procedimentos, e outros concentraram-se no fortalecimento dos mercados e na diminuição do peso do Estado. Esta mudança por si só foi o suficiente para encetar possíveis alterações nas estruturas e na atuação profissional dos gestores, tendo em consideração os pressupostos de gestão gerencialista, sobretudo se pensarmos na centralização das políticas educativas e dos processos de decisão, no reforço das estruturas de tipo vertical e no reforço do poder do líder, bem como na busca da eficácia. A preocupação com a eficiência e relevância administrativa leva “os líderes escolares a assumirem a função de executivo, correspondendo a uma visão racional mecanicista dominado por regras e regulamentos” (Barroso, 2005c, p. 427) que corresponde ao mundo do sistema, enquanto que o mundo da vida está relacionado com os valores pessoais e profissionais, e do confronto entre estes dois mundos podem emergir potenciais tensões e limitações, com a prevalência do primeiro em relação ao segundo mundo.

Assistimos, assim, a uma alteração funcional ao nível da escola em que as competências dos diretores são reforçadas em detrimento da autonomia dos professores, das estruturas colegiais e de uma regulação de proximidade em cada estabelecimento de ensino, mas mantém-se a dependência e subserviência à administração central, que mantém um controlo sobre a gestão dos currículos, a avaliação e a organização do trabalho pedagógico, relegando para os diretores o papel de meros executores da gestão corrente das políticas, funcionando como verdadeiros tentáculos da tutela. Estamos perante a valorização duma gestão racional que produz organizações cada vez mais burocráticas, sendo hoje visível nas escolas a inculcação dos pressupostos do modelo burocrático weberiano coincidentes com os princípios da administração taylorista/fayoliana (Lima, 2011b) através da divisão do trabalho, o princípio da hierarquia e a unidade de comando numa tecnoestrutura automatizada para a eficiência e eficácia técnica, controlo da qualidade, da centralização e concentração de poderes, mas subordinada à administração por uma legitimação racional técnico-instrumental” (Lima, 2015), assente em plataformas de dados (Lawn, 2013) para governar a educação (Williamson, 2016).

Estas são mudanças de identidade (Bocchio, 2015) que estão diretamente associadas à gestão técnico/racional dos diretores, com consequências diametralmente opostas, se

por uma lado há uma intensificação do trabalho de gestão, do outro assiste-se à redução da sua intervenção pedagógica, e à imposição generalizada da direção unipessoal como solução única (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho) para o governo das escolas, representa bem a apologia da NGP no sentido do reforço do poder e da responsabilização dos gestores de topo de organizações públicas. No plano estrutural, aumenta e reforça a sua autoridade formal sobre os professores, através de um poder decisional e de competências, que se consubstancia na nomeação e na indicação para a composição das principais estruturas de coordenação (coordenadores de departamento), na avaliação dos professores, no exercício de poder disciplinar, enquanto no plano hierárquico, o diretor é a figura ideal para encetar a mudança e a modernização gerencialista (Clarke & Newman, 1997; Lima, 2011a, 2011b), isto é, emerge como o líder necessário à eficácia e eficiência organizacional, o primeiro responsável e responsabilizável perante a administração central, comunidade local e escola, através da prestação de contas, das práticas de governação e resultados escolares dos alunos, embora tenha a seu lado uma estrutura de apoio com características colegiais que é a equipa diretiva.

Ao longo de 30 anos a NGP foi o símbolo máximo e de referência na reforma do setor público, uma espécie de “guarda-chuva” que comportou inúmeras características (Klenk & Reiter, 2019) e a transposição dos seus ideais para o sistema educativo foi vista como a solução para o desenvolvimento de uma escola inovadora, empreendedora e com ensino de qualidade. Nos últimos anos, foi alvo de inúmeras críticas, fundamentalmente por sobrevalorizar os aspetos ligados à produção e à eficiência, e desconsiderar ou menosprezar a importância de valores públicos, nomeadamente valores patrimoniais e democráticos, pelo que alguns autores, como Christensen e Læg Reid (2011) e Dunleavy et al. (2006) anunciaram a evolução de uma nova tendência de reforma, a pós-NGP que é vista como um processo híbrido e institucionalizado, que assume diferentes contornos, tendo em consideração a variedade de ambientes de operacionalização (Reiter & Klenk, 2019).

No entanto, a intensificação, a exigência, a responsabilidade e a pressão constante que sobre o diretor impende, e o facto de gerir grandes unidades orgânicas /agrupamentos traduz uma menor aproximação entre a comunidade local e a escola, e, como consequência arrasta consigo um relacionamento local mais distante e impessoal (Carvalho, 2016). Estes circunstancialismos externos ou internos, sujeita-o a constante stress, que poderá assumir duas dimensões, uma física e outra mental. A perceção do(s) acontecimento(s) ou evento(s) stressor (es) varia(m) de pessoa para pessoa, que assim

pode produzir diferentes tipos de respostas, interligadas entre si, a nível biológico, cognitivo, comportamental e emocional. Também a sua intensidade e duração estão relacionadas com a frequência e temporização da exposição ao estímulo stressante. É este cenário, que leva o diretor, de forma intencional, a mobilizar estratégias de *coping*.

Parte B – Recursos para a ação

1.4. O *Coping*

A conceção de *coping* foi ao longo tempo influenciada por Lazarus e Folkman (1984) que o descreveram como um conjunto de “esforços cognitivos e comportamentais em constante mudança que um indivíduo mobiliza para gerir exigências específicas externas e/ou internas e que muitas vezes excedem os recursos da pessoa” (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141), podendo assim ser entendido como um processo transacional que é fundamental na gestão do stress. Neste sentido, o *coping* funciona como uma estratégia de ação deliberada para uma determinada situação, fundamentalmente adversa, que permite detetar e antecipar fatores de stress, e simultaneamente prevenir, minimizar ou mesmo controlar o efeito resultante das transações entre uma pessoa e o seu ambiente (Lazarus & Folkman, 1984), estratégia essa que pode ser aprendida, mobilizada e descartada. Esta conceção dinâmica do comportamento, que pode ser momentâneo ou de curto prazo e contínuo ou de longo prazo, assume assim uma natureza sincrónica e/ou diacrónica, e depende muito dos diferentes contextos de ação, da volitividade, da cognitividade, da emocionalidade e dos aspetos disposicionais de um indivíduo (Carver et al., 1989; Endler & Parker, 1999; Suls & David, 1996), o que pressupõe uma modificação comportamental para satisfazer os requisitos de mudança do ambiente físico e social. Segundo Lazarus e Folkman (1984) essas respostas podem ser de *natureza adaptativa*, ou seja, quando o indivíduo não consegue superar a adversidade de um acontecimento, o reavalia, para posteriormente se acomodar através de instrumentos e mecanismos de defesa e de *natureza reguladora*, isto é, quando tenta alterar a sua relação com o evento stressante, e que se poderá traduzir na modificação do contexto, no afastamento, deixar de estar na presença do acontecimento stressor, ou ainda mobilizar o conhecimento sobre a situação para a compreender e assim prever acontecimentos relacionados. Esta avaliação que um indivíduo faz da situação stressora, do ponto de vista cognitivo assume duas formas, uma, primária, que nos remete para o significado atribuído diante de uma situação de stress, e a outra, secundária, que implica aferir os recursos, as opções de enfrentamento que estão disponíveis para lidar com o fator de stress (Folkman & Lazarus, 1980; Lazarus & Folkman, 1984). Estamos perante uma regulação emocional, quando o indivíduo tenta regular/controlar o mal-estar emocional causado pela situação/problema e as expectativas futuras, que dizem respeito à avaliação das possibilidades de se efetuar mudanças na situação real ou psicológica

(Lazarus, 1991), pelo que estas duas formas de avaliação consubstanciam a existência de um dano ou uma perda, uma ameaça ou um desafio (Folkman, 2010) embora se reconheça que a natureza dinâmica do *coping* e a especificidade da situação poderão influenciar a sua eficácia e respetivo controlo.

1.4.1. O modelo de stress e *coping* de Lazarus e Folkman

Lazarus e Folkman (1984) através do modelo de stress e *coping* que se pode observar na Figura 3, de cariz cognitivista, comporta duas categorias funcionais: O *coping* focado no problema e o *coping* focado na emoção, e se desenvolve através dum processo interativo, gestionário, avaliativo e mobilizador.

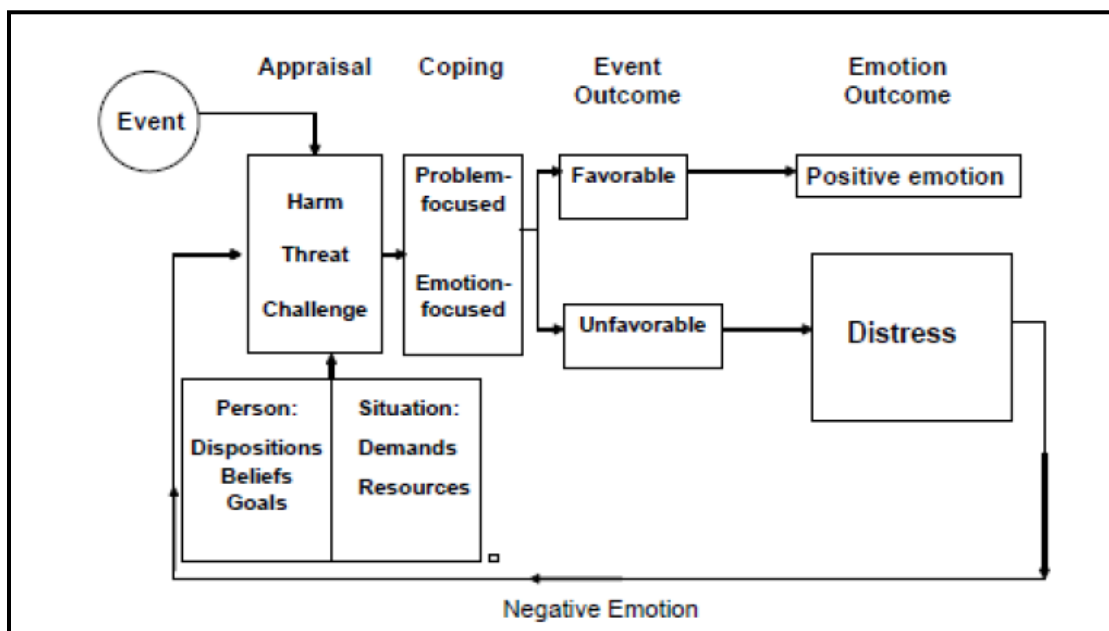


Figura 3 - Modelo de Stress e Coping (Lazarus & Folkman, 1984)

Este modelo inspirou trabalhos de outros autores que consagraram os dois tipos de estratégias (Antoniazzi et al., 1998), para acontecimentos mais stressantes, o primeiro que se direciona para a gestão do problema que origina sofrimento (*coping* focado no problema) e o segundo que se direciona para a regulação de emoções (*coping* focado na emoção). As duas estratégias embora com proporções diferenciadas e de acordo com a avaliação que é efetuada (Folkman, 2010), oscilam entre dois polos, o do potencial de controlo e o passível de não controlo (Folkman & Lazarus, 1980; Lazarus & Folkman, 1984), sendo por isso essas estratégias consideradas adaptativas, uma vez que permitem a mudança da situação, quer pela tentativa de resolver o problema, quer pela diminuição do impacto da fonte stressora (Lazarus & Folkman, 1984).

1.4.2. O *coping* focado no problema

No *coping* focado no problema, são desenvolvidas ações estratégicas ativas como forma de planeamento e resolução de problemas (Seidl et al.,2001), uma externa, que se centra na negociação e na ajuda de outrem, e uma interna, que se traduz numa reestruturação cognitiva, na manipulação ou na alteração do problema ou da situação causadora de stress (Antoniazzi et al., 1998), por forma a controlar ou lidar com a ameaça, o dano ou o desafio, sobretudo quando a situação é entendida como controlável, no fundo, é feito um esforço para encontrar uma solução para a situação stressante. Autores como Skinner et al. (2003) e Skinner e Zimmer-Gembeck (2007) salientam que as formas comuns de lidar com o problema incluem a ação instrumental, resolução de problemas, procura de apoio, distração, fuga, oposição e retirada social. Estes autores acrescentam ainda que, a resolução de problemas, como uma categoria de ordem superior, inclui não só gerar soluções para um problema, mas também outras formas de lidar com a situação, nomeadamente esforço, planeamento, tomada de decisões e reparação, que ajudarão a coordenar ações com as contingências disponíveis para produzir os resultados desejados ou evitar resultados indesejados.

1.4.3. O *coping* focado na emoção

O *coping* focado na emoção tem como características o distanciamento, a fuga ao problema e a procura de apoio emocional (Folkman, 2010), consequência de processos defensivos em que se evita a confrontação com a fonte stressora (Lazarus & Folkman, 1984; Seidl et al.,2001), reduzindo deste modo a sensação física desagradável de um estado de stress (Antoniazzi et al., 1998), o que é revelador da importância que assume a avaliação do stress dos indivíduos, e que inclui, entre outras, a avaliação das razões, da importância e do significado de encontros com eventos ameaçadores ou desafiadores (Compas et al., 2017 ; Lazarus, 2000 ; Wright, 2020).

Para Lazarus e Folkman (1984) as estratégias de sobrevivência centradas na emoção, emergem quando não se tem outra escolha senão aceitar ou suportar a situação e quando esta é vista como difícil de controlo, assumindo várias categorias, tais como, minimizar a ameaça, reavaliar de forma positiva a situação, evitar a fuga do elemento stressor e procurar apoio social emocional, muito embora para (Lazarus & Folkman, 1984) reconheçam que quem experimenta um conjunto de acontecimentos stressantes na sua vida, está melhor preparado para lidar com o sucesso e, neste sentido, é capaz de

modificar as estratégias de sobrevivência, assumindo uma maior flexibilidade, tendo em conta as especificidades de cada situação.

1.4.4. A flexibilidade

Investigações recentes, mobilizando diferentes metodologias, centraram-se em diferentes formas de *coping*, e das quais reemergiu um conceito para as respostas a nível pessoal ou individual para o stress, ou seja, o conceito de flexibilidade (Babb et al., 2010; Bonanno & Burton, 2013; Cheng et al., 2014; Kato, 2015; Keng et al., 2018; Lester et al., 1994; Wright, 2020; Zimmer-Gembeck, 2021) que teve variações de abordagem, tais como, flexibilidade de enfrentamento (Cheng et al., 2014; Kato, 2012), flexibilidade cognitiva (Diamond, 2013; Gabrys et al., 2018; Ionescu, 2012; Maltby et al., 2004; Martin & Rubin, 1995; Moore & Malinowski, 2009), flexibilidade regulatória (Bonanno & Burton, 2013), flexibilidade psicológica (Hayes et al., 2004; Kashdan & Rottenberg, 2010; Whiting et al., 2017), flexibilidade afetiva (Zhu & Bonanno, 2017), flexibilidade expressiva (Westphal et al., 2010), flexibilidade emocional (Fu et al., 2018), e flexibilidade comportamental (Tei et al., 2017) ou inflexibilidade (Kashdan & Rottenberg, 2010; Stange et al., 2017).

A flexibilidade já tinha sido evocada e reconhecida por Guilford (1950, 1967, 1968) quando desenvolveu teorias e modelos de inteligência e criatividade, posteriormente por Torrance (1974), no desenvolvimento dos Testes de Torrance do pensamento criativo, por Paul (1990) e Guilbert (1990) nas teorias implícitas, por Craft (2003) na pequena criatividade – Little C e por Kaufman e Sternberg (2010) no desenvolvimento do pensamento criativo, sendo, por isso, considerada relevante na adaptação circunstancial, através da capacidade e inteligência humana (Deák, 2003; Jordan & Morton, 2008; Karmiloff-Smith, 1992) para elaborar respostas mais amplas em diversos contextos (Takeuchi et al., 2010).

1.4.5. A regulação das emoções

Os modelos de flexibilidade descrevem formas adaptativas e adequadas ao stress destacando-se a regulação das emoções (Gross, 2002) que envolve a utilização flexível de diferentes estratégias de acordo com as exigências da situação atual (Bonanno et al., 2004; Bonanno & Burton, 2013; Cheng, 2001; Kashdan, 2010;; Koole et al., 2015), sendo por isso um processo que ocorre temporalmente e por etapas sequenciais, a começar pela

seleção da situação, modificação da situação, mobilização da atenção, mudança cognitiva e modulação da resposta, mas, segundo Thompson (1990), a regulação envolve mudanças na dinâmica emocional ao nível comportamental, experimental ou fisiológico, cujo processo influenciados pela forma como as sentimos, as expressamos e as vivemos (Gross, 1998a; Gross, 1998b), embora a regulação muitas vezes se opere de forma explícita, consciente ou inconsciente (Cole, 1986), como também implícita, automática ou controlada (Gross, 1998b). Poderá assim ser considerada como um processo interno e simultaneamente transacional que permite a modulação das emoções (Diamond & Aspinwall, 2003) e o controlo do comportamento (Gross & Thompson, 2007), e, embora as emoções possam ser negativas, como ansiedade, angústia, medo, repugnância, raiva, e tristeza entre outras, ou positivas, tais como entusiasmo, orgulho, alívio, tranquilidade, desafio, motivação, ou outras (Lazarus, 1991) e todas podem ser reguladas e reconhecidas, quer pela expressão da emoção quer pela experiência (Gross, 1998b).

1.4.6. A flexibilidade regulatória

Por sua vez, Bonanno e Burton (2013), descrevem o conceito de flexibilidade regulatória como alternativa e consideram-no numa perspetiva diferente de outras revisões recentes do *coping* e literatura relativamente à regulação das emoções, ao proporem três componentes da flexibilidade regulatória, que operam sequencialmente e que são: A sensibilidade ao contexto, o reportório e resposta ao feedback. Embora cada uma destas comporte diferenças individuais, como se pode ver na Figura 4, relativamente à sensibilidade ao contexto, Bonanno e Burton (2013) consideram que é a capacidade de perceber as exigências e oportunidades que vão surgindo face a uma determinada situação. Deve-se ter em conta os pressupostos normativo/legais associados e a seleção da estratégia mais adequada para a resposta a essas mesmas exigências ou oportunidades. No que diz respeito ao reportório, os mesmos autores consideram que é a capacidade de acomodar as estratégias regulamentares que possam dar resposta às exigências e oportunidades contextuais divergentes. Por último, quanto ao *feedback*, consideram que é a capacidade de ajustar ou corrigir um determinado comportamento ao longo do tempo, sempre que se considere oportuno e necessário, face à eficácia da estratégia mobilizada.

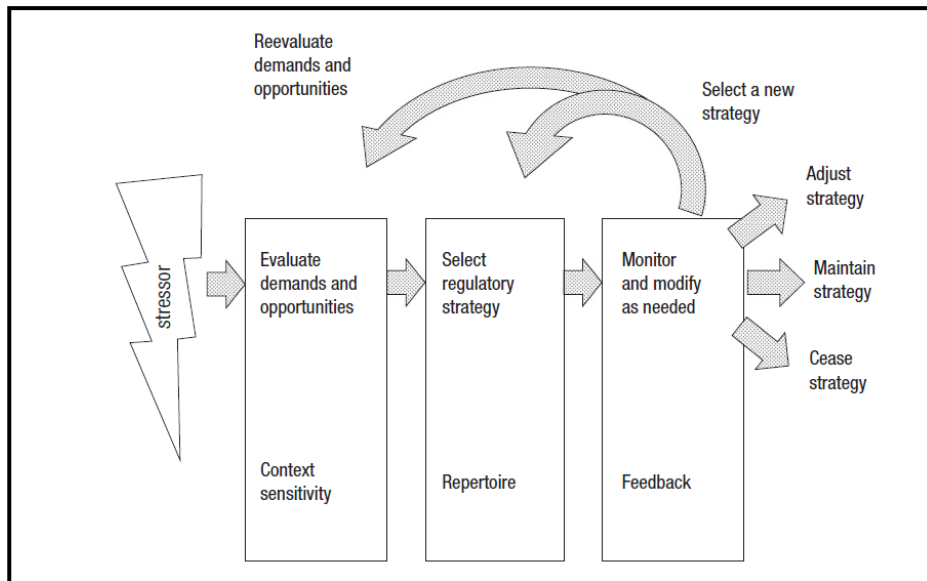


Figura 4 - Três componentes sequenciais de flexibilidade regulatória e as suas correspondentes capacidades (Bonanno & Burton, 2013, p. 595)

1.4.7. A flexibilidade cognitiva

Num contexto de grandes interações, como aquele que decorre da relação funcional do diretor nos vários mundos de atuação, é recorrente a mobilização da flexibilidade cognitiva na seleção de informação relevante (Meiran, 2010), na tomada de decisão (Benedek et al., 2012; Cañas et al., 2003; Hare et al., 2009; Isen, 2008; e na resolução eficaz de problemas (Amabile, 1983; Baas et al., 2008; James et al., 2004; Nijstad, 2003; Paulus & Nijstad, 2003; Sternberg & Lubart, 1999). Embora este critério seletivo assumisse uma centralidade de registo nas teorias de criatividade e do pensamento divergente (Baer, 1997; Cropley, 2006; Guilford, 1967; Ionescu, 2012; Kaufman & Sternberg, 2010; Lewis & Lovatt, 2013; McCrae, 1999; Plucker et al., 2004; Runco, 1999, 2003; Woodman et al., 1993), outros também tiveram grande relevância, tais como, a capacidade de adaptação às situações (Geurts et al., 2009) e a mobilização de estratégias de resposta às mudanças no ambiente (Dajani & Uddin, 2015; Deák, 2003; Moore & Malinowski, 2009; Stemme et al., 2007). Mas, para Genet et al. (2013), Genet e Siemer (2011) e Malooly et al. (2013) a flexibilidade cognitiva sobressai como uma competência chave na vida quotidiana, particularmente decisiva e de grande importância no contexto da regulação das emoções e adaptação a eventos stressantes (Genet et al., 2013; Genet & Siemer, 2011; Malooly et al., 2013).

A flexibilidade cognitiva para Martin e Rubin (1995) é uma questão de adaptação, de volitividade e de confiança na assunção das opções e alternativas disponíveis para determinada situação, pois os processos mentais associados, contribuem para um aumento da criatividade, fluência ideacional e inovação (Barbey et al., 2013; Nijstad et al., 2010), o que implica uma “capacidade de mudança que é útil quando precisamos de abandonar estratégias depois de estas já não serem eficazes e de mudar rapidamente para novas formas promissoras de exploração” (Benedek & Jauk, 2010, p. 201; Carson, 1999). Esta ideia foi defendida por Carver (2003) e por Tamir e Robinson (2007), pois, quando se está na presença de emoções positivas a flexibilidade cognitiva é reforçada permitindo às pessoas deslocar a atenção para novos estímulos, o que pressupõe a tomada de consciência de que em qualquer situação há pensamentos e comportamentos alternativos possíveis, “bem como a vontade de considerar estas alternativas” (Martin & Anderson, 1998; Palm & Follette, 2011, p. 81).

A flexibilidade cognitiva incorpora a transferências e integração de conhecimento de diferentes domínios e, ao gerar de novas ideias (Cheng et al., 2014; Roberts et al., 2017), consubstancia um pensamento generativo, a adaptabilidade e a seletividade (Crisp & Turner, 2011) através de mecanismos de resposta para determinadas tarefas e, para Ritter et al. (2012) é "o núcleo cognitivo da criatividade e uma componente necessária (embora não suficiente) da criatividade da vida real" (p. 961), o que significa romper com os padrões convencionais de pensamento (De Dreu et al., 2011; Guilford, 1967), pois pode ser conceptualizada como uma capacidade bem delimitada do sistema cognitivo em mudança de cenário, uma capacidade de ordem superior de controlo cognitivo e uma propriedade da cognição ou estados mentais (Ionescu, 2012).

Sendo o contexto de ação do diretor cada vez mais complexo, mais exigente e de maior responsabilização, no seu quotidiano emergem a sua capacidade de decisão e de resolução de problemas. Nesses processos, é fundamental que mobilize um pensamento criterioso, racional e reflexivo, focado em decidir, no que acredita e no que fazer, ou seja, pressupõe uma intencionalidade em explorar qualquer situação, acontecimento, questão ou problema, para chegar a uma hipótese ou conclusão que integre a informação disponível e que seja convincente e justificada.

1.5. O pensamento crítico

1.5.1. A origem

O conceito de pensamento crítico teve a sua génese na antiga tradição filosófica grega, etimologicamente a palavra "crítico" deriva de "kritikos" que significa discernimento de julgamento e também de "kriterion" que significa padrões, o que configura o desenvolvimento do "discernimento baseado em padrões" (Paul et al., 1997), com a argumentação, de que quem aspirava compreender diferentes dimensões da realidade, e de forma mais abrangente, só a arte fundamentada e sistemática de pensar, mobilizando o conhecimento, lhe permitia ultrapassar os obstáculos e responder objetivamente às exigências da sociedade.

O conceito de pensamento crítico mobilizado na presente investigação, reflete, também, o contributo epistemológico de muitos autores (Beyer, 1988; Daniel, 2002, 2005; Dewey, 1910, 1916, 1933, 2001; Ennis, 1987, 1989, 1991, 1993, 1996, 2002; Facione, 1990a; 1990b; Halpern, 2013; Lipman, 2005, 2011; McPeck, 1990b; Paul & Elder, 2008; Siegel, 1988; Scriven & Paul, 1987) em diferentes abordagens, destacando-se a filosófica, a psicológica e a pedagógica ou educativa, mas, dada a sua complexidade, e o enraizamento em séculos de história intelectual e às diferentes interpretações associadas à diversidade de contextos de aplicação, é de difícil definição e comporta limitações e críticas.

1.5.2. O contributo de John Dewey e o pensamento crítico

John Dewey, filósofo, psicólogo e educador americano, foi precursor do "Pragmatismo", corrente do pensamento desenvolvida por Peirce (1879, 1958, 1966a, 1966b) no final do século XIX, e cuja influência se manifestou particularmente nos seus trabalhos na área da educação, ao considerar que o ato de pensar implica identificar todas as conexões práticas e que a verdade não existe *a priori*, mas, antes, é construída através da experiência do indivíduo. De facto, o pragmatismo valoriza a experiência e as consequências das ações, porque é a possibilidade de colocar uma ideia em ação que determina a sua viabilidade, reforçando Dewey (1910), que o simples facto de um indivíduo agir, já comporta em si um saber, e que a compreensão do mundo está dependente da ciência e do desenvolvimento de um pensamento, instrumento crucial para avaliar o impacto concreto de qualquer ideia.

Para Dewey (1916) o ato de pensar pressupõe a existência de algo, ou seja, é a assunção consciente da sua existência, cujo significado repousa em crenças, testemunhas ou provas, e é a partir do estado de perplexidade e dúvida que se elabora um juízo seletivo, elimina-se o irrelevante e retém-se o que é fundamental. É nesta relação entre o que é realizado e respectivas consequências que o pensamento inclui determinadas etapas, que se iniciam com o levantamento de um problema, passando para a observação das condições, pela gênese de uma proposta de conclusão e respetiva validação, assumindo assim uma dimensão processual ou instrumental, cuja tónica é colocada na reflexão crítica, no esclarecimento e na compreensão conceptual (Laverty, 2016). O pensamento poderá incorporar aspetos relacionados com a inovação, a produtividade e a eficiência quando recorre a uma abordagem cuidada e retroativa dos significados adquiridos e promove a transição para os objetos e acontecimentos da vida, numa interação e adaptação inteligente com o ambiente.

Na obra *How We Think* (1910), Dewey deu grande ênfase à reflexão e à dimensão psicológica do pensamento, e identificou, além dos vários modos de pensamento, a crença, a imaginação e os fluxos da mente, destacando a importância dos conceitos no pensamento, para uma melhor compreensão e validação de novas experiências e que estes são formados e transformados pela experiência, reflexão e atividade. Em *Democracy and Education* faz reflexões sobre a educação como um imperativo vital, pela função social e cultural que desempenha, e, articula os pressupostos da filosofia da educação, das teorias do conhecimento e das teorias da moral, e cuja obra permanece como um dos referenciais da filosofia da educação do século XX, e da implementação e consolidação da democracia. Releva ainda, de forma bastante vinculada a ligação entre a mobilização dos conceitos e a experiência adquirida, a comunicação e interação com os outros, e que a apetência para aquisição de novas ou inesperadas possibilidades, reforçam os "atributos pessoais" e os aspetos disposicionais do pensamento (Dewey, 1916/1983).

Para Dewey (2001), a experiência é reforçada à medida que se mobilizam as diferentes fases do método científico e se promove a interação entre pares, e são estes dois pressupostos, o da partilha e da cooperação, que conduzem a uma melhoria gradual na resolução dos problemas e que serviram de mote para a emergência dos ideais democráticos subjacentes ao sistema de educação dos EUA, e para a centralidade do pensamento crítico como filosofia educacional. Conhecido como o "pai" da tradição do pensamento crítico moderno", para Dewey (1910) a essência do pensamento crítico está na suspensão de um juízo, e que o estado desconfortável de dúvida só é ultrapassado após

se conhecer a natureza do problema, e, é a partir deste que a mera inferência consubstancia provas conclusivas, emergindo o conhecimento e as crenças como fundamentais na recuperação de algum equilíbrio num pensamento que denomina de reflexivo.

1.5.3. O pensamento reflexivo

O conceito de pensamento reflexivo mereceu ao longo dos tempos um interesse redobrado, quer por parte de educadores, quer por parte de cientistas, sendo incontornável que Dewey é um dos nomes que mais avulta na literatura de pensamento reflexivo, e cujo contributo está bem patente nas obras, *How We Think e Democracy and Education*.

Para Dewey (1933), o núcleo deste pensamento é a reflexão, um processo ativo, que, pese embora comporte alguma complexidade, é rigoroso, intelectual e temporalmente válido. Parte de um problema centrado numa dúvida, que se procura resolver, associando ideias e testando as possíveis hipóteses de solução, ou seja, a reflexão é “um ato humano significativo durante o qual as pessoas recordam as suas experiências, pensam e as avaliam” (Loughran, 1996, p. 3). A reflexão assume um carácter regulador, orientador e interativo em todo o processo, afastando-se da mera operação sequencial de ideias, pois implica pensar, ponderar, examinar, e, pelo facto de se fundamentar numa crença, algo incompleto ou que não está preenchido, reflete o resultado ordenado e consecutivo de descoberta de soluções que sirvam um propósito, para desocultar os aspetos mais significativos.

Dewey (1933) definiu a reflexão como "consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento, à luz dos fundamentos que o sustentam e da conclusão a que se veicula"(p. 9), e, além de “constituir um esforço consciente e voluntário para estabelecer uma crença sobre uma base firme de razões” (p. 6), também “inclui tornar explícitos os pressupostos inconscientes” (p. 281). O pensamento reflexivo é precedido de duas etapas, a primeira que advém do estado de perplexidade, hesitação e dúvida e a segunda, que resulta de uma atividade direcionada para a emergência de outros factos que sirvam para confirmar ou refutar a ideia inicial. É, neste sentido, que o pensamento deve articular simultaneamente, o estado de dúvida e a continuação da investigação sistemática e prolongada, mantendo a atitude de um juízo suspenso, reforçando Schön (1983, 1987, 2000), que a reflexão emerge em dois momentos, um que ocorre *a priori*, a “reflexão sobre a ação” que implica planeamento

e o outro *a posteriori*, a "reflexão durante a ação" que implica uma avaliação no decorrer da ação e pressupõe adaptações circunstanciais para encontrar soluções para determinantes ou percepções inesperadas (Walker, 2006; Zeichner & Liston, 1996), assumindo um caráter dinâmico e de mudança, pois, pensar reflexivamente implica reformular constantemente e alterar os objetivos, os métodos e os materiais (Tan & Crawford, 2014; Tan, 2006).

Por sua vez Mezirow (1990) na sua teoria da aprendizagem transformacional, faz uma clara distinção entre a reflexão, como um nível mais simples que permite corrigir distorções nas nossas crenças e erros na resolução de problemas e reflexão crítica que abarca maior profundidade e conveniência dos pressupostos sobre os quais as nossas crenças foram construídas. No entanto, salientou que o pensamento pode fluir relativamente à ação quotidiana (lembrar), compreensão (fazer sentido), reflexão (analisar a experiência) e refletir criticamente (é uma análise em que é identificada a necessidade de mudanças significativas), o que pressupõe, segundo o mesmo autor à aplicação de "testes de validade" (Mezirow, 1991, p. 101), caracterizados por níveis, crítica aos pressupostos sobre o conteúdo ou o processo de resolução de problemas.

O ato de pensar de forma reflexiva incorpora a ideia de uma estratégia, num determinado horizonte temporal, sendo por isso uma ação de previsão, adequação e antecipação a uma situação, no pressuposto de se atingir ou não um resultado, e reside tanto na incerteza, que nos pode conduzir a uma aventura, como na certeza, ou seja, assente no conhecimento, nas aprendizagens e nas experiências anteriores. Assim, o pensamento reflexivo ao intervir antes da tomada de qualquer decisão, comporta uma intencionalidade e uma continuidade, no fundo, é um exame às ideias através da mente, que, Dewey (1933, 2004), precursor dos ideais funcionalistas, descreve-o como uma forma inteligente de aprendizagem, de descoberta, por considerar múltiplas ou novas ideias, entre o que se faz e as respetivas consequências, desconsiderando qualquer conclusão analítica que não seja apoiada em fundamentos, solidamente alicerçada na racionalidade e em evidências, ignorando simultaneamente, as "informações ambíguas, enganosas, contraditórias e ausentes" (Bruce & George, 2008, p. 12).

Dewey (1933, 2004) também realça o papel da ideias e a importância de conhecer a sua génese, isto é, as razões pelas quais se pensa de certa forma e não de outra, pois o pensamento reflexivo como operação cognitiva, ao partir de "um estado de dúvida, hesitação, perplexidade" passa posteriormente para uma "ação de pesquisa, investigação" e contempla, tanto uma liberdade intelectual, isto é, uma capacidade para agir e

decidir na mobilização de diversos instrumentos para colmatar as dúvidas, estabilizar e ultrapassar o estado de incerteza, como um processo regulatório, na medida em que a finalidade do pensamento é determinada pela natureza do problema e toda a sua operacionalização. O mesmo autor salienta que, onde há reflexão, há suspense. Na incerteza, pois quando o pensamento ocorre em situações ainda em curso, portanto, incompletas, é o mesmo que dizer que este tipo de pensamento é problemático, porque se desenvolve na dúvida, e só o que está terminado, está totalmente assegurado e pode assumir uma dupla face, a volitiva, que está associada à vontade de suportar um constrangimento e a aceitar sugestões, e a dolorosa, que se reflete na suspensão de um juízo.

É por essa razão que o pensamento reflexivo é um processo cuidadoso, prolongado e preciso a partir de uma determinada crença ou de uma forma hipotética de conhecimento, sequencial e metodológico, através da revisão contínua dos argumentos que o sustenta, em muito semelhante às fases do método científico (Dewey, 1933, 2004), uma vez que o objetivo da reflexão é ajudar a chegar a uma conclusão, a projetar uma finalidade com base no que foi determinado, ou seja, pressupõe um processo de reflexão crítica, que se assume mais detalhado, ponderado e profundo. O pensamento reflexivo é uma espécie de lente dupla, em que durante a realização de uma tarefa ajuda a refletir e monitorizar o seu desenvolvimento, e, no final permite avaliar todo o processo, independentemente do nível de experiência de cada um, sendo para Moon (2008), uma forma de processamento mental que funciona como fonte para o planeamento e ação para obter uma melhor compreensão de ideias relativamente complicadas ou não estruturadas, sustentada no reprocessamento de conhecimentos, avaliação e tomada de decisão.

Um dos modelos mais conhecidos de pensamento reflexivo foi proposto por Kember, Leung, Jones e Loke (2000), que desenvolveram um questionário para medir o nível de pensamento reflexivo com quatro dimensões, a ação habitual, a compreensão, a reflexão e a reflexão crítica. A ação habitual comporta o uso automático, consciente e rotineiro do pensamento, através da mobilização de aprendizagens frequentes e retroativas, o que Schön (1997, 2000) apelida de conhecimento-ação, ou seja, o conhecimento é adquirido por meio da ação, dito de outra forma, no momento em que se reflete sobre a ação; a compreensão é a aplicação de conhecimentos prévios, sem os avaliar, pelo que a aprendizagem permanece dentro de esquemas e perspetivas de significados pré-existentes; por sua vez, a reflexão é um processo crítico desencadeado pela experiência, por forma a conduzir a novas compreensões e apreciações para clarificar uma

determinada perspectiva conceptual; a última dimensão, a reflexão crítica, a partir de uma reflexão prévia, de natureza crítica, consciente, inconsciente e regulatória das nossas atividades e respectivas consequências, tendo em consideração que muitas das nossas crenças e valores são inconscientemente assimilados e função de um determinado ambiente.

1.5.4. As fases do pensamento reflexivo

O desenvolvimento do pensamento reflexivo é, segundo Dewey (1910), baseado num processo de observação, inferência e raciocínio, que se operacionaliza através de cinco etapas: A identificação da dificuldade, a definição da dificuldade, sugestão para possível solução, a racionalidade da ideia e a conclusão da ideia. Estas etapas são consideradas fundamentais, pese embora possam não obedecer à ordem definida, uma vez que uma etapa pode contribuir para aperfeiçoar a formação de uma ideia, promover a sua transformação numa nova ideia, mas a qualquer momento pode ser interrompida com a introdução de novas observações ou novas sugestões.

A primeira etapa envolve a identificação de um problema, consequência de um estado de dúvida, incerteza, atributos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, em que emergem dificuldades assentes em três pressupostos, as condições ou meios disponíveis para o resultado desejado ou pretendido, a desarticulação entre aquilo em que se acredita e aquilo que se observa e, por último, a observação de um facto inesperado. A segunda etapa, que pressupõe a legitimação da dúvida e, em simultâneo, a intelectualização do problema, exige a mobilização da criatividade para desenvolver um pensamento lógico, a fim de se perceber de forma objetiva a natureza do problema, considerando no contexto, todas as informações disponíveis e possíveis.

Na eventualidade de emergir uma situação nova, é necessário recorrer a observações sistemáticas para identificar a especificidade do problema em causa (Dewey, 1910). Na terceira etapa do processo, que envolve a hipótese, a mente mobiliza as inferências para sugerir soluções baseadas na experiência ou observações factuais, mas como a inferência não tem um horizonte temporal definido e ultrapassa a realidade presente, envolve um salto em frente, muito para além daquilo que se conhece, por isso, compreende o uso criativo da imaginação para atenuar o perigo de um passo em falso e se aumente a probabilidade de uma “aterragem” correta (Dewey, 1910).

É necessário distinguir as possíveis hipóteses e testá-las através da capacidade de iniciativa, a autoconfiança e a motivação individual. Na quarta etapa do processo, a inferência dá lugar ao raciocínio, à mobilização da capacidade intelectual para escolher e decidir sobre a solução que melhor se adequa ao problema original, corroborando a hipótese mais confiável entre todas as outras, depois de avaliar as consequências de todas as possibilidades. A quinta e última fase deste processo, corresponde à verificação da hipótese, pois corresponde, não só, à confrontação prática entre a solução escolhida e a avaliação dos resultados, utilizando não só, as habilidades de pensamento, como também, a validação da solução, pelo menos, enquanto os factos não forem contrariados ou refutados e, neste caso, sujeitos a uma nova revisão (Dewey, 1910).

Podemos assim considerar que o pensamento reflexivo, ao correlacionar o pensamento e as ideias em si encontradas e a realidade na qual as ideias se inserem, ultrapassa em muito o simples ato de opinar, constituindo-se assim como pensamento crítico especulativo acrescentando Norris e Ennis (1989) que o pensamento reflexivo pressupõe a procura e utilização de respostas suficientemente válidas, e que, por isso, ultrapassa em muito a consciência de um mero pensamento, de algo que vem à mente ou que passa pela cabeça de forma vaga, e, se assim for, estamos na presença de um mau pensamento crítico.

1.5.5. Contributos para a definição de pensamento crítico

Ao longo dos anos surgiram inúmeras definições, mas foram os anos 70 e 80 do século XX, que marcaram os dois momentos fundamentais do movimento do pensamento crítico, através dos quais emergiu como uma das competências mais enfatizadas para favorecer a educação, a vida e o sucesso no trabalho, na era de uma sociedade do conhecimento, do desenvolvimento, progresso científico e dos interesses globalizantes. Este conceito tem sido abordado e discutido fundamentalmente nos âmbitos da Filosofia, da Psicologia e da Educação. A abordagem filosófica procurou definir o pensador crítico ideal com base nas suas qualidades e características, a psicológica tentou descrever o pensador crítico com base nas suas capacidades ou ações, já no âmbito educativo, foi dada ênfase ao ensino e à avaliação das competências no pensamento crítico. Assim, qualquer definição de pensamento crítico poderá ser influenciada por essas três áreas, traduzindo-se num conceito complexo, englobando diferentes significados, qualidade e habilidades, por isso deve ser enquadrado na abordagem, em que se centra a exposição que se segue.

Ennis, em 1962, no artigo *The concept of critical thinking* distinguiu, no pensamento crítico, as dimensões lógica, criteriosa e pragmática, as quais associou, mais tarde, uma quarta dimensão, a criativa, sendo posteriormente reconhecidas como importantes e de grande centralidade, quer a avaliação, quer a tomada de decisão (Beyer, 1988; Daniel, 2002, 2005; Lipman, 2005, 2011; McPeck, 1990b; Siegel, 1988), assentes no primado do bom senso e da utilização das habilidades e atitudes particulares. É, considerando estes pressupostos, que Ennis (1987, 1989, 1991, 1993, 1996, 2002) define pensamento crítico, como um processo ponderado, reflexivo e razoável, cujo objetivo principal é tomar decisões sensatas sobre o que acreditar ou o que fazer, refletindo deste modo a ênfase dada à crença e à ação (Dewey, 2001). Além destes atributos, Siegel (1980, 1986, 1988) salienta inequivocamente que um pensador crítico deve ainda mobilizar os seguintes pressupostos, o questionamento, a argumentação, as habilidades cognitivas e a avaliação das ações, porquanto este é “uma pessoa que age, avalia e é capaz de fazer juízos baseados na racionalidade, compreende e cumpre os princípios que orientam a avaliação” (Siegel, 1988, p. 38), acrescentando ainda que, para se operacionalizar o pensamento crítico são necessárias mais quatro premissas, as atitudes, as disposições hábitos da mente e traços de caráter, que juntas podem ser rotuladas de “espírito crítico” (Siegel, 1989).

Para Lipman (1988), inspirado pela filosofia pragmática de Dewey, define pensamento crítico como um processo suportado por critérios, os quais facilitam, a formulação de um juízo, a tomada de decisões e a autoavaliação, assumindo desta forma uma dimensão lógica, racional e estruturada, de cariz autónomo e simultaneamente auto - corretivo, nas relações "entre uma coisa e seu contexto, entre uma parte e o todo, entre os meios e o fim" (Daniel, 1998, p. 64). Já McPeck (1981, 1984, 1990a, 1990b), por sua vez, atribui grande relevância ao conhecimento e à experiência num campo específico, mas, é reducionista relativamente ao papel da lógica no conhecimento, uma vez que a mesma poderá torná-lo mecânico e automático, definindo pensamento crítico como a capacidade e a propensão natural de entrar em ação numa determinada área, para se envolver numa atividade com relativo ceticismo, baseado nas competências e habilidades do sujeito pensante, pressupondo deste modo que existem diferentes tipos de pensamento em função dos diferentes campos de estudo e de conhecimento, pois, ao encontro de Brell (1990) para quem o pensamento crítico é muito mais do que um conjunto de habilidades gerais transferíveis.

Embora não exista uma única definição aceite de pensamento crítico, a Fundação Filosófica Americana realizou um dos maiores e mais abrangente estudo sobre o

pensamento crítico e raciocínio, publicando as suas conclusões no *Relatório Delphi* (Facione, 1990b) que representa uma das fontes de informação mais conceituadas e com maior autoridade intelectual sobre o pensamento crítico, pois contemplou o contributo de 46 especialistas, incluindo três dos principais estudiosos de pensamento crítico, Ennis, Facione e Paul. Para esse estudo, foi inicialmente mobilizada a definição de pensamento crítico de Facione(1990a), e, consensualmente, chegou-se à conclusão de que o pensamento crítico comporta seis das principais competências cognitivas. No *Relatório Delphi* (Facione, 1990b) o pensamento crítico é considerado como um "julgamento propositado e autorregulador que resulta da interpretação, análise, avaliação e inferência, bem como da explicação das considerações probatórias, conceptuais, metodológicas, criteriológicas ou contextuais em que esse relatório se baseia" (p. 2), habilidades essas que são o núcleo central do pensamento crítico.

Verifica-se, assim, em todos os contributos uma clara alusão e sobrevalorização atribuída ao contexto, que também foi relevado e considerado uma dimensão importante do pensamento crítico (Beyer,1988; Guilbert, 1990; Yinger, 1980; Lipman, 1988; Paul, 1990) na medida em que permite articular os juízos com reduzidos pressupostos e de forma mais restrita, mais fina, uma vez que os critérios dependem das normas e padrões do campo específico em estudo. A importância do pensamento crítico, segundo Lipman (2008), é uma ferramenta intelectual de defesa, porque permite ultrapassar o dilema da coação e da crença irrefletida, auxiliando na decisão de escolher as melhores ideias, sustentadas em evidências óbvias ou boas razões, sendo, por isso, um processo de cariz exploratório (Edwards, 2003; Schön, 1994; Simpson & Courtney, 2002) e auto regulatório, tendo em conta que se reflete sobre as ideias, ações e decisões a tomar, mobilizando o conhecimento intrapessoal e interpessoal (Sedlak,1997). Dito de outra forma, “os pensadores críticos protegem-se contra os efeitos nefastos do erro, mantendo-se vigilantes e certificando-se que não perdem de vista o assunto que estão a discutir, ou as questões ou problemas com que estão a lidar” (Baillargeon, 2007, p.63), e que o pensamento crítico deve ser feito com pleno conhecimento e consciência dos padrões de pensamento esperados, independentemente que estes padrões não possam ser necessariamente verbalizados (Bailin et al.,1999, p. 287).

Por outras palavras, o pensamento crítico, segundo Paul (1990), não é apenas uma questão de capacidade intelectual, pressupões, concomitantemente, uma mente que permita sair da conformidade, questionar o sistema e redefinir a metodologia, sustentada nas habilidades cognitivas e atitudes filosóficas. Isto significa, usar com bom senso “estratégias que aumentam a probabilidade de um resultado desejável, e que esse

tipo de pensamento é movido por propósitos, razões, e direcionado para objetivos determinados” (Halpern, 2013, p. 8), e por isso “é muito mais do que pensar no seu próprio pensamento, fazer julgamentos ou resolver problemas, é acima de tudo eficaz e conscientemente controlado” (p.8).

Também no âmbito da abordagem cognitiva, Sternberg (1999a), define pensamento crítico equivalendo aos “processos mentais, estratégias e representações que as pessoas usam para resolver problemas, tomar decisões e aprender novos conceitos” (p.3). Para Daniel (2002), a avaliação de um objeto, através da mobilização de atitudes e habilidades de pensamento mais complexas, permite selecionar os critérios mais relevantes, e, como consequência, há uma alteração da ideia inicial porque emerge uma nova compreensão do objeto, e, deste modo, desenvolve-se um pensamento paralelo ou uma abordagem híbrida que incorpora novas estratégias. Para Tama (1989), o pensamento crítico promove a mobilização eficaz de várias estratégias para justificar as crenças de uma pessoa, que não podem ser influenciadas, a menos que os argumentos opostos sejam mais convincentes, arrebatadores e irrefutáveis. As estratégias são, de acordo com Yinger (1980), simultaneamente, recursos com impacto na prática crítica e nas operações de natureza cognitiva, para resolver problemas e tomar decisões (Beyer, 1988), numa combinação de processos (Baron & Sternberg, 1987).

A mobilização do pensamento crítico como um processo intelectualmente disciplinado, melhora a qualidade do pensamento pela capacidade de assimilar as estruturas inerentes ao pensamento e impor intelectualmente normas sobre o mesmo (Scriven & Paul, 1987), pois tende a fomentar a metacognição e auto-regulação nos processos de intervenções para resolver problemas (Schraw et al., 2006). No entanto, a autorregulação, como mecanismo de controlo, comporta duas dimensões, a cognitiva e a afetiva, articulando componentes motivacionais e comportamentais que proporcionam ao indivíduo a capacidade de ajustar as suas ações aos objetivos, considerando as alterações do contexto, a fim de alcançar os resultados esperados (Zeidner et al., 2000, p. 751).

Apesar de Paul e Elder (2008) considerarem que o pensamento crítico é uma capacidade inata do ser humano, ou seja, faz parte da sua natureza, o mesmo pode ser parcial, influenciado, distorcido e tendencioso, mas poderá atingir patamares de excelência se for sistematicamente aperfeiçoado. Em suma, segundo Paul e Elder (2008), o pensamento crítico é um modo de pensar sobre qualquer assunto, conteúdo ou problema, por isso é autodirigido, autodisciplinado, automonitorizado e autocorretivo, e visa, não só, melhorar a qualidade do pensamento, analisando, avaliando e

reconstruindo habilmente rigorosos padrões de excelência, como também um compromisso para superar o egocentrismo e o sociocentrismo nativos (p.2).

Sternberg (1997) e Halpern (2013) acrescentam que o pensamento crítico pode ser ensinado, adquirido e transferível para novos contextos, porque o uso sistemático e contínuo de competências e estratégias, além de proporcionar um maior background, faz aumentar a autoconsciência cognitiva e as probabilidades de se atingir o resultado desejável, o que pressupõe que os pensadores críticos tendam a ver o problema sob muitas perspectivas, a considerar muitas e diferentes abordagens de pesquisa e a produzir muitas e novas ideias antes de escolher um rumo de ação (Murawski, 2014).

1.5.6. O modelo de pensamento crítico de Paul-Elder

O conceito de pensamento crítico, como se pode constatar, abarca uma grande variedade de definições e significados, dependendo de quem o mobiliza, sendo por isso necessário conceptualizar o seu objeto através de um modelo, como se pode ver na Figura 5, projetado para o desenvolvimento das capacidades de pensamento.

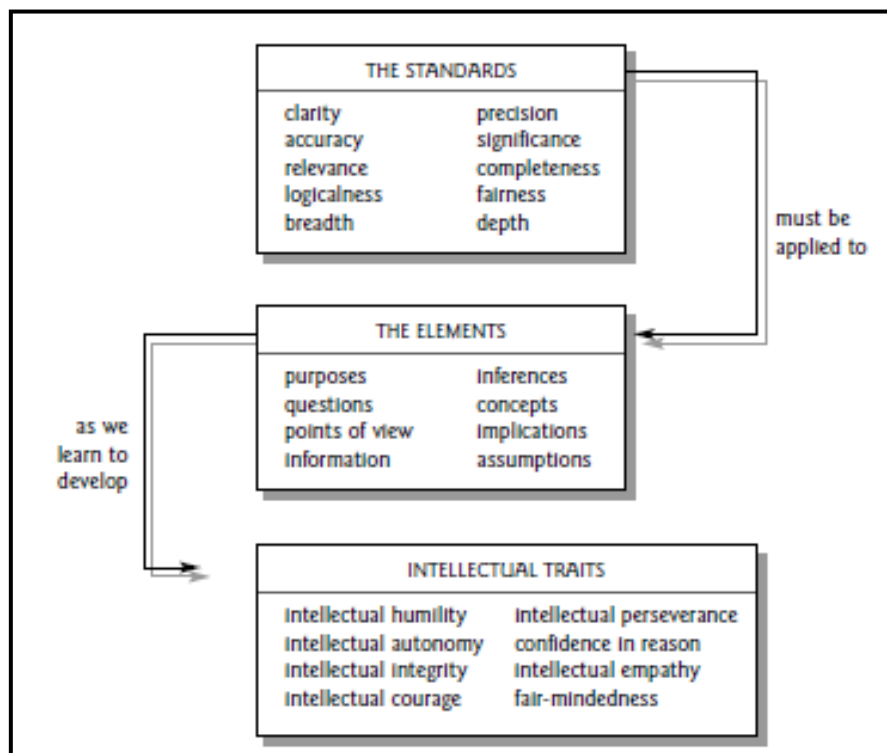


Figura 5 - Modelo de pensamento crítico (Paul & Elder, 2002, p. 66)

É neste contexto, que se recorre ao modelo de pensamento crítico de Paul e Elder (2002), cuja estrutura assenta em três dos aspetos principais do pensamento, ou seja, os padrões intelectuais e comumente utilizados para avaliar a sua qualidade, os elementos do pensamento ou componentes do bom raciocínio e os traços ou virtudes intelectuais, disposições essenciais de um pensador crítico. Como referido pelos autores, “os pensadores críticos aplicam rotineiramente padrões intelectuais aos elementos do raciocínio, a fim de desenvolver traços intelectuais” (Paul & Elder, 2008, p. 19). No âmbito deste trabalho, a mobilização deste modelo prende-se com o facto de assumir um cariz generalista, que pode ser aplicável a situações académicas ou a situações do mundo real, isto é, a qualquer questão ou problema que exija raciocínio, o que no caso do estudo da ação dos diretores, não necessita de grande estruturação nem planos especificamente elaborados. Esta flexibilidade e aplicabilidade a um vasto leque de circunstâncias que requerem raciocínio, justifica-se porque todo o raciocínio tem um propósito, é uma tentativa de descobrir alguma coisa, de resolver alguma questão, de resolver algum problema, é baseado em suposições, é feito de pontos de vista, baseia-se em dados, informações e provas, é expresso através de, e moldado por conceitos e ideias, contém inferências e interpretações através das quais tiramos conclusões e damos significado aos dados e conduz a algum lado, ou seja, tem implicações e consequências (Paul & Elder, 2002). Deste modo, considerando estes pressupostos é perfeitamente aplicável à reflexão sobre os variados desafios colocados à ação dos diretores nos vários mundos de atuação e à interpretação dos seus discursos.

O modelo de Paul e Elder (2008) traduz uma abordagem filosófica e teórica do pensamento crítico e enfatiza que uma melhoria do pensamento crítico se operacionaliza através do raciocínio. Distingue vários componentes, correspondendo o primeiro aos padrões intelectuais universais que são normas que devem ser aplicadas à reflexão para assegurar a sua qualidade. Estes padrões obedecem a uma lógica sequencial e precedem outros que incluem a *clareza*, como um padrão de passagem para o conhecimento de um problema e respetiva resolução; a *exatidão*, que nos remete para o exercício da descoberta e veracidade do problema; a *precisão*, que nos especifica e pormenoriza o problema; a *pertinência*, que pressupõe a relevância e a correlação entre a causa e o efeito do problema; a *profundidade* que pressupõe um maior grau de complexidade, abrangência e amplitude do problema; a *variedade*, que nos remete para a consideração ou perceção de todos os argumentos ou pontos de vista em questão; a *lógica*, que pressupõe a eliminação dos elementos contraditórios e implica, uma combinação mútua de pensamentos, o *significado* que nos remete para a importância do problema e dos factos que lhe dão maior centralidade, e, por último, a *justiça* que nos remete para a

eliminação dos interesses e dos elementos emocionais, pressupondo um tratamento igual para todos os argumentos em causa, prevalecendo, neste caso, o interesse colegial. O modelo explicita, ainda, como segundo componente, os elementos do pensamento (raciocínio), em número de oito, com um foco diferenciado para qualquer processo ou tarefa de raciocínio, independentemente do contexto em que ocorra, assentando nos pressupostos de que o todo raciocínio tem um *propósito*, é uma tentativa de *descobrir algo, resolver alguma questão, resolver algum problema*, é baseado em *suposições*, é feito de algum *ponto de vista*, é baseado em *dados, informações e evidências*, é expresso e moldado por *conceitos e ideias*, contém *inferências* ou *interpretações* pelas quais tiramos conclusões e damos sentido aos dados, e, assim, nos conduz a algum lugar ou tem *implicações e consequências*.

O terceiro e último componente do modelo é constituído pelos traços intelectuais. Estes traços ajudam a determinar o nível de discernimento e integridade com que uma pessoa pensa. Alguns dos traços incluem: A *humildade intelectual*, que traduz as limitações e o reconhecimento do próprio conhecimento, incluindo a sensibilidade para travar o egocentrismo nativo e as próprias crenças; a *coragem intelectual*, que comporta uma ideia de justiça, na confrontação de ideias, crenças ou pontos de vista diferentes dos nossos, inculcando alguma verdade nas considerações negativas ou absurdas que lhe atribuímos, em função de conclusões ou crenças falsas ou enganosas que nos são transmitidas, o que pressupõe que não devemos "aceitar" o que aprendemos de forma passiva e acrítica; a *empatia intelectual* que implica a consciência do nosso egocentrismo e a capacidade em raciocinar em função de premissas, pressupostos e ideias dos outros, para os compreender integrando o passado, ou seja, correlaciona a vontade de recordar ocasiões em que estávamos errados no passado, apesar de termos a convicção de que estaríamos certos; a *autonomia intelectual* implica compromisso, domínio e mobilização da racionalidade nos processos de pensamento; a *integridade intelectual* que traduz fidelidade e coerência no pensamento e o reconhecimento das contradições do próprio pensamento e respetivas ações; a *perseverança intelectual* que reflete a mobilização consciente e duradoura do conhecimento e das verdades intelectuais, independentemente dos constrangimentos, bloqueios, frustrações ou adversidades, tendo como objetivo alcançar uma perceção mais sólida e vincada; a *confiança na razão* que implica o recurso à racionalidade em todas os domínios de ação societária, apesar dos obstáculos inatos da mente humana e da própria sociedade em que vivemos, e, por último, a *mente justa* que significa honestidade intelectual e integridade na adesão a padrões intelectuais e imparcialidade no tratamento de todos os pontos de vista, independentemente dos envolvidos no processo (Paul & Elder, 2001, 2002). Estas

características não estão presentes apenas nos pensadores críticos, mas são conscientemente utilizadas para orientar o processo de pensamento (Paul, 1995).

1.5.7. O componente cognitivo no pensamento crítico

O pensamento crítico alicerçou-se de forma sistemática, recorrente e progressiva na complexidade do conhecimento, e teve como pano de fundo o pensamento descrito por Dewey (1910, 1933) que comporta características particulares numa tetra tipologia gradativa: A *reflexividade do pensamento*, de cariz iminentemente pragmático ao estabelecer a articulação entre as ideias e as ações, entre os processos e os produtos; a *espontaneidade do pensamento* que é inato, automático e indisciplinado; a *rapidez de pensamento* que procura a primeira solução para o problema; e a *consistência de pensamento*, que procura a solução que valida a primeira ideia, o que levou Willingham (2008) a associar o pensamento crítico ao conhecimento e à especificidade de um assunto num determinado domínio. Foi assim, que se foi generalizando e reconhecendo, de forma mais ou menos consensual, o papel do conhecimento, assumindo-se fundamental e indispensável no exercício do pensamento crítico (Carisson et al., 2002; Edwards, 2003, 2007; Kennedy et al., 1991; Paul, 1990; Paul & Elder, 2001, 2002; Riddell, 2007; Yinger, 1980), em todos os contextos em que o ser humano desenvolve as suas atividades, sejam elas relacionadas com o domínio da educação, da economia, da saúde, do social, da política, entre outras (Butler, 2012; Moseley et al., 2005), constituindo fontes sociais de transmissão de “um corpo de conhecimentos, mas que de modo algum, podem invalidar o esforço individual para encontrar um sentido (Branco, 2014, p. 6), porquanto “a qualidade da nossa vida, o que produzimos, fazemos ou construímos depende precisamente da qualidade do nosso pensamento” (Paul & Elder, 2008, p. 2). O pensamento crítico é, por isso, um processo cognitivo que permite uma melhor compreensão do próprio sujeito e do seu ambiente através daquilo que é observado, sentido, sintetizado, interpretado, traduzindo, desta forma, um universo de conhecimento que deve ser preservado e desenvolvido, e, uma força poderosa e emancipatória na vida pessoal e social (Facione, 1990a), e que Lipman (1988) considera como responsabilidade cognitiva.

O desafio cognitivo associado ao pensamento crítico respalda-se no conhecimento e informações para ultrapassar as dúvidas, com a finalidade de fazer emergir uma decisão para resolver uma situação real, evitando navegar num estado permanente de questionamento, embora se reconheça que a aquisição e volume dos conhecimentos se processa de forma contínua durante a vida, coexistindo simultaneamente com um

processo de esquecimento, não invalidando, segundo Siegel (1985) que o pensamento crítico como um ideal educacional, traduza um aumento da auto-suficiência e uma maior autonomia, ou seja, maior liberdade para agir e avaliar, com base no seu próprio raciocínio, independentemente de eventuais constrangimentos externos. Por sua vez, Branco (2014) reconhece o caráter fluído do conhecimento, dado que “tem uma função adaptativa, diferindo da mera conformidade a uma realidade dada e independente do sujeito (a asserção central do construtivismo, de acordo com (Glaserfeld, 1999), traduzindo-se num alargamento da experiência pessoal e social” (p. 6) e que a sua construção está intimamente ligada ao *background* individual, estado emocional e pensamento crítico, através da interação, comunicação ou utilização de objetos com o ambiente envolvente, pelo que o conhecimento é uma perceção das ligações de um objeto e que determinam a sua aplicabilidade numa dada situação (Dewey, 1916).

A mobilização do conhecimento no pensamento crítico poderá ser tácita e integrada em vários momentos (Yinger, 1980), mas recorre de forma sistemática e híbrida às habilidades cognitivas, das quais se destacam, analisar argumentos, alegar e/ou demonstrar (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 2013; Paul, 1992), julgar e/ou avaliar argumentos (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Facione, 1990a; Lipman, 1988; Tindal & Nolet, 1995), tomar decisões e/ou resolver problemas (Ennis, 1985; Halpern, 2013; Sternberg, 1999a; Tindal & Nolet, 1995; Willingham, 2008), fazer inferências através da indução e da dedução (Ennis, 1985; Facione, 1990a; Paul, 1992; Swartz, 1987; Willingham, 2008), prever (Tindal & Nolet, 1995), raciocinar verbalmente (Halpern, 2013), interpretar, explicar, autorregular e auto corrigir (Beyer, 1988; Facione, 1990a; Hicks, 2001; Lipman, 1988, 1991; Paul & Elder 2001; Sedlak, 1997; Yinger, 1980) e testar hipóteses (Halpern, 2013; Paul, 1992), habilidades essas, que, aliadas às disposições individuais ou motivações internas, contribuem para a compreensão dos fenómenos e ideias, aumentando por isso as probabilidades de se alcançar o resultado desejável (Halpern, 2013), em suma, é a capacidade de identificar, analisar e avaliar as informações necessárias para uma ação ou decisão (Watson & Glaser, 2012).

Embora todo o pensamento resulte em conhecimento, podemos inferir que o valor do conhecimento está diretamente condicionado pela sua mobilização no pensamento, pois, como vivemos num mundo dinâmico e em constante mudança, no qual a nossa principal tarefa é prospetiva, o conhecimento, por oposição ao pensamento, é retrospectivo - tem valor na sua consistência, na segurança e na riqueza que proporciona nas nossas relações com o futuro, ideia reforçada por Resnick (1985) quando afirmou que "o conhecimento já não é visto como um reflexo vindo do exterior, é antes uma

construção pessoal em que o indivíduo impõe um significado, relacionando trechos de conhecimento e experiência em alguns esquemas de organização"(p. 130). Para Dewey (2001):

o conhecimento não é apenas a consciência momentânea de alguma coisa, mas corresponde às disposições que conscientemente utilizamos para compreender o que está a acontecer. O conhecimento como um ato, transporta parte das nossas disposições para a consciência, com vista a superar algo perplexo, estabelecendo a ligação entre nós próprios e o mundo em que vivemos (p. 351).

1.5.8. As disposições e atitudes no desenvolvimento do pensamento crítico

Retomando Dewey (2001), do ponto de vista social, a dependência é mais uma manifestação de poder do que uma fragilidade, e esta relação, envolve não só a interdependência social como uma das características de toda a atividade humana, como também, a plasticidade do ser humano. Esta maleabilidade significa o poder de aprender e modificar os seus atos, consequência de experiências anteriores, desenvolvendo disposições, hábitos e modos de agir através da formulação de juízos. Independentemente da mobilização de competências cognitivas, a capacidade de pensar criticamente não é uma condição necessária e muito menos suficiente, se não houver disposição ou propensão para usar as capacidades de pensamento. Estes pressupostos para a ação, também foram corroborados por outros autores (Beyer, 1988; Ennis, 1987; Facione et al., 1994; Paul & Heaslip, 1995; Tishman et al., 1993; Yínger, 1980), que consideram as *disposições*, tendências de padrões particulares de comportamento intelectual, importantes e necessárias para operações mentais e conhecimentos envolvidos no pensamento crítico. Esta posição opõe-se à ideia das competências como o atributo mais valorizado e considerado suficiente para que se operasse o pensamento crítico, principalmente nas aprendizagens de ensino e na avaliação do pensamento crítico (Ennis, 1987, 1996; Halonen, 1995; Halpern, 2013; McPeck, 1981). Nieto e Saiz (2011) alertam que, para se operacionalizar o pensamento crítico é necessária uma abordagem simultânea de disposições e de habilidades, o que significa que não é suficiente mobilizar apenas uma delas ou ambas, mas, sim, é imperativo e necessário fazer um bom uso das mesmas.

No entanto, e no sentido de identificar a natureza desses padrões e clarificar o conceito, partimos dos contributos de Dewey (1933) que destaca os aspetos disposicionais do pensamento como particularidades pessoais e bons hábitos de espírito, porque o desenvolvimento intelectual exige uma atitude de recetividade a ideias inovadoras; de

Ennis (1994) e Siegel (1999) que definem uma disposição de pensamento como uma tendência para fazer algo em condições adequadas e de forma reflexiva, reforçando Ennis (1994) que corresponde a ter uma mente aberta, para tentar estar bem informado e alerta para alternativas, no fundo para exercer a sua capacidade de pensamento crítico; e de Norris (1992), para quem uma disposição assenta nas habilidades para pensar criticamente e por habituação, mobilizam certas capacidades, ou pensam como as utilizar através das escolhas a fazer.

Por sua vez, Ennis (1996) identifica três disposições que estão presentes no pensamento crítico e que considera fundamentais para que o mesmo ocorra, tais como a *autenticidade*, que postula a veracidade das crenças, a *conformidade*, que respeita a justificação das decisões tomadas e a *facilitadora*, que representa uma tendência para que o pensamento crítico seja bem conduzido onde quer que aconteça, independentemente do horizonte temporal em que o mesmo ocorre, por isso não é um “mecanismo automático” (Ennis, 1994). Para Norris (1992) uma disposição tem uma dupla origem, por *habituação* e a *retroação*, que advêm da utilização recorrente de determinadas habilidades e da utilização de habilidades já assimiladas, respetivamente, e assenta numa dupla capacidade, a *espontânea* de cariz volitivo, que se refere à vontade e ao que se é capaz de fazer, e a *estimulada* de cariz rogatório, que diz respeito ao que se é capaz de fazer, mas apenas, após solicitação. Segundo Siegel (1999), as disposições são contra fatuais, pois, nem todas as disposições são comportamentais, pelo contrário, são antes tendências para se envolverem em tipos particulares de comportamento, e, nestas circunstâncias as disposições levam-nos a agir ou a comportar de determinadas formas, e, por conseguinte, manifestam-se de várias maneiras, não sendo por isso deterministas.

Do ponto de vista comportamental, segundo Tishman et al. (1993) emerge uma trilogia de elementos psicológicos que implicitamente estão associados a comportamentos disposicionais, tais como, a *sensibilidade*, para a adequação a um comportamento, a *propensão*, para os estímulos sentidos para um comportamento e a *determinação*, para seguir em frente com o comportamento, o que levou Facione (1990a) a considerar “as disposições como uma das características dos bons pensadores críticos” (p.13), aliando a motivação interna para a análise ponderada e equilibrada dos argumentos quando confrontada com problemas a resolver, ideias a avaliar ou decisões a tomar (Facione et al., 1997; Facione et al., 2000; Giancarlo et al., 2004). Do ponto de vista educativo, segundo Resnick (1987), uma disposição não é determinista, pois não assenta na hereditariedade e muito menos é uma característica biológica, assumindo mais uma tendência de hábito de pensamento, que poderá ser aprendido e ensinado, tendo,

inclusive, o *Relatório Delphi* (Facione, 1990a) dimanado uma recomendação no sentido de se desenvolverem instrumentos que promovam as disposições e o aperfeiçoamento das competências no pensamento crítico nas aprendizagens.

É, tendo em consideração estes pressupostos, que Ricketts e Rudd (2004) associam três dimensões da disposição do pensamento crítico em ambientes instrutivos, tais como a disposição do *compromisso*, que se traduz na utilização e valorização das potencialidades do raciocínio, sinónimo de pensamento autónomo, crítico e razoável, a disposição *inovadora* que procura a verdade através de razões e evidências, sustentada na curiosidade intelectual e a disposição da *maturidade cognitiva* (maturidade) que implica a tolerância, respeito e aceitação das crenças, ideias e valores dos outros, independentemente da complexidade e do interesse dos problemas, que podem ser perseguidos em prol da descoberta, fazendo assim uma transição deliberada para investigações intelectuais (Dewey, 2001).

O pensamento pode ser uma moeda com duas faces, em que numa se assume como crítico, porque espelha um bom raciocínio na medida em que é razoável, reflexivo e fundamentado, envolve um juízo, e move-se por normas, padrões e critérios, e na outra, comporta uma dimensão criativa, na medida em que implica questionar pressupostos, eliminar crenças, gerar novas ideias e fornecer construções imaginativas, sintetizar várias ideias e pontos de vista para criar uma nova visão, configurando assim, apesar de uma relativa diferenciação e correlação moderada, uma complementaridade e muitas vezes interdependente relação entre o pensamento crítico e criativo (Wechsler et al., 2018).

A complexidade dos desafios que são colocados à ação do diretor na gestão da escola através das interações nos vários mundos de ação, fazem emergir no seu quotidiano muitas e diferentes situações, de natureza pedagógica, organizacional e tecnológica. Este ambiente de mudança, umas vezes mais rápido outras mais lento, coloca-os numa posição de charneira sobre o rumo a empreender para a sua unidade orgânica. Estas organizações precisam de líderes adaptáveis, perspetivos e prospetivos, quer nas tomadas de decisão como na resolução de problemas, por isso é importante a mobilização do pensamento crítico, como um conjunto de competências, aptidões, e comportamentos, e, através da capacidade de usar inteligência, conhecimento e habilidades, questionam e exploram as situações, para chegar a conclusões tendo em conta os factos, as evidências e as razões. No fundo, os diretores são confrontados com a avaliação das situações, com a perceção do seu potencial e das oportunidades e

constrangimentos que geram, e a abordagem ao pensamento crítico, preconizada por Paul e Elder (2002) permite inferir através do raciocínio qualquer ideia dentro de qualquer domínio, e os traços intelectuais permitem assegurar que os diretores exercem o seu pensamento crítico de forma ponderada que conduzirá à independência intelectual e a uma ação responsável.

1.6. A criatividade

1.6.1. A emergência de um conceito

Com um mundo sempre em grande transformação e mais rapidamente do que nunca, com o aumento da concorrência global, com a implementação de novas técnicas de produção, da rápida evolução tecnológica associada à expansão da oferta mediática, reflexo dos efeitos da globalização, emergiu a necessidade de promover a criatividade para enfrentar os desafios ora colocados, para as novas relações entre experiência e conhecimento, como também, para novas soluções para os problemas, o que levou Kaufman e Sternberb (2010) a referirem que a criatividade assume uma dupla função, é prescritiva para o sucesso e preventiva relativamente aos riscos de falhanço de uma pessoa nos vários domínios da vida. No que diz respeito à gestão escolar, mais propriamente à ação do diretor nos vários mundos de ação, e, como gestor de dinâmicas sociais e articulador de diversidades, é o responsável pelas transformações de práticas e da organização escolar, que resultam das suas relações institucionais. Daí a importância da criatividade do diretor, como um recurso valioso para que possa enfrentar de modo eficaz os conflitos, as tensões, as mudanças e as conformidades, uma vez que o diretor ocupa uma posição central na estrutura escolar e as suas decisões sustentam o desenvolvimento de atividades, a eficácia organizacional e o sucesso das ações planeadas. Embora uma das premissas do desenvolvimento da criatividade seja, que uma pessoa, em determinadas condições, através de um processo, elabore um produto, que pode ser novo, útil e valioso, a abordagem ao papel da criatividade do diretor, na sua ação, circunscreve-se à sua pessoa e às interações entre o seu pensamento e o contexto sociocultural de atuação.

Apesar da criatividade ter sido abordada a partir de diferentes perspetivas o núcleo central do ato criativo é o indivíduo, uma vez que a criatividade é vista como um qualidade individual capaz de produzir e gerar ideias novas e úteis, mas comporta uma grande complexidade, isto é, segundo Lipman (1996) “tem em conta os seus próprios métodos e procedimentos e, ao mesmo tempo, releva sobre o assunto que lhe interessa”

(p.9), e, assume um cariz multidimensional, através das dimensões cognitiva, afetiva e social, em interação com quatro elementos principais: A pessoa, o processo, o produto e o ambiente.

A nível individual, a criatividade é relevante, pois, quando se trata de resolver problemas no trabalho e na vida quotidiana, é indissociável a relação entre pensamento crítico, conhecimento e criatividade. Se por um lado, para se compreender o pensamento criativo é necessário identificar e caracterizar o conhecimento que está na génese das ideias e das soluções, bem como as operações cognitivas (processos mentais) aplicadas a esse conhecimento, por outro, é preciso perceber como o conhecimento afeta a criatividade, considerando o estágio de desenvolvimento e as estratégias cognitivas utilizadas nas suas duas fases. A primeira fase implica a aquisição das competências necessárias tendo em conta a especificidade do contexto, e a segunda fase envolve a operacionalização dessas habilidades em produtos criativos (Mumford et al.,2006; Simonton, 2006).

Embora exista alguma ambiguidade devido à complexidade do objeto e à diversidade dos seus campos de aplicação, o primeiro passo para compreender a criatividade é defini-la, já que do ponto de vista do senso comum, corresponde a uma capacidade individual, frequentemente sinónimo de imaginação e capacidade de produzir algo novo e útil, acrescentando Kaufman e Sternberg (2010) que grande parte das definições de ideias criativas comportam os atributos da inovação, da qualificação e da adequação/redefinição, ou seja, aquelas devem representar uma novidade de alto nível de qualidade e (re)ajustadas às tarefas em questão. Mais foi Guilford (1950) um dos pioneiros do estudo da criatividade, que destacou a originalidade como um atributo da criatividade, referindo-se a comportamentos invulgares, e considerando que a criatividade se deveria fundamentar em critérios, quando referiu que "a pessoa criativa tem ideias inovadoras e o grau de novidade de que a pessoa é capaz, ou que habitualmente exhibe (...) pode ser testado em termos da frequência de respostas incomuns, mas aceitáveis, a itens" (p. 452).

Torrance (1974) descreve o carácter particular e único da criatividade, que se inicia com a sinalização de um problema e termina na apresentação de resultados, isto é, está implícito no fenómeno criativo, um processo que inclui a mobilização da experiência da pessoa criativa e que culmina num produto, ao definir criatividade como "um processo de sensibilização para os problemas, inventariação dos possíveis constrangimentos, procurar soluções, fazer suposições ou formular hipóteses sobre as lacunas existentes,

testar as hipóteses e eventualmente modificá-las para voltar a testá-las e para finalmente comunicar os resultados" (p.8), tendo Amabile (1983b, 1996) acrescentado que, quando se evoca os resultados criativos está patente o conceito de *criatividade*. Outros contributos para a definição de criatividade reforçam o papel do ambiente e o seu carácter interativo (Woodman et al.,1993), tendo acrescentado Plucker et al. (2004) que a criatividade é "a interação entre aptidão, processo e ambiente através do qual um indivíduo ou grupo produz um produto perceptível que é simultaneamente novo e útil tal como definido num contexto social" (p. 90), mas que deve estar sujeita a processos de avaliação (Davis, 2009), reforçando Vernon (1989) que a criatividade significa a "capacidade de uma pessoa produzir ideias novas ou originais, perspectivas, reestruturação, invenções ou objetos artísticos, que são aceites pelos especialistas como sendo de valor científico, estético, social ou tecnológico" (p. 94).

Por sua vez, Gardner (1993) nos estudos de caso que realizou, concluiu que a criatividade pode resultar de duas dinâmicas, uma, do confronto de ideias no interior de um determinado campo, que classifica de *anomalia*, a outra, da emergência do talento individual invulgar num domínio ou num campo, que apelida de *assíncronia relacional*. Para Lubart e Sternberg (1995) o desempenho criativo é específico de cada domínio e o resultado da interdependência e complementaridade de seis recursos distintos: *capacidades intelectuais* (analítica, sintética e prática/contextual), conhecimentos (limitado e suficiente), estilos de pensamento (legislativo/seletivo), personalidade (auto-eficácia e volitividade), *motivação* (intrínseca e extrínseca) e *ambiente* (palco).

Também outras perspectivas da criatividade realçam a sua importância na resolução de problemas (Amabile, 1983b; Baas et al.,2008; James et al., 2004; Paulus & Nijstad, 2003; Sternberg & Lubart, 1999), mas, dado que as atividades de pensamento criativo são comumente consideradas tarefas complexas, a sua operacionalização implica, tomar decisões, mudar de tarefas, inibição (Benedek et al., 2012) e desinibição (Martindale & Dailey, 1996), introduzindo-se assim uma visão incremental da criatividade ligada a metas de realização adaptativas e maior autoeficácia (Puente-Díaz & Cavazos-Arroyo, 2017).

Muitas das abordagens teóricas da criatividade centraram-se, fundamentalmente, num determinado aspeto ou faceta da criatividade (Rhodes, 1987; Runco, 2004b) que esses autores enfatizavam, e que têm sido referidos como os "quatro P's da criatividade, os *processos*, de criação artística, de descoberta científica entre outros, os *produtos*, ideias novas, obras originais, invenções e criações de todo o tipo, as *pessoas* (ou personalidade)

e o *lugar* ou *ambiente* propício, mas recentes versões (Runco, 2007a) alargaram-no a seis P's, acrescentando Simonton (1990) a terminologia *persuasão* e Runco (2003a) o termo *potencial*.

Nos últimos anos, Glăveanu (2013) propôs o modelo dos 5A's, composto por cinco elementos (Ator – Audiência – Ação – Artefacto – Recursos – no original inglês, Affordances) para complementar o modelo clássico de Rhodes (1961). Glăveanu considera que o modelo dos 4P's (Pessoa, Produto, Processo e Press - ambiente) é uma abordagem isolada, individual e estática, e muito dificilmente retrata as interdependências e complementaridades entre os mesmos. É nesse sentido que Glăveanu no seu modelo 5A's de criatividade, enfatiza a articulação entre aqueles elementos: De pessoa para ator, de processo para ação, de produto para artefacto e de ambiente para audiências (mundo social) e recursos (affordances) e reforça que nos processos criativos dinâmicos, complexos e sistémicos, o ónus recai sempre para os outros e para um público.

1.6.2. O pensamento divergente e a criatividade

A conceção Guilford de pensamento divergente é provavelmente uma das definições mais comuns de criatividade e envolve a produção de ideias a partir de determinada informação, e ocorrendo quando as ideias e associações se movem em direções variadas, como resultado podem emergir novas ideias (Mednick, 1962; Torrance, 1995). O pensamento divergente engloba várias formas de pensamento criativo, incluindo a fluência (número de ideias geradas), a flexibilidade (variedade de ideias produzidas), a originalidade (singularidade ou ideias incomuns produzidas) e a elaboração (incrementação ou melhoria das ideias), o que lhe confere um cariz iminente intuitivo e a não vinculação a dados. Para Runco (1999a) o pensamento divergente é frequentemente sinónimo de originalidade, e, sendo esta a principal característica da criatividade, não significa que um bom teste de pensamento divergente seja condição necessária e suficiente para atuar de forma criativa, pois o pensamento divergente não é o mesmo que pensamento criativo, antes reflete uma ideia com um enorme potencial. O pensamento divergente está orientado para encontrar respostas ou alternativas, é assim um tipo de capacidade de pensamento que é frequentemente utilizado na resolução criativa de problemas, e, é na opinião de (Lewis & Lovatt, 2013) um processo para gerar uma série de ideias que permitem fornecer a solução certa para um problema particular. A mesma opinião é corroborada por Robbins e Kegley (2010) em que o pensamento divergente proporciona várias respostas ou soluções, das quais se pode socorrer para

encontrar a solução mais adequada para o problema em causa. Também De Bono (2014) associa este tipo de pensamento, ao pensamento lateral, uma vez que contempla muitas e diferentes abordagens, para produzir muitas e novas ideias antes de escolher um rumo de ação, ou seja, há uma preocupação com todas as possibilidades e potenciais soluções. Por sua vez, Markovits (2014) sugere que a coordenação de pensamentos divergentes através de múltiplos níveis de abstração, podem motivar o raciocínio, e que este não é considerado como lógica *per se*, mas envolve a capacidade de conceber ou de eliminar possibilidades.

Contrariamente ao pensamento convergente, que se suporta em formas de inteligência como a memória ou capacidade de raciocínio, ou na capacidade de dar uma resposta correta a uma pergunta, o pensamento divergente alicerça-se na inteligência geral (McCrae, 1999) e requer, em primeira instância, a gestão das opções possíveis usando para esse efeito as capacidades de pensamento criativo, para posteriormente selecionar a melhor ideia ou as melhores ideias desse conjunto de opções, usando competências do pensamento crítico (Moriarty & Robbs, 1999). Para Baer (1997) significa produzir ideias invulgares e originais ou, em alternativa, a partir de uma ideia, reproduzir diversas de cariz mais elaborado para responder a um determinado problema, ou ainda, dado o seu carácter exploratório e por vezes especulativo, chegar a conclusões abertas à interpretação individual através da síntese ou integração de pedaços de informação originalmente pensados como não relacionados ou mesmo contraditórios (Carson, 1999).

Contudo, Cropley (2006) e Runco (2003b) acrescentam que os pensamentos divergentes e convergentes podem ambos estar envolvidos em esforços criativos ou em ambientes criativos, marcados por um equilíbrio de tarefas estruturadas e não estruturadas, em diferentes contextos de trabalho (grupo/individual) e de informação (processual/factual). Haner (2005) classifica estes espaços para a inovação como híbridos, permitindo a geração de ideias que, simultaneamente, poderão ser originais e eficazes, embora se acredite que o pensamento divergente difere da inteligência, porque esta serve de base ao pensamento convergente e à capacidade de dar uma resposta correta a uma pergunta, nomeadamente em testes de QI que incluem questões gramaticais e de factos, como, por exemplo, a distância entre duas cidades (Levy & Langer, 1999).

1.6.3. O pensamento convergente e a criatividade

Este é um tipo de pensamento que é seletivo, analítico, linear, disciplinado e convencional porque envolve a ideia ou resposta correta para um problema em causa, mas, como processo, inicia-se a partir de dados, pistas, ou partes do problema para a convergência de uma ideia específica, afastando-se assim do paradigma da originalidade e criatividade, mas, segundo Runco (2003b) é um tipo de pensamento que envolve "processos críticos" (p. 432). É por esse motivo que o pensamento convergente está também intimamente ligado ao conhecimento e pressupõe, segundo Cropley (2006), duas etapas, a primeira direcionada para a manipulação dos conhecimentos existentes através de procedimentos normalizados e a segunda para a produção de um maior conhecimento.

O pensamento convergente tende a ser dedutivo, pois implica um raciocínio que reúne informação ou dados relevantes e chega a uma conclusão firme baseada nos mesmos, muitas vezes através do reconhecimento e expressão de informação pré-estabelecida ou critérios externos, avaliando as respostas disponíveis com o objetivo de identificar ou escolher a que melhor responde ao estímulo, isto é, é guiado pelo princípio chave do julgamento afirmativo (Puccio, 1999). No mesmo sentido Ansburg (2000) e Ash e Wiley (2006) sustentam que, quanto mais um indivíduo for capaz de manipular simultaneamente várias partes de informação, mais rapidamente pode aferir alternativas e gerar a solução mais correta, ao que Cropley (2006) Hennessey e Sternberg e O'Hara (2009) acrescentam, a resposta única e convencional.

No entanto, o pensamento convergente em contexto educativo apresenta um conjunto de atributos particulares que lhe conferem vantagens comparativas, pela conformidade, objetividade e criticismo, além de proporcionar a utilização de conhecimento para ativar a perícia e posteriormente transformá-la em competências utilizáveis (Dym et al., 2005; Loch et al., 2006). A conformidade é, muitas vezes evocada, quando em trabalho de grupo, se exige como foco uma mesma informação, o que implica uma determinada convergência. A objetividade está presente nas tarefas que exigem respostas corretas e cuja avaliação incida em pontuações objetivas. Runco (1999b) acrescenta que é mais fácil e se despende muito menor esforço na avaliação de ideias produzidas por outros, do que gerar ou produzir as próprias ideias.

1.6.4. A motivação intrínseca e extrínseca no desenvolvimento da criatividade

Os estudos desenvolvidos por (Amabile, 1983b, 1993; Hennessey, 2017; Hennessey & Amabile, 2010; Sternberg et al., 1997; Sternberg & Lubart, 2009; Sternberg & O'Hara, 2009), sobre motivação intrínseca, revelaram que a criatividade pode resultar de um efeito contraditório, porque pode ser condicionada pela motivação, mas, simultaneamente, esta pode impulsioná-la, através de técnicas de manipulação e formação motivacional. A apologia e a valorização dos desempenhos criativos podem traduzir melhores resultados académicos e captar um maior interesse pela aprendizagem. Neste sentido, a motivação intrínseca assume uma dupla variância, podendo ser um estado ou uma característica, que está diretamente dependente não só da variedade e do interesse pelas atividades, como também de fatores sócio ambientais, não sendo por isso generalizável, e, por esse motivo, Amabile (1996) e Hennessey (2000) denominam-na como o "princípio da motivação intrínseca da criatividade".

A motivação intrínseca é referida como o desejo de se envolver numa tarefa ou atividade por si só, e envolve domínio e objetivos de aprendizagem, curiosidade, prazer/satisfação, absorção e apetência/desejo para o desafio (Flink et al., 1990; Guthrie & Knowles, 2001; Guthrie & Wigfield, 2000; Ryan & Deci, 2000, p. 71), portanto é a força motriz que é fundamental para a natureza ativa do ser humano (Goodman et al., 2011) e propícia à criatividade. Enquanto a motivação extrínseca é quase sempre prejudicial (Amabile, 1983a, 1996), por isso tem um impacto negativo (Hennessey, 2010) e, por outro lado, está associada a recompensas e à socialização, através de forças externas de influência sobre o indivíduo, que se traduzem em objetivos instrumentais, de desempenho e competitivos (Goodman et al., 2011).

1.6.5. As diferentes categorias de criatividade

A definição de criatividade desde há muito que gerou um consenso generalizado e que combinou inicialmente dois elementos, a novidade ou originalidade e a adequação à tarefa e a sua utilidade. Mais recentemente chegou-se à conclusão que a definição de critérios, tendo em consideração um determinado contexto, seja ele de natureza sociocultural, histórica (Beghetto, 2013; Glăveanu, 2013; Plucker et al., 2004) ou outra, se tornou importante para aferir a originalidade e a adequabilidade às tarefas, porque algo que é considerado como original num determinado contexto pode, por exemplo, ser

avaliado como trivial num contexto diferente, o que traduz a inseparabilidade e a interdependência entre a criatividade e o contexto (Beghetto & Kaufman, 2014).

No entanto, a partir da conceituação inicial sobre a criatividade, muitos outros caminhos se seguiram, desde os Quatro P's (Rhodes, 1961), ao Modelo Componential da Criatividade (Amabile, 1996), ao Modelo Sistémico de Csikszentmihalyi (1996), ao Modelo de Investimento da Criatividade (Sternberg & Lubart, 1991), ao Modelo de Propulsão (Sternberg et al., 2001, 2002, 2003a, 2003b) até ao modelo 5 A's (Glăveanu, 2013) que muito contribuíram para a discussão sobre a criatividade.

Embora se reconheça que há enormes diferenças individuais na criação de produtos criativos, nos níveis de realização (Eysenck, 1995; Simonton, 1994) e que a criatividade é diversificada e tem várias gradações, a abordagem aos níveis da criatividade proposto no modelo Quatro-C (Beghetto & Kaufman, 2007, 2013; Kaufman & Beghetto, 2009) tem o condão de colmatar as lacunas que derivam das abordagens iniciais que privilegiaram apenas a grande criatividade (Big-C) e a pequena criatividade (Little-C), uma vez que estas não têm amplitude necessária para acomodar todo o processo criativo pessoal e as respetivas variáveis envolvidos na construção e desenvolvimento de novos conhecimentos. É nesse quadro de referência que os autores do modelo Quatro-C acrescentaram mais duas categorias de criatividade, a Pro-C criatividade e a Mini-C criatividade, para se perceber as *nuances* e as manifestações entre diferentes níveis e tipos de criatividade.

1.6.5.1. A grande criatividade -Big-C

A grande criatividade (Big-C), por vezes denominada “lendária” (Beghetto, 2010) ou alta criatividade, é aquela que grande parte do público associa quando se fala de criatividade (Simonton, 2009), mas, do ponto de vista do ato criativo reporta-se à criatividade iminente, associada ao talento e à capacidade abstrata de todos os grandes artistas, génios e criadores conhecidos, e consubstancia uma nova descoberta (Richards, 2001), algo inovador, original e útil (Cramond, 2008).

A criatividade eminente é representada por formas extremas de originalidade (Gardner, 1993; Simonton, 2000), e está associada a diferentes formas de reconhecimento, tais como, prémios, distinções, publicações, ou outras, e respeita os criadores (pessoas) os esforços criativos (processo) e os resultados criativos (produto), em situações onde a qualidade da originalidade ou novidade deriva desse reconhecimento pela sociedade ou por organizações profissionais relevantes. Esta realidade é corroborada pelos trabalhos

de Simonton (1977, 1994, 1998, 2004) sobre o génio criativo, nomeadamente os eminentes compositores clássicos e de ópera cujas obras vão perdurando no tempo.

No entanto, há aspetos fundamentais que se devem considerar, os diretamente relacionados com a cultura, caso de algumas culturas em que todos podem ser criativos, enquanto noutras é uma capacidade exclusiva, reservada apenas a pessoas excecionais, e aspetos relacionados com a interação entre um domínio, um campo, e a pessoa (Csikszentmihalyi, 1999), e ainda os relacionados com os produtos criativos, inovadores e que tiveram um efeito considerável na sociedade (Simonton, 1994), muito embora, alguns tivessem gerado uma grande controvérsia quando foram criados, nomeadamente a teoria da evolução de Darwin, a teoria da relatividade de Einstein, obras de arte como Guernica de Picasso ou a 9ª Sinfonia de Ludwig van Beethoven em D Menor, entre outras(os).

1.6.5.2. A criatividade intermédia – Pro-C

Este nível de criatividade veio completar o modelo e assim colmatar as lacunas existentes nos outros níveis, principalmente, clareando a zona de penumbra entre a pequena criatividade (Little-C) e a grande criatividade (Big-C), uma vez que havia indivíduos considerados criadores profissionais, embora não eminentes, que eram colocados ao mesmo nível dos amadores ou do quotidiano, pois esta criatividade denominada por “criatividade não eminente ou profissional” (Beghetto, 2010) contempla pessoas que desenvolvem e mobilizam, além do conhecimento, determinadas competências e motivação para evoluírem num determinado domínio, sendo por isso bem-sucedidos, embora essa progressão criativa não atinja os níveis mais elevados de criatividade eminente. A título de exemplo, um músico que, quando em criança, mostrou aptidão e evidenciou sinais promissores nesse domínio, se profissionalizou ao nível de estudos superiores e agora ganha a sua vida a ensinar e a tocar, poderá ser classificado como Pro-C, o que significa que a maioria dos indivíduos que trabalham com um nível profissional e elevado de conhecimento num determinado domínio, podem ser incluídos nesta categoria ou nível.

Este nível de criatividade não se alcança no curto prazo, e exige dois pressupostos, um académico, relacionado com um elevado nível de qualificação e formação, e o outro profissional, relacionado com uma criação substancial, pelo que há autores que consideram o horizonte temporal mínimo de 10 anos para um indivíduo se distinguir num determinado campo (Gardner, 1993; Hayes, 1989; Kaufman & Kaufman 2007;

Simonton, 2000). Esta criatividade apresenta um cariz iminentemente sincrónico, pouco estável e duradouro, porque o que parece ser criativo num dado momento, poderá não o ser noutra. Um exemplo de um modelo que se encaixa neste nível de criatividade é o Modelo da Propulsão (Sternberg et al., 2001, 2002, 2003a, 2003b), que enfatiza as ideias criativas como fontes impulsionadoras de um determinado campo e respetiva progressão, e que se sustenta em três pressupostos nas formas existentes de fazer coisas, a aceitação ou conformismo, a contestação ou desafio, e a articulação ou sintetização.

1.6.5.3. A pequena criatividade – Little-C

Este nível de criatividade, rotulada de “criatividade quotidiana” (Beghetto, 2010) vulgo pequena criatividade (Little-C), ou criatividade engenhosa (Peterson & Seligman, 2004) está mais diretamente associada ao processo e não ao produto em si, pois reporta-se essencialmente à vida quotidiana, representada por uma simples atividade que qualquer pessoa consegue alcançar (Kaufman & Beghetto, 2009). Este tipo de criatividade não tem um horizonte temporalmente definido, poderá ser encontrada numa pessoa que tenta resolver um problema complexo no dia a dia do seu trabalho, mas também poderá ser desenvolvida ao longo de um período, por isso envolve motivação e ação com flexibilidade e imaginação (Craft, 2003), originalidade e significado (Richards, 2010). Craft (2003) argumenta que a pequena criatividade é uma forma de conceptualizar a criatividade, e representa o início de um ciclo que procura compreender o significado e o potencial da criatividade nos primeiros anos da educação. Utiliza o termo “pequena criatividade” para abranger a eficácia pessoal, e o papel a liberdade individual na consecução de ações de sucesso e na evolução ao longo da vida, considerando as oportunidades e os obstáculos, o que pressupõe que a pequena criatividade também poderá ser desenvolvida num contexto de constrangimento. Esta criatividade “implica conhecer o domínio da sua aplicação, pelo que requer simultaneamente imaginação, inteligência, autoexpressão e adequação de ideias, e não está necessariamente veiculada a um produto” (p. 148).

Vários modelos de criatividade assentam fundamentalmente na pequena criatividade (Little-C), porque esta desempenha um papel primordial na resolução de problemas diários, em diferentes contextos, sejam eles relacionados com escolas e salas de aula (Beghetto & Plucker, 2006), local de trabalho (Agars et al., 2005); Agars et al., 2008; Bakker et al., 2006), casa e social (Baer & Kaufman, 2005; Cropley, 2006). Um exemplo da pequena criatividade é o modelo componencial de criatividade de Amabile (1996), ao qual estão subjacentes atividades do quotidiano, uma vez que o referido modelo postula

que para emergir a criatividade é necessário desenvolver *competências relevantes para o domínio*, tais como o talento especial, conhecimentos, técnicas inatas e/ou posteriormente adquiridas, as *competências relevantes para a criatividade*, que incluem as características pessoais, e, por último, a *motivação para a tarefa* que incluem a volitividade, auto disciplina e capacidade individual para a tarefa.

1.6.5.4. A mini criatividade – Mini-C

A mini criatividade foi inspirada na noção de criatividade pessoal de Runco (1996) e em muito semelhante à noção de "criatividade individual" de Niu e Sternberg (2006), ou "criatividade interpretativa" (Beghetto, 2010), uma vez que capta as interpretações, as ideias e as perspectivas pessoalmente significativas no desenvolvimento da criatividade (Beghetto & Plucker, 2006; Cohen, 1989; Sawyer et al., 2003; Vygotsky, 2004), podendo ascender a níveis mais altos da criatividade, como a grande criatividade, resultado da acumulação de saberes, ações, eventos e experiência acumulada (Beghetto & Kaufman, 2007) ao longo de um determinado horizonte temporal, o que significa que a mini criatividade está inerente um processo de aprendizagem.

Deste modo, a ênfase é centrada mais nos processos e menos nos produtos, pelo que não precisa de ser reconhecida, partilhada e avaliada externamente, a não ser pelo criador, num juízo intrapessoal, o que reduz o seu impacto num determinado campo, podendo não ser visível para quem está de fora e expressar-se em ideias e ligações internas. É neste sentido que Vygotsky (2004) reforçou a ideia de que qualquer ato humano que dê origem a algo novo é considerado como um ato criativo, independentemente da natureza da sua criação, seja ela física, mental ou emocional, e é conhecida por quem a criou porque foi gerada apenas a partir do seu interior, estando subjacente uma dimensão subjetiva e introspectiva da criatividade.

A criatividade pode ser observada com alguma facilidade no setor da educação, ou noutra contexto sócio cultural, onde os atores envolvidos se expõem regularmente à novidade e fazem avanços pessoalmente significativos, num processo dinâmico e interpretativo na construção do conhecimento e compreensão pessoal, muito embora qualquer pessoa a possa experimentar, a partir do momento que age com "flexibilidade, inteligência e novidade no quotidiano" (Craft, 2005, p. 43), e se reconheça que aprender não é sinónimo de criatividade, mas o desenvolvimento contínuo do conhecimento e de formas posteriores de expressão criativa, como a Little-C e Big-C, têm a sua origem em interpretações Mini-C.

1.6.6. Contributos para a definição de pensamento criativo

As teorias que incidem sobre o processo criativo procuram compreender a natureza dos mecanismos mentais que ocorrem quando uma pessoa está empenhada no pensamento criativo ou atividade criativa e especificam as diferentes fases que o compõem (Mace & Ward, 2002; Simonton, 1984; Wallas, 1926; Ward et al., 1999) e os mecanismos particulares do pensamento criativo (Mumford et al., 1991; Mumford et al., 1997b), mas a abordagem mais objetiva à criatividade concentra-se especificamente nos produtos, tais como, obras de arte, invenções, publicações, composições musicais, entre outros, uma vez que estes podem ser mensurados, comportando assim uma considerável objetividade quantitativa, e estão frequentemente disponíveis para visualização, julgamento ou avaliação.

O processo de pensamento criativo foi definido pelo Mednick (1962) como a hierarquia individual de elementos associativos, que resultam em novas combinações para satisfazer os requisitos específicos que considera úteis para a resolução de problemas. É neste sentido que Kampylis e Berki (2014) associam o pensamento criativo ao processo, mas também ao produto final dos estudantes em contexto educativo, ou seja, ao seu desempenho, porque lhes permite desenvolver a imaginação, gerar ideias, perguntas e hipóteses, experimentar alternativas e ajuizar através da auto, hetero e coavaliação, acrescentando Davis (1999) que a resolução criativa de problemas pode ser facilitada pela mobilização do pensamento tático, que é metacognitivo, com decisões conscientes e adequadas às necessidades, não predeterminadas pelas situações ou tarefas, mas dependentes da experiência e qualificação dos atores (Kay, 1991, 1994).

Para Bruner (1960), a base do pensamento criativo é o pensamento intuitivo, por chegar frequentemente a soluções para problemas cujo resultado é algo “novo, apropriado ou bom” (Halpern, 2003, p.191), por isso, envolve descobrir algo inovador e útil (Sternberg & O'Hara, 1999), e faz a articulação das informações e ideias pertinentes e relevantes, apesar de não relacionadas entre si (Ansburg & Hill, 2003), adaptáveis (Peterson & Seligman, 2004) e necessárias para o desenvolvimento da criatividade. Estes contributos corroboram a ideia de Loewen (1995) de que a resolução criativa de problemas é diferente dos tipos mais tradicionais de resolução de problemas, tendo Nickerson (1999) descrito o pensamento criativo como “expansivo, inovador, inventivo, pensamento sem limitações e ao qual se associam a exploração e geração de ideias, por isso assume-se como ousado, desinibido, fantasioso, imaginativo, de espírito livre, imprevisível e revolucionário” (p. 397).

1.6.7. Os quatro P's da criatividade: O processo, o produto, as pessoas e o ambiente (*press*)

O processo

A abordagem dos processos cognitivos para a resolução criativa de problemas remonta ao início do século passado com Dewey (1910) que desenvolveu um modelo inicial para o ato criativo. Este assentava numa série de etapas para treinar o pensamento e que incluía: *A percepção da dificuldade, a localização e definição do problema, a sugestão das soluções, a elaboração das soluções e avaliação das soluções*, modelo este que serviu de mote para as atuais preocupações com a construção de problemas e avaliação de ideias (Mumford et al., 1991).

Mais tarde, Graham Wallas, no seu livro *The art of thought* (1926) e inspirado nas ideias de Hermann Helmholtz, sugeriu inicialmente a existência de quatro fases, a *preparação*, que é a etapa que consiste na deteção de um problema e na recolha de dados através de operações como observar, ouvir, perguntar, ler, recolher, comparar, contrastar, analisar e relacionar todos os tipos de objetos e informação, a *incubação*, que é a etapa libertadora de tensões e que consiste no afastamento do problema por um período de tempo (vazio) de forma consciente e inconsciente, e é nesta fase que, por vezes, emerge a inspiração para se ser criativo, e cujo período de duração varia em função da natureza do problema, a *inspiração*, que corresponde ao momento em que surge de forma inesperada uma nova ideia ou solução, e, por último, a *verificação* que corresponde à etapa em que uma nova ideia ou solução é examinada ou testada. Posteriormente, Osborn (1953) propôs um modelo do processo criativo inspirado na conceptualização de Wallas que incorporou alguns dos seus componentes, mas, partindo do pressuposto que qualquer solução criativa para os problemas emerge da associação de ideias, e, nesse sentido, o seu modelo contemplava os processos de *orientação, preparação, análise, elaboração de hipóteses, incubação, síntese e verificação* (Mumford et al., 1991). Outro contributo e de grande relevância para o desenvolvimento de modelos de análise do processo, foi o modelo elaborado por Merrifield et al. (1962) para a resolução criativa de problemas, modelo de natureza cíclica e com cinco fases, e do qual sobressaíram os conceitos de pensamento convergente e divergente. Inicia-se com a fase de *preparação* ou de *reconhecimento do problema; análise, ou adequação e enquadramento do problema; produção, ou elaboração de uma solução que corrobore os objetivos; verificação, que corresponde à fase de avaliação da solução; e a reaplicação,*

que permite um retorno às fases precedentes e reversão da solução inicial numa nova solução. Este modelo teve a virtuosidade de fazer emergir as capacidades explícitas de resolução de problemas e, dado o seu cariz orientado e dirigido para os objetivos do pensamento criativo, foi um marco importante para os modelos posteriores.

Algumas teorias mais recentes refinaram o conceito de processo criativo, não em termos de fases, mas em termos de mecanismos componentes (Mumford et al., 1991; Mumford et al., 1997a) tendo inclusivamente Runco e Chand (1995), apresentado um modelo de dois níveis de componentes do processo criativo que difere do modelo inicial de Wallas, principalmente pela incorporação de um segundo nível, que reconhece as influências dos conhecimentos e informações, tanto processuais como factuais, e da motivação, tanto intrínseca como extrínseca. Estas teorias que se centram no processo criativo e que procuram compreender o pensamento criativo, focam-se particularmente no processo de resolução de problemas (Mumford et al., 1991; Runco, 1994; Torrance, 1971; Wallas, 1926). Consideram necessário identificar e caracterizar os conhecimentos envolvidos na geração de ideias e na formulação de soluções, bem como as operações cognitivas (processos mentais) aplicadas a esses conhecimentos, porque ao fazê-lo, torna-se possível descobrir as estratégias cognitivas utilizadas nas diferentes fases do processo.

Segundo Rhodes (1987), os processos mentais aplicam-se “à motivação, à perceção, à aprendizagem, ao pensamento e à comunicação” (p. 308), que ocorrem quando uma pessoa está envolvida no pensamento criativo ou numa atividade criativa, mas também as interações interiores de um indivíduo e as potencialmente recorrentes com o seu ambiente, o que comporta, assim, uma visão sistémica (Csikszentmihalyi, 1996). Mumford et al. (2006) consideram que a compreensão do conhecimento afeta a criatividade excecional de diferentes formas, dependendo do estágio de desenvolvimento e que muitas vezes se procura identificar as grandes operações cognitivas à medida que as pessoas trabalham em novas tarefas, muitas delas de elevada complexidade e mal estruturadas, mas que exigem um pensamento criativo e a criação de produtos originais, embora relevantes e úteis (Mace & Ward, 2002; Ward et al., 1999).

Por sua vez, Amabile (1996) desenvolveu o modelo componencial de três determinantes: *As competências relevantes para o domínio* que incluem o talento especial sobre um domínio relevante, conhecimentos sobre o domínio e competências técnicas que dependem da educação formal e informal e que estão diretamente associadas à hereditariedade, portanto, são inatas; *as competências relevantes para a criatividade*, que incluem conhecimento implícito ou explícito da heurística para a criação de ideias

inovadoras, estilo cognitivo apropriado e estilo de trabalho conducente e dependem da formação, experiência na criação de ideias e características de personalidade; e por último, a *motivação para as tarefas* que incluem atitudes em relação à tarefa e percepções da própria motivação para a realização da tarefa, estando estas dependentes da motivação intrínseca inicial, na qual se evidencia a capacidade individual para mitigar os efeitos constrangedores das restrições extrínsecas quando presentes no meio social.

O produto

As investigações atuais em matéria de criatividade têm-se focalizado maioritariamente nos contextos ambientais favoráveis à criatividade (Amabile et al., 2004), na aceitação cultural da inovação (Csikszentmihalyi, 2000) e na qualidade dos produtos criados (Simonton, 1999), mas, é a abordagem centrada nos produtos (publicações, pinturas, poemas, desenhos, obras de arte, invenções, composições musicais entre outros) aquela que comporta a maior objetividade, isto é, os resultados do processo criativo podem ser normalmente quantificados, mensuráveis e expostos a um juízo, e, por conseguinte, recetiva ao método científico. O expoente máximo desta abordagem é suportado por indivíduos altamente criativos (Runco, 1996) com incrível produtividade, tais como, Piaget, Picasso e outros génios criativos (Simonton, 2010), mas suscita duas limitações incontornáveis do ponto de vista criativo, uma, é que informa mais sobre a produtividade do que propriamente sobre a criatividade, a outra, é que o estudo de um produto revela muito pouco sobre o processo e sobre a personalidade de quem o gera (Runco, 2004a).

Por sua vez, Cropley e Cropley (2010) salientam que a funcionalidade criativa depende dos conhecimentos existentes, e que estes são um meio para atingir determinados fins, mas os produtos criativos são apenas a ponta de um icebergue que refletem a operacionalização dos outros P's em aspetos dificilmente observáveis como a motivação, características pessoais ou fatores sociais. Para Bailin (2011), há uma relação direta entre a maioria das ideias inovadoras e o conhecimento existente, independentemente da transferência de conhecimento para um domínio bastante diferente daquele que é conhecido, pois os produtos criativos são elaborados por pessoas criativas, acrescentando Lubart (2001) que “essa ligação conhecimento/criatividade depende da qualidade do pensamento que faz toda a diferença nos resultados entre os processos de pensamento divergente e convergente” (p. 301). A esse respeito, outros autores, Mumford e Gustafson (1988) e Runco (1993) reforçam que uma ideia ou um produto podem ser simultaneamente originais e criativos quando são adequados,

socialmente valorizados e alvo de avaliação de autoridades externas (Csikszentmihalyi, 1999).

Por sua vez, De Bono (2014) sustenta que ser inteligente não é suficiente, para ser criativo, reforçando que o pensamento é uma habilidade que se pode desenvolver, é algo que se pode aprender, e, neste sentido, distinguiu três tipos de criatividade: A primeira que resulta da tentativa de encontrar a melhor maneira de fazer alguma coisa; a segunda que radica na procura de coisas melhores para fazer; e a terceira, que e a última a 'loucura' uma palavra que apesar de diferente não acrescenta valor.

Também Sternberg (1999) saliente que a criatividade é um fenómeno interativo e triádico, porque é construído, tem um público e é o resultado de uma comunidade, isto é, da confluência de forças individuais e coletivas. Moran (2010a), por sua vez, considera que o impacto da criatividade na sociedade pode ser analisado através de três tipos de papéis: O benfeitor, o regulador, e o consumidor. Estes entram em jogo em momentos diferentes no processo criativo, de uma ideia ou de um produto. Os benfeitores influenciam o início da criatividade através da criação de um espaço onde a criatividade tenha possibilidade de emergir; os reguladores da criatividade são considerados, simultaneamente, os seus estranguladores e os gestores de risco e segurança, porque, num conjunto infundável de novas ideias e produtos, selecionam apenas as(os) potenciais para os seus campos, e que assim merecem o apoio, o desenvolvimento e a divulgação. Os reguladores também ajudam a gerir o risco da criatividade, através da eliminação de produtos ou produtores que possam potencialmente prejudicar o campo ou os próprios consumidores; e por último, os consumidores, que são o fim da linha da criatividade, porque são eles que têm a última palavra na aceitação, adoção ou rejeição de um produto ou ideia.

Um dos métodos de avaliação da criatividade foi originalmente desenvolvido por (Amabile, 1982, 1996) e denominado como Técnica de Avaliação Consensual (CAT) que pode ser desenvolvida em três etapas procedimentais: A primeira, que reúne um grupo de resultados criativos de uma tarefa; a segunda, que consiste na avaliação dos trabalhos por etapas protocoladas; e, a última, que respeita à seriação e validação da criatividade por consenso de peritos experimentados e independentes, por serem os mais capazes de fazer julgamentos. Para Baer et al. (2004) a CAT é uma das mais adequadas avaliações da criatividade, à qual Carson (2006) atribui a distinção de “padrão de ouro”, por três ordens de razão: A primeira, porque se baseia em avaliações de desempenhos criativos reais e não a trechos relacionados com a criatividade; a segunda, porque a sua validade

não está ligada ou dependente de qualquer teoria particular de criatividade; e a terceira, porque utiliza o mesmo método para avaliar a criatividade como aquele que é utilizado na maioria dos domínios no mundo real.

Por ser considerada uma medida versátil e fiável da criatividade, tem sido amplamente utilizada em muitos contextos e domínios tradicionalmente associadas à criatividade, desde o mundo educativo ao mundo empresarial, estendendo-se a muitos outros domínios, entre eles, o militar (McClary, 2009), o que levou Sternberg, Kaufman e Pretz (2001, 2002, 2003, 2004) a diferenciarem o tipo de criatividade dos líderes, através da *teoria ou modelo da propulsão*. Esta desvaloriza a quantidade ou qualidade da criatividade, mas enfatiza que as ideias criativas impulsionam um determinado campo e respetivo progresso, agrupando oito tipos de propulsão em três categorias, tendo em consideração os paradigmas vigentes.

A ação dos *que aceitam os paradigmas atuais*, que Amabile (1996) e Sheldon (1999) apelidam de conformistas, comporta: *A replicação*, em que a propulsão mantém o campo onde está, a criatividade mantém-se estacionária, isto é, fazem o que outros já fizeram no passado, dito de outra forma, é uma tentativa de mostrar que o domínio se encontra no lugar certo; *a redefinição*, em que a propulsão conduz a um movimento circular, de acordo com vários pontos de vista e a criatividade regressa ao local onde se encontra o campo, ou seja, fazem o que outros fizeram; *aumento progressivo que se traduz no avanço do campo na direção em que já se encontra*, sendo que a propulsão aciona esse movimento de avanço, isto é, avançam um passo ou um pequeno número de passos para além dos passos dados por outros; *avanço antecipado do campo na direção definida*, em que a propulsão impulsiona um avanço superior ao esperado, ou seja, avançam um grande número de passos, por vezes, por sua própria conta e risco, mas ultrapassando os passos dados por outros.

A ação dos *que rejeitam os paradigmas*, que denominamos de desafiadores, ou que na opinião de Strange e Mumford (2002) são os carismáticos, comporta: *A redireção* cujo campo é levado para *um* caminho diferente sendo reforçado pela propulsão, ou seja, orienta a organização num novo rumo; *a reconstrução* da posição do passado e a propulsão acelera o movimento para uma nova direção, mas usam o passado e não o presente como ponto de partida; *a reiniciação* que é o deslocamento do campo para um ponto de partida diferente, e, através da propulsão, recomeçam praticamente do zero.

A ação dos que sintetizam os *paradigmas*, os chamados articuladores, comporta a *integração*, que funde os paradigmas existentes num novo paradigma, ou seja, mobiliza e acopla as melhores ideias de diferentes paradigmas, pois são aquelas em que acreditam. No entanto, as ideias, os produtos e as soluções criativas elaboradas nos sistemas dinâmicos, após serem escrutinadas, assumem um cariz temporário, visto perderem a qualidade da novidade, independentemente de outrora terem sido rotuladas de criativas, configurando assim um desalinhamento entre a sociedade e o indivíduo, fruto da evolução e aprendizagens mútuas (Gardner et al., 2001; Moran & John-Steiner, 2003; Moran, 2010b).

As pessoas

As teorias que incidem sobre o processo criativo procuraram compreender a natureza dos mecanismos mentais que ocorrem quando uma pessoa está empenhada no pensamento criativo ou atividade criativa. Outra perspetiva sobre a criatividade centra-se na pessoa criativa (ou personalidade), porque alguns traços de personalidade se generalizaram a pessoas que se destacaram nos domínios artísticos ou científicos (Feist, 1998) e cujas características comportam uma natureza evolutiva, com maior impacto entre a adolescência e a idade adulta (Soldz & Vaillant, 1999; Wang, 2003) e são um fator influente no comportamento criativo (Feist & Barron, 2003), mas a expressão da personalidade, de um modo recorrente, está dependente da situação ou do ambiente em que um indivíduo reside.

A investigação da personalidade inclui frequentemente a motivação intrínseca, que estando diretamente associada ao desenvolvimento de interesses pessoais ou desafios para as tarefas, promove boas perspetivas para a criatividade, porque se distancia de aspetos que inibem a criatividade como as avaliações ou outra restrição (Amabile, 1990). Combina, simultaneamente, domínios transversais como abertura à experiência e autonomia (Barron, 1955), reforçando Feist (1998) que as pessoas criativas tendem a ser "autónomas, abertas a novas experiências, duvidosas, auto-confiantes, motivadas, ambiciosas, dominantes, hostis e impulsivas" (p. 299). No entanto, é importante ter em consideração que alguns desempenhos criativos são motivados de forma extrínseca (Rubenson & Runco, 1992, 1995) pelo desejo de reconhecimento, e não esquecendo que a criatividade e os comportamentos criativos são muitas vezes influenciados pelo contexto social e cultural (Kozbelt et al., 2010).

O modelo darwiniano de Simonton (1999, 2000) apesar de abranger de forma gradativa todos os P's da criatividade, identifica as idiosincrasias dispositivas e de desenvolvimento associados ao potencial criativo inicial das pessoas em realizações criativas reais, mas, pelo contrário, Csikszentmihalyi (2009) no seu modelo multidimensional, não considera a criatividade como um atributo intrínseco. Está menos centrada na pessoa criativa, porque envolve múltiplos fatores, considerando que a mesma emerge de uma trilogia de três componentes em interação; *o domínio*, ou corpo de conhecimento que existe numa determinada disciplina num determinado momento, *o indivíduo*, que adquire conhecimentos de domínio e produz variações sobre os conhecimentos existentes; e *o campo*, composto por outros peritos e membros da disciplina, que avaliam as novidades produzidas e que são relevantes para o futuro.

Por sua vez, Sternberg e Lubart (1995) salientam que há fatores individuais como a personalidade, intelectualidade, conhecimento, estilo de pensamento, motivação e ambiente que se associam à criatividade. A estes, Garaigordobil (2003) acrescenta dois tipos de características ou atributos que podem favorecer o desenvolvimento da criatividade, as inatas, como a idade e o sexo, e as adquiridas, como educação, atitude, afeto, e inteligência emocional, reforçando Lubart (1999) que “as características centradas na pessoa incluem as capacidades cognitivas e estilos (por exemplo, pensamento divergente ou independência/dependência de campo), traços de personalidade (por exemplo, dogmatismo) e variáveis orgânicas (por exemplo, atitudes, valores, e motivações)” (p. 297).

É, pois, consensualmente aceite que o processo de criatividade se pode generalizar a todos os indivíduos, embora o nível de criatividade, ou o nível de desempenho criativo, possa muito bem variar em função de fatores como, a capacidade intelectual inata, os estilos cognitivos, o conhecimento, a personalidade e a motivação, entre outros, (Sternberg & Lubart, 1991), pelo que, o que é criativo é, por norma, original, mas a originalidade não é uma condição suficiente para garantir a criatividade, pois há coisas originais que pouco significado têm, não são atrativas e revelam muito pouco de criatividade. Adicionalmente, a criatividade está associada a uma recorrente utilidade, adequação ou ajuste (Runco & Charles, 1993), o que significa que quando a tarefa requer a resolução de problemas, a criatividade conduz a uma solução que é ao mesmo tempo original e eficaz. O mecanismo fundamental da criatividade pessoal é a capacidade de produzir uma interpretação original através da experiência, pois é através de suposições e rotinas que se constrói a originalidade, podendo-se então deduzir que está ao alcance de todos produzir interpretações originais pela experiência. Há assim, segundo Russ e

Fiorelli (2010), uma série de processos dentro do indivíduo que o ajudam a ser criativo, embora as abordagens contemporâneas da criatividade concebam o produto criativo como uma interação entre a pessoa e o ambiente, o que para Albert (2012) num sistema com grande complexidade tem um impacto real e significativo na ação e desenvolvimento da criatividade, porque emerge uma maior liberdade individual para a variação comportamental, ideacional, originalidade e criatividade.

O ambiente (press)

Ao longo dos anos, a investigação no domínio da criatividade foi zonal, oscilando entre uma banda bastante estreita e uma mais larga. A criatividade foi perspectivada como uma qualidade individual, considerando-se o impacto que o ambiente tem sobre o comportamento criativo. Já Dewey (2001) referia que o ambiente é constituído por condições que promovem ou dificultam, estimulam ou inibem as características e o comportamento dos indivíduos, que denomina “influência inconsciente do ambiente”, e que, em alguns casos, quando se altera o ambiente pode-se afetar os estímulos como também alterar as disposições mentais e emocionais para a ação. Lubart (1999) acrescenta que as características relacionadas com a situação incluem influências sociais (por exemplo, modelos a seguir, recompensas, e avaliação social) e influências contextuais (como o ambiente físico, clima organizacional, e cultura). A perspectiva que considera o ambiente corresponde assim à banda mais larga da criatividade.

Também Csikszentmihalyi (2009) no seu modelo sistémico enfatiza a presença e o papel do lugar (ou ambiente) entre os P's, especialmente para as realizações da grande criatividade. O processo criativo dos atores pode ser influenciado negativa ou positivamente, dependendo do contexto e da interação de um ator com os outros, o que levou muitos investigadores a procurar compreender os fatores que se associam ao ambiente de trabalho, mais propriamente em explorar a criatividade em contextos organizacionais (Abbey & Dickson, 1983; Amabile & Gryskiewicz, 1988; Ekvall, 1983; Rickards & Bessant, 1980; Siegel & Kaemmerer, 1978).

Embora, como já referenciado, muitas das investigações atuais sobre a criatividade têm-se concentrado em contextos ambientais favoráveis (Amabile et al., 2004), na qualidade dos produtos que são criados (Simonton, 1999), e na aceitação cultural da inovação (Csikszentmihalyi, 2000; Isaksen et al., 2001), a criatividade poderá ser reforçada ou inibida em função do ambiente externo e da sua temporalidade, ou seja, pode emergir e desaparecer circunstancial e conjunturalmente. Isaksen et al. (2001) reforçam, a esse

respeito, que o ambiente externo é "qualquer condição ou situação que está fora do própria organização (por exemplo, o mercado, condições financeiras globais, governação, sistema político e social, desenvolvimento tecnológico e científico) mas que pode exercer uma influência no desempenho da organização" (p. 173), contrariamente aos valores e às tradições culturais, que são estruturais, por isso desenvolvem-se por longos períodos e não são facilmente alteradas.

No entanto, a mudança de contexto também pode influenciar a criatividade pelo facto de proporcionar diferentes perspetivas de ver o mundo, e, neste caso, pode-se traduzir em três variantes: A primeira, em que o indivíduo força o ambiente a mudar, em resposta às suas necessidades e desejos, a segunda, em que um indivíduo sai de um ambiente para outro mais adequado às suas capacidades ou preferências; e a terceira, em que um indivíduo, opta por se adaptar ao ambiente (Sternberg, 1987). Foi neste sentido que a teoria triárquica da inteligência (Sternberg, 1985) procurou entender a inteligência a partir de três subteorias, que, apesar de distintas, se interrelacionam: A *componencial* que se relaciona com o mundo interno do indivíduo, e enfatiza as habilidades analíticas; a *contextual* que se relaciona com o mundo externo do indivíduo, e enfatiza as habilidades adaptativas; e a *experencial* (experiência do indivíduo), e prioriza as habilidades sintéticas na relação com os dois mundos, o interno e externo. A adaptação a estes mundos, amiúde rodeados de uma enorme complexidade, podem dificultar ou facilitar o desenvolvimento da criatividade, e está sujeita a uma dupla dependência, a do contexto da interação de um ator com os outros e da especificidade da situação, que, em muitos casos é influenciada pelas condições antecedentes e pelas capacidades cognitivas ou disposições do indivíduo (Woodman & Schoenfeldt, 1989, 1990). Pelo que estes autores propõem um modelo interacionista de comportamento criativo, que incorpora elementos de personalidade, cognitivos e da psicologia social para explicar a criatividade. No modelo, o comportamento criativo é visto como uma interação complexa entre a pessoa e uma situação, mas, considera que as condições pessoais antecedentes, como a aprendizagem, as experiências de socialização, o género e o estatuto socioeconómico afetam a criatividade. Estas características têm o condão de funcionar como propulsor na interação entre a pessoa e o ambiente de contexto.

No contexto de escolar e mais propriamente na ação do diretor nos vários de atuação, as suas práticas de gestão apelam sistematicamente à mobilização de estratégias nas diferentes abordagens para a resolução de problemas e na tomada de decisões. Embora se considere que a criatividade possa ser um processo intuitivo para a descoberta e que por vezes termina num produto, num processo, numa ideia ou apenas numa nova

experiência, pressupõe-se que um processo criativo se inicie com pensamentos divergentes para produzir o maior número possível de ideias ou soluções e depois se mude para o pensamento convergente para selecionar a ideia ou solução mais promissora. Neste sentido, qualquer estratégia requer sempre um compromisso no interior da organização (escola), porque todos os seus membros têm responsabilidade no seu sucesso. Não é objeto de controvérsia a importância que as ações e decisões estratégicas assumem para qualquer organização, nem o papel que, por esse facto, os atores responsáveis desempenham na sua conceção e elaboração.

1.6.8. O papel da estratégia na criatividade e nas organizações

O termo estratégia apareceu pela primeira vez na teoria das organizações no final dos anos 50 do século passado, e tem sido abordado por diversos segmentos da sociedade, nas comunidades científicas, educativas, na comunicação social, entre outros, e configura a definição e priorização de problemas a resolver, proposta de soluções e recursos (humanos, técnicos financeiros) para os operacionalizar.

O diretor para a sua ação, tem, no seu conteúdo funcional, um conjunto de atribuições e competências, entre as quais se releva de extrema importância a tomada de decisões, que, enquadrada num determinado contexto, expressa relações de dependência e complementaridade e cria uma estruturação no domínio das redes hierárquicas externas e internas. É por isso que a estratégia do ponto de vista gestor, é considerada uma ferramenta que pode fazer a diferença entre o sucesso ou insucesso de uma qualquer tipologia de organização uma vez que lhe está subjacente a resolução de problemas. No entanto, o tipo de conhecimento empregado no pensamento criativo pode condicionar a estratégia que se executa num determinado processo, o que significa, que se devem mobilizar diferentes estratégias quando se está a trabalhar com diferentes formas de conhecimento, tais como, conhecimentos conceptuais ou esquemáticos, conhecimentos baseados em casos ou experimentais e conhecimentos associativos, e se reconheça que são todos utilizados na resolução criativa de problemas (Kaufman & Baer, 2006).

O conhecimento associativo não se baseia em princípios, é idiossincrático, geralmente considerado implícito ou inconsciente (Reber, 1989, 1992), mas envolve mecanismos afetivos e a aquisição de regras relacionais que permitem a transferência do conhecimento para resolução de problemas novos que apelam ao pensamento criativo (Mumford et al., 2006), e revelar-se-á mais útil quando as observações de regularidades forem utilizadas para a resolução desses problemas.

Por sua vez, o conhecimento baseado em casos é conscientemente construído e acessível e sustenta-se na experiência de uma situação particular, cuja informação é retirada de incidentes críticos de desempenho do passado, e que inclui, objetivos e metas a atingir, os problemas encontrados, causas críticas de desempenho, ações-chave e informações-chave envolvidas no desempenho, os recursos necessários e as restrições encontradas nos incidentes de desempenho incidentes, e procedimentos e contingências necessários. Assim, os casos constituem uma fonte rica de conhecimento na resolução criativa de problemas, embora comportem alguma complexidade, revelando-se particularmente úteis na formulação de hipóteses e, acima de tudo, quando as pessoas estão a trabalhar em problemas novos, bastante mal estruturados, onde não há uma clareza dos princípios a aplicar.

Por sua vez, o conhecimento esquemático emerge lentamente ao longo do tempo, pois resulta da experiência e historial do indivíduo e reflete as suas características cognitivas, inteligência académica e apetência pelo conhecimento, e sustenta-se na elaboração de conceitos generalizados e bem definidos, ancorado em trabalhos anteriores, desempenhando assim um papel fundamental na resolução criativa de problemas. O conhecimento esquemático é por natureza abstrato, o que significa que tem pouca probabilidade para mobilizar a motivação, e deste modo condiciona o trabalho através de abstrações, contrariamente ao conhecimento baseado em casos, que assenta em objetivos e no desempenho relativamente aos mesmos e ao conhecimento associativo que faz a ligação entre os meios e os fins, pois estes apelam à motivação para a resolução de problemas através de uma articulação conceptual.

O contributo epistemológico de muitos autores sobre o conceito de estratégia e a sua operacionalização em variadíssimos contextos, revelou-se particularmente profícuo para a perceção da estratégia como elemento fulcral para o futuro de qualquer organização e respetiva liderança, tendo Porter (2008) considerado que numa determinada estratégia, a melhor opção não é o que se faz, mas sim “a escolha do que não se deve fazer” (p.12), o que consubstancia “um conjunto de reflexões, decisões e ações desenhadas para determinar objetivos globais, corrigir as opções e os meios para os alcançar” (Marchesnay, 1993, p.13), sendo por isso “uma questão de perspetiva” (Tregoe & Zimmerman, 1980, p.17,) que conduz “a alguns dos aspetos fundamentais sobre a organização como instrumento de perceção e ação coletivas” (Mintzberg & Quinn, 1993, p.22).

O principal desafio é ajustar de forma coerente as decisões e iniciativas ao nível de todos os setores ou níveis de uma organização, podendo optar-se por atitudes diferenciadas, sejam elas de natureza proativa, reativa ou defensiva, e, dando origem, consoante o caso, a estratégias intencionais ou de adaptação. Com base nisso, Thompson e Strickland (1995) consideraram a estratégia como “um padrão de ações que os gestores ou líderes implementam para alcançar elevados desempenhos” (p.6), através de escolhas conscientes e claras, relativamente às dinâmicas dos respetivos contextos (Markides, 1999; Olsen, 2011), reforçando Mintzberg (2004) que a estratégia também é um “meio”, isto é, uma manobra destinada a contrariar antagonismos e aumentar a competitividade.

Por sua vez, Quinn (1980) considera a estratégia como um padrão ou um plano que integra os objetivos, políticas e sequência de ações de uma organização, realçando a importância da “eficiente alocação dos recursos e reconhecimento das competências internas” (p.5) para se antecipar às transformações do ambiente e aos movimentos dos antagonistas. Quando as intenções colidem com mudanças da realidade, a estratégia emerge ao longo do tempo (Mintzberg, 1994), tendo como finalidade “prever as incertezas” (Mintzberg & Quinn, 2001, p.20). Lehmann-Ortega et al. (2016) evocam metaforicamente a guerra (adversários) e os líderes que devem conduzir um exército bem organizado (organização) à vitória (*performance*) preservando ao máximo a vida dos soldados (rendimentos), para sustentar a ideia que a estratégia está intimamente relacionada com o papel dos líderes das organizações, assumindo-se como multidimensional, não só por abranger um conjunto de atividades, ações e decisões, mas como tendo também um propósito, um sentido, uma orientação, que compreende o conteúdo e a substância de uma organização. Uma estratégia efetivamente formulada destina-se a gerir problemas, deve obedecer a diversos critérios, deve ser tecnicamente exequível, estar de acordo com a filosofia da organização e valores fundamentais, observar padrões éticos e legais e abordar adequadamente os problemas para cuja resolução a organização se encontra direcionada. A estratégia é um termo que se refere a uma complexa rede de pensamentos, ideias, intuições, experiências, objetivos, perceções e expectativas e que fornece orientações gerais para ações específicas na prossecução de determinados fins. Como difere de organização para organização, é o resultado de um conjunto de fatores externos (caraterísticas, recursos e circunstâncias do meio envolvente) e internos (liderança, dimensão, capacidades materiais, humanas e organizacionais), que configuram cada situação particular. No contexto educativo e em particular para as organizações escolares, Davies (2004, pp. 12-13) elaborou o modelo que se pode observar na Figura 6, para um dos caminhos a seguir numa escola estrategicamente orientada a longo prazo. Nesta, os processos estratégicos, tendo como

núcleo central uma mudança estratégica, devem operar de forma sequencial, interativa e contínua, de acordo com a natureza e a tipologia do *feedback* recebido. Este modelo emergiu das muitas reflexões e discussões relacionadas com a definição de estratégia e a sua aplicabilidade às escolas iniciadas na década de 80 do século passado.

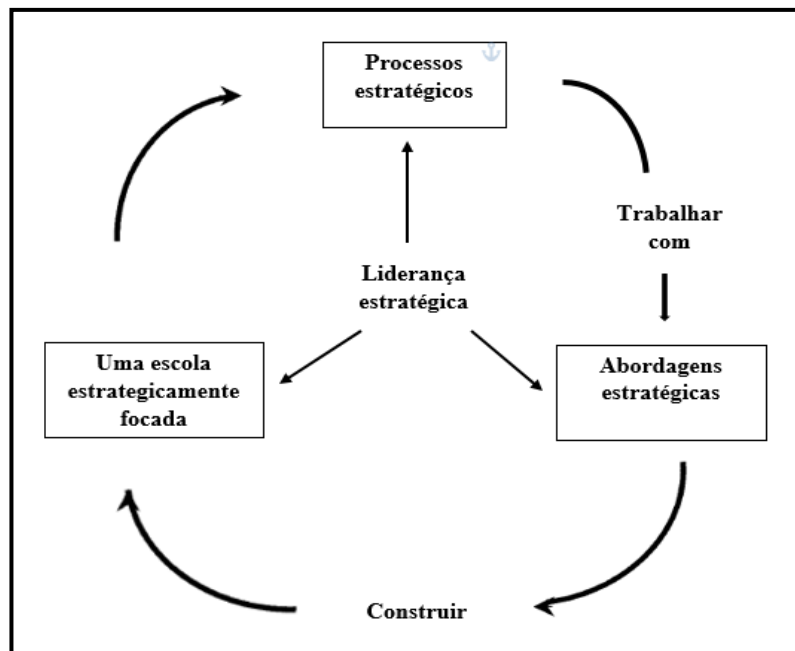


Figura 6 - Um modelo para desenvolver uma escola focada na estratégia (Adaptado de Davies, 2004)

1.7. As representações sociais

As transformações que se registaram nas políticas de gestão escolar, mais propriamente na ação do diretor, fez emergir este grupo profissional com uma grande visibilidade social e centralidade nos respetivos territórios educativos. Assim, o enquadramento final das representações sociais no nosso estudo, emerge de uma realidade que advém da ação do diretor e da sua interação nos vários mundos, e que permite desocultar a sua perceção sobre as conexões que se estabelecem, os acordos e desacordos, os conflitos e as tensões, assim como, as mudanças e as conformidades normativas e institucionais, refletindo a sua especificidade e identidade no interior do seu campo.

Também, é a partir das representações sociais que se procura compreender como é que um grupo de indivíduos, no caso do nosso estudo, o diretor de escola/agrupamento de

escolas, mobiliza o conhecimento para orientar as suas condutas e as suas práticas. Acresce ainda, que a mobilização das representações sociais, além de permitir identificar, analisar e compreender as razões de determinados fenómenos relacionados com a gestão escolar, tem como finalidade aferir a perceção do diretor de escola/agrupamento de escolas sobre os referenciais de gestão escolar (formação especializada, a formação contínua, a modalidade de recrutamento, a experiência e a formação da tutela), bem como, sobre a natureza, limites e possibilidades do cargo de diretor. Em suma, as representações sociais como fenómenos psicossociais, têm um carácter estruturante, operante e interacionista de uma realidade compartilhada na construção coletiva de conhecimento.

1.7.1. A teoria das representações sociais

O estudo das representações foi inicialmente abordado por sociólogos e antropólogos entre 1830 e 1930, mas foi Émile Durkheim (1912) que deu um grande impulso teórico e epistemológico, com a publicação da obra, *Les formes élémentaires de la vie religieuse: Le système totémique en Australie*, acompanhado mais tarde por Lévy-Bruhl (1922), através da publicação, *La mentalité primitive*, e por Marcel Mauss (1907, 1969) com *Représentations collectives et diversité des civilisations*. No entanto, foi principalmente a partir dos anos 60, e na psicologia social com o trabalho de Moscovici, seguidor de autores como Freud, Piaget e Durkheim, em quem foi formalizado o conceito de representação social, conceito transversal e interdisciplinar, sendo por isso de definição complexa.

Para Moscovici (2001), a TRSs é uma teoria da mudança, de cariz sócio dinâmico, crítica dos pressupostos positivista e funcionalista, pois os atores sociais são confrontados muitas vezes com o desenvolvimento de práticas sociais contraditórias com seu sistema de representação, considerando Abric (1994a), neste sentido que “as representações são ao mesmo tempo estáveis, móveis, rígidas, flexíveis e consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças individuais” (pp. 77-78).

A TRSs apresenta uma dimensão funcional, pois enquanto produto social, contribui para compreender a realidade, tendo Abric (1998) considerado que “a representação funciona como um sistema de interação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, determinando os pensamentos e as respetivas práticas. A representação é assim um guia que orienta para a ação e para as relações sociais num sistema pré-codificado da realidade, determinado por um conjunto de antecipações e

expectativas (p. 28), constituindo simultaneamente um produto e um processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, com o qual é confrontado e lhe atribui um significado específico (Mazzotti, 2002) para a manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo.

Por isso Abric (1987) reforça que as representações sociais são um “conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos, apresentando-se, portanto, como uma visão subjetiva e social da realidade” (p.64), constituindo-se assim como produtos culturais “que nascem e se desenvolvem em conversas quotidianas relativamente a circunstâncias culturais e históricas” (Seca, 2001, p. 13).

As representações sociais têm, portanto, a particularidade de provir de duas lógicas: Da lógica cognitiva, uma vez que é o indivíduo que constrói as suas representações, e da lógica social, contextualizada por um grupo que lhe dá sentido num determinado contexto, dentro de um processo relacional. As representações sociais não existem de forma isolada e apenas no universo individual de cada pessoa, mas também na vida de grupos e na vida coletiva, no decorrer das trocas, interações e comunicações, o que lhes confere um caráter dinâmico, o que significa que as “representações estão presentes tanto ‘no mundo’ como ‘na mente’” (Farr, 1994, p. 46) e realizam a mediação “entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói” (Jovchelovitch, 1994, p. 78).

Abric (1987) destacou ainda o caráter estrutural das representações sociais, organizado em torno de um núcleo central e de um sistema periférico, onde cada um desempenha um papel específico e complementar, sendo que o primeiro, de cariz normativo, funcional e estável, comporta os elementos que dão significado à representação social, e o segundo, de cariz adaptativo, procura explicar as características contraditórias e complementares das representações sociais, promovendo o interface entre a realidade concreta e o sistema central (Valence & Rossiau, 2005) consubstanciando “formas práticas de pensar orientadas para a comunicação, compreensão e domínio do ambiente social, material e ideal” (Jodelet, 2003b, p. 371). Em torno do núcleo central, gerador de sentido e organizador, que une e estabiliza os vários elementos, estão dispostos os chamados conhecimentos periféricos, muito mais numerosos que os contidos no núcleo, que permitem, não só ancorar a representação na realidade do momento, como também apresentam uma maior flexibilidade do que os elementos centrais (Flament, 1994) e

reduzir a incerteza pelo processo de objetivação. A emergência de uma representação social é, portanto, composta pela seleção de elementos e respetiva integração, o que pressupõe dois processos, complementares e indissociáveis, o de objetivação, que produz a figura e está ligado à formação da representação social, ao seu desenvolvimento, circulação e sobrevivência (Jodelet, 1989) e o de ancoragem, que segundo Moliner (2008) lhe dá sentido, um significado particular a qualquer informação nova, isto é, permite mobilizar um quadro de referência familiar para interpretar a informação sobre um objeto não familiar.

É neste contexto que o conteúdo das representações sociais é regulado pelos *processos de ancoragem e objetivação*, como maneira de lidar com a memória, em que o primeiro, implica, mobilizar um quadro de referência familiar para interpretar a informação sobre um objeto desconhecido, e atribuir um significado especial e social a uma nova informação e o segundo consiste em transformar crenças ou informações vagas em certezas, de tal forma que esses elementos não apareçam como fruto da atividade cognitiva de quem os usa, mas como reflexo de uma realidade objetiva externa (Moliner, 2015).

1.7.2. O processo de ancoragem

A ancoragem operacionaliza-se a montante da representação social, pois possibilita a um indivíduo inserir novos padrões de pensamento, novas ações numa rede de categorias através de significados pré-existentes, para tornar familiar o que é "desconhecido", e a jusante porque utiliza as representações sociais do grupo como pontos de referência (Deschamps & Beauvois, 1996; Lassaie, 2004; Lessard, 1998) na procura de uma consonância cognitiva, isto é, fazer corresponder a atitude adequada ao comportamento tomado, podendo não ser exclusiva de um único grupo, e quando isso acontece, tem de gerir os constrangimentos e ajustar os seus conhecimentos de acordo com as várias relações sociais estabelecidas. A ancoragem é a memória em movimento, dirigida para dentro, numa ação permanente de colocar e tirar objetos, pessoas e acontecimentos, classificá-los e atribuí-les um nome de acordo com o seu tipo (Moscovici, 2004). A ancoragem é, deste modo, também um processo de integração, apropriação ou aquisição de elementos cognitivos durante as interações e comunicações sociais entre os indivíduos de acordo com as suas idiosincrasias posicionais, mas, nem todos os objetos alvo de representação social se tornarão familiares, pelo que determinadas representações podem, enquanto exercem a sua função, reter características de desconhecimento relativamente ao objeto (Kalampalikis, 2012; Kalampalikis & Haas, 2008).

A ancoragem também torna possível orientar a utilidade social da representação, conferindo-lhe um caráter funcional através do princípio de instrumentalização, em que os seus componentes não só expressam as relações sociais, mas também iniciam novas relações. A instrumentalização é assim definida por estar enraizada no sistema de pensamento, uma atribuição de sentido que permite o uso diário da representação (Jodelet, 1989). De acordo com Doise (1992) e Moliner (2001) existem três níveis de análise no processo de ancoragem: A psicológica, que nos remete para o nível de intensidade e apropriação intra e interindividual dos valores gerais da sociedade e para a forma como os mesmos irão interferir na relação que um indivíduo mantém com o objeto das representações (Doise, 1992, p. 190); a psicossociológica, que é a posição simbólica que o indivíduo e seu grupo mantêm na sociedade que vai interferir com a representação do objeto; e a sociológica que nos remete para uma relação intergrupar, o objeto é cristalizado pela pressão exercida sobre o grupo que o obriga a tomar uma posição. Podemos concluir que a ancoragem é um processo em que a representação ocorre no interior do sistema de pensamento, enraizada nos valores do próprio indivíduo, portadora de significado, num sistema de relações sociais ou promovendo a sua criação, e deste modo, constitui uma âncora entre o indivíduo e o mundo que o rodeia.

1.7.3. O processo de objetivação

A objetivação é geralmente descrita como um processo de operacionalização do conhecimento, através da seleção e esquematização, a fim de torná-lo mais inteligível e entendível, ou seja, é a passagem do abstrato para o concreto, estabelece a ligação de uma ideia desconhecida com a de realidade, tornando-se assim a verdadeira essência da realidade. No entanto, na identificação dos processos pelos quais os indivíduos descrevem, explicam e compreendem o mundo, devem ser considerados os fatos como construções sociais, não se podendo desprezar o contexto histórico e social em que estão inseridos. Por isso, é uma forma de lidar com a memória, uma vez que é mais ou menos direcionada para o exterior (para outros), extraíndo desse universo conceitos e imagens, juntando-os e reproduzindo-os no mundo (exterior), para tornar *as coisas* conhecidas a partir do que já é conhecido, portanto a representação é percebida inicialmente como um universo puramente intelectual e remoto, para aparecer posteriormente de forma física e acessível (Moscovici, 2004).

Jodelet (2001) apresenta três fases para a objetivação, *a construção seletiva*, em que a seleção descontextualizada dos elementos incorpora uma discrepância com a realidade, em função de critérios culturais e normativos, a *esquematização estruturante*, através da reorganização dos elementos em torno de um núcleo figurativo na procura da coerência, concreta e acessível, eliminando os elementos contraditórios com os valores do grupo e *a naturalização* dos elementos do pensamento, em que as propriedades, ou algumas delas, são integradas e tornam possível modificar o pensamento habitual, através da utilização de um vocabulário novo.

A objetivação e a ancoragem constituem assim um duplo processo de complementaridade e interdependência, que permitirá o surgimento de uma representação estável, na medida em que objetivação, ao sintetizar o conceito, facilita a sua integração em representações pré-existentes ao nível das atitudes e ideologias e a ancoragem, ao estabelecer um quadro mental, orientará e justificará *a posteriori* o foco através do qual a objetivação é alcançada.

Portanto, a mobilização dos conceitos de ancoragem e objetivação permitem, por um lado, aferir a forma como a representação social é construída e a maneira como os indivíduos, no caso do nosso estudo, os diretores das escolas/agrupamento de escolas, se identificam socialmente através das diferentes expressões simbólicas (imagens), por outro, revelar elementos que estão explícita e implicitamente presentes no pensamento, e como este se torna representação do real e os mecanismos que os mesmos utilizam para marcar de forma visível a sua existência enquanto classe ou grupo.

1.7.4. Contributos para a definição de representação social

Tendo em consideração a revisão da literatura, o conceito de representação social é um conceito fundamental que nos permite aferir comportamentos e relações sociais, e, embora não exista uma definição perfeitamente consensual do mesmo, ultrapassando em muito o âmbito da psicologia social, cada uma das definições emerge dos contributos transdisciplinares e epistemológicos, de acordo com os quadros teóricos mobilizados, dos quais se podem distinguir: As abordagens objetivistas que postulam as representações sociais como produtos da realidade, derivada da perceção ou interpretação do ambiente físico e social; as abordagens subjetivistas que concebem as representações sociais como produtoras de realidade, ou seja, é a partir das representações dos atores sociais que se compreendem os fenómenos sociais; e por último, as abordagens dialéticas.

Estas diferentes abordagens das representações sociais, principalmente a subjetiva e a objetiva, foram alvo de inúmeras críticas pelos construtivistas, que advogam que a realidade é construída, reconstruída, transformada e reproduzida temporalmente, pelas interações e pelas práticas dos atores e que as nossas ações comportam algum determinismo, e que basta ir do *opus operatum* ao *modus operandi* para Bourdieu (1972/2002) classificar o modo de geração das práticas como um duplo processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (p. 163). Apesar da diversidade de pontos de vista, há elementos comuns a todas as definições apresentadas: As representações sociais são socialmente elaboradas e partilhadas, dinâmicas por natureza, o resultado de uma relação/interação entre o sujeito e o objeto, uma forma de conhecimento e pensamento social, um sistema de comunicação e interpretação da experiência individual ou coletiva.

Doise (1985) reforça que as representações sociais estão associadas às tomadas de posição, no interior de um campo específico, e à organização dos processos simbólicos que interferem nessas relações sociais. Esta definição comporta uma dupla dimensão, a situacional, que reflete a posição ocupada por um indivíduo nesse campo, e a ideológica, através dos seus valores e da sua visão do mundo, o que confere à representação um comportamento ou uma prática social. Por estas razões, Jodelet (1989) considera que “o comportamento dos indivíduos ou dos grupos não é determinado pelas características objetivas de uma situação, mas pela representação dessa situação” (p. 207), o que levou Bourdieu (1972/2002) a destacar a capacidade de um indivíduo em fazer escolhas nos limites de uma estrutura social específica.

A representação social é, deste modo, segundo Fischer (2020) “uma construção social de um saber comum elaborado através de valores e crenças partilhadas por um grupo social sobre diferentes objetos (pessoas, contextos, situações), originando uma visão comum das coisas e que se manifesta através das interações sociais” (p. 131). Para Flament (1994) as representações sociais são um conjunto organizado de cognições relativas a um objeto, compartilhadas pelos membros de uma população homogênea em relação a esse objeto, que “constituem uma modalidade de conhecimento apelidada de “senso comum”, cuja especificidade reside no caráter social dos processos que o produzem” (Guimelli, 1994, p. 12).

Já Lessard (1998) considera a representação social:

uma construção do real (a imagem), elaborada a partir de processos cognitivos e através da interação social, permitindo ao sujeito compreender a realidade, para

se posicionar, emocional e cognitivamente, em relação a um determinado objeto. O produto desta construção é composto por valores, atitudes, opiniões, informações e sentimentos (p.43),

uma vez que as representações sociais como sistemas explicativos correspondem ao estado do conhecimento científico, à sua difusão e respetiva popularidade nos meios de comunicação. Além da própria cultura, abrangem a história, a experiência, e guiam comportamentos, organizam discursos e cuja modificação advém das práticas (Aspe, 1999).

Uma representação social, apresenta-se para Roussiau e Bonardi (2001) como uma “grelha de leitura e interpretação de uma realidade socialmente construída por diferentes grupos de acordo com a sua visão, que depende dos seus interesses, o que significa que, em relação ao mesmo objeto, os indivíduos podem ter atitudes diferentes (p.14). Jodelet (2009) reforça que, a visão e interpretação da realidade impactam diretamente sobre as práticas, e, estas também são influenciadas pelas histórias, experiências de vida e pelo sistema social e ideológico em que os indivíduos estão inseridos, como também pela natureza dos vínculos que mantém com esse sistema social (Jodelet, 1989), constituindo assim “uma forma de conhecimento, que contribui para a construção de uma realidade comum a um todo social” (Jodelet, 2003a, p. 53).

Uma representação social “é um conjunto organizado de informações, opiniões, atitudes e crenças sobre um determinado objeto que é produzido socialmente, e fortemente marcado por valores correspondentes ao sistema sócio-ideológico e à história do grupo que o transporta, para o qual constitui um elemento essencial da sua visão de mundo” (Abric, 2003, p.59) resultado das interações sociais no interior de um grupo e, através da partilha dentro do mesmo, reforçando a sua diferença relativamente a outros na mesma sociedade (Guimelli, 1994). Moscovici (2003) põe em evidência duas características da dinâmica das representações sociais, nomeadamente a sua participação na orientação dos comportamentos e a sua relação com as formas de organização social, ao definir representação social como:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função, primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se e controlar o seu mundo material e social, e segundo, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar sem ambiguidade, os vários aspetos de seu mundo e de sua história individual e social (p. 21).

1.7.5. As funções das representações sociais

A partir destas definições depreende-se que as representações sociais são um sistema complexo, com características aparentemente contraditórias, marcadas por fortes diferenças individuais (Abric, 1994b), mas que permitem identificar elementos presentes nos discursos dos indivíduos, no caso do nosso estudo os diretores das escolas/agrupamento de escolas e que materializam o conteúdo das suas atuações. No âmbito deste trabalho recorreremos às quatro funções das representações, a cognitiva, a identitária, a orientação e a justificativa, para explicar aspetos relevantes da realidade, definir a identidade grupal, descrever práticas sociais e justificar ações e tomadas de posição depois de operacionalizadas (Abric, 1998), uma vez que desempenham um papel fundamental na dinâmica e compreensão dos comportamentos, das relações sociais e das práticas (Abric, 1994b).

A função cognitiva permite compreender e explicar a realidade, através de um conhecimento assimilável e compreensível para os atores sociais. Comporta valores com os quais se identificam e assume-se como fundamental para a comunicação social ao definir um quadro comum de referência para o intercâmbio, transmissão e divulgação desse conhecimento.

A função identitária salvaguarda a especificidade dos grupos sociais, situando o indivíduo, agindo dentro de um determinado grupo, enquanto torna possível manter a identidade e experiência social e pessoal, através de uma imagem positiva relativamente ao sistema de valores e normas sociais. Além disso, desempenha um papel fundamental nos processos de comparação social porque é muito marcada por uma sobrevalorização de determinadas características do grupo a que pertence.

A função de orientação é aquela que guia as práticas e os comportamentos, pois, a representação social de uma situação influenciará a interpretação e a ação do sujeito independentemente da realidade objetiva da referida situação. De acordo com Abric (1994b), há fatores que influenciam esta função, porque a representação intervém na definição do objetivo de uma situação, definindo *a priori* a conduta a ser seguida, o tipo de relação relevante e a abordagem cognitiva a adotar, produzindo deste modo um sistema de antecipações e expectativas, em que as conclusões são tiradas antes do início da ação. Também é "prescritiva de comportamento, definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável num determinado contexto social" (Abric, 1994b, p. 23).

Finalmente, a função justificativa permite legitimar e explicar *a posteriori* as posições e comportamentos adotados em relação a um grupo ou objeto de representação. Além de manter e fortalecer a posição social do grupo, as representações assumem assim um novo papel, o de "perpetuar e justificar a diferenciação social" (Abric, 1994b, p. 24). Podemos assim concluir, que as representações sociais contribuem para a construção da identidade e salvaguarda da especificidade de um determinado grupo, atentas as suas expectativas e as suas antecipações, comportam elementos essenciais para a comunicação entre os diferentes membros, para justificar a tomada de decisões, a adoção de determinados comportamentos e atitudes e de práticas sociais apropriadas na vida de uma determinada comunidade.

1.8. Questão central de investigação e proposições prévias

Tendo como referência o quadro teórico mobilizado e o campo de estudo, o problema da investigação assenta na seguinte questão central:

Como é que através do pensamento crítico e da criatividade o diretor acomoda as suas representações em situações de tensão, conflito, conformidade e/ou mudança nos diferentes mundos de ação?

A necessidade de aprofundar, enquadrar e especificar o rumo da pesquisa leva-nos à definição de proposições e respetivos objetivos específicos, através das quais se pretende decompor e operacionalizar o problema de investigação, considerando para esta finalidade dois níveis: Contextos de ação e recursos para a ação.

Contextos de ação

Este nível remete-nos para a compreensão das regras/normas e rotinas que estruturam as relações entre atores e as respetivas complementaridades e interdependências, isto é, para os modos de controlo, coordenação e orientação, que se assumem como impactantes e constrangedores, que balizam a sua ação, e que operacionalizamos através dos objetivos específicos (OE) e proposições (P).

Objetivos específicos

OE1 - Identificar e analisar os conflitos, tensões, mudanças e/ou conformidades funcionais que emergem da confrontação entre as diferentes regulações, nos vários mundos de ação do diretor;

OE2 - Analisar como são percebidas pelo diretor as situações de stress funcional, resultantes dos níveis elevados de responsabilização.

Proposições

P1 - A ação do diretor nos diferentes mundos de atuação é condicionada por mecanismos de controlo, orientação e coordenação exercidos interna e externamente.

P2 - Na sua ação nos diferentes mundos, o diretor consegue identificar e sinalizar situações de stress físico e emocional e tem a capacidade de mobilizar estratégias e o conhecimento como mecanismos de enfrentamento.

Recursos para a ação

Na ação do diretor emergem aspetos socialmente construídos, podendo ser internos ou externos às interações, que vão sendo assimilados, reajustados, redefinidos temporal e circunstancialmente, através de estratégias, finalidades e interesses e que operacionalizamos através dos objetivos específicos (OE) e proposições (P).

Objetivos específicos

OE3 - Analisar de que forma a mobilização do conhecimento através do pensamento crítico, pode otimizar a melhor gestão funcional do agrupamento/ escola não agrupada;

OE4 - Analisar de que forma, e em que processos funcionais, a mobilização da criatividade pode determinar modificações ou alterações, impostas para um determinado contexto;

OE5 - Determinar a importância das representações sociais do diretor relativamente às suas práticas;

OE6 - Perceber de que forma e até que ponto se verifica a correspondência das representações do diretor e a sua prática contextualizada.

Proposições

P3 - Os mecanismos de controlo, orientação e coordenação exercidos interna e externamente não se traduzem numa redução da capacidade crítica e criativa na dinâmica funcional do agrupamento.

P4 - Na sua ação em diferentes mundos e nas formas existentes de fazer coisas, quer no plano individual como no plano coletivo, a criatividade subordina o diretor à aceitação/conformismo, à contestação/desafio, ou à articulação/sintetização.

P5 - Na dinâmica das relações sociais e funcionais, a ação do diretor nos diferentes mundos é influenciada pelas representações sociais que o mesmo tem sobre a realidade objetiva de cada situação.

P6 - Da ação do diretor nos diferentes mundos podem resultar diferentes dinâmicas para a escola, relativamente às expectativas e posições identitárias.

Capítulo 2 - Estudo empírico

Considerando que a nossa investigação se orienta para a análise das representações de seis dos diretores dos agrupamentos de escolas da NUT III – Alto Alentejo, considerados para o efeito como informantes privilegiados, e tendo em conta a questão central de investigação, os objetivos e as proposições, a tipologia mais adequada afigurou-se-nos ser um estudo de cariz qualitativo através de uma abordagem interpretativa. Segundo Afonso (2005), o paradigma interpretativo caracteriza-se:

pela preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva” e, como consequência “as abordagens interpretativas procuram 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), uma vez que o cerne da investigação qualitativa é colocado na compreensão daquilo que pode ser observado e inferido através da informação veiculada das entrevistas dos diretores.

2.1. Procedimentos metodológicos

2.1.1. Abordagem qualitativa

A investigação qualitativa tem como particularidade o interesse pela singularidade e variedade de perceções de um determinado caso, consubstanciado nas diferentes intencionalidades dos atores que o constituem e no entendimento desse fenómeno como um todo muito complexo. É a mais apropriada e indicada, dependendo do tipo de problema a estudar. A investigação qualitativa é descritiva, porque privilegia mais “os processos do que os produtos” (Ludke & André, 1986, p.44) e o investigador é o elemento-chave na recolha de dados, através de múltiplas fontes, tais como entrevistas, observações, documentos e informação e posterior interpretação, uma vez que não utiliza ou confia em questionários ou instrumentos desenvolvidos por outros investigadores (Creswell, 2016; Hatch, 2002; Marshall & Rossman, 2016).

A abordagem qualitativa reforça o seu carácter empírico e está orientada para o campo, entendendo-se este, como o ambiente natural onde a informação é recolhida de perto, em que se fala diretamente com as pessoas. Observa-se o seu comportamento e a forma de atuar em contexto (Creswell, 2016; Hatch, 2002; Marshall & Rossman, 2016) pois os

dados são recolhidos localmente, através da “fonte direta” (Bento, 2012, p.40), embora varie temporalmente.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e pode ser conduzida em múltiplos contextos”(p.16), e é um “campo de investigação de pleno direito” (Denzin & Lincoln, 2000, p.3) em que se privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, embora no decurso da investigação, se possam selecionar outras questões específicas à medida que se recolhem os dados ou outros focos de interesse para o estudo.

A investigação qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos através de interações e do contacto direto do pesquisador com os participantes. Godoy (1995) reforça que é através das diferentes perspectivas narradas verbalmente, que se analisam e interpretam os dados e, que as abstrações são construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando. Há a preocupação de se examinar múltiplas situações, que, embora próximas, “não são sujeitas a comparações a menos que se fixem em variáveis comuns” (Bresler, 2000, p.10), acrescentando Stake (1994), daí “o carácter não comparativo da investigação qualitativa” (p.237), e ao comportar “uma perspectiva multimetódica envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 2000, p.6).

No entanto, independentemente do estudo, ser quantitativo ou qualitativo, o investigador em educação deve privilegiar e valorizar a fiabilidade e validade dos métodos a que recorre, porque, sem esses atributos qualquer investigação “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade” (Morse et al., 2002, p.14) se não se pautar pelo rigor. Embora à investigação qualitativa tenham sido atribuídos significados diferentes ao longo dos momentos históricos, é possível definir, ainda que de modo genérico, o seu campo de ação, pelo que Gorman e Clayton (2004), consideram que um estudo qualitativo é uma forma de ver o mundo. Por isso, é uma construção social da realidade, em que os resultados da investigação transmitem uma visão subjetiva pois são produzidos e interpretados pelo investigador. Este deve mobilizar o seu background pessoal e profissional, não esquecendo que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67). Por sua vez Patton (1990) revela que o investigador, como figura central de um estudo qualitativo, comporta virtualidades contraditórias, em que “o fator humano é a sua maior força, mas também a sua principal fraqueza” (p.372) porque depende do treino, dos conhecimentos e das capacidades. Para Bogdan e Biklen (1994) o investigador:

comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente” e que “uma das estratégias utilizadas se baseia no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo (p. 83).

2.2. Participantes

Foram entrevistados 6 diretores de agrupamentos de escolas, de acordo com a natureza do estudo e objetivos que o mesmo comporta, por forma a perceber como os entrevistados interpretam e compreendem aspetos múltiplos da sua ação nos diferentes mundos de atuação.

2.2.1. Breve caracterização dos entrevistados

Entrevistado 1

Género: Masculino

Idade: 63 anos

Grupo disciplinar: 240

Tempo de serviço: 41 anos

Tempo como Diretor: 10 anos

Área geográfica do local de trabalho: Alto Alentejo

Formação académica: Bacharelato em ensino de Educação Tecnológica

Formação especializada: Qualificação na Área de Administração Escolar e Educacional.

Entrevistado 2

Género: Feminino

Idade: 42 anos

Grupo disciplinar: 920

Tempo de serviço: 20 anos

Tempo como Diretor: 6 anos

Área geográfica do local de trabalho: Alto Alentejo

Formação académica: Formação inicial em Ensino Básico - 1.º Ciclo;

Formação especializada: Mestrado em Educação - Administração Escolar

Entrevistado 3

Género: Masculino

Idade: 51 anos

Grupo disciplinar: 250

Tempo de serviço: 27 anos

Tempo como Diretor: 13 anos

Área geográfica do local de trabalho: Alto Alentejo

Formação académica: Licenciatura em ensino básico/variante de educação musical

Formação especializada: Mestrado em Administração Escolar.

Entrevistado 4

Género: Feminino

Idade: 53 anos

Grupo disciplinar: 110

Tempo de serviço: 28 anos

Tempo como Diretor: 4 anos

Área geográfica do local de trabalho: Alto Alentejo

Formação académica: Formação inicial em Ensino Básico - 1.º Ciclo;

Formação especializada: Mestrado em administração e gestão educacional.

Entrevistado 5

Género: Feminino

Idade: 63 anos

Grupo disciplinar: 200

Tempo de serviço: 42 anos

Tempo como Diretor: 13 anos

Área geográfica do local de trabalho: Alto Alentejo

Formação académica: Licenciatura

Formação especializada: Administração e Gestão Escolar

Entrevistado 6

Género: Masculino

Idade: 56 anos

Grupo disciplinar: 410

Tempo de serviço: 33 anos

Tempo como Diretor: 13 anos

Área geográfica do local de trabalho: Alto Alentejo

Formação académica: Licenciatura e Pós-Graduação em Filosofia

Formação especializada: Administração e Gestão Escolar.

2.3. Instrumentos

2.3.1. A entrevista

A técnica da entrevista é uma das mais utilizadas na investigação social. Em investigação qualitativa, as entrevistas podem prevalecer como estratégia na recolha de dados em articulação com outras técnicas, sendo por isso consideradas um dos instrumentos básicos para a recolha de dados. Duas das suas virtuosidades são, permitem captar uma diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade, e redundam na “economia de tempo e de dinheiro o que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita, (...)” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 193). Outra das grandes vantagens da entrevista é a sua grande flexibilidade pela interação que se estabelece entre investigador e entrevistado. A entrevista é sempre solicitada pelo investigador, a temática é aduzida pelo mesmo, podendo ser utilizada para várias finalidades, o tempo de duração é variável, podendo ser de uns breves minutos, horas ou dias, de acordo com os pressupostos da investigação. As entrevistas, para Fontana e Frey (1994) podem ter vários usos e formas, desde “a entrevista individual falada à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador” (p.361). Neste tipo de entrevistas valoriza-se o uso da palavra ou outros símbolos, através dos quais os atores sociais constroem e procuram dar sentido ao mundo que os rodeia. O investigador retira as informações e elementos de grande riqueza (Flick, 2002; Jovechlovitch & Bauer, 2002), através do seu contacto direto com os participantes.

A entrevista é um dos instrumentos adequados para captar várias realidades (Stake, 2007), e a interação entre o entrevistador e o entrevistado “permite a compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais” (Fraser & Gondim, 2004, p.140).

Neste intercâmbio de informação, o investigador deve adotar uma atitude de grande humildade e curiosidade intelectual, apetência para saber e captar o que se encontra no interior do entrevistado, e não assumir uma atitude de especialista, burocrata ou crítico (Woods, 1987). O investigador deve ter o espírito teórico sempre atento, de modo que “as suas intervenções captem elementos de análise tão fecundos quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.184), acautelando “não só a variedade de sujeitos a inquirir como também a variedade de situações existentes” (Guerra, 2006, pp.40-42).

As entrevistas mais comumente utilizadas nas pesquisas qualitativas são as semiestruturadas e as não-estruturadas. A opção por uma delas está relacionada com o nível de diretividade que o pesquisador pretende seguir, variando desde a entrevista em que o entrevistador introduz o tema da pesquisa e deixa o entrevistado falar de forma livre sobre o mesmo (Creswell, 2016), fazendo pontualmente interferências pontuais, até à “entrevista um pouco mais estruturada, que segue um roteiro de tópicos ou perguntas gerais” (Bartholomew et al., 2000, pp.286-287). Para Brinkman (2014) é comum fazer-se a distinção entre entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas, mas, essa distinção, deve ser pensada como um contínuo que vai de formatos estruturados a não estruturados. Parker (2005) salienta que não existe uma entrevista completamente estruturada “porque as pessoas dizem sempre coisas que ultrapassam a própria estruturação da entrevista, quer antes do início da entrevista quer quando o gravador for desligado” (p. 53), muito embora o entrevistador tenha sempre uma ideia daquilo que deve incorporar na conversação. Por sua vez, Quivy e Campenhoudt (2005) classificam esta entrevista de semidiretiva ou semidirigida e consideram:

a mais utilizada em investigação social, porque não é inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas, mas sim conduzida por uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é fundamental receber uma informação por parte do entrevistado (p.184).

Nesse estudo optamos pela entrevista semiestruturada porque permite uma maior flexibilidade para colocar as perguntas no momento oportuno de acordo com as respostas obtidas. Com este procedimento, acede-se à perspectiva de cada um dos sujeitos. O guião das entrevistas foi elaborado de acordo com o quadro teórico

mobilizado na investigação a fim de dar resposta à questão central de investigação e contempla 8 tópicos: a legitimação, a apresentação, a regulação da atividade, o pensamento crítico, a criatividade, o coping, as representações sociais e os referenciais da gestão escolar. Cada tópico tem determinados objetivos que são operacionalizados através de questões orientadoras. Em anexo, é apresentado o referido guião elaborado na preparação das entrevistas e o conteúdo integral das mesmas. As entrevistas tiveram uma duração média de 60 minutos, sendo que a maior teve a duração de 1 hora e 57 minutos e a mais curta de 48 minutos, e, depois de reenviadas para aferição do conteúdo, nenhuma foi passível de alteração.

2.4. Procedimentos

Os diretores foram contactados por email e posteriormente por telefone, tendo sido informados sobre o propósito da solicitação da entrevista e da importância da sua participação no presente estudo. Posteriormente foram apresentadas as temáticas a abordar e os objetivos do trabalho. Desde logo, foram esclarecidos que o conteúdo das entrevistas será apenas parte integrante do estudo e não será utilizado para outros fins, tendo-se assegurado que em circunstância alguma seria mencionada a identificação dos entrevistados e garantido a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas. Em caso de recusa o participante não será penalizado(a) de forma alguma. A legitimação da entrevista consta do documento de transcrição de cada uma delas. Foi também acordado com cada diretor a entrevistar que o local seria na escola sede do agrupamento, de acordo o dia e hora da entrevista previamente estabelecidos. Todas as entrevistas foram realizadas de 8 de maio de 2021 a 28 de fevereiro de 2022. No início de cada uma delas, depois da contextualização espaço-temporal e indicação dos objetivos e tipologia de questões, procedeu-se a uma conversa informal com os sujeitos informantes. Todas as entrevistas foram gravadas, com autorização prévia dos entrevistados e registadas em suporte eletrónico, posteriormente transcritas na íntegra e numeradas antes da sua análise de conteúdo. Foram remetidos para leitura os depoimentos de todos os entrevistados, sempre passíveis de alteração ou correção antes da sua integração no estudo, mas foi ainda transmitido, que poderiam confrontar o transcrito com as respetivas gravações e, em relação aos entrevistados foi elaborada a respetiva codificação.

2.4.1. Análise dos dados

2.4.1. 1. Análise de conteúdo

Analisaram-se os dados recolhidos com recurso à técnica de análise de conteúdo. Esta tem como finalidade “obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não” (Dias, 2009, p.189). Por sua vez, Vala (2001) acrescenta que a análise de conteúdo não serve apenas a descrição, mas, fundamentalmente, a interpretação, porque permite “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p.104), sendo considerada hoje “uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (p.101). A análise de conteúdo como processo tem o condão de mostrar o que “o investigador quer aprender e apreender algo a partir dos sujeitos da investigação (...), nas suas próprias palavras, (...) ou ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados”(Amado, 2014, p.348), mas, “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre o polo do rigor da objetividade e o polo da fecundidade da subjetividade” (Bardin, 1995, p.9). Esta autora considera que, por vezes, é mais aconselhável falar em análises de conteúdo, pois “não existe um pronto-a-vestir em análise conteúdo, mas somente algumas regras de base (...) que tem de ser reinventada a cada momento” (p.31) por se tratar de uma análise de comunicação humana e que varia de acordo com a temática e objetivos da investigação.

Esta análise, também conhecida por análise categorial, para Bardin (1995), corresponde a um “método taxionómico” que permite ordenar informação em bruto, ou seja, é a “passagem das comunicações pelo crivo da classificação, do recorte, segundo a frequência das presenças de itens de sentido” (pp.36-37). A mesma autora considera as categorias como “espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutivas da mensagem” como também “evidencia indicadores através dos quais se pode inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (p.46). Na opinião de Duffy (2004) a análise categorial tem como particularidade, dividir os diferentes elementos de uma comunicação, voltar a agrupá-los em função de características comuns que estes apresentam, de acordo com critérios previamente definidos. Esta atividade de repartição de elementos em diferentes categorias, a “categorização”, é classificada por Bardin (1995) como:

uma atividade taxionómica, que é uma operação muito utilizada na distribuição dos objetos em categorias, de tipo estruturalista e comporta

duas etapas: O inventário, que significa isolar os elementos e a classificação, isto é, repartir os elementos e procurar ou impor uma certa organização às mensagens (p.118).

Para a mesma autora, a categorização pode fazer-se usando dois processos:

o procedimento por «caixas», em que é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados, e o procedimento por «milha» em que o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica progressiva dos elementos e o título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação (p.119).

Independentemente de outros atributos das categorias, as categorias para serem classificadas de boas, devem possuir as seguintes qualidades: “A exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade” (Bardin, 1995, pp.119-120).

As perspetivas pós-modernas postulam que “a objetividade de determinada realidade nunca pode ser alcançada” (Ramos, 2005, p.114). Foi a partir deste pressuposto que emergiu o conceito de triangulação, que combina pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados, suscetíveis de “constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin & Lincoln, 2000, p.5). Uma vez que se triangulam fontes, teorias, métodos e pessoas, para dar sentido e organizá-las em códigos e temas que atravessam todas as fontes de dados (John Creswell & David Creswell, 2018, p.257), a sua interpretação sairá credibilizada. A mobilização da triangulação permite obter um produto final o mais fidedigno possível e próxima da realidade ou, uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. É, neste sentido, que Afonso (2005) lhe atribui dois objetivos, um, que é o de “clarificar o sentido da informação recolhida, e, outro, que é o de identificar sentidos complementares ou alternativos, dada a complexidade do contexto de estudo” (p.73). Para Stake (2009), qualquer investigador tem “a obrigação ética de minimizar as deturpações e os equívocos” (p.122), e, embora a triangulação exija operações demoradas, o mesmo autor destaca “só os dados e as afirmações importantes devem ser deliberadamente triangulados” (p.125).

Depois de transcritas as entrevistas, foi utilizado o software MAXQDA 2022, enquanto ferramenta de suporte à investigação, nomeadamente nas tarefas relacionadas com a análise de conteúdo, através da codificação de dados não-estruturados e respetiva informatização em bases de dados teoricamente orientadas. Tendo em consideração o

exposto, foi selecionada e agrupada a informação obtida em função de seis categorias, construídas de acordo com o referencial teórico, tópicos e questões das entrevistas. Algumas das subcategorias foram definidas *a priori* e outras *a posteriori*, tendo emergido da leitura dos dados, como se pode ver na Tabela 3.

Tabela 3

Grelha de categorização da análise de conteúdo das entrevistas realizadas

Categorias	Sub categorias
1. A regulação da atividade	<i>1.1. Perceção sobre a regulação</i>
	<i>1.2. Entidades que exercem a regulação</i>
	<i>1.3. Instrumentos de regulação</i>
	<i>1.4. Processos de regulação</i>
	<i>1.5. Gestão da autonomia</i>
2. O pensamento crítico	<i>2.1. Avaliação de problemas</i>
	<i>2.2. Resolução de problemas</i>
	<i>2.3. Impacto em contexto</i>
3. A criatividade	<i>3.1. Natureza do conhecimento mobilizado na resolução de problemas</i>
	<i>3.2. Tipologia de soluções na resolução de problemas</i>
	<i>3.3. Diversidade de perspetivas na resolução de problemas</i>
	<i>3.4. Impacto na escola de respostas diferenciadas</i>
4. O coping	<i>4.1. Nível relacional de maior intensidade de stress</i>
	<i>4.2. Manifestações de stress</i>
	<i>4.3. Estratégias na gestão do stress</i>
	<i>4.4. Período funcional de maior intensidade de stress</i>
	<i>4.5. Impacto do stress na gestão quotidiana</i>
	<i>4.6. Nível funcional de maior intensidade de stress</i>
5. As representações sociais	<i>5.1. Perceção a priori sobre o cargo de diretor</i>
	<i>5.2. Motivação para aceder ao cargo de diretor</i>
	<i>5.3. Expetativas acerca do cargo de diretor</i>
	<i>5.4. Alterações na intensidade e envolvimento do trabalho do diretor</i>
	<i>5.5. O papel do diretor na escola</i>
	<i>5.6. Dúvidas na decisão a tomar</i>
	<i>5.7. Justificação das opções na tomada de decisão</i>
6. Os referenciais da gestão escolar	<i>6.1. Modalidade de recrutamento</i>
	<i>6.2. Relevância da formação contínua</i>
	<i>6.3. Relevância da formação especializada</i>
	<i>6.4. Relevância da experiência</i>
	<i>6.5. Formação ministrada pela tutela</i>

Capítulo 3 - Resultados

3.1. Entrevistas

Serão agora apresentados os resultados obtidos nas entrevistas, tomando em consideração as categorias e subcategorias definidas na análise de conteúdo (Anexo 4).

No presente estudo, realizámos seis entrevistas semiestruturadas, numa perspetiva sincrónica e diacrónica da vida profissional dos diretores, procurando recolher os seus testemunhos sobre a problemática em investigação. Da análise de conteúdo das entrevistas resultaram seis grupos de categorias e subcategorias correspondentes.

- Primeira Categoria - “A regulação da atividade”, à qual correspondem as subcategorias “Perceção sobre a regulação”, “Entidades que exercem a regulação”, “Instrumentos de regulação”, “Processos de regulação” e “Gestão da autonomia”.

- Segunda Categoria - “O pensamento crítico”, à qual correspondem as subcategorias, “Avaliação de problemas”, “Resolução de problemas” e “Impacto em contexto”.

- Terceira Categoria - “A criatividade”, à qual correspondem as subcategorias, “A natureza do conhecimento mobilizado na resolução de problemas”, “Tipologia de soluções na resolução de problemas”, “Diversidade de perspetivas na resolução de problemas” e “Impacto na escola de respostas diferenciadas”.

- Quarta Categoria - “O coping”, à qual correspondem as subcategorias, “Nível relacional de maior intensidade de stress”, “Manifestações de stress”, “Estratégias na gestão do stress”, “Período funcional de maior intensidade de stress”, “Impacto do stress na gestão quotidiana” e “Nível funcional de maior intensidade de stress”.

- Quinta Categoria - “As representações sociais”, à qual correspondem as subcategorias, “Perceção *a priori* sobre o cargo de diretor”, “Motivação para aceder ao cargo de diretor”, “Expetativas acerca do cargo de diretor”, “Alterações na intensidade e envolvimento do trabalho do diretor”, “O papel do diretor na escola”, “Dúvidas na decisão a tomar” e “Justificação das opções na tomada de decisão”.

- Sexta Categoria - “Os referenciais da gestão escolar”, à qual correspondem as subcategorias, “Modalidade de recrutamento”, “Relevância da formação contínua”, “Relevância da formação especializada”, “Relevância da experiência” e “Formação ministrada pela tutela”.

3.1.1. Primeira categoria - Regulação da atividade

Integra as afirmações dos diretores sobre o controlo da sua atividade, e quem consideram que externamente e internamente exerce o mesmo e as margens de autonomia para os diretores que resultam desse processo regulatório.

3.1.1.1. Perceção sobre a regulação

Relativamente à regulação da atividade do diretor, a totalidade dos entrevistados manifestaram que a sua atividade é fortemente controlada, como é descrito por E1, E2, E3, E4, E5 e E6,

(...) É regulada, eu penso que é por aí que está a pôr a questão. É regulada em termos de haver controlo. (...) [E1, p.264]

(...). Eu acho que até é muito regulada. (...) [E2, p.279]

(...) é de facto muito regulada. Vamos lá ver, isto pode ter várias interpretações: Do ponto de vista institucional ou do ponto de vista informal. (...) [E3, p.293]

(...) muito regulada. (...) [E4, p.306]

(...). É muito regulada, (...). [E5, p.316]

(...). A atividade do diretor é regulada. (...) [E6, p.327]

Na opinião de E6, esse controlo não é algo que aprisione os diretores, mas sim, um desafio e um alerta para corrigir e orientar procedimentos funcionais, quando diz,

(...). Sobre esta regulação, tal como as outras, não as considero como um mecanismo de amarra. (...) [E6, p.328]

(...). Considero que a regulação que temos e se calhar até diria “ainda bem que a temos”, permite-nos refletir naquilo que são as questões essenciais e às vezes dentro dessas questões, até conseguimos afinar e melhorar alguns pormenores, porventura de outra forma até passariam despercebidos. (...) [E6, pp.328-329]

No entanto, alguns dos entrevistados têm a perceção que neste controlo há uma grande desumanização relacional, uma vez que amiúde o contacto se faz virtualmente e com margens de autonomia cada vez mais limitadas, que induzem numa liberdade condicionada, casos de E3 e E5,

(...), para resolver um problema, ou seja, não há uma voz, é tudo plataformas e isso parece que nos dá uma falta de rede e de suporte brutal. (...) [E3, p.300]

(...) o desempenho está longe de corresponder à tão propalada autonomia, que deve ser a autonomia da escola. (...) [E5, p.316]

Quando algumas solicitações dos diretores são remetidas aos órgãos desconcentrados, estes por sua vez encaminham para a administração central, como diz E4,

(...) Os contactos com a DGEsTE, porque nunca nada depende deles, e indiciam que tudo tem de ser tratado em Lisboa. Faz-nos pensar o que é que eles estão lá a fazer. Por vezes eu até sei a solução, quando eu tenho os recursos e não me autorizam a fazer e sei que não estou a cometer nenhuma ilegalidade. (...) [E4, p.311]

ou seja, estes procedimentos traduzem formas de coordenação hierarquizada e normalizada da atividade do diretor, tal, como dizem E5 e E6,

(...) é-nos imposto um padrão normativo que muda constantemente, (...). [E5, p. 316]

(...). Portanto, também há aqui este aspeto normalizador (...) da administração central, (...). [E6, p.328]

ao qual se associa um cargo com grande exposição e escrutínio públicos, como salienta E2

(...) estamos muito expostos. (...) [E2, p.289]

3.1.1.2. Entidades que exercem regulação

A regulação exercida comporta dois níveis, tal como é referenciado pela maioria dos diretores, um de cariz externo que contempla os órgãos tutelares da administração central e regional, casos de E1, E3, E5 e E6, quando referem,

(...). Há ainda os serviços centrais, Direção Geral da Educação (DGE), DGEsTE, e a DGAE que também nos controlam. (...) [E1, p.265]

(...); os serviços centrais e descentralizados do ME (...). [E3, p.294]

(...) a administração através dos diversos patamares, desde plataformas alocadas às direções de serviços do ministério, à intervenção externa através duma inspeção pela IGEC. Sempre que a escola é submetida à avaliação externa sente de grande forma essa regulação. (...) [E5, p.317]

(...), mas também temos a noção que temos de prestar contas à administração central. Portanto também há aqui este aspeto normalizador e regulador da administração central, (...). [E6, p.328].

e o outro nível de regulação, que é interno, que é exercido por estruturas da escola, nomeadamente o CG, como referem E2, E3, E4, E5 e E6,

(...). O CG também exerce alguma regulação, por exemplo, aquilo que está legislado, todos os documentos que tem de ser revistos e apreciados, questionam-nos. (...) [E2, p.280]

(...): Temos o CG (...). [E3, p.293]

(...). O CG apesar de exercer uma regulação interna, (...). [E4, p.307]

(...). A regulação exercida pelo CG deriva da própria legislação, pois são obrigados a isso, muito embora se estabeleça uma relação institucional profícua pois grande parte da documentação elaborada tem de ser aprovada em sede de CG, o que significa uma forma interna de regulação.

(...) [E5, p.317]

(...), e particularmente o CG. (...) [E6, p. 328]

à exceção do E1, que refere que o CG não exerce uma regulação,

(...) o Conselho Geral (CG) não faz qualquer regulação. (...) [E1, p.266]

Acresce ainda que a regulação também é exercida por elementos da comunidade educativa, nomeadamente pais e encarregados de educação, como salienta E3,

(...), os pais e os encarregados de educação, mesmo indiretamente, exercem uma regulação, (...). [E3, p.294]

3.1.1.3. Instrumentos de regulação

Independentemente da variedade de instrumentos de regulação associada à gestão escolar e em particular à ação do diretor, todos os inquiridos, à exceção de E2, referem inequivocamente o papel desempenhado pelas plataformas informáticas,

(...). O preenchimento das plataformas (...). [E1, p.275]

(...) com plataformas digitais (essas inquirições através das plataformas digitais). (...) [E3, p. 294]

(...). Nós introduzimos, por exemplo, os dados nas benditas plataformas que é outra forma de regulação, (...). [E4, p.306]

(...). As plataformas alocadas às direções de serviços do ministério, (...) a solicitar constantemente informação muitas das vezes urgente. (...) [E5, p.317]

(...). As plataformas são uma boa forma de fazer isso, embora a questão maior muitas vezes se centre na forma como elas estão apresentadas às escolas. (...) [E6, p.329]

muito embora outros instrumentos se revelem importantes na relação funcional entre os diretores e a tutela, e que não deixam de ser reguladores, como o referido por E1, E2, E4, E5,

(...), a própria legislação, o email, telefone, mensagens para telemóvel, (...). [E1, p.266]

(...). É a legislação, o telefone e o email para me contactarem e para eu responder a qualquer solicitação. (...) [E2, p.280]

(...). A legislação, as plataformas, apesar de se sobrepor umas às outras. (...) [E4, p.307]

(...), através do email e telefone (...). [E5, p.317]

Por sua vez, E2 acrescenta, que, enquanto escola TEIP, outros dos instrumentos de regulação são as reuniões recorrentes para aferir o desenvolvimento e o funcionamento da escola, uma vez que esta pode alocar mais recursos,

(...). Tínhamos muitas reuniões e com frequência, andávamos sempre a circular. E como somos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), então, ainda mais reuniões tínhamos. (...) [E2, p.280]

e, do ponto de vista interno há determinados instrumentos reguladores ao nível dos resultados escolares, como E2 refere,

(...). Depois também somos monitorizados, temos o nosso Plano Plurianual de Melhoria, temos as medidas que têm tido resultados, fazemos as avaliações, além de monitorizarmos todos os períodos/trimestres e os resultados são muito bons. (...) [E2, p.284]

3.1.1.4. Processos de regulação

Ao nível dos processos, está bem patente a existência de mecanismos de controlo mais burocráticos e centralizadores, desenvolvidos pela administração central e regional, enquanto regulação formal, na prestação de contas, através das plataformas digitais, como referem os diretores, E1 e E6,

(...). O preenchimento das plataformas desgasta, porque às vezes não temos os equipamentos e os que temos não respondem da melhor forma, a rede também não é a melhor. Com tudo isto aumenta a responsabilidade porque o serviço também é diferente é mais controlado e em termos de tutela há várias instituições a quem temos de prestar contas. Por vezes falta-nos depois o tempo para outras situações. (...) [E1, p.275]

(...) prestar contas à administração central. (...) [E6, p.328]

Esta burocratização, além de consumir imenso tempo, comporta simultaneamente timings demasiado apertados nas respostas às solicitações da administração, e uma sobrecarga de trabalho, conforme referem, E1, E2 e E3,

(...). Por vezes falta-nos depois o tempo para outras situações. (...) [E1, p.275]

(...), são mais os timings e as exigências a nível superior das coisas que nos pedem. (...) [E2, p.287]

(...). Se quero resolver um assunto, por exemplo da DGAE, ligo para o CAT onde qualquer professor liga, ou no E72 [mail], ou seja, não há uma voz, porque às vezes a gente não escreve, e há coisas que não se podem escrever, e era importante termos alguém do outro lado que nos entendesse (...) - Olhe, eu tenho aqui este problema, mas eu não posso escrever isto, mas posso falar consigo e você pode me dar uma ideia até como eu hei de escrever isto da sua experiência, se calhar isto já aconteceu noutras escolas (...). É que agora vamos estar aqui uma semana inteira a trocar mensagens, como os gaiatos nas redes sociais, para resolver um problema, ou seja, não há uma voz, é tudo plataformas e isso parece que nos dá uma falta de rede e de suporte brutal. (...) [E3, pp.299-300]

coexistindo em simultâneo com processos internos de regulação, através de equipas de autoavaliação, como diz E6,

(...) das equipas de autoavaliação, que também fazem regulação de processos de uma forma mais ampla. (...) [E6, p.328]

No entanto, entre as escolas e a administração, a circulação de informação é, na maioria das ocasiões precedida de pedidos de autorização, ou seja, há uma clara obediência e subserviência, de acordo com E2, E3, E5 E6, respetivamente, quando referem,

(...) Ao fim ao cabo os diretores não decidem nada praticamente, decidem um bocadinho aquilo que é imposto. (...) [E2, p.280]

(...). Quase sempre temos de pedir autorização, embora dependa das situações. (...) [E3, p. 295]

(...) o diretor acaba por obedecer aos ditames da administração central e outros órgãos desconcentrados. (...) [E5, p.317]

(...), olhamos para todo este processo como uma forma rápida de trocar informação, de fazer com que a informação chegue à administração, e vice-versa, para que as escolas possam funcionar. (...) [E6, p.329]

3.1.1.5. Gestão da autonomia

Os diretores consideram que a autonomia de que dispõem é relativa, e, muitas vezes camuflada, com capacidade de decisão limitada, embora a nível pedagógico os níveis de

autonomia sejam substancialmente maiores, conforme descrito por E2 e E3, quando dizem,

(...). Portanto, esta autonomia faz-se essencialmente a nível pedagógico.

(...) [E2, p.280]

(...), não podemos nunca dizer que há um quadro de total independência e autonomia porque isso é uma falsa questão, não existe. (...) [E3, p.294]

(...), há uma autonomia que eu diria encapotada, é uma falsa autonomia, porque efetivamente não há uma verdadeira autonomia na medida em que estamos sempre a ter de pedir autorizações superiores para assumir determinadas situações. (...) [E3, p.295]

No entanto, de acordo com a tipologia da escola, nomeadamente TEIP, os acordos celebrados com o ME através dos contratos de autonomia, permitiram que estas escolas vissem acrescidas as margens de autonomia, nomeadamente na contratação de recursos humanos e aquisição de equipamentos de apoio às aprendizagens, de acordo com E2 e E5, quando referem

(...). Como escola TEIP, se calhar onde estamos melhor, de acordo com a legislação, tem a ver com aquela parte do crédito/horário. Temos mais horas e conseguimos canalizar mais recursos para a escola (...). [E2, p.280]

(...) Depois em 2013 assinamos um contrato de autonomia (...). Através desse contrato consegui alocar diversos recursos humanos que me faziam falta na escola, pois devido à sua pequena dimensão, não tínhamos psicóloga, além de se verificar ao longo dos anos um défice de resultados escolares, sobretudo na Matemática. E como era necessário inverter esses resultados, para isso acontecer eu não poderia ter um único professor que lecionasse os anos todos. (...) [E5, pp. 317-318]

Mas a autonomia também se pode construir, e, neste caso, permite potenciar aquilo que é permitido fazer, quando E6 diz,

(...). Isto não quer dizer que dentro desta regulação não haja margem para iniciativas das próprias escolas, das próprias direções, fruto das dinâmicas da escola. Toda essa dinâmica interna é diferenciadora das escolas, chame-se autonomia ou outro nome qualquer, (...). [E6, p.328]

(...) afinar e melhorar alguns pormenores, (...). [E6, p.329]

Sintetizando, há a constatação de que a atividade do diretor é muito regulada, e que a regulação de controlo exercida pelo Estado se sobrepõe à regulação autónoma. O diretor é o representante legitimado pelo Estado, perante o qual responde e é responsabilizado,

maioritariamente, através de uma gestão digital anónima e impessoal. A vinculação e hierarquização funcional do diretor perante o Estado traduz um reforço do centralismo formal, um poder exercido de forma explícita e anónima e uma redução da autonomia das escolas, a quem está destinada a gestão de uma pequena franja da informação, com relativa exceção às escolas TEIP e com contratualização de autonomia. Para os diretores, a excessiva regulação e regulamentação traduz-se num aumento do volume e intensidade do seu trabalho, no desenvolvimento de um clima de crescente desconfiança das escolas relativamente à administração. Apesar das exigências funcionais e da grande complexidade de tarefas e funções, sentem-se como a figura central da ação, pela forma e estilo de lideranças que implementam, mas, o trabalho real, principalmente o administrativo com o preenchimento de plataformas, está longe de corresponder ao trabalho ideal, este de cariz mais pedagógico.

3.1.2. A segunda categoria - O pensamento crítico

Integra as asserções dos diretores referentes ao papel daquele tipo de pensamento na avaliação, resolução de problemas e consideração do impacto das soluções encontradas em contexto.

3.1.2.1. Avaliação de problemas

Sendo a escola um local onde diariamente emergem uma infinidade de problemas, de natureza diversa, entendidos como algo que requer uma solução, os diretores salientam que a primeira tarefa é perceber a origem e natureza do problema. Depois desta avaliação, aferem a quem e qual a tipologia de resposta mais adequada, conforme relatam E3, E4, E5 e E6, respetivamente,

(...). Encarar o problema, analisá-lo, muitas vezes faço isso de forma um bocadinho introspetiva, depois tento perceber quem é que pode ajudar na resolução do mesmo (...). [E3, p.296]

(...). Perceber qual é a causa do problema e depois questiono se alguém sabe a solução para o problema. Se vislumbramos uma possível solução, iremos fazer dessa maneira, mas se não resultar, iremos experimentar outra solução mais tarde, após uma reflexão de uns dias. (...) [E4, p.309]

(...). Concluindo, dependendo da natureza e tipologia do problema, assim será a sua solução, (...). [E4, pp.309-310]

(...), tento identificar a origem do problema, através da audição das partes interessadas, ou seja, tentar perceber porque é que este problema emergiu. (...) [E5, p.318]

(...), ao identificarmos o problema sabemos para quem é que podemos encaminhar, para os serviços conseguirem dar uma melhor resposta. (...) [E6, p. 331]

No entanto, na avaliação de problemas, também emerge a constatação que, em determinadas situações, as respostas que foram dadas nem sempre foram as mais adequadas, como referem E1, E4 e E5, respetivamente,

(...). Foi com uma avaliação, em que é a M (adjunta da direção), faz a avaliação dessa funcionária pelo Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP) e não foi muito correta. A funcionária não concordou com essa avaliação. Nós, nesse ano, e percebemos hoje que não fizemos bem, porque consideramos que ninguém se destacou, e por isso demos adequado a todos, nesse ano. Uma das funcionárias em SA (local) e que até é boa funcionária, reclamou por não concordar. Achei que aqui faltou comunicação e informação, pois a forma como estas circulam é fundamental. Considero que devemos chegar às pessoas e com essa funcionária não correu muito bem. (...) [E1, p.269]

(...). Se o problema não se resolver a solução não era boa. Temos de fazer nova abordagem para a sua resolução. Quando a solução encontrada resolveu o problema sinto-me congratulada pelo bem-estar que causa na escola, desde as coisas mais pequeninas porque às vezes pequenas questões do dia a dia na escola são complexas. (...) [E4, p.310]

(...). Nunca, por nunca, escolho a primeira solução. A avaliação que é feita contempla sempre uma diversidade de soluções e depois escolhemos a que melhor serve os interesses em causa. (...), embora por vezes não seja fácil e demore algum tempo. (...) [E5, p.319]

(...). Mas, também lhe digo, que nem sempre a solução avaliada pode corresponder à melhor resposta e, quando assim acontece, reformulamos a solução. (...) [E5, p.319]

e estas situações podem originar mal-estar e ansiedade emocional e até física, embora a sua resolução possa, em certos casos, ser mais demorada ou mais rápida. Quando envolve pessoas, implica encontrar estratégias sensatas e diplomáticas, como salientam E1, E4 e E4, respetivamente,

(...). Isto para dizer que, muitas das vezes a forma como se resolve é muito importante e mais vale tarde do que nunca esse reconhecimento do valor das pessoas. (...) [E1, p.270]

(...). Até de noite e quando acordo, o que me lembro logo como é que eu vou fazer, como o vou resolver. (...) [E1, p.272]

(...). Por norma encontro soluções de forma rápida para o problema não andar a marinar, procuro uma estratégia para encontrar uma solução rápida. (...) [E4, p.310]

(...). Portanto, como lhe digo, há problemas que levam mais tempo a resolver, mas na generalidade são todos resolvidos, com boas doses de bom senso e diplomacia. (...) [E5, p.321]

Outro facto importante que emerge de forma indelével, é a relativização dos problemas que vão surgindo, porque cada caso é um caso, que depende da sua especificidade e do seu impacto na instituição, de acordo com E6, quando diz,

(...). Mas atenção, eu também tenho a noção que nem toda a gente consegue fazer isto de igual forma, tem muito a ver com a forma como nós relativizamos determinados problemas, determinadas situações. Tento sempre manter alguma serenidade e tranquilidade nestes momentos difíceis que às vezes nos surgem e penso que é essa questão fundamental. (...) [E6, pp.335-336]

(...). Considero que há situações onde as coisas fluem de forma muito mais fácil do que noutras. (...) [E6, p.332]

(...). Depende, primeiro depende do problema e da natureza do problema que estamos a falar. Há sempre um aspeto que é importante nestas questões que é tentarmos perceber o alcance do problema a nível da instituição. (...) [E6, p.330]

Simultaneamente à avaliação dos problemas, emerge sempre o propósito da sua resolução, pese embora em algumas situações de incerteza, se extravase o âmbito mais local e se recorra exteriormente e superiormente, conforme referem E5 e E6,

(...). É sempre feita uma avaliação e só depois é que se mobiliza a solução, (...) [E5, p.319]

(...) nas situações em que emergem dúvidas sobre que decisão tomar, há vários canais de auscultação. Em primeiro lugar, aos elementos da direção, mas se a dúvida persistir, aos órgãos desconcentrados do ME, nomeadamente DGesTE, ou mesmo DGAE e também a colegas diretores e à própria autarquia. Mas, depende sempre

da dúvida, no caso pedagógica, tecnológica, recursos humanos ou outra.
(...) [E6, p.340]

3.1.2.2. Resolução de problemas

Relativamente à resolução dos problemas, é unânime e consensual que estes não podem, nem devem, ser resolvidos de forma individual, mas sim envolvendo outros agentes, mobilizando em muitos casos a experiência, de acordo com E4 e E5, quando referem, respetivamente,

(...). Ligo para colegas de outras escolas com mais experiência, falando com o colega E6, de N (local) e E2. (...) [E4, p.314]

(...). Muitas vezes, recorro à experiência adquirida em situações semelhantes ou iguais que tenham surgido. Outras vezes, procuro, através dos colegas diretores mais próximos, a opinião sobre esse ou esses problemas, e também aos colegas da direção. (...) [E5, p. 319]

A sua resolução também depende muito da tipologia e da sua natureza, conforme dizem E5 e E6, respetivamente,

(...). Depende muito também da característica do problema e da sua origem. (...) [E5, p.319]

(...). Há aqui uma lógica de primeiro a direção com todos os prós e contras que isto significa e depois tentar perceber o que é que nós queremos resolver. (...) [E6, p. 340]

da proximidade relacional, da segurança da decisão, dos diferentes pontos de vista, conforme referem E1, E2, E3, E4 e E6, respetivamente, quando referem,

(...), portanto, temos de ter sempre os pés bem assentes e aquilo que é feito, é em segurança e com alguma justificação e fundamentação, mas não lesando ninguém, (...). [E1, p. 269]

(...), significa que quando há um problema podem aparecer várias perspetivas para o resolver, e, nunca resolvo o problema com a primeira solução que surgir, tento sempre aconselhar-me. (...) [E2, p.283]

(...). Sempre em conjunto, se tiver oportunidade (...). Tentar sempre ver os pontos de vista, (...). [E2, p.282]

(...) se não tivermos a humildade de perceber que em equipa e com ajuda funciona melhor, podemos estar a comprometer o nosso trabalho. (...) [E3, p.297]

(...). Quando me aparece um problema, (...), não a tomo imediatamente como certa, aconselho-me com outras pessoas, primeiro, as mais

próximas, podendo resultar a opção por outra solução, aquela que melhor responde ao problema em causa. (...) [E4, p.310]

(...). Neste caso concreto, esta direção tem cinco elementos de forma mais direta, digamos assim, um núcleo duro de direção um diretor um subdiretor e três adjuntos. Estas são as pessoas com quem nós temos de articular aqui mais algumas questões, tanto na procura de soluções, como na implementação de determinadas opções. (...) [E6, p.340]

Está sempre subjacente na resolução de problemas o interesse da comunidade educativa, nomeadamente dos alunos, dos professores e da escola, como diz E2,

(...) e sempre em função do interesse dos alunos, da escola, dos professores. (...) [E2, p.282]

mas, em determinadas circunstâncias, a sua resolução esbarra no muro normativo, de acordo com E4, quando diz,

(...). Se, por exemplo, posso dar coadjuvação, (...), porque estamos a vislumbrar uma boa solução pedagógica e a tutela não nos autoriza, por causa dos números, dos rácios. (...) [E4, p.311]

A democraticidade das decisões é importante nas organizações escolares, porquanto estão são constituídas por estruturas intermédias e outras, nas quais é imperativo ouvir, porque podem emergir diferentes perspetivas de resolução de problemas. Quando isso acontece, selecionam aquela que corresponde à melhor solução, conforme descrevem E2, E3 e E4, respetivamente, quando dizem,

(...). Mas, por norma, consideramos sempre várias possibilidades para resolver problemas, nunca selecionamos apenas uma solução, por isso é que são ouvidos os elementos da direção ou outros da comunidade educativa se for o caso. (...) [E2, p. 283]

(...) depois o contributo delas e da assistente social é muito bom, enriquece e podem surgir outras soluções em função dessa auscultação. (...) [E2, p. 283]

(...). Vou sempre consultar esses coordenadores e tomamos essa decisão em conjunto. (...) [E2, p. 290]

(...) eu sozinho não consigo resolver isto, preciso de chamar este colega ou este funcionário ou o presidente da câmara quando o envolve. (...) [E3, p. 296]

(...). Quando me aparece um problema, e penso na solução, não a tomo imediatamente como certa, aconselho-me com outras pessoas, primeiro, os mais próximos, podendo resultar a opção por outra solução, aquela que melhor responde ao problema em causa. (...) [E4, p. 310]

como também, nas situações em que a dúvida persiste sobre o caminho a seguir, emerge a negociação, que se posiciona entre a tomada de decisão e a resolução do(s) problema(s), prevalecendo sempre a perspectiva colegial, conforme refere E4,

(...). Não havendo consenso, se eu tenho dúvidas na minha decisão, e se as outras três colegas acharem que é por ali, eu sigo esse caminho. (...)
[E4, p.314]

Na resolução de problemas, são importantes o conhecimento e as pessoas a quem os mesmos dizem respeito, e o caminho a seguir para a sua resolução pode, assim, tornar-se mais fácil, como refere E6, quando diz,

(...). As soluções passam claramente por aqueles que melhor conhecem a realidade daquele problema, e que podem contribuir para encontrar a resposta para o mesmo, (...) [E6, p.332]

Embora as decisões recaiam no diretor, há situações que carecem de respostas e decisões urgentes. O princípio subjacente à resolução destes problemas assenta na auscultação, na audição e no envolvimento de diferentes perspetivas, sejam elas da educação ou de outras áreas, como referem E2 e E4, respetivamente,

(...). Aconselho-me sempre muito com as pessoas e não tomo qualquer decisão de ânimo leve, (...). Mas se tiver oportunidade, com os meus colegas da direção ou com as pessoas específicas de cada área, (...). [E2, p.290]

(...) tento ouvir opiniões diferentes, também me gosto de aconselhar com pessoas, que sendo gestores, não são da educação porque têm outra opinião e visão mais prática, tal como da UE, com outras perspetivas, (...)
[E4, p. 314]

No entanto, nas escolas emergem recorrentemente problemáticas inerentes aos contextos familiares, e, nestes casos, há a preocupação de se tentar minimizar esses impactos. Os diretores envolvem-se diretamente na sua resolução, através de uma forte componente afetiva e sensibilidade, como referem E2 e E4, respetivamente, quando dizem,

(...). É o caso de situações como a de crianças/alunos que sofrem acidentes ou perdem familiares, e outro género de situações complicadas (...). E uma das equipas em que eu gosto muito de estar é na equipa de Reuniões de Estudo de Caso (EC), (...). [E2, p.281]

(...) na educação tratamos muitas vezes os problemas com afeto. (...) [E4, p.314]

3.1.2.3. Impacto em contexto

O impacto na escola ou na comunidade educativa das respostas dadas, nomeadamente as de índole pedagógico que assentam na diferenciação e na diversidade, têm maior aceitação e envolvimento, como referem alguns dos diretores, casos de E1, E3 e E4 quando dizem,

(...). Quando implementamos projetos ou atividades que não se resumem exclusivamente à sala de aula, ou até mesmo que sejam desenvolvidos em sala de aula, mas que se direcionam diretamente para os alunos, quer na sua génese, realização e avaliação, sentimos que os mesmos se interessam mais e participam de forma entusiástica. (...) [E1, p.270]

(...) Esta ligação com a comunidade local é bem visível nas respostas mais adequadas às necessidades das famílias e ao desenvolvimento das crianças e dos alunos, (...) nas atividades de animação e apoio à família e de enriquecimento curricular, desde a educação pré-escolar às oportunidades oferecidas aos alunos do curso vocacional, aos quais é proporcionada a participação em atividades na comunidade, preponderantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (...) [E3, p.298]

(...). Uma dessas colegas também está a desenvolver um projeto de literacia para o pré-escolar na biblioteca, ou seja, todas as propostas vamos a legislação ver o que é que é considerado trabalho letivo e tentamos aproveitar ao máximo as pessoas que nos temos. O projeto da flexibilidade, no primeiro ano, foi implementado no ensino experimental no pré-escolar, pela equipa da flexibilidade. (...) [E4, p.308]

No entanto, E5, salienta de forma categórica que se verifica uma grande dificuldade na implementação de determinadas estratégias mais inovadoras, nomeadamente aquelas que implicam a mobilização de ferramentas digitais, quando diz,

(...). Por exemplo, foram dados computadores, agora é necessário fazer ações de formação nessa área, tal como previsto no PAD que foi elaborado para aumentar a literacia digital dos professores. Fez-se o Chek In e chegou-se à conclusão de que grande parte dos professores não estão preparados para a rentabilização tecnológica dos equipamentos, (...). [E5, p. 318]

mas, há uma preocupação em alocar os recursos humanos disponíveis nas escolas numa ótica de otimização funcional, em diferentes projetos, como também, alocar mais recursos para melhorar os resultados escolares dos alunos, como salientam E4 e E5,

(...) tentamos aproveitar ao máximo as pessoas que nós temos. O projeto da flexibilidade, no primeiro ano foi implementado (...), pela equipa da flexibilidade. Vamos assim completando horário de todos os colegas, e como as turmas são poucas vai sendo permitido pela tutela. (...) [E4, p.308]

(...). Através desse contrato consegui alocar diversos recursos humanos que me faziam falta na escola, (...) além de se verificar ao longo dos anos um déficit de resultados escolares, sobretudo na Matemática. (...) [E5, pp. 317-318]

Outra preocupação vai no sentido de motivar e sensibilizar os diferentes agentes que operam nas escolas, porque as mudanças estruturais na educação e os desafios que são colocadas, requerem profissionais resilientes e capazes de dar as respostas mais adequadas, tal como refere E6,

(...). Nos últimos anos tem havido mudanças enormes ao nível de procedimentos administrativos, da contratação pública, dos procedimentos concursais, etc., etc., pois as exigências são completamente diferentes daquelas de há 10 ou 15 anos atrás (...). Isso tem sido notório, tanto nas plataformas como outros programas que o ME cria para efeitos de gestão administrativa, e às vezes também nos cabe a nós fazer com que as pessoas saiam da sua zona de conforto. (...) [E6, p.342]

(...). Os procedimentos mudaram, (...). Mais importante é criar aqui alguma uma pressão positiva para que as pessoas percebam que já não podemos fazer assim como há anos e que, entretanto, as regras mudaram, (...). [E6, p.342]

Mas sobressai, nesta dinâmica funcional e de proximidade, que as respostas dadas, segundo alguns diretores, têm sempre em conta a realidade de cada território educativo, e assentam na convergência de esforços e no reconhecimento da capacidade de intervenção das lideranças, conforme referem E3 e E6,

(...). Mais importante é a grande satisfação, por um lado porque aquilo que eu sinto é que o nosso agrupamento tem problemas, obviamente como todos os agrupamentos, mas sinto que somos um agrupamento tranquilo. Penso que nós, enfim, com a relação de proximidade que temos à comunidade e às próprias pessoas, conseguimos ter essa visão de proximidade muito afinada e atuarmos de forma por um lado preventiva, mas por outro lado quase que em tempo real aos acontecimentos, e isso

dá credibilidade à escola, dá segurança também à comunidade, e depois é o reconhecimento. (...) [E3, p.297]

(...). Esta ligação com a comunidade local é bem visível nas respostas mais adequadas às necessidades das famílias e ao desenvolvimento das crianças e dos alunos, consubstanciadas, nomeadamente, nas atividades de animação e apoio à família e de enriquecimento curricular, desde a educação pré-escolar às oportunidades oferecidas aos alunos do curso vocacional, aos quais é proporcionada a participação em atividades na comunidade, preponderantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (...) [E3, p.298]

(...). Todas as respostas que delineamos partem do princípio e da realidade do nosso território e da sua dispersão com contextos sociais dispares, são determinantes no funcionamento das próprias escolas. (...) [E6, p.332]

Em suma, o pensamento crítico dos diretores é um ato deliberado e premeditado, que comporta uma racionalidade procedimental para resolver algum problema ou tomar alguma decisão. Nestes processos, emerge sempre uma reflexão, que se traduz na avaliação que fazem, a fim de encontrarem a melhor resposta ou solução, em função da natureza e tipologia do problema ou decisão em questão. Nesta dinâmica crítica, são tidos em consideração diferentes pontos de vista, fruto das suas capacidades cognitivas e disposicionais, em que se analisam argumentos, avaliam factos, evidências e confrontam sugestões, porque o comportamento e ação dos diretores no dia a dia estão diretamente relacionados com aquilo em que acreditam, e no que decidem fazer. Podemos assim considerar que os diretores na sua ação nos diferentes mundos, mobilizam o pensamento crítico porque este traduz-se num modo de pensar sobre qualquer tema, conteúdo ou problema para chegar a uma determinada conclusão, em função dos interesses e expectativas de toda a comunidade educativa onde dirigem.

3.1.3. Terceira categoria - A criatividade

Integra as afirmações dos diretores sobre a natureza do conhecimento mobilizado na resolução de problemas, a tipologia de soluções encontradas, a diversidade de perspetivas envolvida e o impacto que as respostas diferenciadas têm na escola.

3.1.3.1. Natureza do conhecimento mobilizado na resolução de problemas

Na resolução de problemas a maioria dos diretores recorrem a diferentes tipos de conhecimento, dependendo da natureza e características dos problemas. Por norma, mobilizam o conhecimento que advém de situações ou casos semelhantes e que tenham ocorrido no passado. Recorrem também a outros diretores de escola, outras pessoas próximas, e aos serviços do ME, conforme referem E1, E2, E3, E4, E5 e E6, quando dizem,

(...). Muitas vezes, através das estratégias de resolução de outros problemas do passado, vou rebuscá-las para resolver. (...) [E1, p.269]

(...). Mobilizo, muitas vezes, o conhecimento adquirido em função de outros casos, e também em função da minha experiência profissional. (...) [E2, p.283]

(...) e qualquer dúvida vamos ligando para CM (local), para o C (local) e para N (local) e vamos falando uns com os outros, trocamos impressões. Tem corrido bem, com E (local), a FP (diretora) também é muito boa, também ajuda e fala muito e fala bem, tem outro conhecimento de causa e já é diretora há muitos anos (ela pertence ao Conselho de Diretores). (...) [E2, p.285]

(...). Portanto, muitas vezes o conhecimento que mobilizo pode ser relacionado com a experiência anterior, outras vezes com o perfil. (...) [E3, p.296]

(...). Também telefono, às vezes, a colegas diretores, (...). [E3, p.304]

(...). Ligo para colegas de outras escolas com mais experiência, (...). Tento ouvir opiniões diferentes, também me gosto de aconselhar com pessoas que sendo gestores, não são da educação. Estes, porque têm outra opinião e uma visão mais prática, tal como da UE, com outras perspetivas (...). [E4, p.314]

(...). Muitas vezes, recorro à experiência adquirida em situações semelhantes ou iguais que tenham surgido. Outras vezes, procuro, através dos colegas diretores mais próximos a opinião sobre esse ou esses problemas, e também aos colegas da direção. Depende muito também da característica do problema e da sua origem. (...) [E5, p.319]

(...). Mas, na grande maioria das situações apoio-me na experiência vivida de situações semelhantes e que redundaram em soluções positivas, (...). [E6, p.332]

Também mobilizam a experiência de outras pessoas de confiança e particularmente de diretores, não só pela relação funcional, como pela partilha de experiências, como refere E3, E5 e E6, respetivamente,

(...) de vez em quando telefono à minha querida amiga R (docente) (...) porque ela tem muita experiência. (...) [E3, p.304]

(...) Ligo para alguns diretores, e essa relação com os colegas diretores é fundamental, porque partilhamos experiências, (...). [E5, p.324]

(...). Noutras situações, também recorro a alguns colegas diretores para auscultar a sua opinião, ou a pessoas da direção e da escola. (...) [E6, p.332]

Outros exemplos são dados por E4 e E6, em que o conhecimento científico, aliado à experiência no cargo, são condições essenciais e podem-se revelar fundamentais na orientação da e para a ação. Também a escolha dos outros elementos da direção, conhecedores de diferentes áreas funcionais da escola, são uma mais-valia para a gestão, quando referem,

(...). A minha experiência e o conhecimento científico que fui adquirindo e a forma como eu vejo a escola e o rumo traçado, (...). [E4, p.314]

(...), tenho o privilégio de ter ao longo destes anos escolhido e convidado para trabalhar comigo um grupo de pessoas extremamente dedicadas, e conhecedoras destas diferentes áreas. (...) [E6, p.340]

No entanto, a maioria dos diretores, casos de E2, E3, E4 e E5 acrescentam que há outras variáveis que permitem aumentar os níveis de conhecimento específicos, e destacam a formação formal e/ou informal, as visitas a outras escolas, a outros países e o exercício de leitura sistemática, além de enriquecedoras, proporcionam mais valias para o exercício do cargo, porque se mobilizam outras e diferentes experiências, quando dizem, respetivamente,

(...) vamos bebendo muito daquilo que observamos quando vamos às escolas (mesmo quando fui à Holanda e à Finlândia), (...). [E2, p.284]

(...) para ver as experiências que eles mobilizam. (...) [E2, p.289]

(...) a experiência que se vai adquirindo ao longo dos anos, complementando com formação formal ou informal. (...) [E2, p.291]

(...). Há outra coisa que eu também tenho feito na parte da formação, o facto de ir visitar outras escolas: Fui à Escola [Básica] da Ponte; fui a Óbidos; fui à Escola [EBI] da Boa Água; fui à Escola Gabriel Pereira (...) porque eles são Academia de Líderes Ubuntu - Escolas Ubuntu. (...) [E2, p.292]

(...). Portanto, a formação é essencial, (...), eu estou sempre em atualizações. (...) [E3, p.305]

(...) que advém da leitura de muitos textos de pedagogia. (...) [E4, p.311]

(...). Muitas vezes recorro a outro tipo de formação, que embora seja formal, não há a obrigatoriedade. É mais por uma questão de aprofundar determinados conhecimentos que me poderão ajudar em determinadas áreas. (...) [E5, p.326]

Em alternativa, alguns dos entrevistados, casos de E2, E3 e E5, referem que, nas situações mais delicadas e mais sensíveis, que implicam uma certa descrição e a necessidade de outras intervenções, para além do diretor, o recurso a pessoas com perfil e conhecimento específico sobre a matéria em apreço e a partilha de informação, revela-se determinante na solução,

(...), mas eu às vezes estou a ver as coisas de uma forma e (...) o contributo delas e da assistente social é muito bom, enriquece e podem surgir outras soluções em função dessa auscultação. (...) [E2, p.283]

(...). Aconselho-me sempre (...). Mas se tiver oportunidade, ou com os meus colegas da direção ou com as pessoas específicas de cada área, (...). [E2, p.290]

(...). Porque há assuntos que têm de ser tratados muitas vezes com uma sensibilidade e com uma delicadeza e com uma descrição muito grande e nem todas as pessoas têm esse perfil para lidar com determinadas situações, e daí eu muitas vezes chamo algumas coisas a mim mesmo, mas quando vejo que preciso de apoio vou-me socorrer das pessoas que eu acho que têm por um lado perfil por outro lado conhecimento de causa para poder opinar ou para poder ter uma intervenção proactiva. (...) [E3, p.297]

(...) porque partilhamos experiências, e até outros conhecimentos, que alguns possam ter sobre determinadas questões. (...) [E5, p.324]

3.1.3.2. Tipologia de soluções na resolução de problemas

Todos os diretores destacam uma variedade de mecanismos para resolver problemas de natureza pedagógica, tecnológica e organizacional. Para o efeito, consideram sempre o contexto de intervenção, a relação funcional com a autarquia e com outras entidades das comunidades educativas, para satisfazer necessidades emergentes com as quais as escolas se deparam. Como exemplo, E5 destaca que, do ponto de vista tecnológico, a aquisição de quadros interativos em parceria com a autarquia e Associação de Pais,

permitiu dar respostas pedagógicas, consideradas inovadoras no momento, quando refere,

(...). Em termos tecnológicos, a relação da escola com a autarquia e com a Associação de Pais possibilitou angariar 6 quadros interativos. Na altura foi uma inovação, o que permitiu dar outro tipo de resposta pedagógica. Mas há um reconhecimento que os docentes não têm a preparação adequada para a sua mais correta utilização e respetiva rentabilização. A este nível foi positivo. (...) [E5, p.318]

Como exemplo de uma visão partilhada, alguns dos entrevistados referem que, do ponto de vista pedagógico, e tendo como destinatários os alunos, as soluções passam por rentabilizar os recursos humanos disponíveis, por forma a permitir apoio em sala de aula através de coadjuvação, como também a gestão do crédito horário, casos E1, E2 e E4 quando dizem, respetivamente,

(...) estava a dar coadjuvação ao 3º ciclo e depois também dá a disciplina Matemática. Nesta disciplina os alunos têm menos resultados, (...). [E1, p. 268]

(...) a nossa maioria do crédito não era para as questões organizacionais (não eram para cargos), eram sim, para medidas de carácter pedagógico, sempre a pensar nos alunos. (...) [E2, p.280]

(...). Por exemplo, a forma como fiz a atribuição e distribuição do serviço dos colegas que estão em mobilidade por doença, e, todos esses recursos que estão aqui na escola, e que felizmente são muitos, permite, do pré-escolar ao 9º ano, que quase todas as turmas tenham um professor coadjuvante e que dá o apoio. (...) [E4, p.308]

Assente no mesmo pressuposto, ou seja, no interesse dos alunos, na melhoria dos seus resultados e das respetivas aprendizagens, E2 e E5 dão como exemplo, a criação de comunidades de aprendizagem e centros de aprendizagem para promover práticas diferenciadas, embora nem sempre seja possível implementar, quando dizem, respetivamente,

(...). Outro grande projeto que nós temos é o projeto Comunidade de Aprendizagem (INCLUDED, (...). [E2, p.281]

(...). Foi criado um centro de aprendizagem que em virtude da pandemia não está a ser rentabilizado como deveria ser, mas é perfeitamente compreensível, mas está equipado. No entanto, nestas comunidades pequenas ainda se esbarra com a dificuldade de aceitar diferenças de procedimentos e práticas. (...) [E5, p.319]

como também são desenvolvidos projetos, atividade multidisciplinares ou criadas disciplinas, todas com um denominador comum, promover a partilha, a cooperação e a interdisciplinaridade ou outras aspetos relevantes de cidadania ativa, como referem E2 e E3,

(...), com uma disciplina que nós criámos - Conviver na Escola - que é assumida pelos diretores de turma, onde eles discutem assuntos, têm as assembleias de alunos, e havendo, portanto, sempre uma grande partilha, cooperação e interdisciplinaridade. (...) [E2, p.284]

(...) têm sido desenvolvidos projetos e atividades multidisciplinares, com uma vertente cívica, que visam estimular uma cidadania responsável, a solidariedade e o espírito empreendedor, bem como a aquisição de hábitos de vida saudáveis, de que são exemplo, entre outros o Parlamento dos Jovens, a Horta Biológica, o Dia Nacional do Agrupamento de Escolas de G. 10 Pijama, a Campanha Papel e a Educação Financeira – Educar D, reconhecidos por toda a comunidade educativa. (...) [E3, pp.297-298]

A complexidade do processo educativo e os desafios que continuamente recaem sobre as escolas do ponto de vista organizacional, colocam aos diretores a necessidade de alargarem o seu campo de ação, quer externamente, como internamente. Externamente através do estabelecimento de parcerias com várias entidades da comunidade, internamente, com a criação de equipas multidisciplinares. Estes mecanismos são uma das condições para adequar as respostas às necessidades das famílias, através do desenvolvimento de trabalho colaborativo, do desenvolvimento de competências pessoais e sociais por parte dos alunos e da sua integração no mundo do trabalho, casos de E2, E3 e E6, quando referem, respetivamente,

(...). Já havia a psicóloga, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que são os tais recursos que nós conseguimos através do TEIP, temos também animadores e a assistente social. (...) [E2, p. 281]

(...), temos também ao nível organizacional a nossa Medida A - Par em Pares, que pressupõe o trabalho colaborativo e os professores nas três horas não letivas do horário têm o REP (Reuniões de Equipa Pedagógica) (...). [E2, p.284]

(...). Esta ligação com a comunidade local é bem visível nas respostas mais adequadas às necessidades das famílias e ao desenvolvimento das crianças e dos alunos (...), preponderantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (...) [E3, p.298]

(...) cada vez mais nos leva a parceiros e a parcerias fora do universo da educação e eu acho que este nível, nós no Alentejo, estamos no bom

caminho. No Alto Alentejo há aqui um conjunto de sinergias que acabam por se focar sempre nos mesmos objetivos, (...). [E6, p.333]

Outro exemplo é dado por E2, em que promoveu iniciativas digitais direcionadas para pais e encarregados de educação, em que são os próprios alunos os formadores, revelando-se assim facilitadoras e integradoras. Estas ações, tiveram em conta as dificuldades dos pais e encarregados de educação em manipular algumas ferramentas informáticas, que emergiram no contexto de pandemia, quando diz,

(...). Também temos o Projeto da Academia Digital para Pais que é importante, consiste na formação e capacitação exatamente para as famílias, para saberem trabalhar com as tecnologias. Isto porque houve o confinamento e havia muitos pais que não sabiam trabalhar com as tecnologias nem sabiam ajudar os seus filhos lá em casa. Esta formação nasceu, portanto, neste sentido e é engraçado porque temos alunos nossos do 8.º e do 9.º ano que fizeram a formação e são eles próprios que vão dar estas aulas aos pais que estão inscritos. (...) [E2, p. 282]

3.1.3.3. Diversidade de perspetivas na resolução de problemas

Nesta dimensão, todos os diretores valorizam e promovem a reflexão como mecanismo de compreensão e apreciação, para clarificar uma determinada perspetiva, e como exemplo disso temos as opiniões de E1, E3 e E6, quando dizem,

(...). Se tiver dúvidas, é com os elementos da direção que refletimos. Muitas vezes, é com a almofada que dialogo, uma vez que é boa conselheira. (...) [E1, p.276]

(...). As opções que tomo, como lhe disse, enfermam sempre de uma reflexão com vários agentes (...). (...), nomeadamente pessoas com as quais me relaciono bem (...). [E3, p.304]

(...) temos que fazer com que ele siga e que haja internamente reflexão sobre o problema, por forma a encontrar uma solução para ele. (...) [E6, p. 330]

Para reforçar o que foi dito, E2 e E4 acrescentam que esta avaliação que é feita e verbalizada por outros entrevistados que não apenas os referidos anteriormente, vai no sentido de descortinar soluções que sirvam um determinado propósito, e que permita desocultar os aspetos mais relevantes, quando dizem,

(...), consideramos sempre várias possibilidades para resolver problemas, nunca selecionamos apenas uma solução, (...). [E2, p. 283]

(...). Normalmente, aqui na direção e tudo o que são assuntos de escola são tomados e debatidos aqui, (...). [E4, p.314]

Neste propósito, todos os diretores, E1, E2, E3, E4, E5 e E6, destacam que a avaliação interna que é feita, tem em consideração todos os argumentos e os diferentes pontos de vista, para que emergja a solução certa para o(s) problema(s) em causa, quando dizem, respetivamente,

(...). Regra geral, na direção todos os assuntos de escola são tomados e debatidos aqui, embora nem sempre haja acordo, o que significa diferentes opiniões e reflexividade. (...) [E1, p. 277]

(...). Sempre em conjunto (...). [E2, p.282]

(...), quando há um problema podem aparecer várias perspetivas para o resolver e (...), tento sempre aconselhar-me. (...) [E2, p.283]

(...) em equipa e com ajuda funciona melhor, podemos estar a comprometer o nosso trabalho. (...) [E3, p.297]

(...). Normalmente reúno a equipa da direção e as grandes decisões raramente tomo sozinha. (...) [E4, p.309]

(...). Quando me aparece um problema, (...) aconselho-me com outras pessoas, primeiro, os mais próximos, podendo resultar a opção por outra solução, aquela que melhor responde ao problema e causa. (...) [E4, p.310]

(...). Raramente tomo uma decisão isoladamente, por hábito, as decisões são partilhadas e ouço sempre os outros colegas.(...) [E5, p. 325]

(...), esta direção tem cinco elementos de forma mais direta, (...), um núcleo duro de direção um diretor um subdiretor e três adjuntos. Estas são as pessoas com quem nós temos de articular aqui mais algumas questões, tanto na procura de soluções, como na implementação de determinadas opções. (...) [E6, p.340]

embora, em determinadas circunstâncias, E3, E4, E5, E6 recorram a opiniões externas, quando dizem,

(...). As opções que tomo, como lhe disse enfermam sempre de uma reflexão com vários agentes (...). Fora da escola, (...) e com a tutela. (...) [E3, p.304]

(...). Ligo para colegas de outras escolas com mais experiência, falando com o colega E6, de N (local) e E2. (...) [E4, p. 314]

(...) tento ouvir opiniões diferentes, também me gosto de aconselhar com pessoas que sendo gestores não são da educação porque têm outra opinião e visão mais prática, tal como da UE, com outras perspetivas, (...) [E4, p.314]

(...), procuro, através dos colegas diretores mais próximos, a opinião sobre esse ou esses problemas, (...). [E5, p.319]

(...) aos órgãos desconcentrados do ME, nomeadamente DGEsTE, ou mesmo DGAE e também a colegas diretores e à própria autarquia. (...)
[E6, p.340]

3.1.3.4. Impacto na escola de respostas diferenciadas

As respostas de todos os entrevistados assumem uma grande diversidade e tipologias, ancoradas em planos de ação e de desenvolvimento. Embora prevaleçam as de cariz pedagógico direcionadas para a promoção do sucesso educativo dos alunos e da sua capacitação digital, as de cariz organizacional permitem a contratação de recursos humanos em áreas específicas, como salienta E1, E2, E3, E4, E5 e E6, quando dizem,

(...). Embora reconheça que é um pouco difícil contemplar sistematicamente estratégias inovadoras ou até mesmo metodologias ativas de aprendizagem, quando são desenvolvidas, verifica-se uma enorme satisfação de dever cumprido e realização por parte dos professores e alunos. O objetivo é sempre criar bons ambientes e aprendizagem onde se desenvolvam as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). (...) [E1, p. 270]

(...), temos o nosso Plano Plurianual de Melhoria, temos as medidas que têm tido resultados, fazemos as avaliações, além de monitorizarmos todos os períodos/trimestres e os resultados são muito bons. (...). Estas são algumas das medidas do TEIP e mesmo que redesenhemos uma coisita ou outra, a nossa ideia é mantê-las pelos resultados que temos obtido. (...)
[E2, p. 284]

(...) têm sido desenvolvidos projetos e atividades multidisciplinares, com uma vertente cívica, que visam estimular uma cidadania responsável, a solidariedade e o espírito empreendedor, bem como a aquisição de hábitos de vida saudáveis, de que são exemplo, entre outros o Parlamento dos Jovens, a Horta Biológica, o Dia Nacional do Agrupamento de Escolas de G. 10 Pijama, a Campanha Papel e a Educação Financeira – Educar D, reconhecidos por toda a comunidade educativa. (...) [E3, pp.297-298]

(...) eu sinto que as pessoas têm muita confiança nas decisões que eu tomo, porque as escuto, dou-lhes a palavra e as decisões contemplam muitas vezes outras opiniões. É uma questão de partilha e

responsabilidade coletiva. Todos saem a ganhar, os alunos, a escola, os professores, ou seja, toda a comunidade educativa. (...). O projeto da HORTA é uma resposta diferenciada. (...) [E4, pp. 310-311]

(...). Uma das formas para dar uma resposta de cariz mais específico foi candidatar-mo-nos ao PNPSE para termos um educador social, (...). Felizmente conseguimos, através do Plano de Desenvolvimento Social e Comunitário e aí consegui afetar para a escola um terapeuta da fala e uma educadora social. (...) [E5, p. 320]

(...) foram feitos investimentos em formação ao nível de estratégias de ensino e de aprendizagem, no âmbito das tecnologias de informação e comunicação. Estas têm em vista o desenvolvimento do Projeto Tablet na Sala de Aula/Sala de Aula do Futuro, que, enquadrado no Plano de Ação Estratégica, visa proporcionar ferramentas que permitam tornar os alunos mais competentes, técnica e cientificamente. (...) [E5, p.318]

(...). Estas iniciativas têm como pano de fundo melhorar os resultados dos alunos, ou seja, o sucesso escolar, que para nós representa assim uma certa originalidade e singularidade. Também, como já foi referido anteriormente, muitos projetos em que a escola se envolve através de diversas parcerias, constituem de certa forma uma originalidade e singularidade porque têm subjacentes os princípios do sucesso escolar dos alunos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas. (...) [E6, p.333]

Outros exemplos de respostas de cariz mais operacional e funcional e que se direcionam para a promoção do sentido de responsabilidade, são dados por E2, quando diz,

(...). Foi tirada a campainha aqui na escola há já dois ou três anos, e os alunos quando quiserem vão para dentro da sua sala de aula, cada um tem a sua sala, tem o seu espaço. É uma questão de responsabilização, (...). Eles sabem o que é que têm de fazer (...). [E2, pp.284-285]

e por E3, quando refere, que as parcerias estabelecidas entre a escola e entidades regionais e locais impactam diretamente na oferta educativa, formativa, na educação especial e, na vertente desportiva, tendo como pano de fundo o PE,

(...). As parcerias estabelecidas com diversas entidades locais e regionais, permitem articular com a Câmara Municipal, as juntas de freguesia, a Banda Juvenil do Município, o centro de saúde, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, a biblioteca municipal e a Universidade Sénior. Esta articulação abrange as áreas cultural, social, técnica, os processos de comunicação e circulação da informação, e permite viabilizar a

consecução dos objetivos do projeto educativo e a concretização das atividades do plano anual. Em simultâneo, tem ainda permitido disponibilizar uma melhor oferta educativa, demonstrada na diversidade de medidas aplicadas aos alunos com necessidades educativas especiais, nas atividades de enriquecimento curricular e de índole desportiva e no alargamento do ensino a cursos de carácter profissionalizante. (...) [E3, p. 298]

Por sua vez, E4 dá dois exemplos, um, o projeto da flexibilidade curricular que teve um impacto significativo na ação pedagógica, e foi considerado positivo para toda a comunidade educativa, porque se assumiu preponderante na gestão e completamento dos horários dos professores, quando diz,

(...). A flexibilidade começou a ser aplicada nos anos todos e ainda quisemos estender a experiência e a ideia do projeto ao pré-escolar. Neste sentido, as respostas diferenciadas que a escola promoveu têm sido muito positivas para a escola, para os professores, pais, isto é, para toda a comunidade educativa. (...) [E4, p. 308]

(...). O projeto da flexibilidade, no primeiro ano foi implementado no ensino experimental no pré-escolar, pela equipa da flexibilidade. Vamos assim completando horário de todos os colegas, e como as turmas são poucas vai sendo permitido pela tutela. (...) [E4, p.308]

e o outro, de outros projetos que assentam na inclusão e na participação de todos os níveis de ensino têm um grande impacto na escola, como diz E4,

(...). Temos “O canteiro das simetrias” da educação inclusiva, em que o pré-escolar também lá vai. (...) [E4, p.311]

No mesmo sentido, E6 dá o exemplo de diversos projetos que promovem o desenvolvimento de competências sociais, pessoais, pedagógicas, ambientais, entre outras, quando diz,

(...). Mas o agrupamento implementa diversos projetos diferenciados, que entroncam no desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Estas ações são direcionadas para a diminuição do absentismo, do abandono escolar precoce e para promoção da assiduidade. Contemplam ainda iniciativas no âmbito da solidariedade, da promoção da saúde, da sexualidade, do desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis, do empreendedorismo e da defesa e conservação da natureza. (...) [E6, p. 332]

Em síntese, os diretores recorrem à criatividade para resolverem os problemas tendo em conta o seu tipo e natureza, variando as respostas encontradas entre a mobilização da experiência e o conhecimento de situações ou casos semelhantes do passado, consulta a outros diretores de escola, pessoas próximas e serviços do ME. O recurso a elementos da direção, com conhecimento multifacetado nas diferentes áreas funcionais da escola revelam-se preponderantes, como também a formação formal e/ou informal, as visitas a outras escolas e a outros países proporcionam mais valias para o exercício do cargo, porque se mobilizam outras e diferentes experiências. Em situações mais delicadas e mais sensíveis, que implicam uma certa descrição e a necessidade de outras intervenções, os diretores pedem ajuda a pessoas com perfil e conhecimento específico sobre a matéria em apreço, e, juntamente com a partilha de informação, revelam-se determinantes nas soluções. De acordo com o contexto e o tipo de intervenção que pretendem, o estabelecimento de parcerias com as autarquias e outras entidades das comunidades educativas, tornam-se eficazes para satisfazer necessidades emergentes com as quais as escolas se confrontam, nomeadamente em determinadas dimensões. Do ponto de vista pedagógico, há a preocupação em alocar recursos humanos para apoio às aprendizagens dos alunos e para a melhoria dos seus resultados. Também o desenvolvimento de projetos, a criação de equipas multidisciplinares e a criação de novas disciplinas, ao promoverem a partilha, a cooperação e a interdisciplinaridade em aspetos relevantes de cidadania ativa, reforçam competências pessoais e sociais nos alunos e facilitam a sua integração no mundo do trabalho. As respostas dos diretores para os problemas assumem uma grande diversidade e tipologias, ancoradas em planos de ação e de desenvolvimento, tendo como pano de fundo os documentos orientadores, tais como, o PE.

3.1.4. Quarta categoria - O coping

Recolhe as informações dos diretores sobre as relações funcionais causadoras de maior stress, as manifestações do mesmo, as estratégias utilizadas na sua gestão, os períodos onde este é mais intenso e o seu impacto na vida quotidiana

3.1.4.1. Nível relacional de maior intensidade de stress

Todos os diretores, E1, E2 E3, E4, E5 e E6 manifestaram que a relação com a administração central e regional, é aquela em que emerge maior stress, quando dizem,

(...). Maior stress é com a administração regional e central. (...) [E1, p.272]

(...) o stress e a pressão derivam essencialmente de questões relacionadas com a administração. (...) [E2, p.286]

(...) é com a administração central. (...) [E3, p.299]

(...) porque o nosso ministério tem por hábito não nos deixar tranquilos a encerrar o ano, sem estarmos já a ter de pensar no seguinte. Acho isto atroz, ainda não acabaram um e já estão a pensar no outro, ou seja, no fundo estamos a trabalhar a dois tempos, estamos a trabalhar no presente a olhar para o futuro, e isso é desgastante. (...) [E3, p.301]

(...). Na semana passada andamos uma semana para falar com uma pessoa da DGEsTE, não nos atendem (...). [E4, p.312]

(...). O maior stress é com a administração. (...) [E5, p.321]

(...). Dos vários interlocutores, a administração é aquela que pode originar mais stress. (...) [E6, p.335]

e que deriva de várias situações, entre os quais E2 destaca os prazos demasiado apertados para responderem às solicitações,

(...). Eu acho que são mesmo os prazos que nos dão, as coisas que nos exigem, (...). [E2, p. 285]

(...) os “timings” que nos dão para a resolução de diferentes tarefas, e (...) os prazos são extremamente curtos. (...) [E2, p. 285]

(...) extras que vêm sem estarmos a contar isto causa stress - o stress e a pressão derivam essencialmente de questões relacionadas com a administração. (...) [E2, p. 286]

os contactos que se estabelecem por via digital, isto é, virtualmente, sem rosto, como salienta E3,

(...). Isso para mim desgasta-me imenso, na medida em que eu sou uma pessoa que gosta de falar, gosto de encarar as pessoas, gosto de debater os assuntos, e muitas vezes há situações que preciso dessa interlocução e quando não temos e não temos, eu sinto isso como um grande desgaste. (...) [E3, p. 300]

o preenchimento das plataformas digitais que levam imenso tempo, como salienta E5,

(...). Porque na verdade, há dias que não faço outra coisa que é aceder a plataformas para responder com dados e a dados. Embora reconheça que a monitorização do trabalho nas escolas se deva fazer, somos confrontados sistematicamente e em tempo recorde ao preenchimento de tais plataformas. (...) [E5, p. 321]

além de outros fatores, como a inspeção às escolas, conforme descrito por E1,

(...) obviamente que nos preocupa esta questão da inspeção. (...) [E1, p. 272]

A situação vivida com a pandemia, para a maioria dos diretores originou picos de stress, por todos os constrangimentos funcionais que daí resultaram, aos quais se associaram os sucessivos contactos e solicitações, casos de E1, E2, E5 e E6, quando dizem,

(...). Nunca estamos descansados, e quer queiramos quer não, aos fins de semana também somos bombardeados com solicitações. Agora, ainda mais, por causa do COVID, que nos ligam a qualquer hora, porque há depois a necessidade de contactar a Delegada de Saúde. Esta situações criam um stress inimaginável, (...). [E1, p. 273]

(...). As alterações ao longo dos anos (...). (...) foi também esta parte da pandemia, (...). [E2, p. 289]

(...). Nós tivemos esta situação da pandemia que criou enorme stress e ansiedade e continua a sentir-se. (...) [E5, p. 322]

(...). É claro, que o atual momento que nós vivemos, particularmente estes dois últimos anos da pandemia, foram criadas situações desafiantes, isto é, foi feito quase tudo de novo (...). [E6, p. 336]

3.1.4.2. Manifestações de stress

Há um diretor, caso de E3, que considera que é pouco afetado pelo stress ou que este não tem muito significado em contexto da sua ação, quando diz,

(...). Tenho poucas situações dessas [de stress]. (...) [E3, p.302]

Mas, os diretores, na sua maioria, casos de E1, E2, E5 e E6 reconhecem que o stress está sempre presente na sua atividade, embora de forma diferenciada e com intensidade variável, quando referem,

(...). O stress na nossa atividade é constante e com diferentes graus de intensidade, (...). [E1, p.272]

(...). O stress advém do facto da preocupação recorrente em ultrapassar os obstáculos. (...) [E1, p.273]

(...), porque a preocupação advém do facto de se ter de cumprir prazos e procedimentos, (...). [E1, p.273]

(...). É o caso de situações como a de crianças/alunos que sofrem acidentes ou perdem familiares, (...) que a mim também me causam muito stress e angústia. (...) [E2, p.281]

(...). Ainda há as questões mais pessoais dos alunos (exemplos dados anteriormente), que às vezes nós absorvemos muito e vivemos

intensamente as situações. Porque somos humanos e sentimos também essas partes mais frágeis, essas situações incomodam. (...) [E2, p.286]

(...), enquanto uma determinada situação não estiver totalmente resolvida, (...) não estou descansada. (...) [E5, p. 322]

(...). A pressão e o stress estão sempre presentes nestes cargos, (...) [E6, p.334]

(...). Mas a gestão de uma escola é por inerência um foco de stress e ansiedade, de formas e intensidades variáveis, pela complexidade de tarefas e funções que o diretor tem pela frente. (...) [E6, pp. 334-335]

Também reconhecem, casos de E1 e E5, que o stress e a ansiedade emergem pelo facto de determinadas situações poderem arrastar-se no tempo, muito embora todas elas se resolvam com maior ou menor dificuldade, quando dizem,

. (...) principalmente quando algum assunto ficou por resolver, (...). [E1, p.273]

(...) uma determinada situação não estiver totalmente resolvida, não descanso, (...). [E5, p. 322]

Por exemplo, E5 reforça que não pode ficar indiferente e insensível a alguns problemas que dizem respeito aos alunos e à sua fragilidade social e emocional, muitas vezes de cariz mais pessoal, e que originam stress, quando diz,

(...). Isto significa que não somos indiferentes aos problemas que acontecem diariamente na escola e que passam por nós. (...) [E5, p.323]

O reconhecimento de stress também ocorre fora do contexto escolar, como dizem E1 e E2,

(...). Muitas vezes, ando mais preocupado lá fora com as coisas da escola, do que propriamente na escola, (...). [E1, p.273]

(...), e quando acordo, vem sempre à baila a escola. (...) [E1, p.273]

(...) sinto-o [o stress] e quando chego à noite a casa, (...). [E2, p.286]

Todos os diretores, E1, E2, E3, E4, D5 e E6 têm a percepção quando o mesmo se manifesta, principalmente pelas diferentes sensações físicas que se repercutem ao nível da saúde. A começar pelo cansaço, mal-estar, alteração do sistema nervoso, falta de sono, inatividade física, falta de apetite ou comer muito, quando referem,

(...). É claro, (...) causa um mal-estar e preocupa. (...) [E1, p.272]

(...), embora do ponto de vista físico sinta um grande desgaste (...). [E1, p.273]

(...), eu janto e continuo com fome, então como imenso, estou sempre a comer. Durmo, mas sonho muito, estou sempre a sonhar. (...) [E2, p.286]

(...). Como [verbo comer] muito. (...) [E2, p.286]

(...). No meu caso, afeta-me o sistema nervoso. Quando começo a sentir, acordo às três da manhã e a andar ali às voltas. Percebo que há qualquer coisa. Portanto, a mim revela-se muito nessa parte, na parte do sono, do descanso e aquela sensação de um bocadinho saturado, digamos assim, em determinados momentos, pelo excesso de coisas. (...) [E3, p.300]

(...). Muitas vezes, manifesta-se pela inatividade física e não consigo desvalorizar (...). Por vezes, posso ficar uma tarde inteira sem comer. (...) [E5, p.322]

(...), interfere com o nosso dia a dia e até do ponto de vista da saúde, (...). [E5, p. 322]

(...). Não consigo dormir completamente descansada, porque, muitas vezes, transporto para os sonhos os problemas da vida, e há determinadas situações que julgo terem sido resolvidos no sonho, o que realmente não acontece. (...) [E5, p.323]

acrescentando E4, que a gestão de muitas das situações quotidianas origina alterações do estado de espírito em contexto de trabalho, quando diz,

(...). Às vezes ando alterada, e segundo o que as pessoas dizem, não mostro facilmente, procuro ter um ar sereno e bem-disposto. (...) [E4, p.312]

3.1.4.3. Estratégias na gestão do stress

Foi referido pela maioria dos diretores, casos de E1, E3, E4 e E6, que não ignoram o stress, isto é, não o desvalorizam, embora relativizem, quando referem,

(...). Não desvalorizo o stress, mas depende muito das situações. A tendência natural é para desvalorizar, (...). [E1, p.273]

(...). Não desvalorizo, procuro equilibrar isto de uma forma muito simples, (...). Faço coleção de comboios em miniatura, (...). Descontraio um bocadinho, vejo os comboios a andar, faço ali umas brincadeirinhas (...) e aquilo parece que me vai sempre dando energias renovadas, (...). [E3, p. 300]

(...). Não desvalorizo porque tem a ver com o meu bem-estar e com a saúde. (...) [E4, p.312]

(...). A pressão relativiza-se, e ao relativizar a pressão, também se relativiza o stress. (...) [E6, p.337]

e, por via da sua centralidade organizacional, é-lhe exigida uma maior responsabilidade, e uma gestão de esperança, conforme diz E6,

(...) porque há situações em que nós sabemos que as pessoas esperam de nós mais alguma coisa e nós temos de relativizar. (...) [E6, p.335]

Na sequência da não desvalorização e relativização do stress, a sua gestão pode-se fazer de forma racional e emocional, através de estratégias psicossociais, como a volitividade e a capacidade individual, criando os equilíbrios necessários, como dizem E2 e E6,

(...), venho sempre bem-disposta para a escola, venho sempre com vontade, posso chegar cansadíssima ao final do dia, mas de manhã venho sempre com vontade. (...) [E2, p. 287]

(...) os problemas existem sempre, mas vamos aprendendo a gerir emocionalmente e racionalmente em função dos próprios de problemas. (...) [E6, p.334]

(...). Já tive situações de stress e todos nós já o sentimos, mas também acho que consegui resolver, e, nesta perspetiva que estava a falar, é encontrar estes equilíbrios em cada momento. (...) [E6, p. 335]

Por sua vez, E3, E5 e E6, acrescentam que o stress se pode gerir pela reflexão, ponderação de prioridades, motivação, experiência e contexto sócio ambiental onde se está inserido, quando referem,

(...). E como me sinto uma pessoa motivada, não me deixo ir abaixo. (...) [E3, p.302]

(...), porque a pressão que é exercida sobre o diretor, quer queiramos quer não, deve ser também objeto de reflexão e ponderação de prioridades. (...) [E5, p.322]

(...). Ao fim de 55 anos de idade, 12 anos de direção como diretor, mais outros 4 de adjunto e quase 30 anos de escola como professor, encontramos formas pessoais de gerir a pressão sem dúvida nenhuma. (...) [E6, p.337]

Outras estratégias mobilizadas para a gestão do stress, prendem-se com a realização de atividade diversas, fora do âmbito escolar, desde a música, exercício físico, colecionar comboios, como dizem, E2 e E3,

(...) Não o relativizo, embora reconheça que se deve controlar e acima de tudo desvalorizar, mas utilizo estratégias para o superar, como a música, adoro a música, alivia tanto, é um refúgio. (...). Outra estratégia que utilizo é o exercício físico, (...). [E2, p.286]

(...). Outra estratégia que utilizo (...), mais concretamente, faço as minhas caminhadas com a minha cadelita todas as manhãs, (...). Ou seja, de manhã caminhadas, e no final do dia, quando posso, é flauta. (...) [E2, p. 286]

(...) pois tenho um hobby muito forte, que gosto muito. Faço coleção de comboios em miniatura e tenho uma maquete de comboios que estou a construir em casa já há alguns anos. (...) [E3, p.300]

como também, o isolamento social, o sossego e o silêncio, como diz E5,

(...) para resolver estes problemas, isolo-me, procuro algum sossego, porque tenho a noção que só em silêncio consigo gerir estas situações de algum desconforto. (...) [E5, p.323]

ou ainda a sensação de conforto e a tranquilidade de não estar só neste caminho, como diz E2,

(...), “não estou sozinha para resolver isto”. (...) [E2, p.287]

Um dos diretores, caso de E6, diz que encontra formas pessoais de gerir a pressão e o stress, através do esforço e da sua capacidade para encontrar os equilíbrios na resolução de problemas,

(...) encontramos formas pessoais de gerir a pressão sem dúvida nenhuma. Se assim não fosse, seria muito difícil, portanto, considero que o meu esforço em cada momento é precisamente tentar encontrar estes equilíbrios na gestão da própria pressão. (...) [E6, p. 337]

(...). Não vale a pena sofrer por antecipação e temos de ter a capacidade de olhar para a situação, para o problema, analisá-lo, avaliá-lo e a seguir perceber o que é que temos de fazer para o ultrapassar. (...) [E6, p.337]

Por outro lado, outro diretor, caso de E1, acrescenta que uma escola organizada e estrategicamente orientada, permite que os processos sejam geridos com fluência, diluindo dessa forma os efeitos da pressão e stress, quando refere

(...). Ao longo do ano as coisas vão-se diluindo e funcionando, porque já foi tudo organizado, é uma espécie de gestão corrente. (...) [E1, p.274]

No mesmo sentido, E4, reforça que embora a pressão e o stress emergem de forma recorrente, é necessário mobilizar todos os agentes, para se encontrar a(s) melhor(es) solução(ões), quando diz,

(...). É (...) tentar sempre dar o nosso melhor (...) para encontrar a melhor solução. (...) [E4, p.312]

3.1.4.4. Período funcional de maior intensidade de stress

Alguns dos diretores, casos de E1 e E6 salientam que há vários momentos ao longo do ano em que se acentua o stress, como sejam o início e o fim do ano letivo, com as reuniões de CP, pela sua morosidade e necessidade, quando referem,

(...). O final do ano, e por incrível que pareça, porque nós estamos a acabar um ano e depois estamos a começar outro. (...) [E1, p. 272]

(...). É no princípio e no fim, que é a preparação que foi efetuada no final do ano letivo para o ano letivo seguinte. É uma altura terrível em que tivemos vários pedagógicos e houve momentos que tive de dividi-los, era de manhã e íamos almoçar, pedagógico de tarde, e os pedagógicos demoram sempre 3 horas e tal. (...) [E1, p. 274]

(...) no início do ano letivo em que nós temos um conjunto de procedimentos organizacionais que temos de cumprir, para que em determinado dia os alunos estejam nas escolas e os professores também, (...). (...) esta é a fase dos ajustes, (...). [E6, p.336]

aos quais se acrescentam todos os procedimentos administrativos para o funcionamento do ano letivo, com horários, distribuição de serviço, no fundo colocar a máquina funcional, como salienta E2,

(...). Do ponto de vista do stress, o momento que origina maior pressão e maior stress é o início do ano, é a preparação do ano letivo, a distribuição de serviços, horários, pôr tudo em ordem. (...) [E2, p.286]

O momento que se viveu com a pandemia, mais acentuou o stress na fase inicial do ano, não só pelas diretivas tutelares, como também pelas recomendações da DGS, como diz E5,

(...). Depois foi o preparar a escola para um início de ano o mais normal possível, dentro dos constrangimentos conhecidos e obedecendo a todas as normas impostas pela tutela e DGS. (...) [E5, pp.322-323]

e o stress foi agravado pela necessidade de ajustar procedimentos, tais como, desencontrar horários e fazer turnos, e pelo impacto e discordância que causou a toda a comunidade, como refere E2,

(...). No mês de agosto andei mesmo em stress, porque apesar de termos a equipa de segurança e várias pessoas tudo a ajudar-nos, “o que é que a gente havia de fazer?” Começamos a desencontrar horários, se havíamos de fazer por turnos, uns de manhã outros de tarde, são decisões difíceis e depois têm impacto, e as pessoas depois não concordam. (...) [E2, p.286]

ao que E3 reforça, o início do ano letivo, pela necessidade de alocar e integrar novos recursos humanos na cultura organizacional da escola, porque há muitos professores de quadro em mobilidade por doença,

(...) início do ano claramente, que é o arrancar, pôr a máquina a andar e depois o nosso agrupamento tem um problema acrescido

a esse nível. Temos muitos professores de quadro em destacamento por doença e, portanto, recebemos com frequência anualmente contratantes novos, temos de estar sempre a integrá-los no sistema, na nossa cultura organizacional e depois é sempre aquela questão da revisão dos documentos. (...) [E3, p.301]

No entanto, também há diretores que dizem que o stress os acompanha ao longo de todo o ano, porque a qualquer momento ele pode emergir, como dizem E4 e E5

(...). Mas as situações de stress ocorrem com frequência e ao longo do ano, embora haja situações pontuais que nos desgastam. Na semana passada andamos uma semana para falar com uma pessoa da DGEsTE, não nos atendem (...). [E4, p.312]

(...). É durante o ano todo, pois a qualquer momento há um pico de stress. (...) [E5, p.322]

tendo E6 o mesmo ponto de vista, embora haja picos de stress no início do ano letivo, pelos procedimentos burocráticos e administrativos, e devido à dimensão das unidades orgânicas,

(...). É sempre. (...) nas escolas hoje e particularmente nas unidades orgânicas de grande dimensão, temos de ter noção que cada momento tem o seu stress. (...) há momentos no início do ano letivo em que nós temos um conjunto de procedimentos organizacionais (...). [E6, p.336]

e nos momentos de avaliação de final de período, nomeadamente o 1º, como refere E6,

(...). Outro momento, é o da avaliação do final do primeiro período que também origina stress organizacional. (...) [E6, p.336]

3.1.4.5. Impacto do stress na gestão quotidiana

As opiniões dos diretores divergem a esta nível, pois há diretores que consideram que o stress não interfere, não altera o estado de espírito, ou não tem grande impacto no seu dia a dia. Primeiro, porque sentem que não estão sozinhos para a resolução do problema, com dizem E2 e E3,

(...). O stress não interfere no meu dia a dia, consigo controlá-lo, porque a visão é sempre, “não estou sozinha para resolver isto”. (...) [E2, p.287]

(...). Também não me altera o estado de espírito, venho sempre bem-disposta para a escola, (...) com vontade, (...), (...) de manhã venho sempre com vontade. (...) [E2, p.287]

(...). Tenho poucas situações dessas [de stress]. (...) [E3, p.302]

e, segundo, porque a motivação intrínseca e a vontade de fazer as coisas, permitem ultrapassar situações de maior ou menor desgaste, conforme diz E3,

(...). Mas foi quase um mês e andei aí uns dias (...) um bocadinho assim mais angustiado, preocupado, mas mesmo assim vim sempre e as coisas resolveram-se (...). E como me sinto uma pessoa motivada, não me deixo ir abaixo. (...) [E3, p.302]

Outros diretores referem que o stress gera alterações de comportamento na resolução de problemas, pela desconcentração, como diz E5,

(...). Por vezes, gera desconcentração, e para resolver estes problemas, isolo-me, procuro algum sossego, porque tenho a noção que só em silêncio consigo gerir estas situações de algum desconforto. (...) [E5, p.323]

e, como nas escolas emergem diariamente problemas de natureza diversa, aos quais o diretor não pode ficar indiferente, significa, que uma de uma maneira ou de outra, os vivenciam, os sentem e expressam-nos, como dizem E2 e E5,

(...). A seguir vem outro assunto qualquer, ou porque foi uma torneira, ou alguém que partiu um vidro que não tem nada ver e nós temos de reagir. (...) [E2, p.287]

(...). Isto significa que não somos indiferentes aos problemas que acontecem diariamente na escola e que passam por nós. (...) [E5, p.323]

Outros há que consideram que o stress interfere na sua vida diária, pela pressão que é exercida. Por esse motivo, a gestão do stress deve ser uma prioridade, e que não deve ser totalmente relativizado, como diz E5

(...), pois, por vezes, interfere com o nosso dia a dia (...), porque a pressão que é exercida sobre o diretor, quer queiramos quer não, deve ser também objeto de reflexão e ponderação de prioridades. (...) [E5, p.322]

Também o tempo dado para a resolução de determinadas situações, que são muito importantes para a escola, como a elaboração do PAD, geram sempre pressão e stress, como diz E4,

(...), estou a fazer a formação para iniciar o PAD, (...). [E4, p.312]
(...). O problema é que nos dão sempre pouco tempo para estas coisas que até são importantes, (...). [E4, p.312]

3.1.4.6. Nível funcional de maior intensidade de stress

Alguns dos diretores, caso de E2, considera que a nível tecnológico, o stress pode emergir

das questões relacionadas com a internet, mas, como escola TEIP este problema atenua-se, quando diz,

(...). A nível tecnológico é a internet, mas isso é pacífico. As formações que demos, foi tudo com os hotspots, e até emprestamos a nossa. Na formação da MEO é a questão da internet, não em termos de material, porque até conseguimos fazer as aquisições com a verba específica do TEIP e que foi aprovada para isso. (...) [E2, p.287]

e outro dos diretores, caso de E4 acentua, que neste nível, a principal dificuldade prende-se com a rede de internet,

(...) . O tecnológico, por causa da rede. (...) [E4, p.312]

mas o problema diminui de intensidade e de forma diferenciada numa escola com contratualização da autonomia, pela intervenção de parceiros e protocolos estabelecidos com a comunidade local, como refere E5,

(...) Nenhum aluno ficou desprotegido e constitui um enorme orgulho. Através de um protocolo com as juntas de freguesia permitiu que todos os alunos que não tinham Internet, tivessem acesso à Internet, para terem aulas à distância, com meios disponibilizados pelas juntas de freguesia. Esta relação de proximidade e de compromisso está sempre presente com as várias instituições, para garantir oportunidades de acesso às aprendizagens para todos os alunos. Estes momentos originam, pela sua abrangência e amplitude, muito stress. (...) [E5, p.322]

Embora a rede de acesso à internet e o sinal de frequência seja limitativo em determinadas situações, e origine stress, como refere E2,

(...). É mesmo a internet, que às vezes nós, os professores, todos ficamos mais nervosos porque trazemos tudo aí preparado e depois é uma coisa que nos ultrapassa. Nós, escola, não podemos fazer nada, é mesmo a rede do minedu que é fraquíssima. (...) [E2, p.287]

o mesmo diretor considera que a nível organizacional, outros problemas emergem, nomeadamente com a organização dos horários, a distribuição do serviço e a discussão da rede escolar causam sempre stress, quando diz,

(...). Do ponto de vista do stress, o momento que origina maior pressão e maior stress (...), é a preparação do ano letivo, a distribuição de serviços, horários, pôr tudo em ordem. (...) [E2, p.286]

acrescentando E5, que a própria gestão das plataformas origina stress, pelo facto de ser um instrumento invisível,

(...) senão gerir plataformas e que me causa um grande transtorno e é até se assim se poderá dizer, assustador. Isto tudo me causa um grande stress, pois uma plataforma é uma ferramenta sem rosto, invisível, da qual não sabemos quem está do lado de lá, (...). [E5, p.321]

A nível pedagógico, o stress pode surgir da necessidade de resolver problemas de gestão de recursos humanos, nomeadamente a integração de professores e da sua apropriação e vinculação à cultura da escola, como também na organização do ano letivo, como refere E3

(...) temos muitos professores de quadro em destacamento por doença e, portanto, recebemos com frequência anualmente contratantes novos, temos de estar sempre, portanto a integrá-los no sistema, na nossa cultura organizacional e depois é sempre aquela questão da revisão dos documentos. (...) [E3, p.301]
(...). A nível pedagógico, porque tem a ver com a organização do ano letivo, (...). [E3, p.301]

Sintetizando, a questão do coping é central no discurso dos diretores, considerando que o stress é um fenómeno recorrente, que deve ser relativizado, mas não ignorado. Está sempre presente na sua ação nos diferentes mundos de atuação, embora de intensidade variável, sendo o início do ano e o final do ano os períodos mais críticos. Na sua relação funcional, é com a administração, quer central quer regional, que o stress mais se acentua, principalmente através do preenchimento de plataformas digitais e dos prazos curtos nas solicitações tutelares. Também os procedimentos administrativos e burocráticos e a organização do ano letivo através a distribuição de serviço, horários, receção a professores e os momentos de avaliação são causa de stress. Excepcionalmente, a gestão da pandemia também foi um foco de stress. As manifestações de stress são essencialmente físicas, de uma grande diversidade, desde cansaço, mal-estar, alteração do sistema nervoso, falta de sono, inatividade física, falta de apetite ou comer muito. No entanto, há outras situações como as do foro familiar dos alunos e aquelas cuja resolução demora mais tempo, também originam stress e ansiedade. Para fazer face ao stress, os diretores mobilizam diferentes estratégias, desde a realização de atividade diversas, fora do âmbito escolar, como a música, exercício físico, colecionar comboios, a outras de cariz cognitivo e disposicional. A opinião diverge sobre a o impacto do stress na ação dos diretores, mas há a constatação que, embora o cargo seja de natureza unipessoal, é

frequentemente mobilizada a colegialidade na resolução de problemas e tomadas de decisão. Do ponto de vista tecnológico, os problemas atenuam-se em função da tipologia de escola, sendo as escolas TEIP e as com contrato de autonomia aquelas que dispõem de melhores infraestruturas de acesso à rede de Internet, como também são as que dispõem de mais recursos. Mas, para ultrapassar determinados problemas de funcionalidade, o recurso a parcerias e protocolos com as comunidades locais revelam-se frutíferos e fundamentais.

3.1.5. Quinta categoria - As representações sociais

Diz respeito às afirmações dos diretores sobre as percepções do cargo antes do seu exercício, as motivações para ocupar o cargo, expectativas, compreensão do papel, alterações principais na intensidade e envolvimento exigido, dúvidas nas decisões e justificação das opções tomadas.

3.1.5.1. Percepção *a priori* sobre o cargo de diretor

As percepções sobre o cargo de diretor são diferentes, uma vez que há diretores, caso de E2, que desconhecia a natureza e amplitude do cargo em termos de tarefas e funções, quando refere,

(...). O cargo era uma coisa que eu desconhecia completamente quando vim para aqui, toda esta a parte administrativa/ os serviços administrativos, era aquilo que me assustava (...). [E2, p.287]

enquanto outros, como E4, consideravam que os rumores sobre a intensidade de trabalho e a sua burocratização não correspondem à realidade, quando diz,

(...). Quando eu ouvia dizer que isto da burocracia e das plataformas nos sugava 80 ou mais por cento do tempo, eu achava que era conversa. (...) [E4, p.313]

ou ainda aqueles, caso de E1, que pela sua relação de proximidade que sempre teve com as direções das escolas, o cargo não lhe era desconhecido, antes pelo contrário, deu-lhe a oportunidade para perceber toda a dinâmica que envolve o cargo, quando salienta,

(...) arranjei uma boa relação com a direção, (...) e como passava o tempo na escola, jogava xadrez com o presidente e estabeleci uma boa relação com ele. Depois, vim para N. (local), onde conheci o presidente e estabeleci laços de grande amizade e de relacionamento. Julgo que comecei a sofrer, a partir daí, algumas

influências e gostava de estar por dentro da dinâmica da escola.
(...) [E1, p. 274]

Mas, uma decisão para enveredar pelo cargo de diretor pressupõe já um conhecimento sobre o mesmo, em todas as suas dimensões, e dos impactos que o mesmo pode causar a nível pessoal, familiar e profissional, como diz E6,

(...). Dificilmente alguém decide entrar num processo destes sem ter a noção das funções que tem pela frente. (...), porque sabia perfeitamente das dificuldades que envolvia tanto do ponto de vista pessoal, familiar e profissional que envolvia uma decisão deste género. (...) [E6, pp.337-338]

No entanto, referindo um, caso de E5, que tinha a perceção que o cargo era de enorme responsabilidade, embora, em modelos anteriores, com uma menor pressão exterior. Considerava a área administrativa pouco humanizada, no relacionamento com os professores e nas respetivas diretrizes funcionais, quando refere,

(...) embora tivesse a noção que a responsabilidade do cargo assim o exigia, mas a pressão exercida exteriormente era muito menor, (...). (...) a área administrativa é uma área que não me entusiasma, na altura que entrei para a direção da escola achei que poderia mudar alguma coisa nesses mesmos serviços, nomeadamente com a receção aos professores, e como eram esclarecidos, ou seja, humanizar mais este serviço. (...) [E5, p.323]

3.1.5.2. Motivação para aceder ao cargo de diretor

Alguns dos diretores, casos de E3 e E6 salientam que foi sempre uma intenção aceder ao cargo, quando referem,

(...). No fundo, é um cargo que sinto grande apetência e gosto. (...) [E3, p.302]

(...). Foi intencionalidade. (...) [E6, p.337]

pese embora, associada à intencionalidade de aceder ao cargo, as influências de outras pessoas próximas ou amigas foram decisivas na decisão, casos de E1 e E2, quando dizem,

(...). Nas escolas onde estive, (...) arranjei uma boa relação com a direção (...). Julgo que comecei a sofrer, a partir daí, algumas influências (...). [E1, p.274]

(...). Eu vim para aqui, eu nem sequer vim à reunião em que a diretora C disse, por motivos de saúde, se ia embora/se ia demitir. Há uma colega minha, a amiga LC (docente), que estava comigo na

Associação de Pais, eu era presidente, e ela o meu braço direito e então diz-me assim: - “E2, tu sabias disto?” Ninguém sabia o que é que a diretora ia dizer e ela “Olha lá, mas tu podes concorrer para diretora.” (...) [E2, p.288]

ou também pelo facto de já terem passado por cargos em direções de escolas, como refere E6,

(...). É claro, que tive a sorte de em 1993/94 ter tido um colega, um professor, que na altura também era diretor e de me ter convidado para adjunto. Foi a partir dessa experiência de 4 anos como adjunto de uma direção, na altura chamado de diretor executivo, que de certa maneira me aliciou para o gosto pela área de administração escolar. (...) [E6, p.338]

Do ponto de vista pessoal, o cargo representou sempre um enorme desafio e uma motivação e vontade de fazer mais e melhor, no pressuposto de mudar alguma coisa na escola, como salientam E3 e E5,

(...). O facto de ter tido duas eleições e duas reconduções por unanimidade também me traduziu para mim um acréscimo de motivação e um reconhecimento e uma vontade de fazer mais e melhor ainda, nessa perspetiva. (...) [E3, p.302]

(...). Quando entrei para esta escola considerei que ser diretora era um desafio, que o acolhi com todo o gosto e entusiasmo, porque na altura poderia acrescentar alguma coisa à orientação pedagógica da escola, pelo que foi sempre uma intenção minha ser diretora da escola. (...) [E5, p.323]

e no sentido de servir a causa pública e uma comunidade, com espírito de missão. Ao que acresce, as vantagens de se fazer uma coisa de que se gosta e de se exercer o cargo na proximidade do local de residência, como salientam E3 e E6,

(...). Foi uma intencionalidade no sentido de servir, não de ser servido, sempre no sentido de servir. Eu tenho por hábito e lema dizer isto aos meus colegas de direção, - “Eu estou nestas funções para ser, para servir, não para ser servido”, esse é sempre o meu lema, estou à disposição das pessoas e da causa educativa, numa perspetiva de serviço e não numa perspetiva de usufruto. O usufruto é o inerente aquele que já referi antes, é o facto de poder fazer o que gosto, de estar aqui perto a residir, isso já é um usufruto, agora é pormos isso ao serviço da comunidade. (...) [E3, p.302]

(...) Esta forma de estar, tem a ver com duas coisas, uma, em que estamos no desempenho das funções que fazem parte destes cargos, e a outra, estamos aqui para cumprir uma missão. (...) [E6, p.335]

3.1.5.3. Expetativas acerca do cargo de diretor

Para E2, a expectativa é de que o cargo representa um enorme desafio, porque emergiram muitos constrangimentos em função das rápidas mudanças e orientações tutelares, com um volume e intensidade de trabalho muito maior do que aqueles que estava à espera, como diz E2,

(...). Mas fiquei surpresa, é mais trabalho do que o que eu estava à espera, muito mais. É diferente, depois de nós estarmos aqui dentro é que percebemos os constrangimentos que pode haver e os passos que se tem de dar para se fazer qualquer coisa. Mas sim, está a corresponder, é um desafio constante, há sempre coisas a mudar. (...) [E2, p.288]

Outro dos diretores, caso de E5, salienta que o cargo corresponde *a priori* da ideia que tinha sobre o mesmo, não só pela posição institucional que o cargo enferma, como também pela possibilidade de criar afinidades com outros sectores de âmbito social. Estes, poderão funcionar como veículos de interação, para darem outras e melhores respostas, quando diz,

(...). O cargo tem correspondido às expectativas, porque se não correspondesse era incapaz de aqui estar. Mas dizer-lhe por exemplo que a minha atividade de diretora tem muitas afinidades com uma atividade que considero gratificante e que me seduz que é a causa social/apoio social e, no caso concreto, desafiei a autarquia a criar um centro de apoio - Bem-Estar Social na antiga escola C+S e a criar uma escola nova, que é esta que aqui estamos. Pois eu verificava que no concelho havia vários investimentos em várias áreas, menos na educação, e como era a minha área lancei esse desafio que foi bem acolhido pela edilidade. (...) [E5, p.324]

No mesmo sentido, E3, E5 e E6, reforçam que o conhecimento *a priori* das tarefas e funções que um diretor tem, assume-se como fundamental para se aceitar este desafio. O pressuposto que subjaz é que, como diretores, podem acrescentar sempre mais alguma coisa à dinâmica da escola, ao local onde exercem o cargo, o que significa estar ao serviço dos outros, quando referem,

(...). Portanto, eu estou ligado a esta comunidade há mais de 30 anos de alma e coração, e quando me candidatei a isto foi sempre na perspectiva de poder dar o meu contributo a este nível, ao concelho (...). [E3, p.302]

(...). A minha aposta ao longo destes anos todos, é que a escola faça sentido, e que a minha vida enquanto pessoa e dirigente só faz sentido, se for posta ao serviço dos outros, é um princípio que me acompanha sempre na minha vida. A escola além do ensinamento que deve fazer, deve formar boas pessoas, bons cidadãos e cidadãos felizes. (...) [E5, p.323]

(...). É a partir desta ideia e do conhecimento que temos sobre a instituição escolar, podem-se colocar aqui alguns desafios, e, desde logo, o desafio de que forma é que eu posso contribuir mais diretamente para todas estas dinâmicas de administrar uma escola. (...) [E6, p. 338]

Mas, as expetativas sobre o cargo podem-se alterar em situações excecionais, como aquela que ocorreu com a gestão da pandemia, como refere E6,

(...), foi a gestão da pandemia, com os tais 2000 alunos, cerca de 303 professores, e, numa lógica de ensino à distância é bem mais complexo do que gerir o processo no dia a dia da sala de aula (...). [E6, p.338]

Por sua vez, outros diretores, caso de E1, revela com saudosismo os tempos idos em que os procedimentos eram feitos à mão. Mas, independentemente dessa preferência, o cargo correspondeu às expetativas, embora com maiores níveis de exigência e responsabilidade, quando diz,

(...). O cargo correspondeu às expetativas, mas o cargo é mais exigente por tudo e mais alguma coisa, embora tenha saudades desses tempos em que tudo era feito à mão. (...) [E1, p.275]

acrescentando ainda, que aumentou substancialmente o trabalho, através do preenchimento das plataformas digitais, numa escola que, por sinal, até tem menos alunos e menos recursos humanos, parecendo até uma contradição, quando refere,

(...) uma maior a sobrecarga de trabalho e até parece contraditório, quando no fundo até temos menos alunos, menos professores. O trabalho é muito mais, como é muito maior a responsabilidade, aumentou o trabalho através das plataformas, plataformas para todos os gostos e feitios, (...). [E1, p. 275]

Por outro lado, E4 reforça a ideia que as mudanças que ocorrem na gestão escolar acompanham as dinâmicas da sociedade, e as expectativas sobre o exercício do cargo, segundo E5 e E6 devem-se orientar por uma qualidade do serviço público, e, por uma adaptação funcional, quando referem,

(...), o que também reflete as mudanças rápidas que a sociedade foi alvo, fruto das tecnologias e das respostas que têm de ser dadas. (...) [E4, p. 303]

(...) e na altura a minha principal preocupação e que ainda hoje me orienta, é a qualidade do serviço público prestado, e o paradigma de um dirigente escolar de topo não é o mesmo de hoje. (...) [E5, p. 323]

(...). Portanto, considero que atualmente o desafio da administração escolar é olhar para as mudanças que acontecem de forma célere, e todos os dias adaptarmo-nos a essas mudanças. (...) [E6, p. 338]

mas, simultaneamente, E5 reforça que um diretor deve ser um diplomata nas relações com a comunidade, onde se estabelecem compromissos e se articula, quando diz,

(...). Deve ser uma pessoa de compromissos, e que articule muito bem as responsabilidades com outras entidades externas e comunidade onde está. Oiça também as estruturas internas, se quiser ter a vida mais facilitada, porque problemas há sempre. Também tem de ter uma equipa de confiança que o possa ajudar porque as exigências são muitas e a muitos níveis. (...) [E5, p.324]

3.1.5.4. Alterações na intensidade e envolvimento do trabalho do diretor

Todo os diretores, E1, E2, E3, E4, E5 e E6 reconhecem que têm hoje muito mais trabalho, e, embora o digital agilize procedimentos, e esteja sempre presente através das plataformas, o seu preenchimento absorve muito tempo e subtrai outro para tarefas mais pedagógicas, quando dizem,

(...), mas o cargo é mais exigente por tudo e mais alguma coisa, (...) [E1, p.275]

(...). As alterações ao longo dos anos têm sido (...) mais exigência. (...) [E2, p.289]

(...). É muito mais desgastante, e as responsabilidades foram acrescidas, (...) [E3, p.303]

(...). Há uma pressão muito maior a todos os níveis de funcionalidade da escola, o que também reflete as mudanças rápidas que a sociedade foi alvo, fruto das tecnologias e das respostas que têm de ser dadas. Há uma velocidade maior em todos os parâmetros da administração. (...) [E4, p.303]

.(...) o trabalho tem vindo a aumentar de complexidade, de intensidade, e que muitas vezes é imprevisível, (...) [E4, p.313]

(...). É claro que me rouba muito tempo, se assim se poderá dizer, para fazer aquilo que eu gosto, que é na verdade gerir pedagogicamente a escola. (...) [E5, p.321]

(...). Mais trabalho e maior exigência funcional. (...) [E5, p.324]

(...). Mas sinto que há mais trabalho, mais responsabilidade e maior exigência. (...) [E6, p.338]

ao que acresce, como dizem E2 e E4, a urgência e prazos limitados nas solicitações da administração, por vezes, em questões de natureza fundamental e importante para a funcionalidade da escola,

(...), às vezes os prazos são extremamente curtos. (...) [E2, p.285]

(...). O problema é que nos dão sempre pouco tempo para coisas que até são importantes, paira sempre no ar uma desconfiança, (...) [E4, p.312]

(...), pelas recorrentes solicitações e timings apertados de resposta. (...) [E4, p.313]

Mas, de uma maneira geral, há uma maior sobrecarga de trabalho, maior exigência, logo maior pressão, independentemente da dimensão das escolas, porque as exigências são transversais a todas elas, com a recorrente solicitação de dados, muito embora as escolas tenham perdido alunos fruto da interioridade, como referem E1, E2 e E4,

(...). Noto que há um cansaço maior. (...). Também são os reflexos da interioridade e dos problemas demográficos. É bom refletir sobre estes dados e sobre a sobrecarga daí associada. (...) [E1, p.276]

(...). As alterações ao longo dos anos têm sido de mais pressão e (...) mais exigência. (...) [E2, p.289]

(...) uma grande preocupação com os dados e recolha de dados, (...) [E4, p.308].

Há determinadas solicitações da administração, como refere E1, que também ocorrem fora do período normal de funcionamento de uma escola, porque é ao diretor que são

pedidas responsabilidades no caso de incumprimento, sendo, por isso, muito importante a colaboração de todos na resolução de problemas, quando diz,

(...). Porque há muita coisa que é feita fora das horas normais de funcionamento, e quando não se cumpre com aquilo que a partida a tutela exige, com os prazos que nos dá, é o diretor está sempre na baila. É ao diretor que são pedidas responsabilidades e nós temos de contar com todos porque é um grupo de trabalho e cada um tem a sua importância na área em questão. (...) [E1, pp.264-265]

embora a intensidade do trabalho não seja igual em todos os anos, a pressão tem vindo acentuar-se comparativamente a anos anteriores, como dizem E3 e E5,

(...). Mas, sinto que ao longo destes anos não foram todos iguais, (...) [E3, p.302]

(...), mas a pressão exercida exteriormente era muito menor, pois considero que esses eram os bons tempos da direção, completamente diferente dos tempos de hoje de diretor. (...) [E5, p.323]

A intensidade do trabalho, referida pelos diretores, no caso de E2, deve-se também a circunstâncias conjunturais, como a pandemia, a própria legislação e mais recentemente com os Decretos-Lei 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho, respetivamente, através da exigência de preenchimento de plataformas, ao que acresce a formação para a utilização da plataforma E360, quando refere,

(...). Mas acho que foi também esta parte da pandemia, porque eu vim em 2016 e quando parecia que eu já estava a perceber como isto funcionava, em 2018 veio o 54 e o 55 com aquelas medidas todas e foi quando eu comecei a andar aí de um lado para o outro. Tenho de andar a preencher muitas plataformas, isto também foi uma alteração, porque de início quando vim para aqui não havia tanta plataforma, e nós ainda fomos fazer a formação do E360. (...) [E2, p.289]

3.1.5.5. O papel do diretor na escola

Todos os diretores, E1, E2, E3, E4, E5 e E6, consideram que têm um papel preponderante na dinâmica e organização da escola, e reconhecem que sozinhos não conseguem resolver todos os problemas. Embora sejam os líderes e o rosto da escola, estão perfeitamente cientes das suas funções, e que o cargo é consensualmente aceite por toda a comunidade, por isso, devem ser consequentes, quer pela discrição como pela eficácia, quando dizem,

(...) não temos de estar a perguntar como é que vamos fazer, porque nós também sabemos a nossa função. (...) [E1, p.268]

(...). Eu vejo bem. Acho que também me vêm bem, pelo menos as pessoas colaboram, portanto, é bom sinal. Sou a líder, sou o rosto da escola. Sou respeitada, mas não é por pedir a opinião aos outros que não me respeitam, acho que até se sentem melhor, mesmo no CP toda a gente tem tempo e tem oportunidade de dar a palavra/a sua opinião, de comentar. (...) [E2, p.289]

(...). Gosto de resolver as coisas no confronto de ideias, na transparência, na honestidade (...). [E3, p.303]

(...). Eu acho que é importante (...). Sinto que as pessoas se congratulam pelo facto de eu passar poucas horas aqui, ou seja, no gabinete. (...). Há assim um reconhecimento coletivo da pessoa do diretor, como um elemento agregador e presente. (...) [E4, p.314]

(...). É o principal responsável, que responde perante a administração, mas as responsabilidades são partilhadas com os outros membros da direção. A comunidade vai aceitando esta liderança e confiando os destinos da escola, (...). [E5, p.324]

(...). O papel dos diretores na administração escolar tem de ser um papel que tem de oscilar entre duas premissas, ser o mais discreto possível e ser o mais eficaz possível. (...) [E6, p.339]

Uma das funções primordiais de um diretor é agregar diferentes sensibilidades, e que partilhem os mesmos ideais do diretor e respetiva direção, como dizem E3 e E4,

(...). Sinto que tenho uma equipa de professores sem os quais não teríamos alcançado, nem de longe nem de perto, os êxitos que conseguimos. Sei que tenho aqui um conjunto de colegas que estão comigo, à parte dos colegas da direção, outros colegas que estão comigo e que se identificam com as minhas ideias. Também procuro sempre envolvê-los, elogiá-los e valorizá-los, e dizer que eles são importantes, nunca escondo isso. (...) [E3, p. 303]

(...). Eu acho que é importante e sinto como o elemento agregador e pacificador da escola. (...) [E4, p.314]

Além de ser o transmissor de uma imagem de credibilidade da organização, de exemplo a seguir, porque, muitas vezes a escola é o rosto do seu líder, e porque os exemplos vêm sempre de cima, como refere E3,

(...). E, sermos sempre os primeiros a dar o exemplo, porque o exemplo tem de vir de cima, portanto, eu procuro sempre dar o

exemplo. Se há algo que eu acho que não deve acontecer, eu procuro não praticar, por isso, não vou exigir aos outros aquilo que não quero para mim. Considero que essa credibilidade que procurei, enquanto responsável ao longo destes anos, passar para a organização e para as pessoas, é reconhecida e seguida, como uma qualidade e uma característica importante. (...) [E3, p.303]

é aquele que responde perante a administração, embora a partilha de responsabilidade se estenda a outros elementos da escola. A confiança que é atribuída ao diretor é reforçada pelos resultados nas eleições para o cargo, como também pela aceitação de projetos ou outras iniciativas que são lançadas e aceites por toda a comunidade educativa, como dizem, E1 e E5,

(...). Do ponto de vista da gestão, eu acho que sou o principal responsável. (...), sozinho não consigo fazer nada, (...). [E1, p.276]

(...). É o principal responsável, (...). A comunidade vai aceitando esta liderança e confiando os destinos da escola, como se pode ver pelos resultados nas eleições, na recondução e nos diferentes projetos e desafios que proponho para a escola em sede de CP. Estes são aceites e valorizados por todos, no fundo, um conjunto de pessoas que comungam do mesmo espírito e me ajudam a fazer crescer a escola a atingir patamares mais altos. (...) [E5, p.324]

Mas, embora as responsabilidades sejam partilhadas, quando emergem dúvidas de natureza diversa, isto é, na gestão de serviços internos da escola, é ao diretor que pedem esclarecimentos, porque a unipessoalidade foi criada para esse fim, como salientam E4 e E5,

(...). Nas questões administrativas de introdução de dados, em que posso delegar através das credenciais, quando surge alguma dúvida, as pessoas querem é falar com a diretora é que é o rosto da escola. Mas, à parte desta minha vontade de exercer o cargo, considero que esta parte das plataformas poderia ser dispensável, se houvesse melhor forma de proceder. Considero, a introdução reiterada dos dados nas plataformas, como instrumentos que desgastam e absorvem muito tempo. (...) [E4, p.313]

(...), a criação do cargo unipessoal foi para ser o diretor a responder, (...). [E4, p.313]

(...). Depois tenho de controlar todos os serviços da escola, pois sou eu o rosto responsável e responsabilizável por essa gestão, desde o

bar, refeitório, porque somos nós a fornecer este serviço, entre outros. (...) [E5, p.321]

e há diretores que exercem as suas funções, não só no interior do gabinete como fora dele, como diz E4,

(...), não sou diretora de gabinete, e conheço os garotos quase todos, (...). [E4, p.314]

Outras variáveis importantes e fundamentais que se devem valorizar nas dinâmicas funcionais, são a comunicação e a informação a transmitir, a fim de ultrapassar determinados obstáculos internos que aparecem, como diz E1,

(...). Mas vejo que na organização é fundamental uma boa comunicação, uma boa informação, e que a mesma circule sem obstáculos, pois é muito importante que isso aconteça, como dou muita relevância a esse aspeto. (...) [E1, p.276]

A gestão de uma escola é uma aprendizagem constante, quer pelas situações recorrentes, como outras que emergem conjunturalmente, portanto, é sempre um desafio, como aquele que derivou da gestão da pandemia e que obrigou a procedimentos novos, como diz E6,

(...). É claro, que o atual momento que nós vivemos, particularmente estes dois últimos anos da pandemia, foram criadas situações desafiantes, isto é, foi feito quase tudo de novo e eu recordo-me perfeitamente do dia anterior ao 1º confinamento, em março de 2020. (...) [E6, p.336]

o que significa, que o diretor é um gestor de tempos, de conflitos e de urgências, pelos problemas que vão emergindo, e que as soluções para os mesmos se devem encontrar primeiro, internamente, e pela via diplomática, num registo político-social, como salientam E3 e E6,

(...) porque tenho evitado o confronto, tenho evitado algum processo disciplinar, coisas desse género, ou seja, tenho procurado ser o mais diplomático possível, (...). [E3, p.299]

(...). A primeira perspetiva é de encontrar soluções internas (...), tentaremos sempre a resolver os nossos problemas (...). [E6, p.333]

Mas, quando não se conseguem resolver os problemas, há sempre a alternativa de recurso aos serviços tutelares, como refere E6,

(...). Havendo aqui o esbarrar de dificuldade na resolução de problemas, claro que a partilha de opiniões com outros colegas é

fundamental, mas também é fundamental aqui a questão do apoio e este existe por parte dos serviços do próprio ME. (...) [E6, p.333]

Outra perspetiva do papel do diretor na escola, prende-se com a mensagem/divulgação da escola para além das suas fronteiras, e aqui a comunicação social emerge com um bom veículo transmissor, um bom parceiro, como salienta E2,

(...). E depois são os meios de comunicação social, também nesta parte têm vantagens e desvantagens. Ajudam a divulgar muito a escola, colocamos os cartazes, as iniciativas, as pessoas gostam de ver as notícias que saem no [jornal] AA, (...). [E2, pp. 289-290]

mas, pelo facto de ser um cargo constantemente escrutinado e sujeito a uma grande exposição pública, podem emergir deturpações sobre o seu exercício, como reforça E2,

(...). Mas, ao mesmo tempo, estamos mais expostos e se há algum encarregado de educação ou alguém da comunidade que se lembra de dizer qualquer coisa depreciativa (...). As pessoas preocupam-se mais em destacar e criticar o que está mal, do que valorizar ou aplaudir o que está bem, (...). [E2, p.290]

o que pressupõe, segundo E6, que o diretor se deve posicionar entre dois polos, o da discrição e o da eficácia,

(...). O papel dos diretores na administração escolar tem de ser um papel que tem de oscilar entre duas premissas, ser o mais discreto possível e ser o mais eficaz possível. (...) [E6, p. 339]

Portanto, a sua ausência não impede o funcionamento normal da escola e que a organização interna flui pela união e responsabilização de todos, como se fosse uma máquina bem oleada, como reforça E6,

(...), porque, por qualquer motivo quando saio da escola, a escola continua a funcionar sem mim, (...) a escola não precisa do diretor para funcionar. (...) mais importante é perceber isto porque isto tem atrás de ti uma dimensão organizacional. Eficazes, porque a máquina está suficientemente preparada para funcionar (...) é esta a filosofia que deve prevalecer nestas instituições. (...) [E6, p. 339]

emergindo aqui as relações de confiança e complementaridade entre as partes interessadas, como acrescenta E6,

(...). Esse é outro pressuposto, o da confiança, pois é importante estarmos na presença de pessoas que que não são propriamente desconhecidos destas dinâmicas, mas que sabem o que é que tem de fazer, quais são as funções que têm naquela escola e têm de as

desempenhar, esta é a única maneira de isto funcionar. (...) [E6, p. 339]

No entanto, o contributo do diretor na feitura de determinados documentos que são estruturantes para a escola, é uma evidência, mas para tal, também conta com a participação de outros elementos da direção e comunidade educativa, principalmente naqueles que requerem audição pública, como refere E1,

(...). Por exemplo, fiz o programa de mentoria, tal como o programa de ensino à distância, presencial e não presencial, e são documentos pesados. Sou eu que faço o RI e as respetivas atualizações, depois levo a CP e assim tenho a vantagem de saber tudo o que lá está. (...). No entanto, ressalvo que as propostas que apresento, podem ser melhoradas com o contributo dos meus colegas da direção, e se for o caso, com o contributo da comunidade escolar, nos documentos que são alvo de consulta pública. (...) [E1, p.277]

Em determinadas circunstâncias, é necessário promover estratégias de motivação e partilha, para uma cultura de horizontalidade docente desafiadora, mas alinhada com a visão estratégica da escola ou de um agrupamento. Uma vez que a mobilidade docente é recorrente, é também preciso desenvolver estratégias de adaptação, para quem desconhece o meio e a escola, para se familiarizarem com as dinâmicas da escola, como referem E3, E5 e E6,

(...). A cultura da horizontalidade docente para mim é muito complicada (...) ou seja, traduzindo isto, nem todos somos bons. Como em todas as profissões, há sempre pessoas que se distinguem mais do que outras, que se empenham mais, que querem ser mais, que estudam mais, querem fazer Mestrado, querem fazer Pós-Graduações, Doutoramentos, etc. (...), há aqueles que se acomodam para a vida toda e que se conformam. (...) [E3, p.298]

(...). Nestas circunstâncias, a predisposição e motivação para aceitar, deve ser o mote de quem dirige, se quer ter recursos alinhados com a visão estratégica do agrupamento. (...) [E5, p.319]
(...), como assumo determinados compromissos no meu projeto de intervenção, sinto que é necessário mobilizar estratégias de motivação e adaptação para quem não conhece o meio, a escola e o público-alvo. Isto significa, que, praticamente todos os anos, partimos de um ponto inicial. (...) [E5, p.317]

(...). Tento fazer da minha ação uma efetiva mobilização das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, promovendo lideranças mais participativas e interventivas, que incentivem os seus pares na resposta aos desafios que se colocam ao agrupamento., acrescido de motivação dos colaboradores/trabalhadores. (...) [E6, p.330]

3.1.5.6. Dúvidas na decisão a tomar

A maioria dos diretores, casos E1, E2, E3 e E6, têm a noção que devido à complexidade do exercício das suas funções, a tomada de decisões está na ordem do dia. Amiúde, quando emergem dúvidas ou insegurança no caminho a seguir, de uma forma geral, há uma reflexão interna, com os elementos da direção, e/ou com outros agentes, quando referem,

(...). Se tiver dúvidas, é com os elementos da direção que refletimos. (...) [E1, p.276]

(...). Mas se tiver oportunidade, com os meus colegas da direção ou com as pessoas específicas de cada área (...). (...). Apesar de ser um órgão unipessoal tento sempre envolver toda a gente. (...) [E2, p.290]

(...). Também telefono, às vezes, a colegas diretores, de vez em quando telefono à minha querida amiga R (docente), lá da vossa escola, porque ela tem muita experiência. Também ligo para o ministério e para os serviços, (...). [E3, p.304]

(...), se eu tenho dúvidas relativamente à minha opção, se não estou muito segura, e se elas acham que a minha decisão não é a correta, aceito, embora tente convencê-las. (...) [E4, p. 314]

(...) e se as outras três colegas acharem que é por ali, eu sigo esse caminho. (...) [E4, p.314]

(...). Ligo para alguns diretores, e essa relação com os colegas diretores é fundamental, porque partilhamos experiências, ou até outros conhecimentos, que alguns possam ter sobre determinadas questões. (...) [E5, p.324]

(...). Em primeiro lugar, aos elementos da direção, (...). [E6, p.340]

Embora a responsabilidade seja sempre do diretor, se a dúvida persistir, e o problema em causa não for resolvido, pode-se recorrer a outros canais de auscultação externa, como os órgãos tutelares, outros diretores e até à autarquia, como dizem E3, E5, e E6,

(...). Peço ajuda. Telefono a colegas meus, (...). Também ligo para o ministério e para os serviços, claro, (...). [E3, p.304]

(...). Ligo para alguns diretores, porque essa relação com os colegas diretores é fundamental, porque partilhamos experiências, ou até outros conhecimentos, que alguns possam ter sobre determinadas questões. (...) [E5, p.324]

(...). Embora a responsabilidade da decisão recaia sempre para o diretor, nas situações em que emergem dúvidas sobre que decisão tomar, há vários canais de auscultação. (...), mas se a dúvida persistir, aos órgãos desconcentrados do ME, nomeadamente DGEsTE, ou mesmo DGAE, e também a colegas diretores e à própria autarquia. Mas, depende sempre da dúvida, no caso pedagógica, tecnológica, recursos humanos ou outra. (...) [E6, p.340]

mas, há um princípio que subjaz, o ouvir outras opiniões, pessoas com mais experiência, de confiança, e até fora da área da educação, para que a decisão a tomar encontre de um elevado grau de certeza, como dizem E2 e E4,

(...). Aconselhar-me sempre com alguém. Temos a plataforma da DGAE, a E72. Esta serve para esclarecer, quando não sabemos responder, e até mesmo para termos a certeza. (...) [E2, p.285]

(...). Ligo para colegas de outras escolas com mais experiência, falando com o colega E6, de N (local) e E2. Tento ouvir opiniões diferentes, também me gosto de aconselhar com pessoas que sendo gestores, não são da educação. Estes, porque têm outra opinião e uma visão mais prática, tal como da UE, com outras perspetivas, (...). [E4, p.314]

No entanto, nas situações do foro comportamental e social, emergem dificuldades na tomada de decisão por parte de algumas estruturas intermédias da escola. Em última instância, remetem para o diretor a resolução desses problemas, no pressuposto que é este que detém a chave para os mesmos, quando nem sempre assim, como salienta E3,

(...), temos algumas situações comportamentais. Isso também nos desgasta um bocadinho e a mim particularmente, na medida em que os diretores de turma ou mesmo os colegas acham que nós diretores das escolas/agrupamentos temos a capacidade de resolver os problemas comportamentais dos miúdos com as nossas intervenções. Ora, quando estamos a falar de miúdos que vêm de famílias destruturadas, famílias que elas próprias já não tem

valores nem princípios, não é com discursos que lá vão nem é com repreensões. (...) [E3, p.301]

Portanto, todos os canais podem comportar uma mais-valia para sustentar uma determinada decisão, mas E5 reforça que fazendo parte de um órgão consultivo do ME, por vezes dispõe de informação privilegiada sobre determinadas matérias, o que no caso concreto, representa uma grande vantagem,

(...) . Neste momento integro o CE como membro efetivo e é uma vantagem porque o CE é ouvido, embora nem sempre é tido em conta. Mas é um espaço onde se recolhe muita informação sobre realidades educativas muito diferentes, e, por vezes, com acesso a informação privilegiada e *a priori*. (...) [E5, p.324]

3.1.5.7. Justificação das opções na tomada de decisão

Relativamente à justificação de determinadas opções tomadas, todos os diretores, E1, E2, E3, E4, E5 e E6, consagram o princípio institucional plasmado nos normativos que regulamentam a gestão escolar, como seja, informar os órgãos internos da escola, CP, o CG, o CP, a autarquia e, quando justificável à própria tutela, quando referem,

(...) dou sempre justificações para as opções que tomo, na própria direção e nos órgãos da escola, nomeadamente CP, CG. (...) [E1, p.277]

(...). Quando decido, primeiro ausculto e depois há órgãos próprios para expor as questões como por exemplo, o CG, o CP, até a própria tutela. (...) [E2, p.290]

(...), o diretor, formalmente tem de prestar contas a determinados órgãos, nomeadamente ao CG e à autarquia, (...). E3, p.304]

(...). Muitas das decisões de cariz mais institucional, e que careçam de aprovação de outras estruturas intermédias ou de topo, são levadas a CP e a CG. (...) [E4, p.314]

(...). Aos órgãos da escola, nomeadamente ao CP e CG, também justifico as opções que tomo, (...). [E5, p.325]

(...). Em primeiro lugar aos órgãos da escola, e particularmente ao CG. (...) [E6, p. 328]

(...), esta direção tem cinco elementos de forma mais direta, digamos assim, um núcleo duro de direção, constituído por um diretor, um subdiretor e três adjuntos. Estas são as pessoas com

quem nós temos de articular, tanto na procura de soluções, como na implementação de determinadas opções. (...) [E6, p. 340]

Mas há determinados assuntos, que pela sua abrangência, amplitude e importância para a escola, nomeadamente projetos inovadores como a flexibilidade curricular ou outros, devem ter o aval do CG, pois é o órgão por excelência onde está representada a comunidade, como referem E3 e E4,

(...), embora o diretor tenha poderes acrescidos, também têm maiores responsabilidades perante toda uma comunidade (...). [E3, p.304]

(...). A flexibilidade começou a ser aplicada nos anos todos, e ainda quisemos estender a experiência e a ideia do projeto ao pré-escolar (...). Embora a própria comunidade no CG tenha estranhado, faço questão de explicar a todos os elementos e pedir que têm de dar um voto de confiança para estes projetos. Nós acreditamos nele. (...) [E4, p.308]

Embora algumas decisões decorram da relativa autonomia que os diretores dispõem, há sempre um registo formal de prestação de contas ao CG e à autarquia, não só pela consideração e boas relações entre ambos, como pela complementaridade e dependência estabelecidas entre os mesmos, como diz, E3,

(...). No entanto, há opções que se tomam que derivam apenas da nossa relativa autonomia, (...), o diretor, formalmente tem de prestar contas a determinados órgãos, (...) ao CG e à autarquia, (...). [E3, p.304]

Muitas das opções tomadas, derivam do confronto de ideias entre as partes interessadas, através da partilha de interesses e da persistência no caminho a seguir, que, em parte, deriva do conhecimento científico, da experiência adquirida e da visão para a escola, como dizem E1, E4 e E5,

(...). No entanto, ressalvo que as propostas que apresento, podem ser melhoradas com o contributo dos meus colegas da direção, e se for o caso, com o contributo da comunidade escolar, nos documentos que são alvo de consulta pública. (...) [E1, p.277]

(...). . Por exemplo, uma colega da direção tinha uma visão muito tradicional do ensino, das práticas pedagógicas, da avaliação e tem sido bastante debatida aqui entre nós. Ela está sempre a dizer “que cada vez que a gente conversa, até vejo a escola de maneira diferente” e eu digo, “estás a ver porque é que eu não desisto”? A minha experiência e o conhecimento científico que fui adquirindo,

a forma como eu vejo a escola e o rumo traçado, não podem ser colocados em causa. (...) [E4, p.314]

(...), por hábito, as decisões são partilhadas e ouço sempre os outros colegas. (...) [E5, p. 325]

A obrigatoriedade de aprovação de documentos estruturantes da escola, para posteriormente serem aprovados pelos órgãos próprios da escola, e que contam com o contributo pessoal do diretor, permite-lhe a aquisição de conhecimento, informação e o domínio dos conteúdos neles inscritos, tornando-se assim uma mais-valia para o diretor, como salienta E1,

(...) fiz o programa de mentoria, tal como o programa de ensino à distância, presencial e não presencial, e são documentos pesados. Sou eu que faço o RI e as respetivas atualizações, depois levo a CP, e assim tenho a vantagem de saber tudo o que lá está. Entendo que devo dar esse contributo, e dou sempre justificações para as opções que tomo, na própria direção e nos órgãos da escola, nomeadamente CP, CG. (...) [E1, p.277]

Em síntese, as representações dos diretores sobre a natureza, limites e possibilidade do cargo são contrastantes, uma vez que alguns diretores já estavam familiarizados com o mesmo, enquanto outros desconheciam a sua complexidade, quer de tarefas, quer de funções. Mas, estas circunstâncias não invalidaram que tivessem a noção da responsabilidade e exigência que o cargo comporta. Todos os diretores tiveram a intenção de aceder ao cargo através de procedimento concursal, e o cargo representou, sempre, um enorme desafio pessoal, profissional e foi encarado como um serviço a prestar à causa pública. As rápidas mudanças e orientações tutelares para a gestão das escolas fizeram aumentar o volume e intensidade do trabalho dos diretores, principalmente por via de procedimentos burocráticos e administrativos com o preenchimento de muitas plataformas digitais, para as quais é necessária uma adaptação funcional. Neste sentido, estas tarefas são por norma uma corrida contra o tempo, porque os prazos de resposta são muitas vezes limitados, subtraindo outro para tarefas de índole pedagógico. O papel desempenhado pelo diretor é considerado fundamental, como primeiro responsável e responsabilizável perante a administração, embora reconheçam que todos os agentes internos e externos são importantes através de responsabilidades partilhadas, em todos os seus momentos de ação. O cargo de diretor é consensualmente aceite por toda a comunidade educativa, porque como rosto da escola é aquele que por via da sua centralidade organizacional veicula maior ou menor credibilidade da mesma para o exterior. Esta constatação torna-se mais evidente na

conceção e desenvolvimento de muitos projetos inovadores como a flexibilidade ou outros com impacto nas comunidades educativas. Em determinadas situações, sejam elas de maior ou menor complexidade, os diretores, por norma, seguem a via do diálogo e auscultação de outros interlocutores internos e/ou externos a fim de encontrarem a melhor solução ou resposta para o(s) problema(s) em questão. Neste sentido, estas ações são todas escrutinadas pelos órgãos internos com responsabilidade de decisão, nomeadamente o CP e o CG, como também pela autarquia ou tutela quando assim se impõe. Para que as escolas estejam estrategicamente orientadas, os diretores desenvolvem estratégias de motivação e de adaptação em função dos seus planos de ação estratégicos, sempre orientados para uma cultura intrínseca de escola, e expressam grande satisfação e regozijo na relação com a maioria dos aspetos funcionais do cargo.

3.1.6. Sexta categoria - Os referenciais da gestão escolar

Integra as apreciações dos diretores sobre a modalidade de recrutamento para o cargo e sobre a relevância da formação contínua e especializada, da experiência e da formação ministrada pela tutela

3.1.6.1. Modalidade de recrutamento

Relativamente ao modelo de recrutamento, as opiniões dividem-se, pois há diretores que concordam com este modelo, ou que pelo menos não estão contra ele, considerando que o CG é o órgão mais bem posicionado para eleger o diretor, casos de E3, E6, quando referem,

(...). Eu acho que este modelo está a funcionar. Eu concordo com esta modalidade de recrutamento, (...). [E3, p.304]

(...) e o CG parece-me que é o órgão mais bem posicionado para fazer esse tipo de avaliações, independentemente das decisões que possa tomar (...). [E6, p.341]

(...). Portanto, este modelo a mim não me faz grande confusão, e como já estive presente nos dois momentos, nenhum deles faz grande diferença, como também confesso que não vejo grandes vantagens num relativamente ao outro anterior. (...) [E6, p.341]

E6 acrescenta que este modelo de recrutamento consubstancia a natureza política e algum pragmatismo da administração através da imposição da unipessoalidade

(...). Parece-me, acima de tudo, que é uma questão muito pragmática, digamos assim, do ponto de vista da administração, e isso nós notamos no dia a dia. (...) [E6, p.341]

(...). A questão do recrutamento é uma questão política mais do que outra coisa qualquer. (...) [E6, p.341]

Outros há que discordam deste modelo de recrutamento, casos de E2, E4 e E5, pois não o consideram muito democrático e que deveriam todos, professores e funcionários se pronunciar. Todo o universo da escola deveria ter a palavra, como antigamente, embora esteja representado no CG toda a comunidade educativa, quando dizem,

(...). No que diz respeito ao recrutamento do diretor, eu não concordo com a modalidade de recrutamento atualmente em vigor. Eu acho que se deviam pronunciar todos os professores e funcionários e toda a comunidade da escola, porque, esses sim, sabem o que é que eu estou a fazer. (...) [E2, p.290]

(...) que toda a gente devia de poder votar e de poder dar a palavra (como era antigamente). (...) [E2, p.290]

(...). Eu gostava da modalidade de eleição dos conselhos diretivos, porque era através de todo o universo da escola. (...) [E4, p.315]

(...), embora reconheça que estão representadas todas as estruturas no CG, (...). [E5, p.325]

(...). Relativamente a este modelo de recrutamento pelo CG não o considero muito democrático. O modelo anterior era muito mais democrático, (...). [E5, p.325]

E2 e E5 acrescentam ainda que a decisão recair no CG, pode enfermar de grande individualismo, pouca eficácia. Os elementos que estão no CG não representam a totalidade dos membros dos órgãos pelos quais foram eleitos, porque muitas vezes vão defendendo interesses individuais e pessoais. Estes comportamentos revelam um desconhecimento da realidade da escola, e pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento organizacional da escola, quando dizem,

(...). Deste modo, eu concordo com o CG enquanto órgão. No entanto, discordo, relativamente ao poder de decisão que este tem (...). Porque, às vezes, as pessoas que lá estão se calhar até podem votar a nível individual e não estarem a representar todos. (...), e podem até surgir pelo meio interesses pessoais que se misturam ou interferem com decisões que deveriam ser estritamente imparciais relativamente à vida do agrupamento. (...) [E2, p. 290]

(...), mas com funcionamento muito pouco eficaz, porque se verifica que a representatividade de cada órgão assume sempre um cariz mais individual do que coletivo. (...) [E5, p.325]

opinião esta que também é corroborada por E1, quando refere,

(...). Embora considere, a sua estrutura tal como está definida em legislação, consagre elementos que muitas vezes não sabem o que é uma escola, (...). [E1, p.278]

(...). Estão lá para defender interesses pessoais e com opiniões e postura que em nada abonam a favor duma cultura de escola que se implementou. (...) [E1, p.278]

Além do que foi dito, E4 e E5 reforçam que a politização e a importância da autarquia no CG, de alguma forma podem obstaculizar ou condicionar o desempenho e funções do diretor, se este não estiver alinhado com as posições de alguns conselheiros, quando referem,

(...). Neste modelo estão a dar demasiada importância às autarquias, porque mexe como o poder político e nós todos nós sabemos que o poder político é fácil de manobrar. (...) [E4, p.315]

(...). Depois, também considero que o CG não deve ser politizado, e quando assim acontece a figura do diretor é muitas das vezes questionada, e no pior dos cenários fazem-lhe a “vida negra”. Se o próprio diretor tiver uma visão contrastante com a visão de alguns membros do CG, as coisas podem azedar. (...) [E5, p.325]

Um dos diretores, caso de E3, considera que em alternativa a este mecanismo de recrutamento, poderia haver uma carreira própria de diretor, quando diz,

(...), até nem me chocava que os diretores viessem a ser de carreira. (...) [E3, p.304]

Um diretor, caso de E1, salienta que o recrutamento através deste modelo, assente nos critérios definidos no normativo que o regulamenta, ao privilegiar a formação especializada em detrimento da experiência, pode criar grandes dificuldades de gestão organizacional, pelas exigências e especificidades que o cargo comporta, mesmo com uma boa equipa diretiva, quando diz,

(...), discordo que no modelo de recrutamento seja privilegiada a formação em detrimento da experiência. Considero que um diretor com apenas formação especializada, e cumpridos os restantes requisitos, terá muitas dificuldades no seu exercício pela especificidade dos serviços de uma escola e respetivas exigências organizativas, independentemente de ter uma boa equipa na

direção. O diretor tem de estar por dentro de tudo e perceber todas as dinâmicas organizacionais, caso contrário começa a ser ultrapassado, deixa de ser respeitado. (...) [E1, p.278]

3.1.6.2. Relevância da formação contínua

O facto das dinâmicas e os desafios que são atualmente colocados à escola e particularmente ao diretor, não se compadecerem com atavismo e conformismo, têm de acompanhar as rápidas mudanças através de uma atualização permanente e contínua, conforme salienta E3,

(...). Paralelamente, faço ou em centros de formação ou mesmo noutros sítios. Acho que é fundamental a formação, porque a dinâmica que é gerada nas escolas e os desafios são tão dinâmicos, são tão rápidos, que se nós nos acomodarmos, nunca mais apanhamos isto, é impossível. Portanto, seja um professor puro e simplesmente a lecionar as suas aulas, seja um gestor, seja um investigador, seja aquilo que for, se nós não nos atualizarmos, o tempo passa por nós e nunca mais o apanhamos, é impossível, portanto temos de nos atualizar. (...) [E3, p. 305]

A maioria dos diretores, E2, E3, E5 e E6 referem que a formação formal e informal é fundamental para o exercício e funções que exercem, devido à complexidade das temáticas e áreas que o cargo diretor comporta. Por isso, com alguma frequência, recorrem à formação contínua para aprofundamento dos conhecimentos e aprendizagens mais significativas, para um contributo adicional no dia a dia, como afirmam E2, E3, E5 e E6,

(...) continuo a fazer formação. Estou sempre a fazer formações, e, faço formação, não porque precise de créditos ou para avaliação, nada disso. (...). Vou lá, porque vou absorver mais informação e conhecimento. (...) [E2, p. 291]

(...). Portanto, a formação é essencial, ou seja, eu tenho feito nem imagina, (...), eu estou sempre em atualizações. Eu depois também fiz formação na parte jurídica, na parte dos processos da contratação pública, na parte disciplinar, na parte pedagógica, na parte tecnológica. Também já participei em vários Erasmus de cursos de formação. (...) [E3, p.305]

(...). Muitas vezes recorro a outro tipo de formação, que embora seja formal, não há a obrigatoriedade. É mais por uma questão de

aprofundar determinados conhecimentos que me poderão ajudar em determinadas áreas. Por exemplo, ao nível da liderança, até recorro a formação porque é uma temática que está permanentemente a ser questionada do ponto de vista pessoal e que me suscita um enorme interesse. (...) [E5, p.326]

(...). Aquelas formações mais genéricas. Em que ninguém nos mandou para lá, mas por opção, vimos pela internet e, em muitos casos revelaram-se valiosas, não só pelas temáticas em si, mas porque proporcionaram aprendizagens mais significativas do ponto de vista operacional, nomeadamente na área de administração financeira, e se ficou a perceber a sua aplicação no dia a dia na escola; E as convocadas pelo ME. (...) [E6, p. 342]

em diferentes áreas, como a liderança e administração financeira, conforme dizem E4 e E5

(...), no entanto, já fiz formação em liderança, (...). [E4, p.313]

(...). Por exemplo, ao nível da liderança, até recorro a informação e informação porque é uma temática que está permanentemente a ser questionada do ponto de vista pessoal e que me suscita um enorme interesse. (...) [E5, p.326]

Por sua vez, E3 considera que a atualização do conhecimento permitirá dar as melhores respostas. Mas, devido à imensurável oferta de formação, devem ser criteriosos na sua escolha, embora pela experiência no exercício do cargo, já tenham a perceção das reais necessidades, quando afirma,

(...), se nós não nos atualizarmos, o tempo passa por nós e nunca mais o apanhamos, é impossível, portanto temos de nos atualizar. (...) [E3, p.305]

As mudanças recorrentes nas escolas, com os procedimentos administrativos, nos concursos, na contratação pública, nos digitais com as plataformas, “obrigam” a recorrer a formação específica, nessas áreas, como diz E6,

(...). Nos últimos anos tem havido mudanças enormes ao nível de procedimentos administrativos, da contratação pública, dos procedimentos concursais etc., (...). (...). Eu já fiz duas ou três formações nessas áreas, e as pessoas que estavam a fazer tinham um conhecimento e tinham passado por estas funções e isto é extremamente importante. (...) [E6, p.342]

A valorização pessoal referenciada por diretores, associada à necessidade de dar as respostas educativas mais adequadas, plasmadas nos normativos recentes,

nomeadamente, no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, fazem da formação na área da educação inclusiva uma prioridade, ou em outras áreas de interesse institucional, como salientam E2, E3 e E5,

(...). Ou seja, não perco oportunidade de frequentar ações que vão enriquecer o meu património para gerir as escolas do agrupamento. Também fiz a do 54, decreto da inclusão, com quatro colegas, porque também há cada vez mais competências que põem aqui na alçada da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). (...) [E2, p.292]

(...). Eu depois também fiz formação na parte jurídica, na parte dos processos da contratação pública, na parte disciplinar, na parte pedagógica, na parte tecnológica. Também já participei em vários Erasmus de cursos de formação(...). [E3, p.305]

(...) o facto de conhecer praticamente toda a população e ter uma especial atenção e dedicação às questões relacionais e psicológicas do comportamento. Nestas áreas invisto em formação(...). [E5, p.320]

3.1.6.3. Relevância da formação especializada

Há diretores, casos de E1, E2, E3, E4 e E5, que consideram a formação especializada insuficiente, porque assenta numa componente eminentemente teórica e está longe de responder aos atuais desafios da gestão escolar, quando dizem,

(...), só pela formação também é curto. (...). A formação ministrada nas universidades apesar de considerar que é relativamente boa, assenta basicamente em pressupostos teóricos que poderão ser importantes, mas não suficientes para o desempenho do cargo e respetivas funções. (...) [E1, p. 277]

(...). Mas é insuficiente, acho que é mesmo aqui no dia a dia, a exercer e a experiência que se vai adquirindo ao longo dos anos, complementando com formação formal ou informal (...). [E2, p.291]

(...). Não, não é suficiente. (...) [E4, p. 315]

(...). A formação ministrada é demasiadamente académica e muito pouco prática, podemos ficar com alguns conceitos teóricos, mas a prática exige outro tipo de competências. (...) [E4, p.315]

(...). A formação especializada não é nada suficiente. (...) [E5, p.

Posição diferente é expressa por E3, que considera que o conhecimento acadêmico e científico favorece um maior *background* pessoal e profissional, referindo,

(...). Desde que fiz o Mestrado considero que sou uma pessoa diferente para melhor, profissionalmente falando, (...). [E3, p.305]

Não sendo suficiente, a formação especializada dá a possibilidade de concorrer ao cargo, através de um diploma, como estipula a legislação, embora seja uma questão de dose, isto é, tem vantagens e desvantagens, como dizem E1, E2, E4 e E5,

(...). Tem de haver aqui um equilíbrio. (...) [E1, p.277]

(...). Eu fiz Mestrado em Administração Escolar. (...) [E2, p.287]

(...). A formação dá-nos apenas a habilitação para concorrer ao cargo. (...) [E4, p.315]

(...) experimentei os dois modelos, sem ter formação e com formação especializada. (...) embora considere que a formação ministrada tem vantagens e desvantagens. (...) [E5, p.325]

(...). É ter apenas um diploma (...). [E5, p.325]

E3 destaca que o conhecimento oriundo da formação, alicerçou-se na leitura, investigação e na mobilização de diferentes correntes de pensamento, quando refere,

(...) o conhecimento da academia, que me fez ler, investigar, trazer determinadas correntes de orientação, (...). Portanto, a formação é essencial, (...). [E3, p.305]

Para determinadas respostas específicas e circunstanciais, como o preenchimento de plataformas, a formação especializada não as dá. No entanto, os serviços da escola, nomeadamente os administrativos e o conhecimento da realidade intrínseca, revelam-se mais preponderantes e decisivos na resolução de determinados problemas. Deste modo, o acesso ao cargo também poderia comportar outro critério, como o exercício de cargos nas diferentes estruturas da escola, como dizem E4 e E5,

(...). Ninguém nos prepara para trabalhar com as plataformas do IGeFE. Se não temos uma boa secretaria, (...), as coisas podem-se tornar mais complicadas. (...) [E4, p.315]

(...). É ter apenas um diploma o que é muito pouco, porque as exigências e as respostas que devem ser dadas, tem na maior parte das vezes a experiência como âncora e pano de fundo. Um diretor antes de aceder ao cargo deveria experimentar ou passar por diferentes patamares nas estruturas da escola, pois o conhecimento do funcionamento da escola como um todo, é uma

prerrogativa essencial no desempenho do cargo. No entanto há várias instituições a ministrar formação. (...) [E5, p.325]

3.1.6.4. Relevância da experiência

A maioria dos diretores, casos de E1, E3, E4 e E5, consideram a experiência importante e necessária para o exercício do cargo, mas também por si só não é suficiente. Mas, associada à formação ministrada e ao conhecimento intrínseco, complementam-se nas diferentes respostas das áreas da administração escolar, nomeadamente na área financeira, onde as dificuldades são maiores, quando salientam,

(...). A experiência é importante, mas considero que é insuficiente. (...) [E1, p.277]

(...). Mediante a exigência do cargo e a formação para o exercício do mesmo, há um fosso muito grande. Embora reconheça que estes anos todos à frente da escola, deram-me uma maior experiência do cargo e um maior conhecimento de várias temáticas, juntas, funcionam de forma muito mais positiva do que a formação ministrada. (...) [E1, p.278]

(...). Há lacunas (...), nomeadamente na dimensão financeira (...) [E1, p.278]

(...), e por outro, trazia a experiência da administração e o relacionamento institucional, e isto, tudo cruzado, foi muito importante. (...) [E3, p.305]

(...). Existe uma maior lacuna na área financeira, (...) [E4, p.315]

(...). A experiência ao longo dos anos no cargo também nos vai dando o background suficiente para a resolução de determinadas situações, e, muitas das vezes, revela-se superior à formação ministrada. (...) [E4, p.315]

(...). Um diretor antes de aceder ao cargo deveria experimentar ou passar por diferentes patamares nas estruturas da escola, pois o conhecimento do funcionamento da escola como um todo é uma prerrogativa essencial no desempenho do cargo. (...) [E5, p.325]

A experiência acrescenta sempre mais alguma coisa, pela constante relação institucional que se estabelece com os diferentes mundos em que o diretor atua, embora reconheçam que a experiência só se adquire no exercício pleno de cargos, como diz E1 e E2,

(...). A experiência vem aqui acrescentar algo que a formação não nos dá, embora reconheça que os 5 anos exigidos é muito pouco

para o exercício do cargo, e a experiência só se adquire no exercício dos cargos. O facto de estar ligado diretamente às estruturas intermédias e ao CG, permite a aquisição de saberes que de outra forma não seria possível, isto é, dá-nos experiência, como também o relacionamento com a tutela e outros organismos da administração pública. (...) [E1, pp. 277-278]

(...). A pessoa só tem experiência quando passa pelos cargos, é impossível a pessoa saber como as coisas funcionam a nível administrativo, se nunca passou por lá, (...). [E2, p.283]

A experiência tem ainda um efeito tranquilizador pelo background pessoal e profissional que acrescenta aos diretores, muito superior ao da formação ministrada, e um efeito protetor, como refere E4,

(...) e são esses conhecimentos que a experiência nos transmite, e que também nos protege. (...) [E4, p. 310]

(...), considero que na educação, a experiência acumulada também nos dá a tranquilidade e a serenidade para seguir um determinado rumo. (...) [E4, p.313]

(...). A experiência ao longo dos anos no cargo também nos vai dando o background suficiente para a resolução de determinadas situações, e, muitas vezes, revela-se superior à formação ministrada. (...) [E4, p.315]

Como os diretores são professores, de uma maneira ou de outra, conseguem ter a perceção da dimensão pedagógica da escola. Também têm a noção que a grande novidade e maior dificuldade advêm das outras dimensões organizacionais, como refere E2,

(...). Na parte pedagógica temos algumas noções, por aquilo que passámos e vivemos. Eu também tenho a minha perspetiva para a escola, do outro lado é que foi novidade. (...) [E2, p. 283]

3.1.6.5. Formação ministrada pela tutela

Relativamente à formação ministrada pela tutela, há diferentes perspetivas, mas, na generalidade, os diretores consideram que a formação ministrada pela tutela tem sido insuficiente. Deste modo, por autoiniciativa, recorrem frequentemente a ações de formação de natureza diversa, para valorização profissional e para aumentar o conhecimento em algumas temáticas, como refere, E2 e E5,

(...). A formação é insuficiente, mas continuo a fazer formação. Estou sempre a fazer formações, e, faço formação, não porque

precise de créditos ou para avaliação, nada disso. Por exemplo, mesmo agora a formação das Apps (...) no âmbito da rede das bibliotecas escolares (...). (...), vou absorver mais informação e conhecimento. (...). Outro exemplo é que há outra formação do Mentimeter, (...) e eu também quero fazer, mas essa eu vou aplicá-la que é a das nuvens de palavras. (...) [E2, p. 291]

(...). Muitas vezes recorro a outro tipo de formação, que embora seja formal, não há a obrigatoriedade. É mais por uma questão de aprofundar determinados conhecimentos que me poderão ajudar em determinadas áreas. Por exemplo, ao nível da liderança, até recorro a informação porque é uma temática que está permanentemente a ser questionada do ponto de vista pessoal e que me suscita um enorme interesse. (...) [E5, p. 326]

A formação ministrada pelo ministério assume-se maioritariamente pedagógica enquanto noutras áreas da gestão é mais deficitária, embora também se ofereça, nomeadamente em liderança colaborativa, como dizem E1, E2 e E3,

(...). A formação ministrada para os diretores tem uma grande componente pedagógica. Há lacunas noutras dimensões importantes da gestão, nomeadamente na dimensão financeira, (...). [E1, p.278]

(...). Também agora a CIMAA está a fazer uma muito boa, que é Academia de Liderança Colaborativa, que vai depois ao encontro da Filosofia “Ubuntu”, eu sou, tu és, do autoconhecimento, de empatia. Muitos colegas diretores estão a fazer essa formação, e, esses momentos e essas partilhas tornam-se enriquecedores e valorativos para todos, (...). [E2, p.292]

(...). Já promoveram algumas, e estão a promover mais que nunca, atualmente. (...) [E3, p.305]

A formação que a tutela oferece, embora seja importante, tendo em conta os variados módulos de que as mesmas comportam, não é determinante para a ação do diretor. O recurso à informalidade formativa poderá permitir um maior interesse e a aquisição de outros conhecimentos temáticos, e que recorrentemente mobilizam para fazer face ao dia a dia do diretor, como afirma E5,

(...). Não me parece que seja a mais adequada, porque na verdade não é por termos acesso a uma série de módulos, embora reconheça que os temas são importantes, mas não são suficientes e determinantes para a ação do diretor. Muitas vezes recorro a

outro tipo de formação, que embora seja formal, não há a obrigatoriedade. É mais por uma questão de aprofundar determinados conhecimentos, que me poderão ajudar em determinadas áreas. Por exemplo, ao nível da liderança, até recorro a informação porque é uma temática que está permanentemente a ser questionada do ponto de vista pessoal, e que me suscita um enorme interesse. (...) [E5, pp. 325-326]

E3 refere um outro aspeto relevante sobre a formação ministrada pela tutela para os diretores, é que esta tem de ser criteriosamente selecionada, isto é, não é fazer por fazer, mas sim por necessidade funcional, embora a experiência no cargo já permita fazer opções certas, quando afirma,

(...) há uma coisa que temos de fazer, e eu procuro também fazer isso. É ter de selecionar, porque também não podemos agora fazer tudo o que nos aparece à frente, e ao fim destes anos a gente começa também a ter uma perceção daquilo que necessita. (...) [E3, p.305]

Em síntese, de entre os referenciais da gestão escolar, o modelo de recrutamento é o gerador de menor consenso. As divergências dizem respeito aos critérios de seleção, à maior ou menor democraticidade no processo e ao CG, órgão que tem a prerrogativa de eleger os diretores. Destaca-se a posição de um diretor que é mais abrangente, vanguardista e diferenciadora das restantes, ao referenciar a criação de uma carreira própria para os diretores. Embora todos os diretores tenham formação especializada nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional, o que lhes confere a possibilidade de aceder ao cargo, consideram que esta não é suficiente para enfrentar os atuais desafios e a grande complexidade da gestão escolar. Destacam a importância do recurso a outras formações formais e informais, muitas vezes de cariz contínuo, e que se traduzem num maior enriquecimento pessoal e profissional em áreas específicas onde têm maior dificuldade e uma declarada iliteracia funcional. Também a experiência cumulativa diacrónica no exercício de funções lhes transmite maior segurança e respaldo nas tomadas de decisão e resolução de problemas, ao que se associa todo o apoio à gestão prestado pelos serviços administrativos e outros agentes internos.

Capítulo 4 – Discussão/Conclusão

Neste capítulo, será feita a discussão dos resultados obtidos, tomando como referência as proposições de investigação enunciadas no âmbito dos dois níveis de análise e considerados: Contextos de ação e recursos para ação. Será apresentada uma breve conclusão e referenciadas as limitações do estudo e algumas perspectivas para futuras investigações.

Contextos de ação

Proposições

P1 - A ação do diretor nos diferentes mundos de atuação é condicionada por mecanismos de controlo, orientação e coordenação exercidos interna e externamente.

Os diretores, na totalidade, sentem que a sua ação é manifestamente controlada, quer do ponto de vista externo como interno. Externamente, sobressaem como entidades reguladoras as tuteladas pelo ME, num registo marcadamente burocratizado, nomeadamente a DGAE, a IGEC, os serviços desconcentrados como a DGEstE, os serviços de gestão financeira do ME, como o IGeFE. Internamente, é o órgão de direção estratégica, o CG, e outras estruturas criadas para a avaliação da escola, como as Equipas de Melhoria, de Autoavaliação e os Observatórios de Qualidade, que assentam a sua lógica de ação numa *regulação pelos resultados* o que configura uma regulação *pós-burocrática*. Esta necessidade de ter indicadores e informação através de factos e evidências é importante para que os diretores tomem decisões e/ou que as escolas os possam apresentar para serem avaliadas. No entanto, este controlo não impede que o diretor tenha alguma margem de autonomia em algumas dimensões organizacionais da escola, como a pedagógica, pese embora, esta gestão da relativa autonomia, careça previamente de aprovação tutelar, o que de certa forma acentua um registo *top down* vincado e excessivamente vinculado.

Na relação do diretor com os vários mundos de atuação, principalmente com a administração, a *regulação burocrática* assume um espectro de penumbra, e que muitas vezes se traduz na invisibilidade. Esta dimensão da opacidade é consequência dos contactos que emergem recorrentemente por via virtual, através do preenchimento das

várias plataformas criadas nos domínios administrativo, pedagógico e da avaliação, que acentuam uma relação desumanizada, despersonalizada e um controlo à distância de tipo taylorista, com feições fayolinas. Neste caso, poderemos apelidar de uma *regulação pelos dados*, ou como diz Williamson (2016) de “digital education governance” (p.138) através de uma intensificação dos instrumentos como complemento de política em tempo real. Esta regulação, como refere Barroso (2018) agudiza as tendências “burocráticas e neoburocráticas da administração” (p. 1097) e traduz uma dimensão social e uma dimensão técnica estruturada entre a administração e os administrados. Os diretores consideram que estes instrumentos (plataformas) são uma forma de controlo, e, aumentam a burocracia através de tarefas administrativas. Além de gerarem, amiúde, uma redundância de determinados dados, reforçam a conceção que Lascoumes e Les Galés (2012) têm sobre os instrumentos de ação pública, quando referem que estes estão longe de ser neutros porque operam “segundo uma lógica própria” (p. 19) e, além de gerarem efeitos específicos, são “sustentados por uma conceção da regulação” (p.22) que os remete para uma harmonia procedimental e melhores formas de funcionamento das escolas.

Numa lógica de *regulação institucional*, assistimos a um padrão e uniformização de processos com formas de coordenação hierarquizada e normalizada da atividade do diretor. Contempla um conjunto de ações de automatização, através da mobilização de ferramentas digitais, que geram efeitos contraditórios de funcionalidade, porque além de funcionarem como um apoio à própria gestão, acentuam e intensificam o trabalho do diretor. Esta tecnicidade associada ao exercício da atividade do diretor consubstancia três dimensões da sua responsabilização: A “*accountability*” (Afonso, 2009) através da prestação de contas, e que se materializa pela informação e justificação, ou seja, a obrigação ou dever de responder a algo que é solicitado; a “*answerability*” (Schedler, 1999) que configura o exercício da responsabilidade, propriamente dita. Traduz a concretização do que está plasmado no Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, quando este explicita que o regime de autonomia e gestão das escolas públicas deve funcionar “sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes (nº 3 do artigo 3). Simultaneamente, consagra o diretor como o primeiro responsável a quem poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição; e o “*enforcement*” (Schedler, 1999), que comporta um cariz impositivo, coercivo ou sancionatório.

No entanto, é visível que a tipologia de escola TEIP, configura, em simultâneo, modos de regulação burocráticos e pós-burocráticos. No primeiro caso, a administração exerce diretamente o seu poder e autoridade através de estruturas formais, regulamentos e procedimentos sobre os atores, em diferentes níveis de ação. No segundo caso, para essa finalidade, impõe procedimentos de avaliação e prestação de contas, ou outras ações que configuram, como salientam Mahon (2008) e Maroy (2006), uma racionalidade instrumental, ou como diz Lima (2015), uma racionalidade técnico-instrumental. Nas escolas com contratualização de autonomia está implícita uma regulação conjunta, na aceção definida por Reynaud (1988, 2003), uma vez que se estabelece uma interação entre a regulação de controlo e a regulação autónoma, tendo em vista a produção de regras comuns, sendo por isso, um produto resultante de consenso, através de acordos e de negociações. Esta regulação também assume um cariz institucional, na medida em que tem um valor normativo, porque as regras impostas são exteriores à organização. Mas os seus atores, e mais propriamente os diretores, ao serem confrontados com os constrangimentos de ação, podem, como dizem Paradeise (2003) e Reynaud (1988), mobilizar dinâmicas ativas e estratégias estruturais a fim de moldar os seus ambientes e o respetivo futuro, dada a natureza flexível e dinâmica das escolas.

Em síntese, podemos concluir, na linha da proposição apresentada, que a ação do diretor nos vários mundos de atuação, está imersa numa regulação policêntrica, reforçando a ideia de Barroso (2005b), quando diz que emergem diferentes fontes, formas e modalidades, com objetivos distintos e diferenciados, e que dependem dos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias. Neste sistema de ação hierarquizado, as relações entre os atores pautam-se pela dependência e complementaridade, de complexidade variável e (im)previsibilidade que acentuam a diversidade e as desigualdades no interior deste domínio.

P2 - Na sua ação nos diferentes mundos, o diretor consegue identificar e sinalizar situações de stress físico e emocional e tem a capacidade de mobilizar estratégias e o conhecimento como mecanismos de enfrentamento.

As constantes mudanças na sociedade e no setor da educação são marcantes na gestão das escolas, às quais os diretores não ficam imunes e muito menos indiferentes. Nesse sentido, os diretores são confrontados com a sobrecarga das exigências funcionais e organizacionais, que, aliadas à constante pressão exercida pelos pais e encarregados de educação, à obtenção de melhores resultados escolares dos alunos, a problemas do foro familiar dos alunos e à relação institucional com a administração central e regional,

constituem uma amálgama mais do que suficiente para um “caldo” com grande stress e ansiedade. No entanto, os momentos vividos em contexto de pandemia fizeram aumentar as expetativas e incertezas no equilíbrio emocional e relacional, e por sua vez o stress, que denominamos de “stress conjuntural “. Mas, os constrangimentos administrativos e burocráticos, são aqueles que mais potenciam o stress, que apelidamos de “stress estrutural”, onde sobressaem os prazos demasiado apertados exigidos pela administração nas respostas a diferentes solicitações, a gestão e o tempo no preenchimento das plataformas digitais e os momentos de avaliação externa das escolas.

Do ponto de vista organizacional, os diretores sentem a necessidade de se ajustarem funcionalmente às exigências de um ambiente tecnológico através das plataformas. Estas, embora sejam ferramentas facilitadoras de trabalho de organização e gestão, comportam em si uma carga simbólica negativa pelo desvirtuamento relacional entre a administração e os administrados, pela relação à distância, invisível e virtual que se estabelece, através de um controlo remoto na prestação de contas e responsabilização. Mas o funcionamento digital nas escolas também é causa de stress, pois, circunstancialmente, é comprometido pela intermitência funcional da rede de internet. Por este facto, nos diversos territórios educativos, poderão não estar garantidas as condições de equidade no acesso aos recursos necessários para o funcionamento das escolas num ambiente digital, embora os problemas se atenuem de forma diferenciada e intensidade, de acordo com a tipologia de escola.

Está patente que o stress é um fenómeno recorrente e frequente, por isso acompanha os diretores ao longo de todo o ano, embora a qualquer momento possa emergir com maior ou menor intensidade. Neste sentido, o início e o final do ano letivo são marcantes, nomeadamente pela necessidade, morosidade e sucessivas reuniões de CP, órgão dirigido pelos diretores. A gestão da pandemia em contexto escolar acentuou o stress e foi problemático, pelas sucessivas diretivas tutelares, contactos, solicitações e recomendações da DGS na necessidade e urgência em implementar procedimentos administrativos funcionais, tais como, gestão dos horários, distribuição de serviço, salas de aula e outras funcionalidades que se deveriam acautelar nas escolas. Outros dos dilemas e preocupações com que os diretores se confrontam, dizem respeito a situações de cariz pessoal e fragilidade dos alunos, aos quais não ficam indiferentes e não são insensíveis. Também as situações que se arrastam no tempo e cuja resolução é morosa, independentemente da sua natureza, são potenciadoras de picos de stress e ansiedade. No entanto, a organização do ano letivo, é, por norma, outro momento de stress e de ansiedade, pela sua complexidade e diversidade de situações. Este momento exige por

parte dos diretores, não só uma elevada capacidade reflexiva, de organização, como também de negociação, na distribuição do serviço, na organização dos horários, na necessidade de resolver problemas de gestão de recursos humanos, na integração de novos professores e respetiva apropriação e vinculação à cultura da escola. Consideram que, devido à grande diversidade de situações, e, seguindo Martin e Anderson (1998) e Palm e Follete (2011) há pensamentos, comportamentos e soluções alternativas possíveis, e, por norma, emerge sempre a vontade de considerar essas alternativas.

A manifestação do stress dos diretores comporta, a primeira avaliação que fazem, a primária, que, como dizem Lazarus e Folkman (1984), contempla o significado dos eventos ameaçadores, e, de acordo com Compas et al. (2017), Lazarus (2000) e Wright (2020), as razões e a importância que lhe atribuem. De uma maneira geral, consideram que o stress emerge de forma diferenciada e com intensidade variável, mas têm a percepção quando o mesmo ocorre, pelas diferentes sensações físicas e emocionais sentidas. Estas manifestações repercutem-se através do cansaço, mal-estar, alteração do sistema nervoso, problemas de sono, inatividade física, falta de apetite, alterações do estado de espírito, e arrastam consigo custos na saúde individual e na gestão organizacional, por isso não devem ser ignoradas nem desvalorizadas, mas relativizadas sempre que possível. A segunda avaliação que fazem, a secundária, é como dizem Lazarus e Folkman (1984), de natureza reguladora, pois os diretores mobilizam estratégias de gestão ou enfrentamento que consideram mais ajustadas para os elementos stressores, mormente a realização de atividades diversas fora do âmbito escolar, tais como, música, exercício físico, colecionar comboios, ou ainda, o isolamento social, o sossego, o silêncio e comer.

Conclui-se que as respostas que os diretores encontram para a gestão do stress corroboram a proposição apresentada. Entrocam na sua flexibilidade cognitiva, porque através da sua volitividade, capacidade individual e motivação intrínseca para as tarefas, controlam o estado de espírito e o seu significado em contexto de ação. Embora emergjam emoções negativas, outras revelam-se positivas, tais como a sensação de conforto, tranquilidade e o acompanhamento, isto é, o sentimento de não estar só nesse caminho. Independentemente da natureza e tipologia das emoções, a forma como as sentem, as expressam e as vivem, revela que, através da sua regulação, emergem mudanças de cariz emocional, comportamental e fisiológico.

Recursos para a ação

P3 - Os mecanismos de controlo, orientação e coordenação exercidos interna e externamente, não se traduzem numa redução da capacidade crítica e criativa do diretor na dinâmica funcional do agrupamento.

Os constrangimentos de natureza regulatória associados às incertezas e mudanças que ocorrem de forma recorrente nas escolas, colocam desafios e oportunidades aos diretores na sua gestão funcional e organizacional, o que significa que estes têm de lidar efetivamente com uma variedade e complexidade de situações difíceis. Na tomada de decisão, como na resolução de problemas, o pensamento crítico emerge de forma recorrente, porque os diretores pensam sobre diferentes assuntos, conteúdos ou problemas. Nessa dinâmica crítica, identificam, analisam e avaliam as informações necessárias, e mobilizam diferentes estratégias em função das suas representações. A investigação veio demonstrar que os diretores na sua ação nos diferentes mundos, não veem diminuída a sua capacidade crítica, pois, seguindo Paul e Elder (2008), nas suas rotinas e interações, através do seu raciocínio, articulam padrões intelectuais, mobilizam os elementos e desenvolvem os traços intelectuais. Estes têm o condão de os ajudar a discernir e pensar com integridade, independentemente da origem, natureza e tipologia dos problemas e das decisões.

A clareza intelectual e o pensamento divergente dos diretores estão patentes no seu quotidiano, pois diariamente identificam problemas e, concentrando-se na forma mais eficaz de os resolver, mobilizam a sua capacidade mental, o seu conhecimento e talento, na elaboração e implementação de planos ou possibilidades de resposta. Nesse sentido, destacam-se as suas competências relevantes no domínio, que passam por ações de encaminhamento para serviços internos ou externos, que têm a capacidade de dar a melhor resposta, ou que estão numa posição favorável para o fazer. Isto significa que os diretores, imbuídos de uma motivação intrínseca, mobilizam o conhecimento implícito e o pensamento reflexivo, porque, seguindo Dewey (1910) e Ennis (2002) focam-se naquilo em que devem acreditar ou fazer. Em suma, considerando a credibilidade dos factos, das razões e das evidências, os diretores ajustam as suas respostas e/ou soluções, e, como pensadores críticos, seguindo Murawski (2014), vêm um problema sob várias perspetivas. Também mobilizam um pensamento generativo, adaptativo e seletivo (Crisp & Turner, 2011), pois consideram que através de diferentes abordagens, se podem produzir diferentes e novas ideias, antes de escolherem um rumo para a ação, ou seja, têm a preocupação em aferir todas as possibilidades e potenciais soluções.

Também emerge a exatidão intelectual, porquanto os diretores quando percebem a complexidade e a origem de um determinado problema, demonstram, conforme dizem Gabrys et al. (2018), Diamond (2013), Ionescu (2012), Maltby et al. (2004), Martin e Rubin (1995) e Moore e Malinowski (2009) uma grande flexibilidade cognitiva na avaliação que fazem. Para o efeito, envolvem as partes interessadas, e, através de uma abordagem funcionalista e pragmática, incorporam a transferência e integração de conhecimento especializado de diferentes domínios para aferir da sua veracidade.

A pertinência intelectual e o pensamento divergente dos diretores relevam a prioridade que atribuem à informação e a outras opiniões relevantes de um problema, e que se sustenta em três pressupostos: Na verdade, na conformidade e na utilidade. A verdade, está diretamente associada às suas crenças, a conformidade, respeita a melhor solução ou a melhor resposta, e a utilidade é a adequação ou ajustamento e que pode advir da sua experiência. A mobilização conjunta destes três pressupostos na resolução de um problema, radica na ideia de que pretendem atingir os objetivos e encontrar a solução certa, e, quando esta acontece, todo o esforço despendido foi facilitador, compensatório, gratificante e tranquilizador, independentemente do horizonte temporal em que o mesmo ocorre, por isso, como diz Ennis (1994), não é um “mecanismo automático”, mas sim um mecanismo ajustado.

A profundidade intelectual e a pequena criatividade também são evidentes, porque os problemas que emergem na escola, não têm todos a mesma amplitude, complexidade e um horizonte temporal definido. Com alguma frequência, os diretores são confrontados com problemas de ordem diversa, que vão desde os culturais aos sociais, entre outros, porque a escola é uma réplica da sociedade e o reflexo da sua diversidade e heterogeneidade populacional. Sendo os diretores os primeiros responsáveis pela resolução dos problemas, e, conhecedores do domínio da sua aplicação, mobilizam e articulam estratégias de intervenção em parceria com instituições da comunidade ou mesmo com a tutela, em diferentes dimensões educativas que vão desde problemas de aprendizagem, comportamentos de risco, integração social, profissional, saúde, ambiente ou outras. Esta sua atuação, pressupõe, como diz Craft (2003), a mobilização da motivação intrínseca, da imaginação, da flexibilidade e da adaptabilidade circunstancial, para obter sucesso, o que recorrentemente acontece, na medida em que se resolvem os problemas. Esta é considerada como diz Beghetto (2010) a pequena criatividade ou a “criatividade quotidiana” que surge também em contextos de

adversidade ou constrangimento, mas, independentemente destes pressupostos, potenciam oportunidades através das interações nos diferentes mundos de atuação.

A variedade intelectual e o pensamento convergente são perfeitamente visíveis nas narrativas dos diretores que, em determinadas situações, como dizem Ennis (1985), Facione (1990), Paul (1992), Swartz (1987) e Willingham (2008) mobilizam capacidades dedutivas, e, através de uma abordagem interacionista, são confrontados com múltiplas perspectivas, ideias, pontos de vista ou crenças diferentes das suas. É, neste sentido, que desenvolvem, como diz Amabile (1988), as suas capacidades relevantes criativas, fruto da sua centralidade funcional, pois têm a capacidade de manipular em simultâneo, múltiplas informações, e, mais rapidamente podem encontrar alternativas e gerar a solução ou a resposta mais correta (Ansburg, 2000, Ash & Wiley, 2006; Levy & Langer, 1999) ou convencional (Cropley, 2006; Hennessey & Amabile, 2010; Sternberg & O'Hara, 2009).

Paul e Elder (2008) aferem que o pensamento pode ser parcial, influenciado, distorcido e tendencioso, o que significa que há argumentos de outros atores, que podem conter amiúde, informações ambíguas, contraditórias e/ou até enganosas. Embora a variedade intelectual dos diretores implique a predisposição para aceitarem outras ideias, estas devem ser sustentadas na precisão intelectual através de evidências óbvias ou boas razões que corroborem as suas crenças e a conformidade legal e/ou procedimental, para se considerarem convincentes, significativas e aceitáveis. Pode-se assim inferir, que a variedade intelectual dos diretores permite desenvolver um pensamento paralelo, isto é, uma nova compreensão de um problema, e, seguindo Sedlak (1997), assenta num conhecimento intrapessoal e/ou interpessoal.

O significado intelectual e a mini criatividade são reconhecidas nas narrativas dos diretores, pois, quando emerge um problema, identificam os aspetos mais importantes, através de um juízo propositado que fazem, e, mobilizam para o efeito as suas capacidades compreensiva e expressiva. Nesta ação, está presente, como diz Beghetto (2010), a sua “criatividade interpretativa” porque captam as ideias e as perspectivas pessoalmente significativas, aquelas que têm um maior significado e uma maior centralidade, e, deste modo, outorga-lhe a capacidade de exercer o controlo sobre toda a dinâmica na resolução de problemas. A mini criatividade como processo cognitivo e de aprendizagem, permite aos diretores, na sua ação, a compreensão e a perceção sobre o seu contexto organizacional. Mas, em qualquer tomada de decisão e/ou implementação de medidas, estas são passíveis de produzir constrangimentos e/ou oportunidades que

não existiam antes, porque os diretores, pela natureza do cargo e poder que têm, podem, de alguma forma, determinar ou alterar ambiente em que se encontram.

A justiça intelectual e o pensamento divergente também estão presentes na dinâmica funcional do agrupamento, porque, na resolução de problemas são tidos em consideração os pontos de vista de outros intervenientes/interlocutores. Este altruísmo, implica um grau de tolerância, respeito e aceitação das crenças, ideias e valores dos outros. Independentemente da complexidade, origem, natureza e interesse de um problema, prevalece a preocupação por um tratamento de equidade, isto é, justo. Os interesses da escola relegam para segundo plano os interesses pessoais ou grupais, o que evidencia uma demarcação de qualquer tipologia de influência interna ou externa, emergindo aqui, como dizem Ricketts e Rudd (2004) uma grande maturidade cognitiva, e confirma, na aceção de Daniel (2002), uma abordagem híbrida em prol da descoberta.

A perseverança intelectual e o pensamento lateral estão diretamente relacionados com as disposições individuais e particularidades pessoais dos diretores, e, como diz Dewey (1910), utilizam-nas para perceber e compreender a realidade do momento, mas também para ultrapassar as dificuldades e a complexidade dos problemas. Mas é através do estabelecimento de compromissos e da sua curiosidade intelectual que procuram razões, factos ou evidências, para determinar o rumo a seguir na procura da resposta mais satisfatória para os problemas a resolver, ideias a avaliar ou decisões a tomar. No entanto, toda a informação é previamente analisada e interpretada, muito embora, de acordo com as circunstâncias, a sua disposição para determinadas tarefas, possa originar comportamentos ou atuações diferenciadas.

A humildade intelectual e a criatividade multidimensional estão presentes em muitas das dimensões da ação dos diretores, porque estes têm a consciência que a sua racionalidade é limitada, na aceção que Simon (1990) lhe atribui, partindo das premissas que os conhecimentos e a sua atuação podem mudar ao longo do tempo, como também o próprio ambiente em que atuam. Esta dialética de mudança entronca em duas razões: A primeira, porque não dominam todos os impactos provocados pela sua ação; e a segunda, como diz Friedberg (1993), por estarem sujeitos aos constrangimentos do seu sistema de ação. Estes circunstancialismos na ação dos diretores, reforçam o que dizem Klaes e Sent (2005), que são portadores de uma racionalidade adaptada a agentes cognitivamente limitados, tendo por isso a consciência dos limites do seu conhecimento pessoal e distinguem o que sabem daquilo que não sabem. Por isso, revelam a capacidade de reconhecer alguma limitação e percebem que não são imunes e indiferentes a

determinados problemas e a estados emocionais, e que não há verdades absolutas, mantendo-nos sempre abertos a diferentes ideias que possam contribuir para um melhor desempenho funcional.

A empatia intelectual e o pensamento divergente estão refletidos na concepção dinâmica do comportamento dos diretores, porque a sua ação oscila em torno de dois polos, na aceção de Boudon (1989): Do efeito de posição, ou seja, colocam-se no lugar dos outros para mobilizarem um conhecimento diferente do seu, em função da representação que têm das relações e interações sociais e das suas escolhas no interior do seu domínio; e, do efeito de disposição, como dizem Tishman et al. (1993), a sua sensibilidade e propensão para mobilizar capacidades e aptidões para levar a cabo um determinado comportamento. Esta dualidade configura uma concepção interacionista na interpretação das situações, e traduz, segundo Taskin e Gomez (2015), uma “gramática partilhada”, num "mundo comum" (Boltanski & Thévenot, 1991), que dá origem a uma modificação comportamental ao considerarem pontos de vista diversos para satisfazer a mudança de um determinado ambiente.

A autonomia intelectual e a criatividade componencial são duas das características evidenciadas pelos diretores nas suas dinâmicas relacionais e funcionais. Nas tomadas de decisão e na resolução de problemas contemplam outros pontos de vista, e, através do confronto de ideias, os diretores desenvolvem competências relevantes de criatividade, pois formam os seus próprios juízos, articulam ideias, confrontam as conformidades e mudanças, e mobilizam elementos cognitivos e de personalidade. Esta sua flexibilidade cognitiva outorga-lhes a possibilidade de questionarem argumentários, inquirirem partes interessadas, conferindo-lhes uma maior liberdade para avaliar e agir, a fim de evitarem navegar num estado de dúvida, pelo que, circunstancialmente, assumem os próprios riscos e outras perspetivas sobre os problemas.

A coragem intelectual e o pensamento divergente estão vincados nas narrativas dos diretores, porque, seguindo o preconizado por Paul e Elder (2008), quando tomam determinadas decisões procuram ultrapassar as incertezas. Mas a sua motivação intrínseca e persistência, tendem a aumentar a própria compreensão de um problema, ou a perspetivá-lo sob outro ponto de vista. No entanto, a sua coragem intelectual é mobilizada em simultâneo com a sua perseverança e lógica intelectual, para fazer face às desconformidades, ultrapassar crenças, ideias e pontos de vista menos consensuais, impopulares, ou no limite, errados. É neste sentido, que a sua coragem intelectual lhes permite gerar alternativas para superar o egocentrismo e o sociocentrismo nativos,

contrariando qualquer padrão comportamental que não esteja alinhado com as normas no interior do domínio.

A integridade intelectual está perfeitamente reconhecida nas tomadas de decisão dos diretores, porque as suas crenças e ações são reveladoras de fidelidade e consistência. Estas, aliadas ao rigor, minúcia e disciplina das suas ideias e opiniões sobre as soluções, revelam uma consonância cognitiva, pois praticam o que dizem, afastando-se de quaisquer contradições ou inconsistências que eventualmente possam emergir, independentemente de também considerarem outras opiniões e ideias. A principal premissa que subjaz é de que, nas suas decisões, as escolhas certas podem originar resoluções corretas de problemas e que decisões ineficazes ou inexatas podem causar variadas consequências funcionais. A sua integridade intelectual também é visível através da coerência com os padrões intelectuais que aplicam, e que funcionam como faróis orientadores para a sua atuação no domínio e no campo, embora, de alguma forma, as suas competências estejam plasmadas no seu conteúdo funcional e respetivos normativos, como primeiros responsáveis e responsabilizáveis pela escola nos vários mundos de ação.

Na análise dos problemas que emergem no seu mundo de ação, de uma maneira geral, os diretores, através do pensamento lateral aferem as evidências e as provas para tirar conclusões razoáveis, claras, precisas e pertinentes. Embora, nessa análise, possa haver uma mudança de perceções, a confiança na razão tem efeitos ou consequências na atuação dos diretores, porque aliada à sua experiência, ao seu conhecimento intrínseco e ao equilíbrio das suas emoções, os pode conduzir a bons juízos e boas tomadas de decisão. Estas, por norma, funcionam como referenciais de ação, e, impedem a repetição de situações embaraçosas ou desagradáveis, inferindo-se, que, desde as coisas mais simples até às mais complexas, pensam e usam razões sólidas para encontrar as melhores soluções para os diferentes problemas.

A mente justa e o pensamento convergente estão patentes nas tomadas de decisões e na resolução de problemas, porque os diretores têm a consciência que há a necessidade e é imperativo ponderar e interpretar com precisão e rigor todos os pontos de vista, de forma imparcial e equitativa. No entanto, o seu conhecimento funcional e a mobilização de critérios, permite identificar e distinguir os aspetos positivos e os negativos para a seleção ou escolha da melhor decisão, opção, ou melhor resposta. Estas, têm como referencial, os interesses colegiais ou da comunidade educativa, ignorando interesses

particulares, ou quaisquer vantagens pessoais ou grupais que possam advir das soluções ou decisões que emergem.

Em síntese, podemos concluir que os resultados corroboram a proposição apresentada. Os diretores na sua ação nos diferentes mundos, independentemente dos constrangimentos de natureza regulatória na sua atividade, mobilizam um pensamento intencional e racional, que tem sempre subjacente um determinado objetivo, que pode ser a resolução de um problema ou uma tomada de uma decisão. Os diretores são por norma pensadores críticos, porque refletem e através de perspetivas diferentes, procuram encontrar uma solução para a questão ou problema a ser analisado. Por isso, o pensamento crítico dos diretores constitui-se como uma estratégia intelectual pela qual chegam às suas próprias conclusões, mitigando as dúvidas, os erros, ou as distorções da realidade. Seguindo o pensamento de Paul e Elder (2008) no seu quotidiano e em função das situações, aplicam de forma consistente os padrões de pensamento aos elementos de pensamento, dando origem ao desenvolvimento de traços intelectuais.

P4 - Na sua ação em diferentes mundos e nas formas existentes de fazer coisas, quer no plano individual como no plano coletivo, a criatividade subordina o diretor à aceitação/conformismo, à contestação/desafio, ou à articulação/sintetização

Também a capacidade criativa do diretor está presente, embora emergja circunstancialmente, fruto das dinâmicas relacionais e funcionais no interior do seu domínio e campo, onde sobressaem na confrontação de ideias, as suas capacidades intelectuais, o seu talento individual, o seu conhecimento baseado em casos e a sua motivação intrínseca. É através das suas rotinas e interpretações pela experiência, que vai resolvendo muitos dos problemas funcionais. A sua resolução é reveladora de eficácia, de adequação e de ajustamento, e releva a importância da experiência como um dos caminhos para produzir interpretações originais, que assim podem estar ao alcance de todos. Nos discursos dos diretores, embora não esteja implícita uma orientação ou pressão para o conformismo, a regulação institucional exercida fundamentalmente pela administração, comporta em si margens de autonomia limitadas e a induz para a apologia de uma cultura de orientação, subordinação e controlo. Esta conformidade normativa, embora não totalmente restritiva de criatividade, cria profissionais obedientes e “colonizados”, que na aceção de Sternberg et al. (2002) estão alinhados com os paradigmas existentes. Mas é visível uma orientação conformista nas narrativas e práticas dos diretores. Este conformismo, associado à sua humildade intelectual, coragem intelectual e à mobilização de um pensamento lateral e pensamento divergente,

revela uma consonância cognitiva porque acreditam e confiam na experiência de outros atores do domínio, detentores de conhecimento, informações determinantes e diferenciadoras, por se revelarem úteis, nas tomadas de decisão e na resolução de problemas.

O conformismo dos diretores, não é o resultado de uma mudança das suas crenças, mas sim, de um reajustamento comportamental e atitudinal, que os orienta para a ação e funcionamento do domínio. Os diretores, sendo portadores de diferentes racionalidades, pela posição que ocupam e poder que detêm, mobilizam uma diversidade de estratégias, que lhes outorga uma dimensão interpretativa e autónoma na produção de regras, que pode originar o confronto de duas regulações, a autónoma e a de controlo, correspondendo ao que Barroso (2000) diz ser um conformismo instável.

Estes diretores, na aceção do modelo de propulsão desenvolvido por Sternberg et al. (2001 2002, 2003, 2004), são considerados líderes replicativos, porque todos foram eleitos e/ou reconduzidos pelo CG, o que demonstra que a sua estratégia e linha de ação propostas para a escola se encontram no caminho certo e que não há necessidade de mudança. Mas, simultaneamente, vislumbram-se exemplos de inovação, tais como a implementação da flexibilidade curricular e de outros projetos, com o projeto Horta, onde se desenvolvem atividades autónomas dentro de limites pré-definidos, e que reforçam a sua perseverança intelectual, dinamismo e motivação intrínseca. Também se poderá inferir, que estas escolas ao privilegiarem a estabilidade gestonária, podem ser assim entendidas como organizações resistentes à mudança. Seguindo Sternberg et al. (2002), as instituições que seguem este caminho comportam diretores redefinidores, porque têm a perceção e conseguem transmitir o momento e posição em que se encontra a escola. Acresce ainda reforçar, que estes diretores são também redefinidores pela avaliação que fazem sobre determinados aspetos de índole pedagógica, pois têm a consciência e a perceção que a escola não está a alcançar os resultados esperados, nomeadamente os resultados académicos dos alunos, em áreas como a Matemática. Deste modo, sentem a necessidade de redefinirem estratégias e linhas orientadoras de ação e um comprometimento com esses objetivos, através da criação de estruturas internas, como o Plano Plurianual de Melhoria e a alocação de professores de apoio a Matemática. Na mesma linha de ação, promovem a dinamização de projetos, como o Projeto Tablet na Sala de Aula/Sala de Aula do Futuro orientados para o desenvolvimento de competências sociais, pessoais, pedagógicas, ambientais, e particularmente da inclusão e em tecnologias de informação e comunicação. Também emerge a natureza redefinidora dos diretores quando, através do Chek In digital para

professores, os dados obtidos ao revelarem uma grande iliteracia digital do corpo docente, sentiram a necessidade de promover formação nessa área, não só para motivar e sensibilizar, como tornar resilientes estes profissionais para os desafios que são atualmente colocados às escolas, na implementação de estratégias mais inovadoras, diferenciadoras e diversificadas em tecnologias digitais, previstas no PAD.

Em síntese, os resultados corroboram a proposição apresentada, porque os diretores não têm a autonomia suficiente para implementar um modelo de gestão alternativo ao atual paradigma da gestão escolar. Os diretores estão subordinados a uma regulação institucional imposta pelo Estado, em que este impõe um modelo de sentido único, a unipessoalidade para todas as escolas. Neste sentido, estes diretores são “obrigados a aceitarem o paradigma atual”, e seguindo o que Amabile (1996) e Sheldon (1999) dizem, são líderes conformistas. Primeiro, são replicadores, isto é, fazem o que já tinham feito no passado, dito de outra forma, mostram que o seu domínio se encontra no lugar certo. Segundo, são redefinidores na medida em que acreditam ser possível introduzir mudanças procedimentais de funcionalidade, aumentando a resiliência e as habilidades dos agentes. Embora esta adaptação funcional seja vital para a escola, o desafio mais importante que os líderes escolares enfrentam no momento, é saber atuar num domínio sob maior pressão e redefinido para uma realidade cada vez mais complexa, exigente e desgastante.

P5 - Na dinâmica das relações sociais e funcionais, a ação do diretor nos diferentes mundos é influenciada pelas representações sociais que o mesmo tem sobre a realidade objetiva de cada situação.

O comportamento dos diretores na sua ação nos diferentes mundos é determinado pela representação que têm de cada situação, e são eles que constroem as suas representações tendo em consideração o contexto social e relacional onde estão inseridos, indo ao encontro do pensamento de Jodelet (1989). As representações sociais que os diretores têm sobre o cargo, funções, tarefas, recrutamento e formação, influenciam de forma significativa a sua linha de ação e orientação estratégica, como o agente de mudança organizacional, rosto e a figura incontornável da escola a quem são assacadas a responsabilidades e prestação de contas. Funcionam como a âncora, através da qual percecionam e interpretam a realidade e o saber construído no dia a dia para o mobilizar nas práticas sociais e relacionais.

As representações dos diretores sobre o cargo têm em conta os dois processos interdependentes e complementares: A ancoragem e a objetivação. A ancoragem que se reflete num aumento do conhecimento da tipologia, amplitude funcional e impactos que o cargo pode causar a nível pessoal, familiar e profissional. Este conhecimento que é adquirido gradualmente, tal como a sua experiência no cargo, assumem um duplo valor: um valor funcional, ao permitir interpretar, reproduzir e ajustar a sua ação no seu domínio, e um valor instrumental, ao contribuir para a organização das suas condutas sociais. A objetivação, que se operacionaliza por três fases: Pela construção seletiva, ao incorporar as informações ou ideias concretas sobre as dimensões funcionais do cargo e possíveis impactos; pela esquematização estruturante, ao consolidar uma imagem coerente do cargo, com o qual apreenderam e assimilaram as funcionalidades no contexto relacional; e pela naturalização, ao assimilarem um léxico específico e significativo em torno da gestão escolar, que lhes permite alterar ou consolidar o seu pensamento sobre o cargo e assim desenvolver a sua ação nos diferentes mundos.

O acesso ao cargo decorre de um processo reflexivo que, neste caso, emerge num momento *a priori*, e, numa análise prospetiva, promove uma perceção sobre o mesmo, para decidir e chegar a uma conclusão. Este pensamento, ao intervir assim, antes da tomada de decisão, processa-se de forma detalhada, ponderada e profunda, ou seja, é como diz Dewey (1910), um exame às ideias através da mente e que confirma a intencionalidade da maioria dos diretores em aceder ao cargo. Associada a esta intenção de aceder ao cargo, os diretores consideram a motivação intrínseca como fundamental. O desejo de desempenhar o cargo envolve desafios e uma nova aprendizagem, como também todo um conhecimento baseado em casos, que foi construído e sustentado na experiência da sua atividade profissional, e/ou na relação de proximidade que tiveram com outras direções, que permitiram obter informações-chave, perceber as dinâmicas funcionais das escolas e assim potenciar respostas específicas, diferenciadas e contextualizadas.

Para os diretores, o cargo representa um enorme desafio pela complexidade, responsabilidade, exigência, imprevisibilidade de situações e dispersão de tarefas, o que os leva a uma gestão pelo compromisso, centrada numa estratégia para a ação. Aliada ao espírito de missão, gera oportunidades, mas simultaneamente constrange o papel do diretor e torna-o refém de uma burocracia mecanicista, em que predomina uma racionalidade técnica/instrumental de tipo weberiana que privilegia a eficácia e a eficiência para o alcance de determinados objetivos, mas que secundariza alguns aspetos do contexto e a heterogeneidade dos públicos. Outra constatação, é a de um cargo

extremamente exposto ao escrutínio e exposição pública, e sujeito a distorções no processamento da informação, e, por isso, são muitas vezes alvo de abstrações seletivas e inferências arbitrárias. Perante esta realidade, os diretores na sua ação, devem-se posicionar entre dois polos de ação, o da discricção, porquanto a sua ausência não impede o funcionamento normal da escola, e o da eficácia, pela apologia da responsabilização coletiva através do empoderamento profissional na vida da escola.

O cargo é visto como preponderante na dinâmica organizacional da escola, e esta é o rosto do seu líder a quem são pedidas responsabilidades, o que justifica em parte a imposição da unipessoalidade. Seguindo as dimensões que Barroso (2011) definiu para os diretores, estes, na sua ação nos diferentes mundos, assumem todas, embora de forma circunstancial e temporal. Assim, a conceção institucional está patente ao longo do ano letivo, e está intimamente ligada à regulação de controlo pelo cumprimento e fiscalização normativa. A conceção gerencialista emerge através da prestação de contas e responsabilização, quer interna, ao CG, como externamente, aos órgãos centrais e desconcentrados da tutela, podendo ocorrer circunstancialmente, e que configura também uma regulação de controlo. A conceção corporativa emerge ao longo do ano ou circunstancialmente, quando é necessário envolver os pares nos diferentes desafios colocados aos agrupamentos, nomeadamente no desenvolvimento de projetos, e como diz Runco (2011), através da implementação de táticas de cooperação. Está implícita a sua criatividade intencional e a sua capacidade de influenciarem a seleção e evolução das dinâmicas funcionais da escola, considerando os interesses e as preocupações internas da organização. A conceção político/social está patente ao longo do ano, e tanto emerge na resolução de conflitos, em que o diretor é um gestor dos mesmos, como na imagem de credibilidade da escola, onde a comunicação e informação se revelam fundamentais para ultrapassar determinados obstáculos funcionais, através de estratégias de motivação e partilha, e de um maior alinhamento com a visão estratégica de um agrupamento.

Por outro lado, há a constatação que o volume de trabalho é transversal a todas as escolas, independentemente da sua dimensão, e, diacronicamente, tem vindo a acentuar-se, sendo os procedimentos digitais normalizados funcionalmente disruptivos. Se, por um lado, absorvem muito tempo, por outro, retiram-no para outras tarefas importantes, nomeadamente de índole pedagógica, porque a essência da escola são os alunos. Outra constatação é que a sobrecarga de trabalho não está diretamente associada a um aumento do número de alunos, antes pelo contrário, estes têm vindo a diminuir, fruto do contexto de interioridade das escolas e respetiva diminuição da natalidade. Na sua ação

nos vários mundos, e devido à complexidade de tarefas, os diretores são quotidianamente confrontados com dúvidas, e, quando isto acontece, emerge em contexto, a sua reflexão durante a ação. Esta reflexão assume uma dimensão criativa, porque, quando há a alteração de um problema ou da sua representação, poderá originar uma mudança de tática, de assimilação. Quando surgem novas informações que aumentam o conhecimento ou outras perspetivas sobre um problema, são mobilizadas táticas de acomodação. Estes cenários são recorrentes, mas, as experiências de cada diretor é que diferem umas das outras, como também as perspetivas e os estilos de gestão.

As recorrentes alterações do quadro normativo/legal na educação decorrem conjuntamente em função dos quadros eleitorais, numa espécie de ementa “à la carte” partidária e são geradoras de desconforto pela necessidade de sucessivas adaptações funcionais e à desconfiança por parte da tutela. Estas duas premissas, não só acentuam a subordinação hierárquica dos diretores, como também os sujeitam a constantes verificações de conformidades nos processos. Esta regulação, veicula a ideia de Lascoumes e Le Galès (2007) que é operacionalizada por instrumentos legislativos, regulamentadores, informativos e comunicacionais, e, deste modo, promove uma cultura de escola orientada para a normatividade, embora qualquer contexto social organizado detenha margens de autonomia relativas, consideradas, muitas vezes, como “encapotadas”.

O modelo de recrutamento não gera consenso e unanimidade por parte dos diretores, consequência dos critérios definidos no procedimento concursal. Este modelo não traduz maior democraticidade no processo e o universo eleitoral é reduzido. Recai para o CG a responsabilidade de os eleger, e, este órgão, composto por um número reduzido da comunidade educativa, também é alvo de controvérsia, porque a sua representatividade não é sinónimo de universalidade, mas sim de individualidade e pessoalidade. Acresce ainda que este modelo desvirtua e relativiza a experiência, muito embora, esta por si só não seja considerada primordial, mas em simultâneo com a formação contínua formal e informal poderá constituir uma mais-valia na atividade do diretor. Também a formação em contexto de trabalho se transforma num processo de socialização e de aprendizagem, porque as visitas a outras escolas nacionais e internacionais veiculam a ideia preconizada por Amabile (1996), em que estas interações arrastam em si competências relevantes para a criatividade e para o domínio, através da aquisição de experiências e conhecimentos de outras realidades educativas, que potenciam a mobilização de novas ideias sustentadas em factos ou evidências externas. Mumford et al. (2006) acrescentam

que, nestes intercâmbios relacionais, há uma transferência do conhecimento associativo que lhes permitirá analisar problemas, selecionar conceitos e avaliar ideias. O recurso à informalidade formativa também é recorrente, porque o cargo requer um saber multifacetado, polivalente e uma atualização permanente e contínua em várias temáticas.

Em síntese, os resultados corroboram a proposição apresentada. Para os diretores, a intencionalidade de aceder ao cargo foi precedida de momentos de reflexão, e representa um enorme desafio, como também se traduz numa grande responsabilidade. A sua experiência diacrónica no cargo, a relação funcional e de proximidade com estruturas diretivas, permitiram construir um saber multifacetado e um conhecimento que são recorrentemente aplicáveis e mobilizáveis nas práticas funcionais e relacionais no respetivo domínio. Podemos também inferir que emerge a sua criatividade intencional, na medida em que a sua centralidade lhes permite modificar ou influenciar o rumo de ação, ajustando os interesses e as preocupações organizacionais. A formação, seja ela especializada, contínua, ministrada pela tutela, formal ou informal, representa sempre um acrescento ao background pessoal e profissional dos diretores, e vão ao encontro do referido por Amabile (1996) segundo a qual estas interações funcionais desenvolvem competências relevantes para a criatividade, porque radicam num conhecimento que se adquire pelos contactos, vivências e experiências com outras realidades educativas. Esta dinâmica relacional externa possibilita a mobilização de ideias novas e potencialmente úteis, aplicáveis e replicáveis aos respetivos contextos, porque se sustentam em factos, razões, dados ou evidências. Nestes intercâmbios nacionais e internacionais, no seguimento do que dizem Mumford et al. (2006) há uma transferência de conhecimento associativo, que aliado à motivação intrínseca e à disposição para as tarefas, ajuda nas decisões e na resolução de novos problemas no respetivo domínio.

P6 - Da ação do diretor nos diferentes mundos podem resultar diferentes dinâmicas para a escola, relativamente às expectativas e posições identitárias.

A identidade dos diretores está diretamente relacionada com as alterações que ocorreram nos contextos da sua ação, enquanto profissionais da educação, de professores a diretores, e, que se refletiram nas histórias da sua vida pessoal. Por isso é um processo da aprendizagem social, que se constrói, se reconstrói e se desconstrói, através das suas vivências e experiências.

As representações dos diretores sobre a sua ação nos vários mundos, contempla duas realidades complementares: A primeira, enquanto professores, que reforça a formação da sua identidade, e a segunda, como diretores, em que há uma mudança de identidade (Bocchio, 2015), que os diferencia dos outros atores sociais no respetivo domínio, não só pelas suas características singulares e aspetos biográficos, como também pelo seu percurso de formação e socialização organizacional. A luz do quadro normativo legal que regulamentou e regulamenta o recrutamento/seleção para o cargo de direção, do Decreto-lei 221/74, de 27 de maio - as comissões de gestão, Decreto-Lei 735-A/74, de 21 de dezembro, - conselho diretivo, Decreto-Lei 769 - A/76, de 23 de outubro, - gestão democrática das escolas, Decreto-Lei 172 /91, de 10 de maio - diretor executivo, Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio - conselho executivo ou diretor, Decreto-Lei 75/ 2008, de 22 de abril ao Decreto-Lei 137/ 2012, de 2 de julho - diretor, a condição impreterível para aceder ao cargo é ser professor, que é assim o seu primeiro marco identitário.

Apesar de três dos seis diretores, nunca terem exercido outras funções em órgãos de direção, e, independentemente desta circunstância, os diretores nunca se libertam da sua primeira identidade - de tipo pedagógica, que é legitimada por três ordens de razão: A primeira, porque a dimensão pedagógica assume a grande centralidade no quotidiano das escolas; a segunda, porque os diretores são, simultaneamente, presidentes do CP, órgão de responsabilidade e gestão pedagógica da escola; e a terceira, porque os diretores valorizam mais as responsabilidades pedagógicas em detrimento de outras, porque se sentem mais úteis, podem acrescentar valor à escola e proporcionar um maior reconhecimento público da sua escola.

Os diretores assumem uma identidade de tipo gerencialista (Barroso, 2011) numa gestão para a ação. Os diretores são os fiéis depositários de um Estado amarrado aos ditames da NGP, e cuja identidade se vai construindo através das suas relações sociais e funcionais, em interações contextualizadas, que oscilam entre a autonomia, a eficácia, a eficiência, prestação de contas, e a responsabilização. Esta é uma identidade legitimada, que vem demonstrar que a gestão escolar ultrapassa as fronteiras da escola, está hierarquizada verticalmente, acoplada à normatividade e veiculada à dispersão do poder do Estado. Esta identidade de tipo gerencialista dos diretores, que consideramos híbrida, por transformar professores em gestores, sujeita-os a uma intensificação do poder e controlo do Estado, e a um risco acrescido em assumir e intervir em domínios de grande complexidade como o pedagógico, administrativo e o organizacional.

A terceira identidade dos diretores, a de tipo emocional é uma identidade percebida. Esta

pode assumir duas dimensões, um pessoal e uma profissional, e como dizem Lazarus e Folkman (1984) reflete a importância que atribuem a determinados eventos que ocorrem na sua gestão da ação, que se podem traduzir em emoções positivas e emoções negativas. As emoções positivas refletem a sua satisfação e um maior empoderamento pessoal na construção da sua resiliência profissional. As emoções negativas são, fundamentalmente, o resultado do stress e pressão que sobre si impendem, pelo volume e intensidade do trabalho, e exigências internas e externas. Na sua regulação, mobilizam estratégias de mediação e adaptação, que podem ser entendidas como impulsionadoras para a reflexão, e para o questionamento de determinados problemas, tendo como horizonte a sua ação nos diferentes mundos. No entanto, a estabilidade e a instabilidade emocionais dos diretores são relativas, podendo emergir circunstancialmente e temporalmente e em diferentes graus de intensidade.

A quarta identidade é a identidade de tipo local que os diretores assumem, e que é uma identidade desejada. Esta identidade constrói-se a partir da estabilidade no cargo, à qual se aliam as motivações intrínsecas, as ligações sociais e simbólicas com o local onde exercem funções, que é confirmada pela sua continuidade (no cargo), e observável no número de anos consecutivos a desempenhar essas funções e tarefas. Simultaneamente, defendem a sua identidade de tipo local para manterem a satisfação com a sua autoestima, e revelam uma consonância cognitiva entre a imagem ideal e a imagem real do local onde trabalham. Esta ligação com o local, releva sentimentos de aceitação mútua e o estabelecimento de laços firmes com a comunidade educativa. Nestas interações funcionais, numa gestão da ação, privilegiam um discurso e narrativas horizontais de tipo *bottom up*. Esta gestão horizontal e circular, onde a colaboração é fundamental pelo feedback gerado e debates de ideias, propicia a criatividade, resolve problemas e alcança melhores resultados. Independentemente do contexto específico de cada comunidade educativa, e da região em as mesmas se inserem, verifica-se de forma reiterada por parte dos diretores, a apologia dos princípios e valores orientados para uma cultura local de escola/agrupamento de escolas que dirigem, pois, quanto mais tempo se vive num local mais forte é a ligação com ele.

Em síntese, os resultados demonstram a veracidade da proposição. Em função da multifacetada intervenção nos diferentes mundos de ação, os diretores assumem mudanças no cariz identitário. As identidades assumidas não possuem uma fronteira demarcada, caracterizando-se pelo seu caráter híbrido, complementaridade e interdependência entre elas. Embora o diretor, por razões de natureza institucional, profissional e funcional esteja mais diretamente ligado à gestão e acompanhamento

pedagógico na escola, numa identidade de tipo pedagógico, legitimada, desempenha outras funções e tarefas, cabendo-lhe por isso a articulação entre elas. Podemos também considerar que a posição identitária de tipo gerencialista, legitimada, emerge da sua gestão para a ação, em função dos pressupostos associados à NGP, tais como, a prestação de contas e responsabilização pela eficiência e eficácia. Na sua gestão da ação sobressaem a posição de tipo emocional, percebida, consequência da complexidade, intensidade e volume de trabalho e a de tipo local, desejada, em função da sua ligação e filiação às comunidades onde as “suas” escolas estão inseridas.

Conclusão

Podemos assim concluir que, tomando como referência a questão de investigação, os diretores da escola são articuladores da heterogeneidade escolar e mobilizadores da ação coletiva. Embora sejam os responsáveis diretos e legais perante a administração, a quem tem de prestar contas, não possuem autonomia total, nem são capazes de resolver sozinhos todos os problemas da escola. Por isso, conhecedores do seu domínio, através de um pensamento divergente e lateral, ao envolverem diferentes perspectivas ou pontos de vista em função das situações e respetivos contextos, podem criar soluções pragmáticas e perspicazes para decidir e/ou resolver problemas de diferentes graus de complexidade. Nos conflitos e tensões que recorrentemente emergem na escola, fruto das suas interações sociais e funcionais, sejam elas organizacionais, pedagógicas ou administrativas, os diretores mobilizam capacidades relevantes criativas para a sua superação e a sua flexibilidade cognitiva para a regulação das suas emoções e para a adaptação aos eventos stressantes. As constantes mudanças que ocorreram e ocorrem na gestão escolar, desde as normativas às procedimentais, fizeram com que os diretores, fruto da sua criatividade interpretativa e quotidiana, se adaptassem funcionalmente às exigências daí decorrentes, nomeadamente às ferramentas baseadas em tecnologia. Mas os diretores revelam uma visão pragmática da gestão escolar, e através dos conhecimentos associativo, esquemático e baseado em casos, e da sua capacidade crítica e criativa, conseguem gerir e administrar o quotidiano das escolas em função dos limites e possibilidades para um melhor desempenho funcional. A escola é um espaço dinâmico onde abundam os prazos, as solicitações, as situações conflituais e tensões, entre outros. Em face, urge a necessidade de decisão e resolução num curto espaço de tempo, e, estes pressupostos transformam os diretores, em “gestores de compromissos”, “gestores de contas”, “gestores de urgências”, “gestores de tempo” e “gestores de relacionamento”, isto é, assumem-se como autênticos “bombeiros” que tentam apagar muitos fogos ao mesmo tempo e/ou ao longo do tempo.

Limitações do estudo

O estudo efetuado teve como objetivo a resposta à questão “como é que através do pensamento crítico e da criatividade os diretores acomodam as suas representações em situações de tensão, conflito, conformidade e mudança, nos diferentes mundos de ação”.

Sendo um estudo qualitativo e abrangendo apenas alguns diretores em exercício de uma NUT III de Portugal Continental, os resultados não são passíveis de generalização, devendo ser interpretados como a expressão de um contexto e de uma realidade educativa concreta, que poderá não ser extensível e reproduzível a outras escolas/agrupamentos com outros diretores, outros protagonistas e outros contextos de ação.

Duas das entrevistas previstas com dois diretores, e após contactos estabelecidos por email, não se concretizaram, simplesmente porque não responderam à solicitação.

Outra limitação deste estudo foi o facto de não se encontrar investigações sobre o pensamento crítico e a criatividade dos diretores de escola/agrupamento de escolas, pelo que não foi possível inferir recomendações e/ou sugestões para a investigação, revestindo-se esta, assim de um cariz recente e inovador.

Sugestões para futuras investigações

O presente estudo pode também servir de ponto de partida para o desenvolvimento de outras investigações sobre a temática do pensamento crítico e criatividade dos diretores, considerando para o efeito, outros contextos de localização e tipologia de escolas, como por exemplo:

- Diretores de escolas de regiões do litoral e do interior;
- Diretores de escolas públicas e escolas privadas;
- Diretores de escolas com contratos de autonomia, escolas TEIP e outras escolas;
- Diretores de escolas com projetos de inovação, flexibilidade curricular e outras escolas sem estas valências educativas.

A finalidade será obter resultados comparativos que permitam, por exemplo, perceber até que ponto os diretores mobilizam a sua criatividade e o pensamento crítico através da aplicação de outros modelos de pensamento crítico e de criatividade.

Referências

- Abbey, A., & Dickson, J. (1983). R&D work climate and innovation in semiconductors. *Academy of Management Journal*, 26(2), 362–368.
- Abric, J.-C. (1994a). L'organisation interne des représentations sociales: Système central et système périphérique. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp.73-84). Delachaux et Niestlé.
- Abric, J.-C. (1994b). *Pratiques sociales et représentations* [Social practices and representations] (2nd ed.). PUF.
- Abric, J.-C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. Moreira., & D. C. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação* (pp.27-38). AB Editora.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Dir.), *Méthode d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Éditions Érès.
- Afonso, A. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação—subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo, Revista de Ciências de Educação* (9), 57-70.
- Afonso, A. (2010). Gestão, autonomia, accountability na escola pública portuguesa: Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*, 26(1), 13-30. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19678>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico* [Naturalistic research in education: A practical and critical guide]. Edições ASA.
- Agars, M., Baer, J., & Kaufman, J. (2005). The many creativities of business and the APT Model of creativity. *Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 15(2), 133–141.
- Agars, M., Kaufman, J., & Locke, T. (2008). Social influence and creativity in organizations: A multi-level lens for theory, research, and practice. In M.D. Mumford., S.T. Hunter., & K.E. Bedell-Avers (Ed.), *Multi-level issues in creativity and innovation* (Vol. 7, pp. 3-61). Emerald Group Publishing. https://www.researchgate.net/publication/247611284_Social_Influence_and_Creativity_in_Organizations_A_MultiLevel_Lens_for_Theory_Research_and_Practice
- Albert, R. (2012). The achievement of eminence as an evolutionary strategy. In M.A. Runco (Ed.), *Creativity research handbook* (Vol. 2, pp. 95-146). Hampton Press.
- Allain, S. (2004). La négociation comme concept analytique central d'une théorie de la régulation sociale. *Négociations*, 2(2), 23-41. <https://doi.org/10.3917/neg.002.023>

- Alter, N. (2003). Régulation sociale et déficit de régulation. In G. Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud : Débats et prolongements* (pp. 77-88). Éditions La Découverte.
- Amabile, T. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997–1013.
- Amabile, T. (1983a). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376.
- Amabile, T. (1983b). *The social psychology of creativity*. Springer.
- Amabile, T. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw., & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 10, pp. 123–167). JAI Press.
- Amabile, T. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61–91). Sage Publications, Inc.
- Amabile, T. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3(3), 185–201.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Amabile, T., & Gryskiewicz, S. (1988). Creative human resources in the R&D laboratory: How environment and personality affect innovation. In R. L. Kuhn (Ed.), *Handbook of creative and innovative managers* (pp. 501–524). McGraw-Hill.
- Amabile, T., Schatzel, E., Moneta, G., & Kramer, S. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *Leadership Quarterly*, 15(1), 5–32.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* [Handbook of qualitative research in education] (3rd ed.). Coimbra University Press.
<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amin, A. (1997). Placing globalisation. *Theory, Culture, and Society*, 14(2), 123-137.
- Ansburg, P. (2000). Individual differences in problem solving via insight. *Current Psychology*, 19(2), 143–146.
- Ansburg, P., & Hill, K. (2003). Creative and analytic thinkers differ in their use of attentional resources. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1141–1152.

- Antoniazzi, A., Dell'Aglio, D., & Bandeira, D. (1998). O conceito de coping: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 3(2), 273-294.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200006>
- Ash, I., & Wiley, J. (2006). The nature of restructuring in insight: An individual-differences approach. *Psychonomic Bulletin & Review*, 13(1), 66–73.
<https://doi.org/10.3758/BF03193814>
- Aspe, C. (1999). Introduction. In C. Aspe., & P. Point (Ed.), *L'eau en représentations : Gestion des milieux aquatiques et représentations sociales* (pp. 9-14). QUAE.
- Azevedo, J. (2007). A autonomia das escolas e a regulação sociocomunitária da Educação. *Encontros dos Jerónimos - Estado garantia: O estado do séc. XXI?* Repositório da Universidade Católica.
- Baas, M., De Dreu, C., & Nijstad, B. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779 – 806.
<https://numerons.files.wordpress.com/2012/04/07-moode28093creativity-research.pdf>.
- Babb, K., Levine, L., & Arseneault, J. (2010). Shifting gears: Coping flexibility in children with and without ADHD. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 10-23.
https://www.researchgate.net/publication/240285659_Shifting_gears_Coping_flexibility_in_children_with_and_without_ADHD
- Baer, J. (1997). *Creative teachers, creative students*. Allyn & Bacon.
- Baer, J., & Kaufman, J. (2005). Bridging generality and specificity: The amusement park theoretical (APT) model of creativity. *Roepers Review*, 27(3), 158–163.
https://www.researchgate.net/publication/228776698_Bridging_Generality_and_Specificity_The_Amusement_Park_Theoretical_APT_Model_of_Creativity
- Baer, J., Kaufman, J., & Gentile, C. (2004). Extension of the consensual assessment technique to nonparallel creative products. *Creativity Research Journal*, 16(1), 113–117.
https://www.researchgate.net/publication/236867099_Extension_of_the_Consensual_Assessment_Technique_to_Nonparallel_Creative_Products
- Baillargeon, N. (2007). *A short course in intellectual self-defense*. Seven Stories Press.
- Bailin, S. (2011). Creativity and drama education. In S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* (pp. 209-213). Sense.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J., & Daniels, L. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.

- Bakker, H., Boersma, K., Oreel, S. (2006). Creativity (ideas) management in industrial R&D organizations: A crea-political process model and an empirical illustration of corus RD & T. *Creativity and Innovation Management*, 15(3), 296–309. https://www.researchgate.net/publication/227602070_Creativity_Ideas_Management_in_Industrial_RD_Organizations_A_Crea_Political_Process_Model_and_an_Empirical_Illustration_of_Corus_RDT
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. https://www.researchgate.net/publication/232916965_The_Teacher's_Soul_and_the_Terrors_of_Perfomativity
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- Barbey, A., Colom, R., & Grafman, J. (2013). Architecture of cognitive flexibility revealed by lesion mapping. *Neuroimage*, 15(82), 547–554. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3790579/>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo* [Content analysis]. Edições 70.
- Baron, J., & Sternberg, R. (Eds.). (1987). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. W H Freeman & Co.
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 478–485.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: Da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. A. Costa., A. Neto-Mendes., & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.165-183). Editorial da Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2003). *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização* [The public school. Regulation, deregulation, privatisation]. Edições Asa.
- Barroso, J. (2004). Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: Das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In R.L.L. Barbosa (Org.), *Trajetórias e perspectivas da formação de professores* (pp.49-60). UNESP.
- Barroso, J. (2005a). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26(92), 725-751. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>
- Barroso, J. (2005b). *Políticas educativas e organização escolar* [Educational policies and school Organisation]. Universidade Aberta.

- Barroso, J. (2005c). Liderazgo y autonomia de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 423-441.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1373226.pdf>
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores* [The regulation of public education policies: Spaces, dynamics, and actors]. EDUCA.
- Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas públicas: Em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes., J.A. Costa., & A. Ventura (Org.), *A emergência do diretor da escola: Questões políticas e organizacionais. Atas do VI simpósio de organização e gestão escolar* (pp.11-22). Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: Temas e Problemas*, 6(12-13), 13-25.
- Barroso, J. (2015). La régulation locale de l'éducation et la direction des établissements scolaires au Portugal. *Recherche & Formation*, 78(1), 81-94.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2398>
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: Modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1075-1097.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018214219>
- Barroso, J., & Carvalho, L. (2011). Apontamentos sobre os novos modos de regulação à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, 20(36), 9-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041707003.pdf>
- Bartholomew, K., Henderson, A., & Márcia, J. (2000). Coding semistructured interviews in social psychology research. In H.T. Reis., & C.M. Judd (Orgs.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp 286-312). Cambridge University Press.
- Bauby, P. (2002). Europe des services publics : Entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. *Politique et Management Public*, 20(1), 15-30.
<https://doi.org/10.3406/pomap.2002.2703>
- Baum-Combs, L., Cennamo, K., & Newbill, P. (2009). Developing critical and creative thinkers: Toward a conceptual model of creative and critical thinking processes. *Educational Technology*, 49(5), 3-14.
- Beghetto, R. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman., & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (pp. 447-463). Cambridge University Press.

- Beghetto, R. (2013). *Killing ideas softly? the promise and perils of creativity in the classroom*. IAP Information Age Publishing.
- Beghetto, R., & Kaufman, J. (2007). The genesis of creative greatness: Mini-c and the expert performance approach. *High Ability Studies*, 18(1), 59-61.
- Beghetto, R., & Kaufman, J. (2009). Intellectual estuaries: Connecting learning and creativity in programs of advanced academics. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 296-324.
https://www.researchgate.net/publication/242569140_Intellectual_Estuaries_Connecting_Learning_and_Creativity_in_Programs_of_Advanced_Academics
- Beghetto, R., & Kaufman, J. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69.
https://www.researchgate.net/publication/263286614_Classroom_contexts_for_creativity
- Beghetto, R., & Plucker, J. (2006). The relationship among schooling, learning, and creativity: “All roads lead to creativity” or “You can’t get there from here?” In J. C. Kaufman., & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 316–332). Cambridge University Press.
<https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT190078.pdf>
- Benedek, M., & Jauk, E. (2010). Creativity and cognitive control. In J. C. Kaufman., & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 200-223). Cambridge University Press.
- Benedek, M., Franz, F., Heene, M., & Neubauer, A. C. (2012). Differential effects of cognitive inhibition and intelligence on creativity. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 480-485.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.014>
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, 40-43.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy symbolic control and identity*. Taylor & Francis.
- Beyer, B. (1988). *Developing a thinking skills program*. Allyn & Bacon.
- Billaudot, B. (2006). Économie des conventions et théorie de la régulation : De la comparaison à la confrontation. *Économie et Institutions*, 8, 55-93.
<https://doi.org/10.4000/ei.1119>
- Bocchio, M. (2015). Regulação de políticas socioeducativas num Agrupamento de Escolas: A emergência de um gabinete de inclusão cidadã em contexto de crise. *Investigar em Educação – II Série*, 3, 79-92.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* [Qualitative research in education: An introduction to theory and methods]. Porto Editora.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification: Les économies de la grandeur* [On justification: The economies of greatness]. Éditions Gallimard.
- Bonanno, G., & Burton, C. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591-612.
https://www.tc.columbia.edu/faculty/gab38/faculty-profile/files/2013_Bonanno_Burton_REGULATORY_FLEXIBILITY.pdf
- Bonanno, G., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M., & Coifman, K. (2004). The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. *Psychological Science*, 15(7), 482-487.
https://www.researchgate.net/publication/8506339_The_Importance_of_Being_Flexible
- Boudon, R. (1989). *A ideologia* [The ideology]. Ática.
- Bourdieu, P. (2002). *Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia cabila* (M. S. Pereira, Trans.). Celta Editora. (Original work published 1972).
- Branco, M. (2014). A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. *Educação e Pesquisa*, 40(3), 783-798.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831833013>
- Bréchet, J. (2008). Le regard de la théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. *Revue Française de Gestion*, 184(4), 13-34.
<https://doi.org/10.3166/rfg.184.13-34>
- Brell, C. (1990). Critical thinking as transfer: The reconstructive integration of otherwise, discrete interpretations of experience. *Educational Theory*, 40(1), 53-68.
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 2, 5-30.
<https://doi.org/10.26537/rmpe.voi2.2399>
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and semi-structured interviewing. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 277-299). Oxford University Press.

- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130(1), 43-55.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1052>
- Bruce, J., & George, R. (2008). Introduction: Intelligence analysis – the emergence of a discipline. In R.Z. George., & J.B. Bruce (Eds.), *Analyzing intelligence: Origins, obstacles, and innovations* (pp. 1-15). Georgetown University Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Burkus, D. (2014). *The myths of creativity*. Jossey-Bass.
- Butler, H. (2012). Halpern critical thinking assessment predicts real-world outcomes of critical thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 25(5), 721-729.
https://www.academia.edu/34174123/Halpern_Critical_Thinking_Assessment_Predicts_Real_World_Outcomes_of_Critical_Thinking
- Cañas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5) 482–501.
https://www.researchgate.net/publication/10760618_Cognitive_flexibility_and_adaptability_to_environmental_changes_in_dynamic_complex_problem-solving_tasks
- Carisson, G., Drew, N., Dahlberg, K., & Lützen, K. (2002). Uncovering tacit caring knowledge. *Nursing Philosophy*, 3(2), 144-151.
- Carson, D. (1999). Counseling. In M. A. Runco., & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 395–402). Academic Press.
<https://pdfcoffee.com/encyclopedia-of-creativityvolume-1pdf-pdf-free.html>
- Carson, S. (2006, April 19). *Creativity and mental illness. Invitational panel discussion hosted by Yale's mind matters consortium*. New Haven, Connecticut.
- Carvalho, L. (2015). As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: Esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos. *Currículo Sem Fronteiras*, 15(2), 314-333.
https://www.researchgate.net/publication/286442422_As_Politicas_Publicas_De_Educacao_Sob_O_Prisma_Da_Acao_Publica_Esboco_De_Uma_Perspetiva_De_Analise_E_Inventario_De_Estudos
- Carvalho, L. (2016). Políticas educativas e governação da escola. In J. Machado., & J. M. Alves (Org.), *Professores e escola: conhecimento, formação e ação* (pp.8-30). Universidade Católica Editora.
- Carver, C. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17(2), 241–261.

- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(2), 267-283.
https://www.researchgate.net/publication/20228888_Assessing_Coping_Strategies_A_Theoretically_Based_Approach
- Cheng, C. (2001). Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings: A multi-method approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(5), 814– 833.
- Cheng, C., Lau, H.-P. B., & Chan, M.-P. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *140*(6), 1582–1607.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38058629.pdf>
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state: Power, politics, and ideology in the remaking of social welfare*. Sage Publications Ltd.
- Cohen, L. (1989). A continuum of adaptive creative behaviors. *Creativity Research Journal*, *2*(3), 169–183.
- Cole, P. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, *57*(6), 1309-1321.
- Commaille, J. (2014). Sociologie de l'action publique. In L. Boussaguet., S. Jacquot., & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques: Précédée d'un nouvel avant-propos* (4th ed., pp. 599-607). Presses de Sciences Po.
- Commaille, J., & Jobert, B. (1998). *Les métamorphoses de la régulation politique* [The metamorphoses of political regulation]. LGDJ.
<https://doi.org/10.4000/lectures.45131>
- Compas, B., Jaser, S., Bettis, A., Watson, K., Gruhn, M., Dunbar, J., Williams, E., & Thigpen, J. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative. *Psychological Bulletin*, *143*(9), 939–991.
https://www.researchgate.net/publication/317629455_Coping_Emotion_Regulation_and_Psychopathology_in_Childhood_and_Adolescence_A_Meta-Analysis_and_Narrative_Review
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, *23*(2), 143-154.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Cramond, B. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual. In M.F. Morais., & S. Bahia (Coords), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp.13-40). Psiquilíbrios Edições.

- Creswell, J. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage publications, Inc.
- Crisp, R., & Turner, R. (2011). Cognitive adaptation to the experience of social and cultural diversity. *Psychological Bulletin*, *137*(2), 242-266.
https://www.academia.edu/676291/Cognitive_adaptation_to_the_experience_of_social_and_cultural_diversity
- Christensen, T., & Lægheid, P. (2011). Democracy and administrative policy. Contrasting elements of new public management (NPM) and post-NPM. *European Political Science Review*, *3*(1), 125–146.
https://www.researchgate.net/publication/231932033_Democracy_and_administrative_policy_Contrasting_elements_of_NPM_and_post-NPM
- Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, *18*(3), 391–404.
https://www.researchgate.net/publication/247807708_In_Praise_of_Convergent_Thinking
- Cropley, D., & Cropley, A. (2010). Functional Creativity: Products and the generation of effective novelty. In J. C. Kaufman., & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (pp.301-320). Cambridge University Press.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système* [The actor and the system]. Editions Seuil.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and Invention*. Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313–335). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Happiness, flow, and economic equality. *American Psychologist*, *55*(10), 1163–1164.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R.J.Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-338). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.

- Dajani, D., & Uddin, L. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences*, 38(9), 571-578. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5414037/pdf/nihms709425.pdf>
- Daniel, M.-F. (1998). *La philosophie et les enfants* [Philosophy and children]. Logiques.
- Daniel, M.-F. (2002). De l'importance de cultiver la pensée critique à l'université. Pour un savoir-faire, un savoir-dire et un savoir-vivre ensemble. *L'Autre Forum*, 7(1), 16-21.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire* [For critical thinking skills in primary schools]. Presses de l'Université du Québec.
- Davies, B. (2004). Developing the strategically focused school. *School Leadership and Management*, 24(1), 11-27.
https://www.researchgate.net/publication/233059674_Developing_the_strategically_focused_school
- Davis, G. (1999). Barriers to creativity and creative attitudes. In M. A. Runco., & S.R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 165–174). Academic Press.
<https://pdfcoffee.com/encyclopedia-of-creativityvolume-1pdf-pdf-free.html>
- Davis, M. (2009). Understanding the relationship between mood and creativity: a metanalysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(1), 25-38.
- De Bono, E. (2014). *Lateral thinking: An introduction*. Vermilion.
- De Dreu, C., Nijstad, B., & Baas, M. (2011). Behavioral activation links to creativity because of increased cognitive flexibility. *Social Psychological and Personality Science*, 2(1), 72–80.
https://www.academia.edu/16737502/Behavioral_Activation_Links_to_Creativity_Because_of_Increased_Cognitive_Flexibility
- De Terssac, G. (2003). La théorie de la régulation sociale : Repères pour un débat. In G. De Terssac, *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Débats et prolongements (pp. 11-33). Éditions La Découverte.
- De Terssac, G. (2012). La théorie de la régulation sociale : Repères introductifs. *Revue Interventions Économiques*, 45, 1-18.
<https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.1476>
- Deák, G. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 271–327.
<https://cogdevlab.ucsd.edu/files/2013/05/DeakACDB2003.pdf>

- Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na ação pública? *Revista Educação e Sociedade*, 30(109), 959-985.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400003>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin., & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp.1-28). Sage Publications, Inc.
- Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes* [The school in many worlds]. De Boeck.
- Deschamps, I., & Beauvois, J. (1996). *Des attitudes aux attributions : Sur la construction de la réalité sociale* [From attitudes to attributions: On the construction of social reality]. Presses Universitaires de Grenoble.
- Desurmont, A., & Coghlan, M. (2008). *L'autonomie scolaire en Europe: Politiques et mécanismes de mise en oeuvre*. Eurydice. EU publications.
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/27663>
- DeVita, M., Colvin, R., Darling-Hammond, L., & Haycock, K. (2007, October 22-24). *A bridge to school reform*. The Wallace Foundation's National Conference, New York, United States of America.
<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Bridge-to-School-Reform.pdf>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Company.
<https://bef632.files.wordpress.com/2015/09/dewey-how-we-think.pdf>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Company.
<https://archive.org/details/howwethinkrestatoodewerich/page/n7/mode/2up>
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation* (G. Déledalle, Trans.). L'Âge d'Homme. (Original work published 1916).
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. The Pennsylvania State University Press.
https://ia600508.us.archive.org/9/items/DemocracyAndEducation_201507/Democracy_And_Education.pdf
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4084861/pdf/nihms-602706.pdf>

- Diamond, L., & Aspinwall, L. (2003). Emotion regulation across life span: Integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156.
https://www.researchgate.net/publication/263179416_Emotion_Regulation_Across_the_Life_Span_An_Integrative_Perspective_Emphasizing_Self-Regulation_Positive_Affect_and_Dyadic_Processes
- Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação: A lógica do processo em ciências sociais* [The vocabulary of research design: Process logic in social sciences]. Psicosoma.
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales : Définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 189-195.
- Doise, W. (2002). Les représentations sociales : Leçons du passé et défis d'aujourd'hui. *Social Science Information*, 41(1), 101-110.
- Dolowitz, D., & Marsh, D. (1996). Who learns what from whom: A review of the policy transfer literature. *Political Studies*, 44(2), 343-357.
https://www.academia.edu/12712813/Who_Learns_What_from_Whom_a_Review_of_the_Policy_Transfer_Literature
- Dolowitz, D., & Marsh, D. (2000). Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policymaking. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 13(1), 5-24.
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: A cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 289-305.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5D8JpsPmxSJBMCm3Y8NMQFj/?lang=pt>
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique* [School hypocrisy. For an enfim college democratic]. Editions Seuil.
- Duran, P., & Thoenig, J.-C. (1996). L'État et la gestion publique territoriale. *Revue Française de Science Politique*, 46(4), 580-623.
<https://doi.org/10.3406/rfsp.1996.395082>
- Duffy, B. (2004). Análise de dados documentais. In J. Bell (Ed.), *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (pp. 101- 115). Gradiva.

- Dunleavy, P., Margetts, H., Bastow, S., & Tinkler, J. (2006). New public management is dead – Long live digital-era governance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(3), 467–494. <https://doi.org/10.1093/jopart/mui057>
- Dupont, C. (1994). *La négociation. Conduite, théorie, applications* [The negotiation. Conduct, theory, applications]. Dalloz-Sirey.
- Durkheim, E. (1912). Les formes élémentaires de la vie religieuse: Le système totémique en Australie [The elementary forms of religious life: the totemic system in Australia]. Félix Alcan.
- Durkheim, E. (1991). *De la division du travail social* [On the division of social labour] (2nd ed.). Quadrige. https://monoskop.org/images/9/97/Durkheim_%C3%89mile_De_la_division_du_travail_social_1991.pdf
- Durkheim, E. (1993). *Le suicide: Étude de sociologie* [Suicide: A sociological Study]. PUF.
- Dym, C., Agogino, A., Eris, O., Frey, D., & Leifer, L. (2005). Engineering design thinking, teaching, and learning. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 103-120.
- Edwards, S. (2003). Critical thinking at the bedside: A practical perspective. *British Journal of Nursing*, 12(19), 1142-1149. https://www.researchgate.net/publication/9030841_Critical_thinking_at_the_bedside_a_practical_perspective
- Edwards, S. (2007). Critical thinking: A two-phase framework. *Nurse Education in Practice*, 7(5), 303-314. https://www.researchgate.net/publication/6151057_Critical_thinking_A_two-phase_framework
- Ekvall, G. (1983). *Climate, structure, and innovativeness of organizations: A theoretical framework and an experiment – Report 1 to The Swedish Council for Management and Organizational Behavior*.
- Endler, N., & Parker, J. (1999). *Coping inventory for stressful situations (CISS): Manual* (2nd ed.). Multi-Health Systems Inc.
- Ennis, R. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81–111.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron., & R.J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W H Freeman & Co.

- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10.
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5–24.
https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf
- Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. (1994, April 7). *Assessing critical thinking dispositions: Theoretical considerations* [Paper presentation]. Annual Meeting of The American Education Research Association, New Orleans, Los Angeles.
- Ennis, R. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall.
- Ennis, R. (2002). Goals for a critical thinking curriculum and its assessment. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds* (3rd ed., pp. 44-46.). VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- European Policy Network on School Leadership (2015). *School leadership for equity and learning - The EPNoSL Toolkit*.
[School_Leadership_Toolkit_for_Equity_and.pdf](https://www.epnosl.org/EPNoSL_Toolkit_for_Equity_and_Learning.pdf)
- Eymard-Duvernay, F. (1989). Conventions de qualité et formes de coordination. *Revue Économique*, 40(2), 329-360.
https://www.persee.fr/doc/reco_0035-2764_1989_num_40_2_409142
- Eysenck, H. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge University Press.
- Facione, N., Facione, P., & Sanchez, C. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California critical thinking disposition inventory. *Journal of Nursing Education*, 33(8), 345-350. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19941001-05>
- Facione, P. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction - Report for The American Philosophical Association. The Delphi Report*. Academic Press.
- Facione, P. (1990b). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction - The Delphi Report*. Millbrae, California.
- Facione, P. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1(1), 1-28.
https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts

- Facione, P., Facione, N., & Giancarlo, C. (1997). The motivation to think in working and learning. In E. A. Jones (Ed), *Preparing competent college graduates: Setting new and higher expectations for student learning*, 96, (pp. 67-79). Jossey-Bass.
- Facione, P., Facione, N., Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Farr, R. (1994). Representações sociais: A teoria e sua história. In P. A. Guareschi., & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais*, (2nd ed., pp. 31-59). Vozes.
- Faure, G.-O. (2011). La négociation est un champ d'une immense richesse, capable d'entretenir une véritable fascination car il y a de l'oxymore en elle dès que l'on tente de combiner coopération et lutte. *Négociations*, 16(2), 117-133.
<https://doi.org/10.3917/neg.016.0117>
- Faure, G.-O. (2014). Le « troc à la muette » : Une forme première de négociation. *Négociations*, 22(2), 121-137.
<https://doi.org/10.3917/neg.022.0121>
- Favereau, O., & Le Gall, J.-M. (2012). Règles, normes et routines. In *Encyclopédie des ressources humaines* (pp. 989-1000). Édition J. Allouche.
- Feist, G. (1998). A meta-analysis of the impact of personality on scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychological Review*, 2(4), 290-309.
https://www.researchgate.net/publication/8084569_A_Meta-Analysis_of_Personality_in_Scientific_and_Artistic_Creativity
- Feist, G., & Barron, F. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect, potential, and personality. *Journal of Research in Personality*, 37(2), 62-88.
- Fischer, G.-N. (2020). *Les concepts fondamentaux de psychologie sociale* [Basic concepts of social psychology] (6th ed.). Dunod.
- Fisher, R. (2000). *Thinking skills: Adding challenge to the curriculum. A guide for teachers of able children*. St Andrews Campus.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-57). PUF.
- Flick, U. (2002). Entrevista episódica. In M.W. Bauer., & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (7th ed., pp. 114-126). Vozes.

- Flink, C., Boggiano, A., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1990_FlinkBoggianoBarrett_JPSP.pdf
- Folkman, S. (2010). Stress, health, and coping: Synthesis, commentary, and future directions. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (pp. 453-462). Oxford University Press.
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239.
https://kupdf.net/download/folkman1980-analysis-of-coping-in-a-middle-aged-community-sample_5a4f8f71e2b6f58c4444749f_pdf
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). The art of science. In N. K. Denzin., & Y. S. Lincoln, *The handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Sage Publications.
- Fraser, M., & Gondim, S. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa, 14(28), 139-152. *Paidéia*.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>
- Friedberg, E. (1993). *O Poder e a regra. Dinâmicas da ação organizada* [Power and rule. Dynamics of organized action]. Instituto Piaget.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a regra* [Power and rule]. Instituto Piaget.
- Fu, F., Chow, A., Li, J., & Cong, Z. (2018). Emotional flexibility: Development and application of a scale in adolescent earthquake survivors. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 10(2), 246-252.
https://www.researchgate.net/publication/317252279_Emotional_Flexibility_Development_and_Application_of_a_Scale_in_Adolescent_Earthquake_Survivors
- Gabrys, R., Tabri, N., Anisman, H., & Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The cognitive control and flexibility questionnaire. *Frontiers in Psychology* (Vol. 9).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02219>
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad* [Psychological intervention to develop children's personality children: Play, prosocial behaviour and creativity]. Ediciones Pirámide.
- Gardner, H. (1993). *Creative minds*. Basic Books.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. Basic Books.

- Genet, J., & Siemer, M. (2011). Flexible control in processing affective and non-affective material predicts individual differences in trait resilience. *Cognition and Emotion*, 25(2), 380-388.
https://www.researchgate.net/publication/50833972_Flexible_control_in_processing_affective_and_nonaffective_material_predicts_individual_differences_in_trait_resilience
- Genet, J., Malooly, A., & Siemer, M. (2013). Flexibility is not always adaptive: Affective flexibility and inflexibility predict rumination use in everyday life. *Cognition and Emotion*, 27(4), 685-695.
https://www.researchgate.net/publication/232609128_Flexibility_is_not_always_adaptive_Affective_flexibility_and_inflexibility_predict_rumination_use_in_everyday_life
- Geurts, H., Corbett, B., & Solomon, M. (2009). The paradox of cognitive flexibility in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 74-82.
- Giancarlo, C., Blohm, S., & Urdan, T. (2004). Assessing secondary students' disposition toward critical thinking: Development of the California measure of mental motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 347-364.
- Glaserfeld, E. (1999). Construtivismo: Aspetos introdutórios. In C. T. Fosnot (Ed.), *Construtivismo: Teoria, perspetivas e prática pedagógica* (pp. 19-23). Artes Médicas.
- Glăveanu, V. (2013). Rewriting the language of creativity: The five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81.
- Godoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
<https://hdl.handle.net/11449/20594>
- Gomez, P.-Y. (1994). *Qualité et théorie des conventions* [Quality and convention theory]. Economica.
- Gomez, P.-Y. (1996). *Le gouvernement de l'entreprise : Modèles économiques et pratiques de gestion* [Corporate governance: Business models and management practices]. Interéditions.

- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology, 41*(3), 373-385.
https://www.researchgate.net/publication/258185182_An_Investigation_of_the_Relationship_between_Students'_Motivation_and_Academic_Performance_as_Mediated_by_Effort
- Gorman, G., & Clayton, P. (2004). *Qualitative research for the information professional: A practical handbook*. Facet publishing.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA effect in Europe. *Journal of Education Policy, 24*(1), 23-37.
https://www.pure.ed.ac.uk/ws/files/14608705/Governing_by_Numbers.pdf
- Gross, J. (1998a). Antecedent- and response focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 224-237.
<https://www.wisebrain.org/media/Papers/EmotionsAntecedencesResponsesReg.pdf>
- Gross, J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.
[https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross\(1998\).pdf](https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross(1998).pdf)
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.
- Groux, G. (2001). *L'action publique négociée* [Negotiated public action]. l'Harmattan,
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso* [Qualitative research and content analysis: Meanings and uses]. Principia.
- Guilbert, L. (1990). La pensée critique en sciences, présentation d'un modèle iconique en vue d'une définition opérationnelle. *The Journal of Educational Thought, 24*(3), 195-218.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444-454.
- Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Guilford, J. (1968). *Creativity, intelligence, and their educational implications*. R.R. Knapp.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformation des représentations sociales* [Structures and transformation of social representations]. Delachaux et Niestlé.

- Guthrie, J., & Knowles, K. (2001). Promoting reading motivation. In L. Verhoeven., & C.E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 159-176). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil., P. B. Mosenthal., P. D. Pearson., & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Routledge.
- Halonen, J. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of psychology*, 22(1),75-81.
- Halpern, D. (2003). Thinking critically about creative thinking. In M. A. Runco (Ed.), *Critical creative processes* (pp. 189–207). Hampton Press.
- Halpern, D. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Halpin, D., & B. Troyna. (1995). The politics of education policy borrowing. *Comparative Education*, 31(3) 303–310.
- Haner, U.-E. (2005). Spaces for creativity and innovation in two established organizations. *Creativity and Innovation Management*, 14(3), 288–298.
- Hare, T., Camerer, C., & Rangel, A. (2009). Self-control in decision-making involves modulation of the vmPFC valuation system. *Science*, 324 (5927), 646–648.
https://www.researchgate.net/publication/24394222_Self-Control_in_Decision_Making_Involves_Modulation_of_the_VmPFC_Valuation_System
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politiques : l'action publique* [Political sociology: public action]. Armand Colin.
- Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. State University of New York Press.
- Hayes, J. (1989). Cognitive processes in creativity. In J. A. Glover., R. R. Ronning., & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 135- 145). Plenum Press.
- Hayes, S., Follette, V., & Linehan, M. (Eds.). (2004). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. Guilford Press.
- Hennessey, B. (2000). Self-determination theory and the social psychology of creativity. *Psychological Inquiry*, 11(4), 293–298.
- Hennessey, B. (2010). The creativity–motivation connection. In J. C. Kaufman., & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (pp. 342–365). Cambridge University Press.
- Hennessey, B. (2017). Intrinsic motivation and creativity in the classroom: Have we come full circle? In R.A. Beghetto., & J.C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (2nd., pp. 227–264). Cambridge University Press.
- Hennessey, B., & Amabile, T. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 569–598.

- Hicks, F. (2001). Critical thinking: Toward a nursing science perspective. *Nursing Science Quarterly*, 14(1), 14-21.
- Holzinger, K., & Knill, C. (2005). Causes and conditions of crossnational policy convergence. *Journal of European Public Policy*, 12(5), 775-796.
<https://kops.uni-konstanz.de/server/api/core/bitstreams/a5bd6526-9099-4704-a31c-32cb5d47eedd/content>
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19.
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PSPA108/4NMP%20all%20seasonsfulltext.pdf>
- Hüfner, K., Meyer, J., & Naumann, J. (1992). Investigación sobre política educativa comparada: Perspectiva de la sociedad mundial. *Revista de Educación*, 297, 347-402.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f5f3a9a8-c47d-45f1-a398-754c95299c81/re2971700485-pdf.pdf>
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190-200.
- Isaksen, S., Lauer, K., Ekvall, G., & Britz, A. (2001). Perceptions of the best and worst climates for creativity: Preliminary validation evidence for the situational outlook questionnaire. *Creativity Research Journal*, 13(2), 171-184.
https://www.researchgate.net/publication/237333439_Perceptions_of_the_Best_and_Worst_Climates_for_Creativity_Preliminary_Validation_Evidence_for_the_Situational_Outlook_Questionnaire
- Isen, A. (2008). Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving, In M. Lewis., J. M. Haviland-Jones., & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 548-573). Guilford Press.
- James, K., Brodersen, M., & Eisenberg, J. (2004). Workplace affect and workplace creativity: A review and preliminary model. *Human Performance*, 17(2), 169-194.
https://www.researchgate.net/publication/247502107_Workplace_Affect_and_Workplace_Creativity_A_Review_and_Preliminary_Model
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales* [Social representations]. PUF.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales* [Social representations] (5th ed.). PUF.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17-44). UERJ.
https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao

- Jodelet, D. (2003a). Représentations sociales : Un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7th ed., 45-78). PUF.
- Jodelet, D. (1984/2003b). Représentation sociale : Phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici, *Psychologie sociale* (pp. 357-378). PUF.
https://www.researchgate.net/publication/326849612_Representations_sociales_phenomenes_concept_et_theorie
- Jodelet, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, 24(3), 679-712.
<https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004>
- Jordan, P., & Morton, J. (2008). Flankers facilitate 3-year-olds' performance in a card-sorting task. *Developmental Psychology*, 44(1), 265-274.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. In M.W. Bauer., & G. Gaskell (orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp. 90-113). Vozes.
- Jovchelovitch, S. (1994). Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In P. A. Guareschi., & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (2nd ed., pp. 63-85). Vozes.
- Justino, D., & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, Temas e Problemas*, 6(12-13), 41-60.
- Kalampalikis, N. (2012). Das representações sociais: Ancoragens, terrenos, tensões. *Educação e Linguagem*, 15(25), 245-251.
- Kalampalikis, N., & Haas, V. (2008). More than a theory: A new map of social thought. *Journal for The Theory of Social Behaviour*, 38(4), 449-459.
https://www.researchgate.net/publication/44844497_More_than_a_Theory_A_New_Map_of_Social_Thought
- Kampylis, P., & Berki, E. (2014). Nurturing creative thinking. *International Academy of Education*, 25. UNESCO.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press.
- Kashdan, T. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 467-480.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2998793/>
- Kashdan, T., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878.
https://www.academia.edu/20231429/Psychological_flexibility_as_a_fundamental_aspect_of_health

- Kato, T. (2012). Development of the coping flexibility scale: Evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of Counseling Psychology, 59*(2), 262–273.
- Kato, T. (2015). The dual-process theory: New approach to coping flexibility. In M.A.Basińska (Ed.), *Coping flexibility with stress in health and in disease* (pp. 19–37).
https://www.researchgate.net/publication/313383568_The_dual-process_theory_new_approach_to_coping_flexibility
- Kaufman, J., & Baer, J. (Eds.). (2006). *Creativity and reason in cognitive development*. Cambridge University Press.
<https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT190078.pdf>
- Kaufman, J., & Beghetto, R. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology, 13*(1), 1-12.
https://www.researchgate.net/publication/228345133_Beyond_Big_and_Little_The_Four_C_Model_of_Creativity
- Kaufman, S., & Kaufman, J. (2007). Ten years to expertise, many more to greatness: An investigation of modern writers. *The Journal of Creative Behavior, 41*(2), 114-124.
<https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2011/06/Kaufman-Kaufman-2007.pdf>
- Kaufman, J., & Sternberg, R. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Kay, S. (1991). The figural problem solving and problem finding of professional and semiprofessional artists and nonartists. *Creativity Research Journal, 4*(3), 233–252.
- Kay, S. (1994). A method for investigating the creative thought process. In M. A. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity* (pp. 116–129). Ablex.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 25*(4), 381–395.
https://www.researchgate.net/publication/238398050_Development_of_a_Questionnaire_to_Measure_the_Level_of_Reflective_Thinking
- Keng, S.-L., Choo, X., & Tong, E. (2018). Association between trait mindfulness and variability of coping strategies: A diary study. *Mindfulness, 9*(5), 1423–1432.
https://www.researchgate.net/publication/322712495_Association_between_Trait_Mindfulness_and_Variability_of_Coping_Strategies_a_Diary_Study

- Kennedy, M., Fisher, M., & Ennis, R. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol., & B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Routledge.
- Kipling, R. (1985). Working tools. In B. Ghiselin (Ed.), *The creative process: A symposium* (pp. 161–163). University of California Press.
- Klaes, M., & Sent, E-M. (2005). A conceptual history of the emergence of bounded rationality. *History of Political Economy*, 37(1), 27–59.
https://www.researchgate.net/publication/247815062_A_Conceptual_History_of_the_Emergence_of_Bounded_Rationality
- Klenk, T., & Reiter, R. (2019). Post-new public management: Reform ideas and their application in the field of social services. *International Review of Administrative Sciences*, 85(1), 3–10.
<https://doi.org/10.1177/0020852318810883>
- Koole, S., Schwager, S., & Rothermund, K. (2015). Resilience is more about being flexible than about staying positive. *Behavioral and Brain Sciences*, 38, e 109.
https://www.academia.edu/28244556/Resilience_Is_More_About_Being_Flexible_Than_About_Staying_Positive
- Kozbelt, A., Beghetto, R., & Runco, M. (2010). Theories of creativity. In J. C. Kaufman., & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 20 – 47). Cambridge University Press.
- Kübler, D., & Maillard, J. (2016). *Analyser les politiques publiques* [Public Policy Analysis]. Presses Universitaires de Grenoble.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (Ed.). (2007). Special issue: Understanding public policy through its instruments - From the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. *Governance*, 20(1), 1-21.
https://www.academia.edu/30025446/Introduction_Understanding_Public_Policy_through_Its_Instruments_From_the_Nature_of_Instruments_to_the_Sociology_of_Public_Policy_Instrumentation
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). A ação pública abordada pelos seus instrumentos. *Revista Pós Ciências Sociais*, 9(18), 19-44.
<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/1331>
- Lassaire, I. (2004). *Les théories métisses des éducateurs, savoirs professionnels et représentations* [Métis theories of educators, professional knowledge and representations]. L'Harmattan.
- Lawn, M. (2013). The rise of data in education. In M. Lawn (Ed.), *The rise of data in education systems: Collection, visualization, and use* (pp.7–25). Symposium Books.

- Laughlin, R. (1991). Can the information systems for the NHS internal market work? *Public Money and Management*, 11(3), 37-41.
https://www.researchgate.net/publication/254336082_Can_the_Information_Systems_for_the_NHS_Internal_Market_Work
- Laverty, N. (2016). Thinking my way back to you: John Dewey on the communication and formation of concepts. *Educational Philosophy and Theory*, 48(10), 1029-1045. https://www.researchgate.net/publication/304366546_Thinking_my_way_back_to_you_John_Dewey_on_the_communication_and_formation_of_concepts
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665– 73.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
https://www.academia.edu/37418588/_Richard_S_Lazarus_PhD_Susan_Folkman_PhD_Stress_BookFi_
- Lehmann-Ortega, L., Le Roy, F., Garrette, B., & Dussauge, P. (2016). *Strategor: Toute la stratégie d'entreprise* [Strategy: Any business strategy] (7th ed.). Dunod.
- Lessard, C., Brassard, A., & Lusignan, J. (2002). Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes. Labriprof-Crifpe, Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal.
- Lessard, G. (1998). Les représentations sociales des clientèles à risque chez les intervenants sociaux. *Revue Canadienne de Service Social*, 15(6), 39-55.
- Lester, N., Smart, L., & Baum, A. (1994). Measuring coping flexibility. *Psychology and Health*, 9(6), 409–424.
- Lévy-Bruhl, L. (1922). *La mentalité primitive* [The primitive mentality]. Flammarion.
- Levy, B., & Langer, E. (1999). Aging. In M. A. Runco., & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 45–52). Academic Press.
<https://pdfcoffee.com/encyclopedia-of-creativityvolume-1pdf-pdf-free.html>
- Lewis, C., & Lovatt, P. (2013). Breaking away from set patterns of thinking: Improvisation and divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 9(9), 46–58.
- Lichtenberger, Y. (2003). Régulation(s) et constitution des acteurs sociaux. In G. De Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (pp. 51-60). Éditions La Découverte.

- Lima, L (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* [School as an organisation and participation in school organization. A study of the secondary school in Portugal (1974-1988)] (2nd ed.). Universidade do Minho.
- Lima, L. (2002). Avaliação e concepções organizacionais da escola: Para uma hermenêutica organizacional. In J.A. Costa., A. Neto Mendes., & A. Ventura (Org), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 17-29). Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (2011a). *A escola como organização. Uma abordagem sociológica* [The school as an organisation. A sociological approach]. Cortez Editora.
- Lima, L.(2011b). *Administração escolar: Estudos* [School administration: Studies]. Porto Editora.
- Lima, L. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41, 1339-1352. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - what can it be? *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12. <https://eric.ed.gov/?id=ED352326>
- Lipman, M. (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. Teachers College Press.
- Lipman, M. (2005). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp. 11-24). De Boeck Supérieur.
- Lipman, M. (2008). *O pensar na educação* [Thinking in education]. Vozes.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique* [At the school of thought, teaching holistic thinking]. De Boeck Supérieur.
- Loch, C., De Meyer, A., & Pich, M. (2006). *Managing the unknown*. Wiley.
- Loewen, A. (1995). Creative problem solving. *Teaching Children Mathematics*, 2(2), 96–99.
- Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modeling*. Falmer Press.
- Lowndes, V. (1997). Change in public service management: New institutions and new managerial regimes. *Local Government Studies*, 23(2), 42-66.
- Lubart, T., & Sternberg, R. (1995). An investment approach to creativity: Theory and data. In S. M. Smith., T. B. Ward., & R. A. Finke (Eds.), *The Creative cognition approach* (pp. 269–302). MIT Press.
- Lubart, T. (1999). Componential models of creativity. In M. A. Runco., & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 295–300). Academic Press. <https://pdfcoffee.com/encyclopedia-of-creativityvolume-1pdf-pdf-free.html>

- Lubart, T. (2001). Models of the creative process: Past, present, and future. *Creative Research Journal*, 13(3-4), 295-308.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* [Research in education: Qualitative approaches]. Editora Pedagógica e Universitária.
- Luhmann, N. (1997). O conceito de sociedade. In C. E. B. Neves., & E. M. B. Samios (Org.). *Niklas Luhmann: A nova teoria dos sistemas* (pp.75-91). Edições UFRGS.
- Mace, M., & Ward, T. (2002). Modeling the creative process: A grounded theory analysis of creativity in the domain of art making. *Creativity Research Journal*, 14(2), 179–192.
https://www.researchgate.net/publication/247807639_Modeling_the_Creative_Process_A_Grounded_Theory_Analysis_of_Creativity_in_the_Domain_of_Art_Making
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, l'apprentissage et le bien-être* [Organizational action. A point of view on the work, learning and well-being]. Octares Éditions
- Maggi, B. (2011). *Interpréter l'agir: un défi théorique* [Interpreting action: a theoretical challenge]. PUF.
- Mahon, R. (2008). *The post-bureaucracy shift: Between path dependency, bricolage and translation. Commentary on the orientation 1 of the KNOW&POL project*. Presses de Sciences Po.
- Malooly, A., Genet, J., & Siemer, M. (2013). Individual differences in reappraisal effectiveness: The role of affective flexibility. *Emotion*, 13(2), 302-313.
https://www.researchgate.net/publication/233722689_Individual_Differences_in_Reappraisal_Effectiveness_The_Role_of_Affective_Flexibility
- Maltby, J., Day, L., McCutcheon, L., Martin., M., & Cayanus, J. (2004). Celebrity worship, cognitive flexibility, and social complexity. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1475-1482.
https://www.researchgate.net/publication/233858415_Celebrity_worship_cognitive_flexibility_and_social_complexity
- Marchesnay, M. (1993). *Management stratégique* [Strategic management]. Éditions Eyrolles.
- Markides, C. (1999). A dynamic view of strategy. *Sloan Management Review*, 40(3), 55-63.
- Markovits, H. (2014). *The developmental psychology of reasoning and decision-making*. Psychology Press.

- Maroy, C. (2006). *École, regulation et marché : Une comparaison se six espaces scolaires locaux e Europe* [School, regulation and market: A comparison of six local school areas in Europe]. PUF.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systems d'enseignement en Europe? *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 31-55.
<https://doi.org/10.7202/019471ar>
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'post bureaucratic' models of regulation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 71-84.
- Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1054>
- Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage Publications, Inc.
- Martin, M., & Anderson, C. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
https://www.researchgate.net/publication/254264600_The_Cognitive_Flexibility_Scale_three_validity_studies
- Martin, M., & Rubin, R. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.
https://www.researchgate.net/publication/232580655_A_New_Measure_of_Cognitive_Flexibility
- Martindale, C., & Dailey, A. (1996). Creativity, primary process cognition and personality. *Personality and Individual Differences*, 20(4), 409-414.
- Mauss, M. (1907/1969). *Représentations collectives et diversité des civilisations* [Collective representations and diversity of civilisations]. Les Éditions Minit.
- Mazzotti, A. (2002). A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, (14-15), 17-37.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913>
- McClary, R. (2009). *An investigation into the relationship between tolerance of ambiguity and creativity among military officers* (Doctoral dissertation, Kansas State University, Manhattan, Kansas). <http://hdl.handle.net/2097/2210>
- McCrae, R. (1999). Consistency of creativity across the life span. In M. A. Runco., & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 361-366). Academic Press. <https://pdfcoffee.com/encyclopedia-of-creativityvolume-1pdf-pdf-free.html>
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. Routledge.

- McPeck, J. (1984). Stalking beasts, but swatting flies: The teaching of critical thinking. *Canadian Journal of Education*, 9(1), 28-44.
- McPeck, J.(1990a). *Teaching critical thinking*. Routledge.
- McPeck, J. (1990b). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10-12.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220–232.
- Meiran, N. (2010). Task switching: Mechanisms underlying rigid vs. flexible self-control. In R. R. Hassin., K. N. Ochsner., & Y. Trope (Eds.), *Self-control in society, mind, and brain* (pp. 202–220). Oxford University Press.
https://www.researchgate.net/publication/279722697_Task_Switching_Mechanisms_Underlying_Rigid_vs_Flexible_Self-Control
- Merrifield, P., Guilford, J., Christensen, P., & Frick, J. (1962). The role of intellectual factors in problem solving. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(10), 1-21.
- Meyer, J. (1992). Background: A perspective on the curriculum and curricular research. In J.W. Meyer., H.D. Kamens., & A. Benavot, *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century* (pp. 18-27). The Falmer Press.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1–20). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Editions d'Organizations.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. Simon and Schuster.
<https://archive.org/details/mintzbergonmanag0000mint/page/n5/mode/2up>
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. Basic Books.
- Mintzberg, H. (2002). *Structure et dynamique des organisations* [Organisational structure and dynamics]. Les Éditions d'Organisations.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. Berrett-Koehler.
- Mintzberg, H. & Quinn, J. (1993). *El proceso estratégico: Conceptos, contextos y casos* [The strategic process: Concepts, contexts and cases]. Prentice Hall Hispanoamericana.

- Mintzberg, H., & Quinn, J. (2001). *O processo da estratégia* [The strategy process] (3rd ed.). Bookman Editora.
- Moliner, P. (Ed.). (2001). *La dynamique des représentations sociales* [The dynamics of social representations]. Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (2008). Représentations sociales et iconographie. *Communication et Organisation*, 34,12-23.
<https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.547>
- Moliner, P. (2015). Objectivation et ancrage du message iconique. Propositions théoriques et pistes de recherche. *Sociétés*, 130(4), 81-94.
<https://doi.org/10.3917/soc.130.0081>
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. Routledge.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness, and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176-186.
- Moran, S. (2010a). The roles of creativity in society. In R. J. Sternberg., & J. C. Kaufman, *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 74-90). Cambridge University Press.
- Moran, S. (2010b). Creativity in school. In K. Littleton., C. Wood., & J. K. Staarman (Eds.), *International handbook of educational psychology: New perspective on learning and teaching* (pp.319-359). Emerald.
- Moran, S., & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In R. K. Sawyer., V. John-Steiner., S. Moran., R. J. Sternberg., D. H. Feldman., J. Nakamura., & M. Csikszentmihalyi, *Creativity and development* (pp. 61-90). Oxford University Press.
- Moriarty, S., & Robbs, B. (1999). Advertising. In M. A. Runco., & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 23-29). Academic Press.
<https://pdfcoffee.com/encyclopedia-of-creativityvolume-1pdf-pdf-free.html>
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690200100202>
- Moscovici, S. (2001). *As representações sociais* [Social representations]. Eduerj Editora.
- Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : Elements pour une histoire. In D. Jodelet (Org.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). PUF.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. [The social representations. Investigations in social psychology]. Vozes.

- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Higgins, S., Newton, D., Miller, J., & Gregson, M. (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Muller, P. (1990). *Les politiques publiques* [Public policies]. PUF.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: Vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Science Politique*, 50(2), 189-208. <https://doi.org/10.3406/rfsp.2000.395464>
- Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue Française de Science Politique*, 55(1), 155-187.
- Muller, P. (2011). *Les politiques publiques* [Public policies]. PUF.
- Muller, P. (2014). Référentiel. In L. Boussaguet, S. Jacquot., & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques: Précédée d'un nouvel avant-propos* (4th ed., pp. 555-562). Presses de Sciences Po.
- Muller, P., & Sured, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques* [Public policy analysis]. Montchrestien.
- Muller, P., & Sured, Y. (2002). *A análise das políticas públicas* [[Public policy analysis]. Educat.
- Mumford, M., & Gustafson, S. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, 103(1), 27-43. https://www.academia.edu/14992714/Creativity_syndrome_Integration_application_and_innovation
- Mumford, M., Mobley, M., Uhlman, C., Reiter-Palmon, R., & Doares, L. (1991). Process analytic models of creative capacities. *Creativity Research Journal*, 4(2), 91-122. https://www.researchgate.net/publication/311570071_Process_analytic_models_of_creative_capacities
- Mumford, M., Supinski, E., Baughman, W., Costanza, D., & Threlfall, K. (1997a). Process-based measures of creative problem-solving skills: V. Overall prediction. *Creativity Research Journal*, 10(1), 73-85.
- Mumford, M., Baughman, W., Maher, M., Costanza, D., & Supinski, E. (1997b). Process-based measures of creative problem-solving skills: IV. Category combination. *Creativity Research Journal*, 10(1), 59-71.
- Mumford, M., Blair, C., & Marcy, R. (2006). Alternative knowledge structures in creative thought. In J. C. Kaufman., & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 117-136). Cambridge University Press. <https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT190078.pdf>

- Murawski, L. (2014). Critical thinking in the classroom... and beyond. *Journal of Learning in Higher Education*, 10(1), 25-30.
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency, and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1-2), 7-23.
- Newman, J., & Clarke, J. (2012). Gerencialismo. *Educação & Realidade*, 37(2), 353-381.
- Nickerson, R. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). Cambridge University Press.
- Nieto, A., & Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: Are they sufficient? *Anales de psicología*, 27(1), 202-209.
- Nijstad, B., De Dreu, C., Rietzschel, E., & Baas, M. (2010). The dual pathway to creativity model: Creative ideation as a function of flexibility and persistence. *European Review of Social Psychology*, 21(1), 34-77.
- Niu, W., & Sternberg, R. (2006). The philosophical roots of western and eastern conceptions of creativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 26(1-2), 18-38.
- Norris, S. (1992). Testing for the disposition to think critically. *Informal Logic*, 14(2), 157-164. <https://doi.org/10.22329/il.v14i2.2538>
- Norris, S., & Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking (Practitioner Guide to Teaching Thinking Series)*. Midwest Publications.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*, TALIS. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- Olsen, E. (2011). *Strategic planning for dummies*. John Wiley & Sons.
- Osborn, A. (1953). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. Scribner.
- Ozga, J., & Grek, S. (2007, September 3-6). *Governing by numbers* [Paper presentation]. Conflict, Citizenship and Civil Society, 8 th Annual Conference European Sociological Association, Glasgow, Scotland.
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21(1), 1-19.
- Palm, K., & Follette, V. (2011). The roles of cognitive flexibility and experiential avoidance in explaining psychological distress in survivors of interpersonal victimization. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(1), 79-86.

- Paradeise, C. (2003). La théorie de la régulation sociale à l'épreuve de la pratique. In G. De Terssac (Org.), *La théorie de la regulation sociale de Jean-Daniel Reynaud - Débats et prolongements* (pp. 41-49). Éditions La Découverte.
- Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. Open University Pres.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking handbook: 4th-6th grades. A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies, and science*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why and how? *New Directions for Community Colleges*, 77, 3–24.
- Paul, R. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Foundation for Critical thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The thinkers guide to nature and functions of critical and creative thinking*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). Critical thinking: Intellectual standards essential to reasoning well within every domain of human thought. Part two. *Journal of Developmental Education*, 37(1), 32-36.
- Paul, R., & Heaslip, P. (1995). Critical thinking and intuitive nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 22(1), 40-47.
- Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. California Commission on Teacher Credentialing.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437379.pdf>
- Paulus, P., & Nijstad, B. (Eds.). (2003). *Group creativity*. Oxford University Press.
- Peirce, C. (1879). La logique de la science : Deuxième partie : Comment rendre nos idées claires. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 7, 39-57. PUF.
- Peirce, C. (1966a). How to make our ideas clear. In C. S. Peirce, *Selected writings: Values in a universe of chance* (pp. 113-136). Dover Pub.
- Peirce, C. (1966b). What Pragmatism is. In C. S. Peirce, *Selected writings: Values in a universe of chance* (pp. 180-202). Dover Pub.

- Peterson, J. (1992). The european technology community: Policy networks in a supranational setting. In D. Marsh., & W. R. A. Rhodes, *Policy networks in british government* (pp. 226-248). Clarendon Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Phillips, D. (2004). Toward a theory of attraction in education. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending* (pp. 54-67). Teachers College Press.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2005). Policy borrowing in education: Framework for analysis. In J. Zajda., K. Freeman., M. Geo-Jaja., S. Majhanovic., V. Rust., J. Zajda., & R. Zajda (Eds.), *International handbook on globalization, education and policy research. Global pedagogies and policies* (pp. 23-34). Springer.
- Plucker, J., Beghetto, R., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
https://www.researchgate.net/publication/233298152_Why_Isn't_Creativity_More_Important_to_Educational_Psychologists_Potentials_Pitfalls_and_Future_Directions_in_Creativity_Research
- Pons, X. (2012). De nouvelles connaissances pour une nouvelle gouvernance par les résultats? L'exemple de l'éducation en France et de trois outils d'évaluation. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 43(2), 15-34.
<https://doi.org/10.4000/rsa.784>
- Pons, X., & van Zanten, A. (2007). Knowledge circulation, regulation, and governance. In B. Delvaux., & E. Mangez (Eds.), *Literature reviews on knowledge and policy* (pp. 104-137). Project Knowandpol.
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (Eds.). (2008). *Improving school leadership, case studies on system leadership* (Vol. 2). OECD Publishing.
https://read.oecd-ilibrary.org/education/improving-school-leadership_9789264039551-en#page1
- Popkewitz, T. (2000). Globalization/regionalization, knowledge, and the educational practices. In T.S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relations between the state, civil society, and the educational community* (pp. 3-27). State University of New York Press.
- Porter, M. (2008). What Is strategy? *Harvard Business Review*, 86(1), 2-23.

- Portnoi, L. (2005). Employment equity and higher education: Policy borrowing and the politics of language. In J. Zajda., K. Freeman., M. Geo-Jaja., S. Majhanovic., V. Rust., J. Zajda., & R. Zajda (Eds.), *International handbook on globalization, education and policy research. Global pedagogies and policies* (pp. 351-365). Springer.
- Puccio, G. (1999). Teams. In M. A. Runco., & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1. pp.639–649). Academic Press.
<https://pdfcoffee.com/encyclopedia-of-creativityvolume-1pdf-pdf-free.html>
- Puente-Díaz, R., & Cavazos-Arroyo, J. (2017). The influence of creative mindsets on achievement goals, enjoyment, creative self-efficacy, and performance among business students. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 1-11.
<https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/157209.pdf>
- Quinn, J. (1980). Strategy for change. In H. Mintzberg., J. B. Quinn., & S. Ghoshal, *The strategy process* (pp. 5-13). Hall Europe.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt. L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* [Handbook of social science research]. Gradiva.
- Ramsdal, H., & van Zanten, A. (2011). *Knowledge based regulation tools in education and health*. Orientation 3. National instruments. Integrative report. Project Knowandpol.
- Ramos, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: Contributo para uma teoria substantiva*. (Doctoral thesis, Universidade do Minho, Braga, Portugal).
<https://hdl.handle.net/1822/6914>
- Reber, A. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology*, 118(3), 219–235.
https://www.researchgate.net/publication/232481584_Implicit_learning_of_tacit_knowledg
- Reber, A. (1992). An evolutionary context for the cognitive unconscious. *Philosophical Psychology*, 5(1), 33–51.
- Reiter, R., & Klenk, T. (2019). The manifold meanings of ‘post-new public management’ –a systematic literature review. *International Review of Administrative Sciences*, 85(1), 11-27.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0020852318759736>
- Reynaud, B. (2001). Suivre les règles. Routines et connaissances tacites dans la coordination. *Revue d'Économie Industrielle*, 97, 53-68.
https://www.persee.fr/doc/rei_0154-3229_2001_num_97_1_1799

- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : Régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de Sociologie*, 29(1), 5-18.
https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_1_247
- Reynaud, J.-D. (1987/1997). *Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale* [The rules of the game: Collective action and regulation] (2nd ed.). Armand Colin.
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale* [The rules of the game: Collective action and regulation] (3rd ed.). Armand Colin.
- Reynaud, J.-D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle* [Conflict, negotiation and rule] (2nd ed.). Octarès Éditions.
- Reynaud J.-D. (2003). Réflexion 1 : Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. In G. de Terssac, *La théorie de la régulation sociale de J.D. Reynaud* (pp. 103-113). Éditions La Découverte.
- Resnick, L. (1985). *Cognition and instruction: Recent theories of human competence*. In B. L. Hammonds (Ed.), *Psychology and learning* (pp. 123–186). American Psychological Association.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Philosophy Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- Rhodes, M. (1987). An analysis of creativity. In S.G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 216-222). Bearly Limited.
- Rhodes, R. (1991). Policy networks and sub-central government. In G. Thompson., J. Frances., R. Levacic., & J. Mitchell (Eds.), *Markets, hierarchies, and networks: The coordination of social life* (pp. 203–214). Sage Publications Ltd.
- Rhodes, R. (2002). Putting people back into networks. *Australian Journal of Political Science*, 37(3), 399-416.
- Richards, R. (2001). Creativity and the schizophrenia spectrum: More and more interesting. *Creativity Research Journal*, 13(1), 111–132.
- Richards, R. (2007). *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives*. American Psychological Association.
- Richards, R. (2010). Everyday creativity. In J. C. Kaufman., & R. J. Sternberg, *The Cambridge handbook of creativity* (pp.189–215). Cambridge University Press.
- Rickards, T., & Bessant, J. (1980). The creativity audit: Introduction of a new research measure during programmes for facilitating organizational change. *R&D Management*, 10(2), 67–75.

- Ricketts, J., & Rudd, R. (2004). The relationship between critical thinking dispositions and critical thinking skills of selected youth leaders in the national FFA organization. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54(1), 21-33.
- Riddell, T. (2007). Critical assumptions: Thinking critically about critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 46(3), 121-126.
- Ritter, S., Damian, R., Simonton, D., van Baaren, R., Strick, M., Derks, J., & Dijksterhuis, A. (2012). Diversifying experiences enhance cognitive flexibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 961-964.
https://www.researchgate.net/publication/256752679_Diversifying_Experiences_Enhance_Cognitive_Flexibility
- Robbins, T., & Kegley, K. (2010). Playing with thinkertoys to build creative abilities through online instruction. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 40-48.
- Roberts, R., Wiebels, K., Sumner, R., van Mulukom, V., Grady, C., Schacter, D., & Addis, D. (2017). An fMRI investigation of the relationship between future imagination and cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 27(95), 156-172.
https://pure.coventry.ac.uk/ws/files/13149941/mulukom_1_s2.o_S0028393216304262_main.pdf
- Roman, A. (2019, July 17). *Policy recommendations on careers and professional development of teachers and school leaders*. The European Education Policy Network on Teachers and School Leaders.
<https://www.csee-etuice.org/en/news/education-policy/3189-european-education-policy-network-on-teachers-and-school-leaders>
- Rosa, V., Maia, J. S., Mascarenhas, D., & Teodoro, A. (2020). PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: Uma análise comparativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 94-120. <https://doi.org/10.21814/rpe.18380>
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. Etat des lieux et perspectives* [The social representations. State of the art and perspectives]. Mardaga.
- Rubenson, D., & Runco M. (1992). The psychoeconomic approach to creativity. *New Ideas Psychology*, 10(2), 131-147.
https://www.academia.edu/6114010/PSYCHOECONOMIC_APPROACH_TO_CREATIVITY
- Rubenson, D., & Runco, M. (1995). The psychoeconomic view of creative work in groups and organizations. *Creativity and Innovation Management*, 4(4), 232-241. https://www.academia.edu/17660057/The_Psychoeconomic_View_of_Creative_Work_in_Groups_and_Organizations

- Runco, M. (1993). Operant theories of insight, originality, and creativity. *American Behavioral Scientist*, 37(1), 59–74.
- Runco, M. (1994). Creativity and its discontents. In M. P. Shaw., & M. A. Runco (Eds.), *Creativity and affect (creativity research)* (pp. 102–123). Ablex Publishing.
- Runco, M. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. In M. A. Runco (Ed.), *Creativity from childhood to adulthood* (pp. 3-30). Jossey-Bass.
- Runco, M. (1999a). Critical thinking. In M. A. Runco., & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 449– 452). Academic Press.
<https://pdfcoffee.com/encyclopedia-of-creativityvolume-1pdf-pdf-free.html>
- Runco, M. (1999b). Divergent thinking. In M. A. Runco., & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 577–582). Academic Press.
<https://pdfcoffee.com/encyclopedia-of-creativityvolume-1pdf-pdf-free.html>
- Runco, M. (2003a). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Education*, 47(3), 317–324.
- Runco, M. (Ed.). (2003b). *Critical creative processes*. Hampton Press.
- Runco, M. (2004b). Everyone has creative potential. In R. J. Sternberg., E. L. Grigorenko., & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 21-30). American Psychological Association.
- Runco, M. (2007a). A hierarchical framework for the study of creativity. *New Horizons in Education*, 55(3), 1–9.
- Runco, M. (2011). Tactics and strategies for creativity. In M.A. Runco., & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (2nd ed., Vol. 2, pp.423- 426). Academic Press.
- Runco, M., & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7(3), 243–267. Springer.
- Runco, M., & Charles, R. (1993). Judgments of originality and appropriateness as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 15(5), 537-546.
- Russ, S., & Fiorelli, J. (2010). Developmental approaches to creativity. In J.C. Kaufman., & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 233-249). Cambridge University Press.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://www.researchgate.net/publication/11946306_Self_Determination_Theory_and_the_Facilitation_of_Intrinsic_Motivation_Social_Development_and_Well-Being

- Santos, B. (2019). Os processos da globalização. In M. P. Meneses., J. A. Nunes., C. L. Añón., A. A. Bonet., & N. L. Gomes (Eds.), *Boaventura de Sousa Santos: Construindo as epistemologias do Sul para um pensamento alternativo de alternativas* (Vol. 1, pp. 397–484). CLACSO.
- Sarmiento, M. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação, 7*(2), 15-26.
- Sawyer, R., John-Steiner, V., Csikszentmihalyi, M., Moran, S., Feldman, D., Gardner, H., Sternberg, R., & Nakamura, J. (2003). *Creativity and development*. Oxford University Press.
- Schedler, A. (1999). Conceptualizing accountability. In A. Schedler., A., L. Diamond., & M. Plattner (Eds.), *The self-restraining state. Power and accountability in new democracies* (pp. 13-28). Lynne Rienner.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* [The reflective practitioner: In search of the hidden knowledge in professional action]. Les Éditions Logiques.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e aprendizagem* [Educating the reflective professional: A new design for teaching and learning learning] (Roberto C. Costa, Tradutor). Artes Médicas Sul.
- Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education, 36*(1), 111–139. Springer.
https://www.researchgate.net/publication/225234905_Promoting_Self-Regulation_in_Science_Education_Metacognition_as_Part_of_a_Broader_Perspective_on_Learnin
- Scriven, M., & Paul, R. (1987, Summer). *Defining critical thinking* [Statement presentation]. 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform. Council for Excellence in Critical Thinking.
- Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning - Final report of research findings*. Wallace Foundation.
- Seca, J-M. (2001). *Les représentations sociales* [The social representations]. Armand Colin.
- Sedlak, C. (1997). Critical thinking of beginning baccalaureate nursing students during the first clinical nursing course. *Journal of Nursing Education, 36*(1), 11-18.

- Seidl, E., Tróccoli, B., & Zannon, C. (2001). Análise fatorial de uma medida de estratégias de enfrentamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *17*(3), 225-234.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722001000300004>
- Sheldon, K. (1999). Conformity. In M. A. Runco., & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 341–346). Academic Press.
<https://pdfcoffee.com/encyclopedia-of-creativityvolume-1pdf-pdf-free.html>
- Shimanoff, S. (1980). *Communication rules: Theory and research*. Sage Publications, Inc.
- Shotter, J. (1997). The social construction of our inner selves. *Journal of Constructivist Psychology*, *10*(1), 7-24.
https://www.researchgate.net/publication/255649200_The_Social_Construction_of_Our_'Inner'_Lives
- Siegel, H. (1980). Critical thinking as an educational ideal. *Educational Forum*, *45*(1), 7-23.
https://www.researchgate.net/publication/232929121_Critical_Thinking_as_an_Educational_Idea
- Siegel, H. (1985). Educating reason: Critical thinking, informal logic, and the philosophy of education. *Informal Logic*, *7*(2), 69-81.
<https://doi.org/10.22329/il.v7i2.2706>
- Siegel, H. (1986). Critical thinking as an intellectual right. *New Directions for Child Development*, *33*, 39-49. Hindawi.
https://www.researchgate.net/publication/229853477_Critical_thinking_as_an_intellectual_right
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. Routledge.
- Siegel, H. (1989). The rationality of science, critical thinking, and science education. *Synthese*, *80*(1), 9-41. Springer.
https://www.researchgate.net/publication/226143745_The_rationality_of_science_critical_thinking_and_science_education
- Siegel, H. (1999). What (good) are thinking dispositions? *Educational Theory*, *49*(2), 207-221.
- Siegel, S., & Kaemmerer, W. (1978). Measuring the perceived support for innovation in organizations. *Journal of Applied Psychology*, *63*(5), 553–562.
https://www.researchgate.net/publication/232580684_Measuring_the_Perceived_Support_for_Innovation_in_Organizations

- Simmons, B., Dobbin, F., & Garrett, G. (2006). The international diffusion of liberalism. *International Organization*, 60(4), 781-810.
<http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:3119447>
- Simon, H. (1990). Invariants of human behavior. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 1-20.
<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.41.020190.000245>
- Simonton, D. (1977). Creative productivity, age, and stress: A biographical time-series analysis of 10 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(11), 791-804.
https://www.researchgate.net/publication/22238650_Creative_productivity_age_and_stress_A_biographical_time-series_analysis_of_10_classical_composers
- Simonton, D. (1984). *Genius, creativity, and leadership*. Harvard University Press.
- Simonton, D. (1990). History, chemistry, psychology, and genius: An intellectual autobiography of historiometry. In M. A. Runco., & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 92-115). Sage Publications, Inc.
- Simonton, D. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. Guilford Press.
- Simonton, D. (1998). Fickle fashion versus immortal fame: Transhistorical assessments of creative products in the opera house. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 198-210.
- Simonton, D. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. Oxford University Press.
- Simonton, D. (2000). Creative development as acquired expertise: Theoretical issues and an empirical test. *Developmental Review*, 20(2), 283-318.
- Simonton, D. (2003). Scientific creativity as constrained stochastic behavior: The integration of product, person, and process perspectives. *Psychological Bulletin*, 129(4), 475-494.
- Simonton, D. (2004). Creativity as a constrained stochastic process. In R. J. Sternberg., E. L. Grigorenko., & J.L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 83-101). American Psychological Association.
- Simonton, D. (2006). Creative genius, knowledge, and reason: The lives and works of eminent creators. In J. C. Kaufman., & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 43-59). Cambridge University Press.
<https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT190078.pdf>

- Simonton, D. (2009). Varieties of (scientific) creativity: A hierarchical model of domain specific disposition, development, and achievement. *Perspectives on Psychological Science*, 4(5), 441–452.
- Simonton, D. (2010). So, you want to become a creative genius? You must be crazy! In D. H. Cropley., A.J.Cropley., J.C.Kaufman., & M.A. Runco (Eds.), *The dark side of creativity* (pp. 218-234). Cambridge University Press.
- Simpson, E., & Courtney, M. (2002). Critical thinking in nursing education: Literature review. *International Journal of Nursing Practice*, 8(2), 89-98.
https://eprints.qut.edu.au/263/1/SIMPSON_CRITICAL_THINKING.PDF
- Skinner, E., & Zimmer-Gembeck, M. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 119–144.
https://www.researchgate.net/publication/6883225_The_Development_of_Coping
- Skinner, E., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–269.
https://www.researchgate.net/publication/10803238_Searching_for_the_Structure_of_Coping_A_Review_and_Critique_of_Category_Systems_for_Classifying_Ways_of_Coping
- Soldz, S., & Vaillant, G. (1999). The big five personality traits and the life course: A 45-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 33(2), 208–232.
- Stake, R. (1994). Case studies. In N. K. Denzin., & Y, S, Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage Publications, Inc.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* [Research with case studies]. Morata.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* [The art of case study research]. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stange, J., Alloy, L., & Fresco, D. (2017). Inflexibility as a vulnerability to depression: A systematic qualitative review. *Clinical Psychology*, 24(334), 245–276.
https://www.researchgate.net/publication/317581901_Inflexibility_as_a_Vulnerability_to_Depression_A_Systematic_Qualitative_Review
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In Steiner-Khamsi, G., & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education* (pp. 3-17). Routledge.

- Stemme, A., Deco, G., & Busch, A. (2007). The neuronal dynamics underlying cognitive flexibility in set shifting tasks. *Journal of Computational Neuroscience*, 23(3), 313-331.
https://www.researchgate.net/publication/6321273_The_neuronal_dynamics_underlying_cognitive_flexibility_in_set_shifting_tasks
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1987). Teaching intelligence: The application of cognitive psychology to the improvement of intellectual skills. In J. B. Baron., & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp.182-218). W H Freeman & Co.
- Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (Ed.). (1999). *Human creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1999a). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1999b). Intelligence. In M. A. Runco., & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 2, pp. 81–88). Academic Press.
<https://pdfcoffee.com/encyclopedia-of-creativityvolume-1pdf-pdf-free.html>
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1–31.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd; Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free Press.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.3-15). Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (2009). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.3-15). Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & O’Hara, L. (1999). Creativity and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 251–271). Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & O’Hara, L. (2009). Creativity and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 251-272). Cambridge University Press.
- Sternberg, R., Kaufman, J., & Pretz, J. (2001). The propulsion model of creative contributions applied to the arts and letters. *Journal of Creative Behavior*, 35(2), 75– 101.
https://www.researchgate.net/publication/261797846_The_Propulsion_Model_of_Creative_Contributions_Applied_to_the_Arts_and_Letters
- Sternberg, R., Kaufman, J., & Pretz, J. (2002). *The creativity conundrum. A propulsion model of kinds of creative contributions*. Psychology Press.

- Sternberg, R., Kaufman, J., & Pretz, J. (2003a). A propulsion model of creative leadership. *Creativity and Innovation Management*, 13(3), 145-153.
https://www.researchgate.net/publication/322618534_A_Propulsion_Model_of_Creative_Leadership
- Sternberg, R., Kaufman, J., & Pretz, J. (2003b). A propulsion model of creative leadership. *Leadership Quarterly*, 14(4-5), 455-473.
- Sternberg, R., Lubart, T., Kaufman, J., & Pretz, J. (2005). Creativity. In K. Holyoak., & R. Morrison (Eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 351-369). Cambridge University Press.
[https://library.mibckerala.org/lms_frame/eBook/Holyoak-Morrison%20-%20The%20Cambridge%20Handbook%20of%20Thinking%20and%20Reasoning%20\(CUP\).pdf](https://library.mibckerala.org/lms_frame/eBook/Holyoak-Morrison%20-%20The%20Cambridge%20Handbook%20of%20Thinking%20and%20Reasoning%20(CUP).pdf)
- Sternberg, R., O'Hara, L., & Lubart, T. (1997). Creativity as investment. *California Management Review*, 40(1), 8-21.
- Stoer, S. (2002). Educação e globalização: Entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.
<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-033-045-Stephen%20Stoer.pdf>
- Strange, J., & Mumford, M. (2002). The origins of vision: Charismatic versus ideological leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 343-377.
https://www.academia.edu/4861346/The_origins_of_vision_Charismatic_versus_ideological_leadership
- Strauss, A. (1978). *Negotiations: Varieties, contexts, processes, and social order*. Jossey-Bass.
- Suls, J., & David, J. (1996). Coping and personality: Third time's the charm? *Journal of Personality*, 64(4), 993-1005. https://www.academia.edu/72218169/Coping_and_Personality_Third_Times_the_Charm
- Surel, Y. (1995). Les politiques publiques comme paradigmes. In A. Faure., G. Pollet., & Ph. Warin (Dir.), *La Construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel* (pp. 125-151). L'Harmattan.
- Surel, Y. (2004). Approches cognitives. In L. Boussaguet., S. Jacquot., & P. Ravinet (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 78-85). Presses de Sciences Po.
- Swartz, R. (1987). Teaching for thinking: A developmental model for the infusion of thinking skills into mainstream instruction. In J.B. Baron., & R.J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 106-126). W.H. Freeman & Co.

- Takeuchi, H., Taki, Y., Sassa, Y., Hashizume, H., Sekiguchi, A., Fukushima, A., & Kawashima, R. (2010). White matter structures associated with creativity: evidence from diffusion tensor imaging. *Neuroimage*, *51*(1), 11-18.
- Tama, C. (1989). Critical thinking has a place in every classroom. *Journal of Reading*, *33*(1), 64–65.
- Tamir, M., & Robinson, M. (2007). The happy spotlight: Positive mood and selective attention to rewarding information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(8), 1124–1136.
https://www.academia.edu/13545665/The_Happy_Spotlight_Positive_Mood_and_Selective_Attention_to_Rewarding_Information
- Tan, C., & Crawford, L. (2006). *Knowledge and inquiry: An introduction to epistemology*. Prentice Hall.
https://www.researchgate.net/publication/281223897_Knowledge_and_Inquiry_An_Introduction_to_Epistemology
- Tan, C. (2014). Reflective thinking for intelligence analysis using a case study. *Reflective Practice*, *15*(2), 218-231.
https://www.researchgate.net/publication/263685385_Reflective_thinking_for_intelligence_analysis_using_a_case_study
- Taskin, L., & Gomez P.-Y. (2015). Articuler la théorie de la régulation sociale et l'approche conventionnaliste en gestion pour comprendre l'échec d'un projet de changement organisationnel. @GRH, *14*(1), 99-128.
<https://doi.org/10.3917/grh.151.0099>
- Tei, S., Fujino, J., Kawada, R., Jankowski, K., Kauppi, J., van den Bos, W., Abe, N., Sughiara, G., Miyata, J., Murai, T., & Takahashi, H. (2017). Collaborative roles of temporoparietal junction and dorsolateral prefrontal cortex in different types of behavioural flexibility. *Scientific Reports*, *7*(1), 1-8.
- Teodoro, A. (2002). As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *EccoS–Revista Científica*, *4*(1), 61-78. <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i1.293>
- Thayer-Bacon, B. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. Teachers College Press.
- Thatcher, M. (2004). Réseau. In L. Boussaguet., S. Jacquot., & P. Ravinet (Ed), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp.384-390). Presses de Sciences Po.
- Thompson, R. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska symposium on motivation*. (Vol. 36, pp.367-467). University of Nebraska Press.

- Thompson, J., & Strickland, A. (1995). *Strategic management: Concepts and cases*. Irwin Professional Publishing.
- Thuderoz, C. (2000). *Négociations. Un essai de sociologie du lien social* [Negotiations. An essay on the sociology of the social bond]. PUF.
- Tindal, G., & Nolet, V. (1995). Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. *Focus on Exceptional Children*, 27(7), 1–24. <https://doi.org/10.17161/foec.v27i7.6847>
- Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory Into Practice*, 32(3), 147–153.
- Torrance, E. (1971). Are the Torrance tests of creative thinking biased against or in favor of “disadvantaged” groups? *Gifted Child*, 15(2), 75–80.
- Torrance, E. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Personal Press.
- Torrance, E. (1995). *Why fly?* Ablex Publishing.
- Tregoe, B., & Zimmerman, J. (1980). *Top management strategy: What it is and how to make it work*. Simon & Schuster.
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. S. Silva., & J.M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Valence, A., & Roussiau, N. (2005). Etude de la transformation de représentations sociales en réseau (idéologie, droits de l’homme et institution). *Les Cahiers Psychologie Politique*, 7, 1-22.
- Van Haeht, A. (2001). Les politiques publiques d’éducation : Un renouvellement nécessaire des outils théoriques? *Revue de l’Institut de Sociologie*, 1(4), 15-40.
- Vernon, P. (1989). The nature–nurture problem in creativity. In J. Glover., R. Ronning., & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 93–110). McGraw-Hill.
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Walford, G. (2001). Privatization in industrialized countries. In H. M. Levin (Ed.), *Privatizing education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (pp. 178-200). Routledge.
- Walker, S. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection. *Journal of Athletic Training*, 41(2), 216–221. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1472640/pdf/i1062-6050-41-2-216.pdf>
- Wallas, G. (1926). *Art of thought*. Harcourt Brace.

- Wang, X. (2003). *A study about students' creative tendency and their perception of teachers' classroom behavior* [Unpublished master's t dissertation]. Beijing Normal University, Beijing, China.
- Watson, G., & Glaser, E. (2012). *Watson-Glaser™ critical thinking appraisal. UK Supervised and Unsupervised Versions*. Manual. Pearson.
- Ward, T., Smith, S., & Finke, R. (1999). Creative cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.189-212). Cambridge University Press.
- Weber, M. (1984). *Economia y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* [Economy and society: Outline of a comprehensive sociology]. Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1991). *Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva* [Economy and society: Foundations of comprehensive sociology] (Vol. 1). Universidade Brasília.
- Wechsler, S., Saiz, C., Rivas, S. Vendramini, C., Almeida, L. Mundim, M., & Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: Independent or overlapping components? *Thinking Skills and Creativity, 27*, 114-122.
<https://www.pensamiento-critico.com/archivos/thskcrea1827114122.pdf>
- Weick, K. (1988). Enacted sensemaking in crisis situations. *Journal of Management Studies, 25*(4), 305-317.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-6486.1988.tb00039.x>
- Weick, K., Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science, 16*(4), 409–421.
https://www.researchgate.net/publication/211395920_Organizing_and_the_Process_of_Sensemaking
- Westphal, M., Seivert, N., & Bonanno, G. (2010). Expressive flexibility. *Emotion, 10*(1) 92–100. https://www.researchgate.net/publication/41415754_Expressive_Flexibility
- Whiting, D., Deane, F., Simpson, G., McLeod, H., & Ciarrochi, J. (2017). Cognitive and psychological flexibility after a traumatic brain injury and the implications for treatment in acceptance-based therapies: A conceptual review. *Neuropsychological Rehabilitation, 27*(2), 263–299.
https://www.researchgate.net/publication/279967398_Cognitive_and_psychological_flexibility_after_a_traumatic_brain_injury_and_the_implications_for_treatment_in_acceptance-based_therapies_A_conceptual_review
- Williamson, B. (2016.) Digital education governance: Data visualization, predictive analytics, and 'real-time' policy instruments. *Journal of Education Policy, 31*(2), 123-141.
<https://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/21746?mode=full#.ZF14dRHMLrc>

- Willingham, D. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-32.
https://www.researchgate.net/publication/242479451_Critical_Thinking_Why_Is_It_So_Hard_to_Teach
- Woodman, R., Sawyer, J., & Griffin, R. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, 18(2), 293-321.
https://www.researchgate.net/publication/234022043_Toward_a_Theory_of_Organizational_Creativity
- Woodman, R., & Schoenfeldt, L. (1989). Individual differences in creativity: An interactionist perspective. In J. A. Glover., R. R. Ronning., & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 77–91). Plenum Press.
- Woodman, R., & Schoenfeldt, L. (1990). An interactionist model of creative behavior. *The Journal of Creative Behavior*, 24(1), 10–20.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa* [The school inside: Ethnography in educational research]. Paidós.
- Wright, R. (2020). Directed coping: A key to coping effectively? *Stress & Health*, 37(3), 466-475.
- Yinger, R. (1980). Can we really teach them to think? In R. E. Young (Ed.), *New directions for teaching and learning: Fostering critical thinking* (pp. 11-31). Jossey-Bass.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts., P. R. Pintrich., & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 749–768). Academic Press.
- Zhu, Z., & Bonanno, G. (2017). Affective flexibility: Relations to expressive flexibility, feedback, and depression. *Clinical Psychological Science*, 5(6), 930-942.
https://www.academia.edu/63001452/Affective_Flexibility_Relations_to_Expressive_Flexibility_Feedback_and_Depression
- Zimmer-Gembeck, M. (2021). Coping flexibility: Variability, fit, and associations with efficacy, emotion regulation, decentering, and responses to stress. *Stress and Health*, 37(5), 848-861.
https://www.researchgate.net/publication/350076327_Coping_Flexibility_Variability_Fit_and_Associations_with_Efficacy_Emotion_Regulation_Decentering_and_Responses_to_Stress

Anexos

Anexo 1 – Estrutura da entrevista

Assuntos	Objetivos	Tópicos
Legitimação	Explicar os objetivos e a operacionalização do processo da entrevista (permissão e tempo de realização). Garantir a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas e do discurso produzido.	Definição dos objetivos Gravação, confidencialidade e anonimato Tempo de gravação Devolução da transcrição
Apresentação (Dados recolhidos através de questionário online)	Obter dados de natureza biográfica relativos a cada um dos entrevistados. Obter dados gerais sobre a escola.	Idade Grupo disciplinar Formação académica Formação especializada Grupo disciplinar Tempo de serviço no ensino Tempo de serviço como diretor Ciclos de ensino Número de alunos Número de docentes Número de técnicos Número de funcionários Contexto: Alunos, pais, docentes, e outros elementos da comunidade educativa.
As modalidades de regulação externa e interna	Caraterizar processos e instrumentos de regulação na gestão escolar. Identificar tensões, conflitos, mudanças, conformidades emergentes do confronto das diferentes modalidades de regulação.	Críticas Descrever os processos Mudanças observadas Continuidades Tensões

O pensamento crítico e a criatividade	<p>Identificar situações de desconforto interno e externo em contexto de ação.</p> <p>Perceber o papel do conhecimento mobilizado.</p> <p>Identificar os mecanismos para a resolução de problemas.</p> <p>Perceber mecanismos para a resolução de problemas.</p> <p>Identificar situações em que emergem de ideias novas e originais.</p>	<p>Atitudes e disposições</p> <p>Avaliação da situação</p> <p>Procura de explicações ou soluções</p> <p>Conceção de diferentes perspetivas</p> <p>Resolução da situação</p> <p>Tipo de conhecimento mobilizado</p> <p>Pensamento divergente</p> <p>Pensamento convergente</p> <p>Impacto na escola</p>
O coping	<p>Identificar situações de stress físico e emocional.</p> <p>Reconhecer o impacto do volume, intensificação e complexidade das funções/tarefas.</p> <p>Identificar mecanismos de enfrentamento para situações de stress e pressão.</p>	<p>Descrição de processos</p> <p>Estratégias</p> <p>Dificuldades</p>
As representações sociais	<p>Averiguar as perceções diacrónicas sobre o cargo. Identificar as expectativas dos atores face ao cargo que ocupam.</p> <p>Perceber a relação entre a decisão e o seu alcance.</p>	<p>Conhecimento</p> <p>Identidade</p> <p>Orientação</p> <p>Legitimação</p> <p>Expectativas individuais</p>
Os referenciais da gestão escolar	<p>Identificar as perceções dos atores sobre os referenciais da gestão escolar.</p> <p>Perceber o impacto da formação/especialização na ação.</p>	<p>Constrangimentos</p> <p>Posicionamento</p> <p>Impacto na ação</p> <p>Mudanças observadas</p>

Anexo 2 – Guião da entrevista

Guião da entrevista

Tema: O pensamento crítico e a criatividade dos diretores e os referenciais a que se reporta a sua ação nos diferentes mundos

Participante: Diretor de escola (agrupamento)

Enquadramento e justificação

A emergência do cargo de diretor veio configurar uma nova morfologia organizacional nas escolas, em que aparece como o rosto que, dotado de maior poder e responsabilização, se afigura como o agente de mudança na implementação local das medidas de políticas educativas, enquanto lhe são acometidas tarefas e funções complexas, de grande volume e âmbito de abrangência, e que consubstanciam situações de elevada pressão, stress e desgaste físico e emocional.

Tendo em conta as diferentes modalidades de regulação que impendem sobre as escolas e as lógicas descritas, assim, importa compreender como é que através do pensamento crítico e da criatividade os diretores acomodam as suas representações em situações de tensão, conformidade e mudança, bem como os efeitos que produzem. Numa perspetiva interpretativa e qualitativa interessa-nos entrar nos contextos, nas interações e nos atores, num registo quase etnográfico, em que estes com a liberdade para falar de si permitem assim obter dados empíricos, que contribuam para uma melhor compreensão da ação do diretor e da sua relação institucional nos vários mundos de atuação.

Objetivos gerais

Identificar situações de stress funcional resultantes dos níveis elevados de responsabilização;

Identificar estratégias mobilizadas para fazer face a essas situações;

Compreender como orienta as práticas sociais e justifica as ações e tomadas de posição dos aspetos relevantes da realidade;

Identificar a natureza dos conflitos/tensões e as mudanças/conformidades funcionais que emergem da sua atuação nos vários mundos de ação;

Perceber como é que a mobilização do conhecimento através do pensamento crítico pode melhorar a gestão funcional da escola/agrupamento;

Compreender de que forma e em que situações a mobilização da criatividade pode modificar ou alterar imposições por um determinado contexto.

Perceber a relação entre as suas representações e a prática contextualizada.

Local e data: A definir com a(o) entrevistada(o)

TÓPICOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
Legitimação	Explicar os objetivos e a operacionalização do processo da entrevista (permissão e tempo de realização). Garantir a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas e do discurso produzido.	Os objetivos da entrevista foram definidos com clareza? Autoriza que se efetuada a gravação, salvaguardando a confidencialidade e o anonimato? Permite despende do tempo estritamente necessário para a realização da entrevista? Após a transcrição da entrevista, deseja que a mesma lhe seja devolvida para eventuais reformulações?
Apresentação	Obter dados de natureza biográfica relativos a cada um dos entrevistados. Obter dados gerais sobre a escola.	1. Qual a sua idade? 2. Qual o grupo disciplinar a que pertence? 3. Qual a sua formação académica? 4. Possui formação especializada? 4.1. Se sim, qual e onde a tirou? 5. Quanto tempo de serviço tem no ensino? 6. Quanto tempo tem no cargo de diretor? 7. Já exerceu outro cargo na direção de uma escola? 7.1. Se sim, qual, onde, e em que ano(s)? 8. Número de alunos 9. Número de docentes 10. Número de técnicos 11. Número de não docentes
1. A regulação da atividade	Caraterizar processos e instrumentos de regulação na gestão escolar. Identificar tensões, conflitos, mudanças, conformidades emergentes do confronto das	A administração mantém o controlo sobre a gestão dos currículos, a avaliação e a organização do trabalho pedagógico e relega para os diretores o papel de executores da gestão corrente das políticas de gestão escolar e de outras, apesar da relativa autonomia de que dispõem. 1. Na sua perspetiva a atividade do diretor é muito ou pouco regulada?

	diferentes modalidades de regulação.	<p>2. Quem faz essa regulação?</p> <p>3. Que instrumentos são mobilizados nessa regulação?</p> <p>4. Identifique situações a nível pedagógico, organizacional e tecnológico cujas respostas sejam fruto da sua autonomia.</p> <p>5. Que apreciação faz da sua disponibilidade para encontrar soluções que não sejam apenas uma réplica das diretrizes da administração?</p>
2. O pensamento crítico	<p>Identificar situações de desconforto interno e externo em contexto de ação.</p> <p>Perceber o papel do conhecimento mobilizado.</p> <p>Identificar os mecanismos para a resolução de problemas.</p>	<p>São muito variados os desafios colocados à ação dos diretores nos vários mundos de atuação. Neste sentido, é necessário uma grande flexibilidade e aplicabilidade de raciocínio para resolver problema(s) circunstancial(ais) que emerja(m) da sua atuação, mostrando-se indissociável a relação entre pensamento crítico, conhecimento e criatividade.</p> <p>6. Quando surge um determinado problema, independentemente da sua natureza (pedagógica, organizacional, tecnológico ou outra), como é que o avalia?</p>
3. A criatividade	<p>Perceber os mecanismos para a resolução de problemas.</p> <p>Identificar situações em que emergjam ideias novas e originais.</p>	<p>7. Que tipo de conhecimento mobiliza para a resolução desse(s) problema(s)?</p> <p>8. Até que ponto contempla uma diversidade de perspetivas na resolução de problemas?</p> <p>9. Qual o impacto que tem na escola a implementação de respostas diferenciadas? Para os alunos, ou a outro nível organizacional?</p> <p>10. Que apreciação faz das situações diferenciadas em termos de originalidade e singularidade?</p> <p>11. Quando não consegue resolver um problema, o que costuma fazer?</p>

<p>4. O coping</p>	<p>Identificar situações de stress físico e emocional.</p> <p>Reconhecer o impacto do volume, intensificação e complexidade das funções/tarefas.</p> <p>Identificar mecanismos de enfrentamento para situações de stress e pressão.</p>	<p>O diretor é de acordo com os normativos, o líder responsável e responsabilizável, na prestação de contas pelo serviço público de educação e gestão de recursos públicos disponibilizados. O volume, âmbito e complexidade das suas tarefas quotidianas, acomete-lhe uma sobrecarga funcional e emocional, com situações de elevado stress e grande pressão na sua ação e desempenho.</p> <p>12. Na sua relação nos vários mundos (administração, escola, comunidade local e mundo empresarial) qual ou quais origina(m) maior pressão e por sua vez maior stress?</p> <p>13. Como é que se manifesta o stress?</p> <p>14. Que importância atribui ao stress?</p> <p>15. Consegue identificar os momentos em que isso acontece? (início do ano, ao longo do ano, fim do ano, ou outro período específico).</p> <p>16. Qual o impacto do stress na sua gestão quotidiana?</p>
<p>5. As representações sociais</p>	<p>Averiguar as perceções diacrónicas sobre o cargo.</p> <p>Identificar as expectativas dos atores face ao cargo que ocupam.</p> <p>Perceber a relação entre a decisão e o seu alcance.</p>	<p>Uma representação social é um conjunto organizado de informações, opiniões, atitudes e crenças de um indivíduo sobre um determinado objeto e aspetos do seu mundo e de sua história individual e social, mas reflete diferenças relativamente a outros no mesmo grupo.</p> <p>17. Antes de ser diretor(a) o que pensava sobre o cargo?</p> <p>18. O que a(o) motivou a candidatar-se ao cargo? (intencionalidade ou oportunidade)</p> <p>19. Até que ponto o cargo tem correspondido às suas expectativas?</p>

		<p>20. Quais as alterações que identifica no seu trabalho ao longo dos anos, em termos de intensidade e envolvimento?</p> <p>21. Como vê o papel do(a) diretor(a) na organização escola?</p> <p>22. Quando tem dúvidas sobre que decisão tomar, como procede?</p> <p>23. Como justifica as opções que decorrem das suas tomadas de decisão? (a quem, de que forma)</p>
6. Os referenciais da gestão escolar	<p>Identificar as percepções dos atores sobre os referenciais da gestão escolar.</p> <p>Perceber o impacto da formação/especialização na ação.</p>	<p>Segundo a legislação de 2008, o acesso ao cargo de diretor resulta de um procedimento concursal que é condicionado por critérios de formação e ou experiência profissional.</p> <p>24. Que apreciação faz da modalidade de recrutamento do diretor? (este modelo que está agora em vigor)</p> <p>25. Até que ponto considera que a formação especializada disponível é suficiente para o desempenho do cargo, tendo em consideração as tarefas e funções exercidas?</p> <p>26. Que avaliação faz da formação que é ministrada pela tutela para o desempenho do cargo?</p> <p>27. Quer acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?</p> <p>Obrigado pela sua colaboração e disponibilidade.</p>

Legitimação da entrevista

A sua participação é fundamental para levar a cabo um estudo sobre o pensamento crítico e criativo dos diretores e os referenciais a que se reporta a sua ação nos diferentes mundos. Tendo em conta as diferentes modalidades de regulação que impendem sobre as escolas e as lógicas descritas, assim, importa compreender como é que através do pensamento crítico e da criatividade os diretores acomodam as suas representações em situações de tensão, conformidade e mudança, bem como os efeitos que produzem. A análise das entrevistas permitirá através do discurso dos diretores, desenvolver ideias sobre a forma como interpretam e compreendem aspetos múltiplos da sua ação nos diferentes contextos. O conteúdo da entrevista será apenas parte integrante do estudo e não será utilizado para outros fins. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, pedimos-lhe que assine no final o termo de consentimento. Desde logo fica garantido o sigilo das informações e o anonimato. Em caso de recusa o participante não será penalizado(a) de forma alguma. Os dados obtidos não serão divulgados para outros efeitos que não os descritos acima. Agradecemos desde já a sua colaboração, pois sem ela este estudo não seria possível.

Investigador Responsável: Nelson Leitão de Castro, aluno de Doutoramento em Educação na Universidade da Beira Interior, sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco.

Poderá contactar-me através de: 933 665 662; nelsoncastro1960@gmail.com

Assinatura do investigador: _____

Consentimento do participante

Eu, _____,
abaixo-assinado, concordo em colaborar no estudo sobre o pensamento crítico e a criatividade dos diretores e os referenciais a que se reporta a sua ação nos diferentes mundos. Fui devidamente informado e esclarecido pelo investigador Nelson Leitão de Castro sobre os trâmites e procedimentos nele envolvidos, decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou inconveniência. Solicito revisão prévia dos resultados antes de divulgação/ publicação, podendo pedir o sigilo em determinados pontos _____

Encontro-me disponível para posteriores contactos relativos ao mesmo estudo. _____

Local e data _____/_____/_____

Assinatura do participante: _____

Anexo 3- Transcrição das Entrevistas

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA
<p>A sua participação é fundamental para levar a cabo um estudo sobre o pensamento crítico e criativo dos diretores e os referenciais a que se reporta a sua ação nos diferentes mundos. O objetivo do estudo é aferir como é que através do pensamento crítico e criativo o diretor acomoda as suas representações em situações de tensão, de conformidade e de mudança, bem como os efeitos que produzem. A análise das entrevistas permitirá através do discurso dos diretores, desenvolver ideias sobre a forma como interpretam e compreendem aspetos múltiplos da sua ação nos diferentes contextos. O conteúdo da entrevista será apenas parte integrante do estudo e não será utilizado para outros fins. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, pedimos-lhe que assine no final o termo de consentimento. Desde logo fica garantido o sigilo das informações e o anonimato. Em caso de recusa o participante não será penalizado(a) de forma alguma. Os dados obtidos não serão divulgados para outros efeitos que não os descritos acima. Agradecemos desde já a sua colaboração, pois sem ela este estudo não seria possível.</p>

Transcrição da entrevista 1 (E1)

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO
<p>Género: Masculino Idade: 63 anos Grupo disciplinar: 240 Tempo de serviço: 41 anos Tempo como Diretor: 10 anos Área geográfica do local de trabalho: Alto Alentejo Formação académica: Bacharelato em ensino de Educação Tecnológica Formação especializada: Qualificação na Área de Administração Escolar e Administração Educacional</p>

1 - Na sua perspetiva a atividade do diretor é muito ou pouco regulada?

E1 - É regulada, eu penso que é por aí que está a pôr a questão. É regulada em termos de haver controlo. Porque há muita coisa que é feita fora das horas normais de funcionamento, e quando não se cumpre com aquilo que à partida a tutela exige, com os prazos que nos dá, é o diretor que está sempre na baila. É ao diretor que são pedidas

responsabilidades e nós temos de contar com todos porque é um grupo de trabalho e cada um tem a sua importância na área em questão. A escola só é boa se os serviços administrativos funcionarem bem, se a direção funcionar bem se a parte de os professores funcionar, o refeitório e o buffet funcionar bem. Se não funcionar, é o diretor que tem de prestar contas. Tem de haver uma relação muito boa entre o diretor e todos estes serviços., uma relação de confiança e de responsabilidade onde todos têm de cumprir. Há a tentação e quando se facilita ou se relaxa mais um pouco, é o diretor que tem de resolver. Não é assim, cada um tem responsabilidade na área onde está e o diretor colabora e posteriormente resolve se for caso, mas o diretor tem de confiar, funcionando assim como um supervisor. Mas também apoia, faz quando é preciso e está disponível sempre. Agora que é regulada é, ninguém tem dúvidas.

Q2 - Quem faz essa regulação?

E1 - A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEsTE), por vezes, a própria inspeção e quando falo na DGEsTE, falo agora nos serviços regionais. Mas sabemos que também temos de estar disponíveis para exercer essa função, mas vão longe demais, fazem contactos connosco durante o fim de semana, com mensagens, telefonemas embora reconheça que agora nesta fase do COVID se agravou mais. Temos de estar disponíveis no fim de semana com as mensagens que nos mandam, com telefonemas que nos mandam. Eu cheguei a estar em casa e aqui também por alguma falha ou outra, porque é normal as pessoas não são infalíveis. Ainda há dias aconteceu, uma questão, em que todas as quartas-feiras nós temos de responder, o que eu acho que é descabido, mas pronto é assim. Temos de responder todas as quartas-feiras, caso haja necessidade de contratar e se precisamos de professor temos de ir à reserva de recrutamento, mas caso não haja necessidade, temos obrigatoriamente mandar dizer que não. Eu penso que isto era muito mais prático se dissessem, quando tiver diga-me e informe. Mas não. Houve uma quarta-feira e até é o F (adjunto) que está responsável por isso. Na segunda-feira veio um mail urgente e eu despacho para responder ao solicitado e ele até já manda sempre o mesmo mail todas as semanas. Um dia, ele não fez esse mail e uma quarta-feira recebo uma chamada para o meu telemóvel a informar que a escola ainda não fez isto. Com a Direção Geral da Administração Escolar (DGAE) não é tanto. Os serviços mais próximos muitas das vezes estão para nos controlar e às vezes não estão para nos ajudar naquilo que são as questões que colocamos. Há ainda os serviços centrais, Direção Geral da Educação (DGE), DGEsTE, e a DGAE que também nos controlam. Temos aí uma psicóloga que está a receber ao abrigo do Programa Operacional de Capital Humano (POCH), aquilo dá um trabalhão enorme, não sei se está por dentro, com o preenchimento de plataformas, evidências e tudo mais. Ainda há dias, e eu por acaso até nem estou muito dentro da plataforma, embora saiba como se faz, e é o F (adjunto) que

reporta essas situações. Telefonaram-me duas vezes dos Serviços Centrais a dizer que havia um dos meses que não estava bem porque, entretanto, descontou-se o subsídio de refeição à psicóloga. Mas ela até estava em teletrabalho e tinha direito a receber o subsídio de alimentação. Isso não foi feito e não estava assinado o livro ponto, porque ela teve um dia de atestado. Temos de registar. Depois eu disse aqui, olha, temos de fazer isto não está feito. No outro dia telefonou-me outra pessoa para a mesma assunto a dizer a mesma coisa porque havia ainda um pormenor qualquer que não estava muito bem. Portanto somos bastante regulados. Nalguns aspetos até é positivo, se for para lembrar determinados procedimentos a fazer. Também sentimos que há aqui um controlo, alguma falta de liberdade e alguma falta de autonomia. Uma coisa que é positiva é que os serviços funcionam e recebemos o feedback, que o atendimento é bom, como também é boa a forma de dizer as coisas, com colaboração e compromisso por parte de todos.

Q3 - Que instrumentos são mobilizados nessa regulação?

E1 – As plataformas, a própria legislação, o email, telefone, mensagens para telemóvel, mas o Conselho Geral (CG) não faz qualquer regulação. O CG muitas vezes é inibido pela ação do diretor.

Q4 - Identifique situações a nível pedagógico, organizacional e tecnológico cujas respostas sejam fruto da sua autonomia.

E1 - Se calhar, para o bom funcionamento da escola, muitas vezes utilizamos a relativa autonomia que se tem, para resolver muitos problemas. São poucos os problemas. Nós temos a possibilidade ao abrigo do despacho 10 A, em que temos um crédito global que não pode ser ultrapassado e se ultrapassarmos temos de pedir autorização. Mais uma vez a regulação, mas permite-nos a nós diversificar estratégias, atribuímos serviço por forma que possamos rentabilizar esse mesmo serviço para que os alunos sejam beneficiados. Esse crédito horário é em função do artigo 79, do número de turmas, mas o artigo 79 corta logo metade. Por exemplo, uma escola tem 100 horas de artigo 79, metade vai embora. Portanto, o que temos de fazer é, o número de turmas multiplicado por 2, que são as horas para a direção de turma, tudo isto somado dá um número total, que é a redução 79, da redução da direção de turma vezes número de turmas, e é isto. Esta gestão sou eu que a faço. Por exemplo eu fiz agora aí uma coisa que não está muito dentro da minha autonomia e acho que não vai dar problemas. Nós tivemos um problema com a disciplina de Ciências Naturais (CN) no mês de março. O professor do Quadro de Agrupamento (QA) meteu atestado, não foi substituído e ninguém aceitou quando o horário ia a concurso, com 14 horas, ia à reserva de recrutamento e ficava deserto semana após semana. Eu pensei bem, a FR que é professora do QA e tem 8 horas de redução. Eu posso ir buscar pelo menos metade dos 79, não sei se isto é legal ou não e aumentei o horário para 18. Eu acho que mesmo assim não entrou ninguém, nunca entrou ninguém.

Abri concurso a nível de escola e ao abrir concurso, só duas professoras é que concorreram. Concorreu uma professora do Norte e ela está a dar aulas na Escola Profissional de nome S, mas não tem habilitação completa. A professora do Norte estava penalizada e, por conseguinte, não tínhamos professor de ciências e só agora é no 3º período em março é que tivemos professor. O concurso ficava sempre deserto. A DGEsTE dizia que a escola tinha de se associar com outras escolas, pois eu sabia que tinha de resolver, mas é que 18 horas para nós nos associarmos com outras escolas. Não é fácil conciliar horários de 4 horas com outros horários de outros professores de outras escolas e não há por aí professores de CN disponíveis para o efeito. Esta colega como estava na Escola Profissional não tinha a licenciatura em ensino, tinha habilitação suficiente, e, entretanto, acabamos por colocá-la. Esta situação aconteceu com um professor de Educação Musical e esse tem os requisitos mínimos. Mas se a inspeção perguntar porque não há professor, nós temos isso tudo bem provado e os pais também estavam a ficar preocupados. Então é para dizer que, o que eu fiz é a autonomia. Por vezes, inventamos. Mas depois as coisas podem correr mal. Antes deste horário ir a concurso de escola eu e até escrevi para o E72 - Plataforma da DGAE. Escrevi a pedir que aumentasse o número de horas por semana na carga horária da disciplina e, em vez de terem 3 horas ou duas por semana na carga horária da disciplina, passava lá ter ou 4 ou 3 consoante os anos de escolaridade. Disseram que não podia ser, mas o que eu queria fazer aqui era compensar o tempo perdido com 3 horas por semana. Neste tempo em que a professora ficava colocada ficava com 4 horas embora isto aumentasse a carga horária dos alunos. O que disseram foi, tem 25% que pode jogar com isso, só que tem de ter atenção, para o ano tem de cortar nessa disciplina o número de horas que deu a mais. Então assim ficamos na mesma, é uma solução que não serve. Estamos aqui a compensar aquilo que não foi permitido, mas não era a forma ideal porque aumentava este ano a carga horária da disciplina e para o ano ficava pior, então tive de gerir assim as coisas. Isto são aquelas fórmulas, que nós, dentro da autonomia, porque isto é uma autonomia relativa, é uma autonomia não decretada, mas construída, se assim se poderá dizer. Embora, se a inspeção soubesse, era capaz de me pressionar. Aí, teria de lhes dizer, isto é um apoio em que os alunos vão todos porque estão atrasados em relação a matérias que não foram lecionadas. Isto não é componente letiva em que estamos a aumentar a carga horária da disciplina, é um apoio do professor que irá consolidar aquilo já deu, ou então revê, ou ainda dá matéria aos alunos todos se entender. Esta situação seria para recuperar o que está perdido e, portanto, consideramos que é bom para a organização da escola e que vai beneficiar os alunos e os pais. Esta relativa autonomia aplica-se nas situações em que vemos que é importante para os alunos e que estão no nosso alcance, muito embora possa não parecer muito legal, mas houve um benefício de todos. As coisas estão a funcionar

bem e no final do ano faremos a respetiva avaliação. Iremos esclarecer os pais que só houve uma avaliação que vai ser agora, pois os alunos não tiveram avaliação no 2º e muito menos nos 1º períodos. Mas também temos de perguntar aos pais se querem que a avaliação do terceiro período seja a que prevalece ou se querem uma prova de avaliação extraordinária, ou não querem que haja avaliação. Uma semana antes de nós terminamos o ano letivo vamos ter de perguntar aos pais qual é que é o programa da disciplina.

Q5 - Que apreciação faz da sua disponibilidade para encontrar soluções que não sejam apenas uma réplica das diretrizes da administração?

E1 - É toda esta, digamos, estratégia que utilizamos fruto da nossa imaginação e criatividade para resolver problemas que emergem, embora o ambiente criado com a comunidade educativa vá sempre neste sentido. Tivemos uma professora que se aposentou a meio do ano e que era também do grupo de ciências, do 230. Como tínhamos aí um professor também do grupo 230 que estava aqui em mobilidade por doença, mas não era por ele e não sendo por ele, ele estava a dar coadjuvação ao 3º ciclo, como também leciona a disciplina de Matemática. Nesta disciplina os alunos têm menos resultados, entretanto como ele dava para coadjuvação no 3º ciclo e depois como nossa colega se aposentou, passou a ser ele a ficar responsável com o horário. Simultaneamente, tivemos de atribuir também a coordenação departamento a uma outra professora, e, esta é uma gestão que se faz por estar dentro da lei, embora se possa dizer que não sejam estratégias muito inovadores, mas o princípio que subjaz é que a sua implementação é para resolver os problemas internos. Não temos de estar a perguntar como é que vamos fazer, porque nós também sabemos a nossa função.

Q 6 - Quando surge um determinado problema, independentemente da sua natureza (pedagógica, organizacional, tecnológico ou outra), como é que o avalia?

E1 – Avaliamos segundo o interesse da escola e neste caso, dos alunos e dos professores, sem os lesar. Tem de se respeitar aqui todas as partes e fazer sempre pelo diálogo. Muitas vezes é perguntar se querem fazer, colaborar, e quando faço informo primeiro. Digo, o caminho é este, mas, frequentemente, há uma abordagem clara para o contraditório. Se não houver outras hipóteses de resolução as coisas têm de ficar assim. Eu tenho tido cá a inspeção. Ontem esteve aqui a inspetora todo dia. E às vezes achamos e até pensamos que estamos a fazer bem e estamos, mas depois pela outra parte não é visto assim. Temos aí um colega de Educação Musical (EM) que felizmente está de atestado e meteu atestado duas vezes, e ambas as vezes pedi para colaborar. Houve uma vez que pedi para colaborar numa atividade que tínhamos e que era a de entrega de diplomas aos alunos (Quadro de Valor e Quadro de Excelência). O nosso aluno desses quadros tem um prémio monetário

que é dado pelas juntas de freguesia e depois têm um diploma que é dado por nós. Fazemos essa atividade sempre, convidamos os pais, convidamos a autarquia, porque são eles que dão os prémios, e fazemos sempre uma cerimónia onde vêm os pais, irmãos, família, e acontece que um filho, irmão, neto vai receber um diploma. Nessa cerimónia, pedi ao colega que fizesse uma atividade (animação) antes de começarmos propriamente com a entrega dos diplomas. Meteu atestado e faltou o ano inteiro. Quando voltou, e estávamos no ensino à distância, e numa das turmas que lecionava havia a necessidade de um professor Mentor e eu nomeei-o a ele. Meteu atestado e fez queixa à inspeção, e claro está, com os transtornos que isso causa. Tenho tudo bem registado e com evidências, portanto, temos de ter sempre os pés bem assentes e aquilo que é feito é em segurança e com alguma justificação e fundamentação, não lesando ninguém, embora tivesse legitimidade para levantar processos. É um cargo muito escrutinado e a metodologia muitas vezes utilizada para criticar a direção não é a mais adequada (redes sociais). Há uma grande exposição pública.

Q7 - Que tipo de conhecimento mobiliza para a resolução desse(s) problema(s)?

E1 – Muitas vezes, através das estratégias de resolução de outros problemas do passado, vou rebuscá-las para resolver. Primeiro, tentar resolver de acordo com a situação. Há problemas que fazem parte do nosso dia a dia, mas digo-lhe, tudo na escola faço com gosto, embora também por vezes me sinta desiludido, cansado. Com 62 anos de idade e 41 de serviço e talvez mais 3 ou 4, e muitos anos de experiência ajudam a resolver muitos problemas e casos particulares. Já tivemos uma situação de uma funcionária, que acho que resolvemos muito bem. Foi com uma avaliação, em que é a M (adjunta da direção), faz a avaliação dessa funcionária pelo Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP) e não foi muito correta. A funcionária não concordou com essa avaliação. Nós, nesse ano, e percebemos hoje que não fizemos bem, porque consideramos que ninguém se destacou, e por isso demos adequado a todos, nesse ano. Uma das funcionárias em SA (local) e que até é boa funcionária, reclamou por não concordar. Achei que aqui faltou comunicação e informação, pois a forma como estas circulam é fundamental. Considero que devemos chegar às pessoas e com essa funcionária não correu muito bem. A adjunta da direção, M, foi lá e transmitiu aquilo que nós iríamos dar, mas não sei se a informação foi a melhor, e adotamos um critério. Vocês são todos bons funcionários, mas não há quotas para todos e para não beneficiamos umas em relação às outras, vamos dar adequado a todas. Não sei se a M, (adjunta da direção), disse isso ou não, sei que funcionará quando tomou conhecimento, reagiu mal e disse “já não quero saber nada disto, uma pessoa a preocupar-se, e não quero saber nada disto e quando tiver que faltar, falta”. Entretanto a avaliação continuou e ela

recorreu através do sindicato. Entretanto, soubemos fazer as coisas e mais tarde foi-lhe explicado, mas nunca aceitou muito bem, mas nunca a pusemos de parte. Este ano essa funcionária foi avaliada e teve excelente e nós reconhecemos que a abordagem não foi a melhor na 1ª vez. Isto para dizer que, muitas vezes, a forma como se resolve é muito importante, e mais vale tarde do que nunca esse reconhecimento do valor das pessoas. A funcionária continua a ser aquilo que era porque ela viu que nós também continuamos a ser o que éramos. A diversidade de soluções na resolução dos problemas está diretamente relacionada com a sua natureza.

Q8 - Até que ponto contempla uma diversidade de perspetivas na resolução de problemas?

E1 - Resolvemos a situação da melhor forma, ela até já teve outra avaliação e agora há uma relação cordial. A implementação dessas respostas são soluções diferenciadas em termos de originalidade e singularidade, porque se resolvem problemas e se resolvem os conflitos. O importante é não ficarem mágoas, não ficarem ressentimentos relativamente a uma situação que não correu bem. Mas o que sobressai, é que se encontra a melhor solução e melhor forma de resolver problemas. No fundo, devemos esquecer o que se passou, porque é preciso contar com todos os funcionários e se valorize todos, desde a portaria até à biblioteca, são fundamentadas, pois quando há greve na escola não fecha. Mas também sabem quando é para a festa para todos, e para trabalhar sou uma pessoa igual a eles, cada um na sua função. Fomos a Sevilha e Berlengas fizemos um passeio ao Norte eu simplesmente sou responsável.

Q9 - Qual o impacto que tem na escola a implementação de respostas diferenciadas? Para os alunos, ou a outro nível organizacional?

E1 - Quando implementamos projetos ou atividades que não se resumem exclusivamente à sala de aula, ou até mesmo que sejam desenvolvidos em sala de aula, mas que se direcionam diretamente para os alunos, quer na sua génese, realização e avaliação, sentimos que os mesmos se interessam mais e participam de forma entusiástica. Embora reconheça que é um pouco difícil contemplar sistematicamente estratégias inovadoras ou até mesmo metodologias ativas de aprendizagem, quando são desenvolvidas, verifica-se uma enorme satisfação de dever cumprido e realização por parte dos professores e alunos. O objetivo é sempre criar bons ambientes e aprendizagem onde se desenvolvam as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Mas, quando as coisas não correm bem e todos sabem que não fico contente, chamo à atenção, porque quero que a escola funcione bem e que as pessoas que estão, sabem bem o que têm de fazer. O erro não pode ser frequente, deve ser sistematicamente evitado.

Q10 - Que apreciação faz das situações diferenciadas em termos de originalidade e singularidade?

E1 - Temos dois colegas com 63 e 64 anos, que, entretanto, meteram o atestado, e continuaram doentes. Neste processo, passaram para junta médica durante algum tempo, entretanto foram chamados e vieram de lá com um artigo em que lhe mandavam, provavelmente, devido às suas idades, pedir a reforma. Entretanto, as faltas dadas foram todas justificadas e o último ofício que veio da junta médica não era bem claro. Por norma, geralmente agendam nova junta médica e os serviços sabem que até à próxima junta médica as faltas que, entretanto, são dadas, são justificadas. Mas este caso nunca me tinha acontecido. As pessoas estão a faltar e dizem que vão apresentar um pedido de aposentação, mas nunca deram um prazo ou pelo menos eu nunca soube. A junta médica não nos comunica nada, são médicos que acabam por não estar sintonizados com a nossa dinâmica, o nosso serviço. Os professores vão à junta médica e nós não sabemos nada. A forma mais fácil de funcionamento era o professor enviar para a escola o veredito da junta médica, e neste caso foi o que um professor fez e o outro não. Mas nós também podemos ir à plataforma e tiramos de lá o comprovativo. Antigamente, a junta médica é que enviava para a escola e agora se não for o professor a comunicar, temos de ser nós por iniciativa própria a ir ver a situação. A minha preocupação, foi o prazo que decorreu entre esta junta médica que não lhes deu alta e o prazo para pedir a aposentação, pois não sei como é que estas faltas serão justificadas. Entretanto telefonei para o doutor F da DGEsTE que é um dos pilares da antiga Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA), é do meu tempo, é da minha idade e às vezes falamos. Eu sei que ele sabe, pois desde 91 que ele esta na DREA, tal como o doutor S, que também lá está há muitos anos. No entanto, as competências da DGEsTE já não são as mesmas da DREA, e sabemos que são pessoas que acompanharam esta evolução, e sabem, pela sua experiência e dedicação à causa pública. Foi-me então explicado que eles têm um período de reflexão e que nesse período as faltas são justificadas. Tivemos outra situação de uma colega que ficou sem componente letiva, a CM (professora) que cumpriu os três anos de junta médica e teve de se apresentar. Ela teve de vir um mês e tinha a possibilidade de ir a uma junta médica e pedir também a aposentação por doença ou outra situação semelhante. O que sei é que na altura, e eu acho que era assim, ela podia sair, provavelmente prejudicada, porque foi o que o doutor F da DGEsTE me disse. Embora quem tem 60 de idade e 40 de serviço não é penalizado pelo fator de sustentabilidade. Para o caso concreto, veio uma informação sobre a docente que estava dispensada da componente letiva. Relativamente a este caso, perguntei-lhe o que é que queria fazer: Quer dar apoio, quer ficar com os meninos e ter um grupo turma, ou quer ir para a biblioteca? Foi dada a oportunidade de escolher e, entretanto, está na biblioteca e está a ser muito útil. Falei com a coordenadora da Biblioteca Escolar (BE), a CC (docente) e disse-lhe que a CM (docente) iria para a BE, e o que é poderá fazer, pois é mais um recurso. Esta situação era

para a educadora não se sentir um fardo, o que não é útil, como também é mau para a docente na situação em que se encontra. Vão colaborando com responsabilidade e as pessoas vão se sentindo bem. Relativamente ao horário, disse que fizeste o horário dela. Tenho estado a pensar que 35 horas para estas pessoas, nem pensar, é muito violento e provavelmente irei reduzir o seu horário, porque estas pessoas que já deram tanto, até já poderiam estar aposentadas.

Q11 - Quando não consegue resolver um problema, o que costuma fazer?

E1 - Até de noite e quando acordo, o que me lembro logo como é que eu vou fazer, como o vou resolver. Recorremos à DGEsTE, a Lisboa, outras a Évora. Mas tento resolver internamente, embora reconheça que nem sempre é possível. Às vezes a M, (adjunta da direção), modéstia à parte, diz “você sabe mais que eles”, porque eles deixaram de contactar com aquelas áreas devido à maior centralização na resolução de problemas, nomeadamente pela plataforma E72. Por exemplo, como estou com muito tempo, e ainda agora há dias aconteceu um problema que não é bem um problema, mas é uma dúvida que eu tenho, remeti para a referida plataforma.

Q12 - Na sua relação com os vários mundos (administração, escola, comunidade local e mundo empresarial) qual ou quais origina(m) maior pressão e por sua vez maior stress?

E1 – Maior stress é com a administração regional e central. O final do ano, e por incrível que pareça porque nós estamos a acabar um ano e depois estamos a começar outro. Do ponto de vista relacional não há problemas nenhuns. Os problemas são resolvidos e obviamente que nos preocupa esta questão da inspeção. Quando estou a dormir e quando acordo é a escola que está no meu pensamento e também pelo stress que a dinâmica diária me acarreta. No fundo, todos os problemas que surgem, sejam eles de que natureza for, causam sempre alguma apreensão e por sua vez algum stress, até que os mesmos sejam resolvidos. O stress na nossa atividade é constante e com diferentes graus de intensidade, embora muitos dos problemas emerjam por desconhecimento ou mesmo por exorbitação de competências de alguns elementos representados em determinados órgãos, e até por questões de natureza política. É claro, que tudo isto causa um mal-estar e preocupa. Refiro-me concretamente ao CG, onde há uma pessoa que incorpora esse espírito, mas agora já viu e percebeu como as coisas funcionam. Embora reconheça que no CG a pessoa que tem maior protagonismo é o diretor, porque tem a prerrogativa de deter toda a informação interna e externa da escola e por isso é um ator privilegiado em todas as sessões do órgão. Os timings são definidos pelo presidente, mas o porta-voz da informação é o diretor, pela informação privilegiada que detém.

Q13 - Como é que se manifesta o stress?

E1 - À noite, durante a noite, durmo mal e acordo algumas vezes, e a escola não me sai do pensamento, principalmente quando algum assunto ficou por resolver, e quando acordo, vem sempre à baila a escola. Não desvalorizo o stress, mas depende muito das situações. A tendência natural é para desvalorizar, embora do ponto de vista físico sinta um grande desgaste, para aliviar a tensão acumulada e o desgaste físico, tomei o Omega Gold 369 porque não me sentia bem. Entretanto, também vi que o café me andava a fazer mal, tal como o açúcar. Ia sempre um pastel de nata e café e sentia-me mal. Isso não devia de ser stress deveria de ser mais da alimentação que eu fazia. Mas também havia cansaço e estive 3 ou 4 meses a tomar esse Omega Gold 369 e senti-me muito bem ao nível do cérebro. Este suplemento dava-me mais genica, mais frescura, sentia-me mesmo bem. Agora voltei outra vez a tomar porque já tinha parado há uns 2 meses e ando muito melhor. O que posso dizer é que me sinto muito melhor a todos os níveis. O stress advém do facto da preocupação recorrente em ultrapassar os obstáculos. Durante a noite acordo, e preocupo-me, a pensar, e até costumo dizer que ando sempre com uma cruz às costas, trazemos sempre a escola às costas. Nunca estamos descansados, e quer queiramos quer não, também aos fins de semana somos bombardeados com solicitações. Agora, ainda mais, por causa do COVID, que nos ligam a qualquer hora porque há a necessidade de contactar a Delegada de Saúde. Estas situações criam um stress inimaginável, e ainda sou bombardeado com estas situações do COVID. Por exemplo, contactava-me às 11 horas da noite, às 11:30 e meia-noite, após um dia de cansaço, pois já conhecia e tinha o meu número gravado de certeza. Ultrapasso o stress tomando o tal medicamento que me faz revigorar e muito bem à saúde. E no dia a dia, como gosto do que faço e a escola é para mim uma referência muito positiva até do ponto de vista sentimental. Fui o 1º professor a vir para esta escola e a melhorá-la do ponto de vista funcional e agora o ambiente é muito bom e isto motiva-me e dá-me força para fazer mais e melhor. Muitas vezes, ando mais preocupado lá fora com as coisas da escola, do que propriamente na escola, onde ando mais tranquilo e distraído, porque a preocupação advém do facto de se ter de cumprir prazos e procedimentos. Lá fora isso vem sempre à baila. Parece contraditório, mas é na escola que carrego baterias, embora seja na escola que emergem os problemas.

Q14 - Que importância atribui ao stress?

E1 – Não desvalorizo, como já disse, porque o stress pode influenciar a minha saúde pessoal, e, por sua vez toda a estabilidade e relação familiar e profissional. No fundo, é tentar perceber quais os sinais que me vão sendo dados do ponto de vista físico e emocional, para refletir e ponderar o caminho a seguir. O stress pode tornar-nos mais sensíveis ou mais agressivos, dependendo muito das circunstâncias, pelo que deve ser

tido em conta. Todos sabemos que a origem de determinadas doenças estão no stress e na sua evolução, embora a azáfama do dia a dia por vezes faça esquecer ou ignorar alguns desses sinais.

Q15 - Consegue identificar os momentos em que isso acontece? (início do ano, ao longo do ano, fim do ano, ou outro período específico).

E1 – É no início do ano e no fim do ano. Ao longo do ano as coisas vão-se diluindo e funcionando, porque já foi tudo organizado, é uma espécie de gestão corrente. É no princípio e no fim, que é a preparação que foi efetuada no final do ano letivo para o ano letivo seguinte. É uma altura terrível, em que temos vários pedagógicos e houve momentos que tive de dividi-los, era de manhã e íamos almoçar, pedagógico de tarde, e os pedagógicos demoram sempre 3 horas e tal. No final do ano, é deixar preparado para o início do ano. Depois é implementar o planeado e organizar tudo para que o início seja o mais tranquilo possível e, portanto, é onde eu noto, mais no princípio, início do ano seguinte.

Q16 - Qual o impacto do stress na sua gestão quotidiana?

E1 – Já foi respondido na resposta anterior. “É no início do ano e no fim do ano. Ao longo do ano as coisas vão-se diluindo e funcionando, porque já foi tudo organizado, é uma espécie de gestão corrente. É no princípio e no fim que é a preparação que foi efetuada no final do ano letivo para o ano letivo seguinte. É uma altura terrível em que tivemos vários pedagógicos e houve momentos que tive de dividi-los, era de manhã e íamos almoçar, pedagógico de tarde, e os pedagógicos demoram sempre 3 horas e tal. No final do ano é deixar preparado para o início do ano e depois é implementar o planeado e organizar tudo para que o início seja o mais tranquilo possível e, portanto, é onde eu noto mais no princípio, início do ano seguinte”.

Q17 - Antes de ser diretor(a) o que pensava sobre o cargo?

E1 - Nas escolas onde estive, SL (escola) como professor, fui para PS (local), arranjei uma boa relação com a direção, depois fui para C (local), um presidente fantástico, foi onde aprendi a jogar xadrez. Como passava o tempo na escola, jogava xadrez com o presidente e estabeleci uma boa relação com ele. Depois, vim para N.(local), onde conheci o presidente e estabeleci laços de grande amizade e de relacionamento. Julgo que comecei a sofrer, a partir daí, algumas influências e gostava de estar por dentro da dinâmica da escola. Daí fui para RM (local), foi excelente, até me deram um horário extraordinário e um pessoal bom com quem eu entrava e falávamos. Depois saio, e vou para R Mo (local), detestei, escolas completamente diferentes, diferentes na forma de trabalhar, o próprio contexto social e económico, e o presidente também não era flor que se cheirasse segundo o que lá diziam. Eles diziam “homem pequenino ou é tareco ou bailarino”. Este era as duas coisas. Incompatibilizei-me com ele. As coisas não correram bem e depois fui para

Alverca. Extraordinário, cinco mulheres uma escola enorme, mas fiquei apreensivo quer pela distância, quer pela dimensão da escola, e às tantas fico com o horário que não presta para nada. Tive uma relação fantástica com as cinco mulheres na direção e a minha mulher também é colega e concorreu à preferência conjugal e ficou numa escola ao lado e ficamos a morar em Vila Franca. Depois surge o convite do doutor C (nome) através do senhor RS (nome), eramos amigos e que queria que eu fosse presidente. Dizia, eu não quero ser presidente, posso ocupar outro lugar qualquer da direção. Acabei por aceitar e vir para cá e hoje as coisas estão assim. Entretanto as coisas correram muito bem e não queria ser presidente, o que significa que as influências geraram em mim esta apetência pelo cargo.

Q18 - O que a(o) motivou a candidatar-se ao cargo? (intencionalidade ou oportunidade).

E1 - Intencionalidade pelo que foi dito.

Q19 - O cargo tem correspondido às expetativas?

E1 - Em grande medida sim, mas com uma maior a sobrecarga de trabalho e até parece contraditório, quando no fundo até temos menos alunos, menos professores. O trabalho é muito mais, como é muito maior a responsabilidade, aumentou o trabalho através das plataformas, plataformas para todos os gostos e feitios, desde o Sistema de Recolha de Informação de Dados da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (MISI). Para quase toda a atividade do diretor é necessário o preenchimento de plataformas, cá estamos novamente a sermos demasiadamente regulados e escrutinados pela tutela. O preenchimento das plataformas desgasta, porque às vezes não temos os equipamentos e os que temos não respondem da melhor forma, a rede também não é a melhor. Com tudo isto aumenta a responsabilidade, porque o serviço também é diferente, é mais controlado e em termos de tutela há várias instituições a quem temos de prestar contas. Por vezes falta-nos depois o tempo para outras situações.

Q20 - Quais as alterações que identifica no seu trabalho ao longo dos anos em termos de intensidade e envolvimento?

E1 - O cargo correspondeu às expetativas, mas o cargo é mais exigente por tudo e mais alguma coisa, embora tenha saudades desses tempos em que tudo era feito à mão. Agora o computador facilita, mas também traz por outro lado muita responsabilidade, muito trabalho, alguma dependência, embora reconheça que é bom que isso aconteça. Nós temos aqui imensos alunos com medidas educativas, e tentamos que as coisas corram bem. Mas, também acontece, alguns pais dos alunos não colaboram e dá a impressão de que não há o retorno por parte de alguns pais. Também os professores acabam por se sentirem cansados com isso, porque a burocracia e os papéis absorvem muito tempo e desgasta. Nós temos modelos uniformizados e numerados para que toda a gente utilize

os mesmos modelos. Temos cerca de 70 e tal modelos, também para facilitar e agilizar o trabalho do dia a dia. É bom para não haver aqui desvios e cada um fazer à sua maneira. Noto que há um cansaço maior. Nós perdemos muitos alunos, já tivemos aqui nesta escola 200 e poucos alunos e em S. A. que funcionava com o pré-escolar, 1º 2º e 3º ciclos, também tinha cerca de 200 alunos. Neste momento temos 207 alunos o que significa que perdemos cerca de 180 alunos. Também são os reflexos da interioridade e dos problemas demográficos. É bom refletir sobre estes dados e sobre a sobrecarga a daí associada.

Q21 - Como vê o papel do(a) diretor(a) na organização escola?

E1 – Do ponto de vista da gestão, eu acho que sou o principal responsável, e é fundamental. Embora eu conte muito, sozinho não consigo fazer nada. No Conselho Pedagógico (CP), porque temos aqui pessoas e não me importo de dizer o nome porque acho que devem essas pessoas também ser reconhecidas, por exemplo, a SC (professora), a CC que está na parte da biblioteca, a PM (professora) tem um determinado feitiço que temos de compreender, a A (professora), a IJ (professora). Temos aqui um sistema que permite que façam permutas, está tudo organizado. Basta preencher um papel, depois vai lá para cima para o piso para dar a conhecer à funcionária, que não está um professor, mas sim outro, naquela hora. Este procedimento é para agilizar um processo para que as coisas funcionem e que compreendam que deste lado está alguém que faz parte da solução e não do problema. Mas vejo que na organização é fundamental uma boa comunicação, uma boa informação, e que a mesma circule sem obstáculos, pois é muito importante que isso aconteça, como dou muita relevância a esse aspeto. É o trabalho de grupo que é privilegiado, porque as pessoas devem saber todas o trabalho que se está a fazer; depois o CP e a articulação entre o 1º ciclo; a articulação com o segundo e terceiro ciclos; a articulação nos conselhos de turma iniciais de ano letivo entre professores de português e matemática a ir aos conselhos de turma dos anos seguintes. Os professores não articulam mais porque nós, de um modo geral, temos aqui um professor por grupo disciplinar e não é muito fácil articular com poucos recursos humanos. Articulamos mais em termos de ciclo ou em termos de conselho de turma.

Q22 - Quando tem dúvidas sobre que decisão tomar, como procede?

E1 – Se tiver dúvidas, é com os elementos da direção que refletimos. Muitas vezes, é com a almofada que dialogo, uma vez que é boa conselheira. Agora ando com uma dúvida por causa dos domínios das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), pois não sei se continuamos a ter a mesma oferta, já ando para mudar a algum tempo. Nós temos inglês, atividade física desportiva, atividade lúdica expressiva. Agora ando a pensar, como a L (professora) vai para o primeiro ciclo e vai deixar a atividade lúdica e o teatro, em tirar a atividade lúdico expressiva e colocar lá a música. Mas depois coloca-se a questão do professor para a música, que considero que tem uma excelente vocação, mas do ponto de

vista profissional pode não garantir a sua funcionalidade. Estou neste dilema, porque a atividade lúdica expressiva poderá ser dada pela autarquia e ando preocupado como resolver esta questão. Já falei com a coordenadora do 1º ciclo que também é minha adjunta, a CS, e preferimos ter a música porque os alunos gostam da música e a música fá-los despertar para essa área, além de proporcionar momentos de tranquilidade e serenidade. Ainda esta noite estive a pensar em como resolver este dilema.

Q23 - Como justifica as opções que decorrem das suas tomadas de decisão? (a quem, de que forma)

E1 - Sinto que as ideias que levo, a forma como as apresento e as ideias que são definidas nos respetivos órgãos, são absorvidas por todos. Como todos colaboram, muitas das coisas sou eu que as faço, porque também vejo que não lhes posso pedir tudo e como disse há pouco, são sempre os mesmos. Por exemplo, fiz o programa de mentoria, tal como o programa de ensino à distância, presencial e não presencial, e são documentos pesados. Sou eu que faço o RI e as respetivas atualizações, depois levo a CP e assim tenho a vantagem de saber tudo o que lá está. Entendo que devo dar esse contributo, e dou sempre justificações para as opções que tomo, na própria direção e nos órgãos da escola, nomeadamente CP, CG. No entanto, ressalvo que as propostas que apresento, podem ser melhoradas com o contributo dos meus colegas da direção, e se for o caso, com o contributo da comunidade escolar, nos documentos que são alvo de consulta pública. Regra geral, na direção todos os assuntos de escola são tomados e debatidos aqui, embora nem sempre haja acordo, o que significa diferentes opiniões e reflexividade. Se houver dúvidas na minha decisão e os outros colegas de direção considerarem que o caminho que tracei não é o correto, consensualmente seguimos esse em que prevalece a maioria. Partilha-se o princípio da democracia, muito embora seja eu o decisor e o responsável e responsabilizado pelas decisões. Foi também por isso que acabei de referir que os escolhi para a direção, não só pela forma com trabalham, mas pelo contributo que dão na análise e reflexão de várias temáticas.

Q24 - Que apreciação faz da modalidade de recrutamento do diretor? (este modelo que está agora em vigor)

E1 – A experiência é importante, mas considero que é insuficiente. Também, só pela formação também é curto. Tem de haver aqui um equilíbrio. A formação ministrada nas universidades, apesar de considerar que é relativamente boa, assenta basicamente em pressupostos teóricos que poderão ser importantes, mas não suficientes para o desempenho do cargo e respetivas funções. A experiência vem aqui acrescentar algo que a formação não nos dá, embora reconheça que os 5 anos exigidos é muito pouco para o exercício do cargo, e a experiência só se adquire no exercício dos cargos. O facto de estar ligado diretamente às estruturas intermédias e ao CG, permite a aquisição de saberes que

de outra forma não seria possível, isto é, dá-nos experiência, como também o relacionamento com a tutela e outros organismos da administração pública. Assim, discordo que no modelo de recrutamento seja privilegiada a formação em detrimento da experiência. Considero que um diretor com apenas formação especializada, e cumpridos os restantes requisitos, terá muitas dificuldades no seu exercício pela especificidade dos serviços de uma escola e respetivas exigências organizativas, independentemente de ter uma boa equipa na direção. O diretor tem de estar por dentro de tudo e perceber todas as dinâmicas organizacionais, caso contrário começa a ser ultrapassado, deixa de ser respeitado. Relativamente à eleição e procedimento concursal pelo CG, considero que é um modelo que não me perturba nem constrange. Embora considere, que a sua estrutura tal como está definida em legislação, consagre elementos que muitas vezes não sabem o que é uma escola. Estão lá para defender interesses pessoais, e com opiniões e postura que em nada abonam a favor duma cultura de escola que se implementou. São assim criadas algumas clivagens, muitas vezes de cariz pessoal, que depois se refletem numa situação de eleição, uma vez que o universo eleitoral é muito reduzido e onde todos têm um peso significativo.

Q25 - Até que ponto considera que a formação especializada disponível é suficiente para o desempenho do cargo tendo em consideração as tarefas e funções exercidas?

E1 - Fiz formação no Instituto de Ciências Educativas em Odivelas, com disciplinas de metodologia e investigação em ciências da educação, desenvolvimento de educação comparada, administração e gestão escolares, teoria geral da administração, informática aplicada, gestão financeira e contabilidade e gestão de recursos humanos, que me permitem, de algum modo, estar por dentro das dinâmicas escolares.

Q26 - Que avaliação faz da formação que é ministrada pela tutela para o desempenho do cargo?

E1 - A formação ministrada para os diretores tem uma grande componente pedagógica. Há lacunas noutras dimensões importantes da gestão, nomeadamente na dimensão financeira, e a aprendizagem no terreno com a secretaria, tem gerado mais conhecimento, do que propriamente com a formação. Mediante a exigência do cargo e a formação para o exercício do mesmo, há um fosso muito grande. Embora reconheça que estes anos todos à frente da escola deram-me uma maior experiência do cargo e um maior conhecimento de várias temáticas, juntas, funcionam de forma muito mais positiva do que a formação ministrada.

Q27 - Quer acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

E1 – Mais não disse.

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

A sua participação é fundamental para levar a cabo um estudo sobre o pensamento crítico e criativo dos diretores e os referenciais a que se reporta a sua ação nos diferentes mundos. O objetivo do estudo é aferir como é que através do pensamento crítico e criativo o diretor acomoda as suas representações em situações de tensão, de conformidade e de mudança, bem como os efeitos que produzem. A análise das entrevistas permitirá através do discurso dos diretores, desenvolver ideias sobre a forma como interpretam e compreendem aspetos múltiplos da sua ação nos diferentes contextos. O conteúdo da entrevista será apenas parte integrante do estudo e não será utilizado para outros fins. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, pedimos-lhe que assine no final o termo de consentimento. Desde logo fica garantido o sigilo das informações e o anonimato. Em caso de recusa o participante não será penalizado(a) de forma alguma. Os dados obtidos não serão divulgados para outros efeitos que não os descritos acima. Agradecemos desde já a sua colaboração, pois sem ela este estudo não seria possível.

Transcrição da entrevista 2 (E2)

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Feminino

Idade: 42 anos

Grupo disciplinar: 920

Tempo de serviço: 20 anos

Tempo como Diretor: 6 anos

Área geográfica do local de trabalho: Alto Alentejo

Formação académica: Formação inicial em Ensino Básico - 1.º Ciclo;

Formação especializada: Mestrado em Educação - Administração Escolar

Q1 - Na sua perspetiva a atividade do diretor é muito ou pouco regulada?

E2 – Eu acho que até é muito regulada, porque é um cargo em que estamos muito expostos. Quando tomamos uma decisão, qualquer pessoa, seja um elemento interno, docente ou não docente, seja um encarregado de educação, a partir do momento em que não concorda com essa decisão e quiser fazer uma exposição a nível superior, questionar, esse momento já representa que estou a ser regulada. Depois já estão a pedir o meu parecer e “porque é que fiz?”, já me estão a questionar, ou seja, temos pouca autonomia.

Ao fim ao cabo os diretores não decidem nada praticamente, decidem um bocadinho aquilo que é imposto.

Q2 - Quem faz essa regulação?

E2 – É no fundo a administração, a tutela exerce uma regulação brutal. Estamos também muito próximos da DGEsTE, que nos questiona muito. O CG também exerce alguma regulação, por exemplo, aquilo que está legislado, todos os documentos que tem de ser revistos e apreciados, questionam-nos. Portanto é tudo feito de forma regular, tudo certinho e há sempre esses momentos dessa discussão. No fundo, é a prestação de contas, não só o relatório de contas, mas toda a outra documentação e justificá-la. Os pais também exercem algum tipo de regulação, pois os pais são muito presentes. O engraçado é que já tivemos algumas situações em que não é um grupo de representantes de pais, não é a Associação de Pais que fazem uma exposição, basta até ser um pai a título individual, que por sinal tem muita importância no exterior. E depois quando eu digo assim “- Mas a maioria está de acordo ...”, no entanto não pode ficar ninguém para trás, temos de ver as situações caso a caso, portanto conclui-se que os pais têm aqui um papel muito importante. A atividade da diretora está sempre a ser escrutinada, faz de conta que são aulas à porta aberta, é aqui o meu caso.

Q3 - Que instrumentos são mobilizados nessa regulação?

E2 – É a legislação, o telefone e o email para me contactarem e para eu responder a qualquer solicitação. Primeiro está a legislação que “me obriga” e depois ser constantemente “bombardeada” com mails e com o telefone para dar todo o tipo de respostas. Agora com a pandemia é que ficou mais parado, mas por vezes agendavam reuniões connosco presencialmente. Tínhamos muitas reuniões e com frequência, andávamos sempre a circular. E como somos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), então, ainda mais reuniões tínhamos.

Q4 - Identifique situações a nível pedagógico, organizacional e tecnológico cujas respostas sejam fruto da sua autonomia.

E2 – Adaptamos à nossa realidade. Há sempre alguma coisa que conseguimos fazer e mobilizar respostas diferentes daquelas que são habituais. Como escola TEIP, se calhar onde estamos melhor, de acordo com a legislação, tem a ver com aquela parte do crédito/horário. Temos mais horas e conseguimos canalizar mais recursos para a escola e isso depois tem impacto nas medidas que nós desenhamos aqui no agrupamento. Portanto, esta autonomia faz-se essencialmente a nível pedagógico. Nós tivemos cá a inspeção a fazer uma daquelas atividades de início do ano letivo, e eles até nos elogiaram, no que diz respeito à direção e fizeram a observação de que a nossa maioria do crédito não era para as questões organizacionais (não eram para cargos), eram sim, para medidas de carácter pedagógico, sempre a pensar nos alunos. Uma grande diferença que

houve aqui foi o facto de ter puxado também muito pela educação pré-escolar e pelo 1.º ciclo, e, como escola sede, somos todos envolvidos. Mesmo quando eu me candidatei, com aquele lema “MAIS QUE ENSINAR, EDUCAR. MAIS QUE UMA COMUNIDADE, UMA FAMÍLIA!” que fazia parte do meu projeto e agora tenho-o aqui na escola, já é um lema de toda a gente, absorveram-no, escrevem e usam-no, e quando eu vou às escolas e vejo no papel de cenário o meu lema escrito é um orgulho e uma satisfação muito grande, é sinal que a mensagem passou.

Q5 - Que apreciação faz da sua disponibilidade para encontrar soluções que não sejam apenas uma réplica das diretrizes da administração?

E2 – No fundo, é aquilo que estava a dizer, estou sempre disposta para arranjar soluções e o facto de estarmos a funcionar bem, porque nós temos diversas equipas e não estou só a dar diretrizes às equipas, implico-me mesmo com os grupos, envolvo-me. Há várias estruturas (CG, CP, os Departamentos, etc.) que são as peças-chave, as estruturas intermédias, mas por exemplo, nós como somos TEIP temos outras necessidades e não estou só a falar a nível das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão. É o caso de situações como a de crianças/alunos que sofrem acidentes ou perdem familiares, e outro género de situações complicadas que a mim também me causam muito stress e angústia. E uma das equipas em que eu gosto muito de estar é na equipa de reuniões de Estudo de Caso (EC), porque eu antes de vir para aqui estava na Intervenção Precoce (IP). Já havia a psicóloga, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que são os tais recursos que nós conseguimos através do TEIP, temos também animadores e a assistente social. Ou seja, foi pôr estas pessoas todas a trabalhar em conjunto e eu estou aqui com elas, não estou só a assinar o nome nos Relatórios Técnico Pedagógicos (RTP), a dizer “sim senhora”, a dar parecer positivo e a encaminhar, não, eu envolvo-me. E quando falo do nome dos alunos e quando os levo ao CP, sei do que é que se trata e nós nestas reuniões vemos se estes meninos precisam de um apoio de uma psicóloga. Não é uma sinalização porque realmente está aqui numa situação de luto, uma coisa trágica e “o que é que vamos fazer?”; ou se há alguém com carências ao nível social. Portanto, todos estes sinais que vão chegando são aqui discutidos e depois eu é que faço esse encaminhamento junto da equipa. Desta forma, mobilizo o conhecimento que tenho, e implico-me e envolvo-me também, porque acho que para saber falar das coisas tenho de ter um conhecimento acerca do assunto em causa. Outro grande projeto que nós temos é o projeto Comunidade de Aprendizagem (INCLUDED), e, entretanto, fui chamada mais a coordenadora TEIP para uma reunião, gostámos da ideia e da filosofia do projeto. Depois, convoquei então o departamento do 1.º ciclo e houve quatro pessoas que se ofereceram. Posteriormente houve formação e eu fui com essas quatro pessoas, eu fiz aquilo com elas, ou seja, sei do que é que eu estou a falar e digo-lhes sempre: “- Eu sou o plano B, se vos faltar algum

voluntário para os grupos interativos, que é uma ação de sucesso, vocês chamam-me.” Eu gosto de ir à turma e estou lá aquela hora a ensiná-los também. Acho que a minha presença é fundamental e sinto-me muito bem quando vou principalmente às escolas do 1.º ciclo e das freguesias, porque as pessoas sentem que a direção está preocupada e que também eu me preocupo porque estou lá presente. Também temos o Projeto da Academia Digital para Pais que é importante, consiste na formação e capacitação exatamente para as famílias, para saberem trabalhar com as tecnologias. Isto porque houve o confinamento e havia muitos pais que não sabiam trabalhar com as tecnologias nem sabiam ajudar os seus filhos lá em casa. Esta formação nasceu, portanto, neste sentido e é engraçado porque temos alunos nossos do 8.º e do 9.º ano que fizeram a formação e são eles próprios que vão dar estas aulas aos pais que estão inscritos. Já fizemos uma na escola JR, nos A (bairro), na Junta de Freguesia e agora no R (local). Tínhamos muitos alunos aqui na escola de acolhimento e por isso temos de arranjar respostas para eles. Este ano vamos fazer as quatro jornadas pedagógicas, sendo que o ano passado não foram realizadas por causa da pandemia e pela falta de experiência, uma vez que fomos todos apanhados de surpresa e então acabei por cancelar. Este ano também vai ser à distância, pelo zoom, em que temos sempre um momento em que os nossos professores irão partilhar as boas práticas que fazem aqui, porque há sempre uma sempre de novidade, pois somos sete escolas dispersas (o AEB também tem escolas espalhadas). O importante é os professores que estão aqui na escola sede, perceberem que o agrupamento não são só eles, portanto eu não tenho de estar sempre aqui, às vezes vou aos outros lados, e ouvir o que a pré e o 1.º ciclo têm para ensinar. Quando se começou a implementar a flexibilidade, onde funcionou muito bem foi no 1.º ciclo (porque o 1.º ciclo e a pré-escolar é onde se trabalha melhor) e o 2.º ciclo também agarrou muito bem, onde foi mais difícil foi no 3.º ciclo.

Q6 - Quando surge um determinado problema, independentemente da sua natureza (pedagógica, organizacional, tecnológico ou outra), como é que o avalia?

E2– Sempre em conjunto, se tiver oportunidade e sempre em função do interesse dos alunos, da escola, dos professores. Tentar sempre ver os pontos de vista, porque os pais também pedem muitas reuniões e eu não tenho dia marcado para atender os pais. Se eu tiver oportunidade atendo no próprio momento ou então digo “- Olhe só cinco minutos que eu já vou atender”, ou então depois marcamos para outro dia/outra altura, mas sempre que possível ouvi-los e ouvi-los sempre. Eles quando vêm ou vêm chateados com alguma coisa, com o filho ou então a queixar-se de algum professor, arranjamos a possibilidade de se reunirem então com o professor ou com o coordenador de departamento, é uma questão de oportunidade. No entanto, também é importante

mostrar o ponto de vista da escola aos pais e tentar equilibrar, para eles não ficarem a pensar que têm sempre razão, porque às vezes não têm. Com os professores é igual, pois se eles às vezes conhecessem um pouco do contexto da família, seria provavelmente diferente, mas eu percebo-os, são muitos alunos e é difícil eles saberem da vida de todos.

Q7 - Que tipo de conhecimento mobiliza para a resolução desse(s) problema(s)?

E2– Mobilizo, muitas vezes, o conhecimento adquirido em função de outros casos, e também em função da minha experiência profissional. Somos um só. Portanto, significa que quando há um problema podem aparecer várias perspetivas para o resolver, e nunca resolvo o problema com a primeira solução que surgir, tento sempre aconselhar-me. Esta equipa mais técnica que eu tenho das reuniões de Estudo de Caso onde eu falei dos elementos todos, incluindo a coordenadora de educação especial, ajudam muito, porque estão também quatro psicólogas. Parece que não, mas eu às vezes estou a ver as coisas de uma forma e depois o contributo delas e da assistente social é muito bom, enriquece e podem surgir outras soluções em função dessa auscultação. Aliás, temos resolvido muitas coisas entre todas nesta reunião. Isto significa, que se houver uma questão que eu acho que a opção x é a melhor resposta, posso mudar de opinião quando ouço as outras equipas multidisciplinares e às vezes faço isso. O primeiro ano que vim para cá cheguei a fazer formação em programa de gestão de pessoal e vencimentos (GPV) e de contabilidade, porque era onde eu estava mais aflita. Quando concorri para cá eramos três candidatas e lembro-me perfeitamente que me fizeram lá uma pergunta sobre os serviços administrativos que eu não sabia responder. A pessoa só tem experiência quando passa pelos cargos, é impossível a pessoa saber como as coisas funcionam a nível administrativo, se nunca passou por lá. Na parte pedagógica temos algumas noções, por aquilo que passámos e vivemos. Eu também tenho a minha perspetiva para a escola, do outro lado é que foi novidade.

Q8 - Até que ponto contempla uma diversidade de perspetivas na resolução de problemas?

E2 – Em primeiro lugar depende da natureza do problema, seja ele pedagógico, tecnológico, administrativo ou de outra. Depois, ponderamos, eu e os elementos da direção delineamos o caminho melhor a seguir, embora reconheça que por vezes é preciso dar passos atrás para se ver melhor, sempre no pressuposto dos interesses dos nossos alunos, escola e comunidade. Mas, por norma, consideramos sempre várias possibilidades para resolver problemas, nunca seleccionamos apenas uma solução, por isso é que são ouvidos os elementos da direção ou outros da comunidade educativa, se for o caso.

Q9 - Qual o impacto que tem na escola a implementação de respostas diferenciadas? Para os alunos, ou a outro nível organizacional?

E2 – É bom. Depois também somos monitorizados, temos o nosso Plano Plurianual de Melhoria, temos as medidas que têm tido resultados, fazemos as avaliações, além de monitorizarmos todos os períodos/trimestres e os resultados são muito bons. Tem tido um impacto bastante positivo. Temos medidas que começámos a incidir mais no pré-escolar e no 1.º ciclo. Além destas medidas a nível pedagógico, temos também a nível organizacional a nossa Medida A - Par em Pares, que pressupõe o trabalho colaborativo, em que os professores nas três horas não letivas do horário têm Reuniões de Equipa Pedagógica (REP) e nestas reuniões têm três funções. Podem reunir por departamento de forma horizontal ou vertical (que ainda este ano fizemos para ver em termos da recuperação das aprendizagens o que é que era preciso fazer: “O que é que ainda temos que fazer no 3.º período, o que é que não podemos fazer no 3.º período de forma a não comprometer o ano seguinte; em setembro, onde é que temos de incidir, estamos já no final de ciclo, não estamos, o que é que os colegas dizem que faz falta”). Podem reunir por conselho de turma, nessas REP, uma vez por mês, em que está o conselho de turma das diferentes disciplinas a trabalharem de forma interdisciplinar, no âmbito dos Domínios de Articulação Curricular (DAC) e têm estado a surgir. Ou então, ainda para fazer aqui um cruzamento da Cidadania e Desenvolvimento (CD), que é só semestral no nosso caso aqui, com uma disciplina que nós criámos - Conviver na Escola - que é assumida pelos diretores de turma, onde discutem assuntos, têm as assembleias de alunos, há sempre uma grande partilha, cooperação e interdisciplinaridade. Essa é uma medida organizacional que temos espelhada nesse documento e depois entram as outras medidas relacionadas já com a nossa equipa do GAAF, a Dinâmica de Espaços, onde temos um animador nos As (escola), e outro no At (escola), duas animadoras aqui na escola sede (JR) e a assistente social, que é a âncora para trabalhar com as famílias e com os alunos. Estas são algumas das medidas do TEIP e mesmo que redeseñemos uma coisa ou outra, a nossa ideia é mantê-las pelos resultados que temos obtido.

Q10 - Que apreciação faz destas soluções diferenciadas em termos de originalidade e singularidade?

E2 – Podem não ser originais ao nível nacional ou europeu, mas nós também temos os projetos Erasmus e também vamos bebendo muito daquilo que observamos quando vamos às escolas (mesmo quando fui à Holanda e à Finlândia), mas agora não temos ido tanto. Foi tirada a campainha aqui na escola há já dois ou três anos, e os alunos quando quiserem vão para dentro da sua sala de aula, cada um tem a sua sala, tem o seu espaço. É uma questão de responsabilização, nós fomos tirando aquilo que íamos vendo, se nós os tratarmos com respeito não temos de andar sempre a ralhar e com aquelas regras

todas. Eles sabem o que é que têm de fazer e as salas estão muito mais bonitas, muito mais acolhedoras e não são riscos e lixo no chão, é a sala deles. Todas as salas têm a vassoura e a pá e se sujarem são eles que têm de limpar porque a auxiliar também só vai no fim do dia. Essas coisas têm de se ir conquistando. Quanto à originalidade, nesses contextos mais alargados se calhar não é original, mas para nós é, porque experimentamos e o facto é que resultam.

Q11 - Quando não consegue resolver um problema, o que costuma fazer?

E2 – Aconselhar-me sempre com alguém. Temos a plataforma da DGAE, a E72. Esta serve para esclarecer, quando não sabemos responder, e até mesmo para termos a certeza. Tem acontecido muitas dúvidas no que concerne à avaliação de desempenho docente, porque estão sempre a mudar tudo. Quando fazemos uma reunião do Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação (SIGRHE), depois vem outra legislação, depois são as reposições, o tempo faseado da progressão na carreira, portanto é essa a temática a que ultimamente tenho pedido esclarecimentos ao E72. Nesta plataforma são muito prontos, às vezes, antes de me responderem telefonam-me. Temos também os nossos superiores hierárquicos a quem pedir esclarecimentos, como trocamos opiniões aqui com os colegas, com os outros diretores das outras escolas. Esta partilha de informação, uns com os outros, são momentos muito enriquecedores em que vamos aprendendo e qualquer dúvida vamos ligando para CM (local), para o C (local) e para N (local) e vamos falando uns com os outros, trocamos impressões. Tem corrido bem, com E (local) em que a FP (diretora) também é muito boa, ajuda e fala muito e fala bem, tem outro conhecimento de causa pois já é diretora há muitos anos (ela pertence ao Conselho de Diretores).

Q12 - Na sua relação com os vários mundos (administração, escola, comunidade local e mundo empresarial) qual ou quais origina(m) maior pressão e por sua vez maior stress?

E2 – Eu acho que são mesmo os prazos que nos dão, as coisas que nos exigem, do género, “- Agora abrem a plataforma, têm até ao dia tal para fazer a atualização na progressão da carreira, depois fecha a plataforma”, pronto, ao fim ao cabo são os “timings” que nos dão para a resolução de diferentes tarefas, e às vezes os prazos são extremamente curtos. Agora, com o confinamento, muita burocracia - para uma turma ficar isolada, para alguns alunos ficarem isolados, eram mails para a Delegada de Saúde cá em P (local) tinha de mandar para a DGEsTE por mail, depois como não tinha a declaração de isolamento da delegada de saúde, tinha de fazer eu uma declaração de compromisso de honra para anexar e ainda tinha a plataforma para pedir o regime de transição do presencial para o não presencial. Depois quando vinha o papel da delegada tinha que lá ir novamente carregá-lo, e ainda mandávamos esta monitorização para o Engenheiro PS

aqui da autarquia, porque estávamos em ligação com a autarquia e Évora. É claro, que estes extras que vêm sem estarmos a contar, causam stress. O stress e a pressão derivam essencialmente de questões relacionadas com a administração. Ainda há as questões mais pessoais dos alunos (exemplos dados anteriormente), que às vezes nós absorvemos muito e vivemos intensamente as situações. Porque somos humanos e sentimos também essas partes mais frágeis, essas situações incomodam.

Q13 - Como é que se manifesta o stress?

E2 – Como [verbo comer] muito. Eu aqui faço tudo certinho, e as pessoas nem sabem se eu estou com stress ou não estou com stress. Faço o dia a dia todo, mas sinto-o [o stress] e quando chego à noite a casa, bem, nem imagina, eu janto e continuo com fome, então como imenso, estou sempre a comer. Durmo, mas sonho muito, estou sempre a sonhar.

Q14 - Que importância atribui ao stress?

E2 - Não o relativizo, embora reconheça que se deve controlar e acima de tudo desvalorizar, mas utilizo estratégias para o superar, como a música, adoro a música, alivia tanto, é um refúgio. Toco na Banda E. Há muitos anos, estudo e depois tenho as minhas filhas que também estão na banda comigo. A mais pequenina toca flauta e há dias que eu a ajudo a estudar, outros dias estou eu a ver os meus papelinhos. É uma libertação, porque estou com outro grupo, com outras pessoas e a flauta tem muitas respirações. Outra estratégia que utilizo é o exercício físico, mais concretamente, faço as minhas caminhadas com a minha cadelita todas as manhãs, pois o meu dia começa às 6h e pouco e antes de vir para aqui [trabalhar] já fiz uma caminhada de 2,5 km mais ou menos. Ou seja, de manhã caminhadas, e no final do dia, quando posso, é a flauta.

Q15 - Consegue identificar os momentos em que isso acontece? (início do ano, ao longo do ano, fim do ano, ou outro período específico).

E2 – Do ponto de vista do stress, o momento que origina maior pressão e maior stress é o início do ano, é a preparação do ano letivo, a distribuição de serviços, horários, pôr tudo em ordem. O ano passado, por exemplo, foi o pior, porque foi um ano atípico. No mês de agosto andei mesmo em stress, porque, apesar de termos a equipa de segurança e várias pessoas a ajudar-nos, interrogávamo-nos, “o que é haveríamos de fazer?”. Começamos a desencontrar horários, se havíamos de fazer por turnos, uns de manhã outros de tarde, são decisões difíceis e depois têm impacto, e as pessoas, por vezes, não concordam. Essa parte em que lhes digo eu não pensei nisto sozinha, vai a CP, vai a CG, toda a gente tem um parecer, toda a gente fala, e foi a melhor forma que achámos. E depois até lhes dizia “Nós não podemos comparar com a Escola Secundária MS porque na ESMS, o 7.º ano foi todo para a escola C, têm espaço, têm blocos. Aqui, é o mesmo edifício, estamos todos concentrados” e não nos podem dizer, entram uns às 8:00h e outros às 8:30h. Temos tudo mais esticadinho, mas foi um mês de agosto, esgotante,

stressante e cansativo. Mas todos os anos é essa altura, é o acabar um ano e o início do outro ano. Agora vêm todos os relatórios finais, o 3.º período acaba, mas já estou a pensar na distribuição de serviço, nas horas de 79, naquele que perde não sei o quê, depois vem o pedido da dispensa da componente letiva, é uma questão de gerir, depois da coisa estar montada já é mais fácil. A nível tecnológico é a internet, mas isso é pacífico. As formações que demos, foi tudo com os hotspots, e até emprestamos a nossa. Na formação da MEO é a questão da internet, não em termos de material, porque até conseguimos fazer as aquisições com a verba específica do TEIP e que foi aprovada para isso. É mesmo a internet, que às vezes nós, os professores, todos ficamos mais nervosos porque trazemos tudo aí preparado e depois é uma coisa que nos ultrapassa. Nós, escola, não podemos fazer nada, é mesmo a rede do minedu que é fraquíssima.

Q16 - Qual o impacto do stress na sua gestão quotidiana?

E2 – O stress não interfere no meu dia a dia, consigo controlá-lo, porque a visão é sempre, “não estou sozinha para resolver isto”. Também não me altera o estado de espírito, venho sempre bem-disposta para a escola, venho sempre com vontade, posso chegar cansadíssima ao final do dia, mas de manhã venho sempre com vontade. E depois, é engraçado, aqui o trabalho como diretora, também se reflete na capacidade de ouvir todos e tentar resolver problemas, por exemplo, quando há um problema com uma determinada turma, a diretora resolve, pois na turma tem de estar tudo bem. Também vem aqui muita gente chorar às vezes, e os meus colegas até dizem “- Então hoje foi dia de confissão?!” , mas o sinal é percebido quando vêm e fecham a porta para me dizerem ou começarem a dizer que algo correu mal ou que responderam mal e agora há uma mãe ou não sei o quê, e depois irá também contar a versão dela. Claro que às vezes há questões de saúde muito complicadas, mais delicadas, temos aqui assim colegas com problemas oncológicos em casa e com tratamentos e isto mexe connosco. A seguir vem outro assunto qualquer, ou porque foi uma torneira, ou alguém que partiu um vidro que não tem nada ver e nós temos de reagir. O stress, são mais os timings e as exigências a nível superior das coisas que nos pedem.

Q17 - Antes de ser diretor(a) o que pensava sobre o cargo?

E2 – O cargo era uma coisa que eu desconhecia completamente quando vim para aqui, principalmente toda esta a parte administrativa/ os serviços administrativos, era aquilo que me assustava mais e aí a coordenadora técnica foi também ali uma peça-chave.

Q18 - O que a(o) motivou a candidatar-se ao cargo? (intencionalidade ou oportunidade)

E2 - Eu fiz Mestrado em Administração Escolar. Mas, na altura que fiz Administração Escolar, podia ter sido outra coisa qualquer. Eu saio daqui em 2002 e quando terminei a ESSE, queria continuar a estudar. Entretanto entrei na Universidade de Évora e arrumei

isto na minha cabeça, consegui fazer, fiquei toda contente de ter estudado em P (local) e ter conseguido ir para a Universidade de Évora. Começo depois no 1.º ciclo e vou depois para a IP, aí fiz três especializações: Fiz Domínio Cognitivo e Motor para a 910, entretanto apaixonei-me por surdos lá no colégio e como tinha dois meninos surdos fui fazer a especialização no PIAGET, em Língua Gestual Portuguesa. Levei alguns conhecimentos porque tinha lidado com os alunos e ia às formações, aquelas de 25 horas, 50 horas, como também fazia as oficinas de formação. Entretanto estava já no sexto ano da IP e começa-se a falar dessa especialização, em que diziam que quem não tivesse a especialização depois não poderia exercer o cargo e eu assim “- Alto lá, então eu que gosto tanto disto” e então fui fazer a IP e porque eu já tinha feito aquelas disciplinas e aí é que foi mesmo pensado por necessidade. Eu vim para aqui, eu nem sequer vim à reunião em que a diretora C disse, por motivos de saúde, se ia embora/se ia demitir. Há uma colega minha, a amiga LC (docente), que estava comigo na Associação de Pais, eu era presidente, e ela o meu braço direito e então diz-me assim: - “E2, tu sabias disto?” Ninguém sabia o que é que a diretora ia dizer e ela “Olha lá, mas tu podes concorrer para diretora”. E eu - “Posso?”, amiga LC (docente) – “Sim podes, tu pensa nisso.” E aquilo ficou-me ali. Há bocado quando me disse se era oportunidade ou intencionalidade, eu acho que foi mais oportunidade, não no sentido do lugar para ficar fixa, pois eu estava na IP, mas oportunidade no sentido de se eu não concorrer agora se calhar depois há outra pessoa que vai dar continuidade e não sei quando é que há novamente uma oportunidade para eu me candidatar a diretora e experimentei. As outras duas professoras eram aqui do quadro de escola, a professora RM e a professora G que, entretanto, depois foi para a escola SL (local). Eu era de fora, mas tinha ligação muito forte e boa com a escola através da Associação de Pais, pois colaborava com o GAAPF a organizar as férias de verão, as oficinas de verão para as crianças virem, e fazia parte do CG. Portanto tinha contacto com os documentos todos, estava por dentro da dinâmica, da escola faltava-me era os serviços administrativos. Entretanto, depois quando houve reunião do CG, eu já não fui, e aí na primeira reunião nem sequer desconfiavam, mas, na segunda, é que perceberam que eu já estava interessada em concorrer, e pronto, a partir daí tem sido um desafio todos os dias.

Q19 - O cargo tem correspondido às expetativas?

E2 – Tem. Mas fiquei surpresa, é mais trabalho do que o que eu estava à espera, muito mais. É diferente, depois de nós estarmos aqui dentro é que percebemos os constrangimentos que pode haver e os passos que se tem de dar para se fazer qualquer coisa. Mas sim, está a corresponder, é um desafio constante, há sempre coisas a mudar. E, um passo importante é tentar convencer as pessoas no alinhamento com a nossa visão de escola, porque, por exemplo vem uma nova legislação e depois há aquelas pessoas que

dizem “- Não E2, eu já passei por isto e por aquilo e por aquela reforma e depois isto passa e vem outra, não estou em idade disto.” No fundo, é tentar convencê-las e mostrar-lhes outros exemplos.

Q20 - Quais as alterações que identifica no seu trabalho ao longo dos anos em termos de intensidade e envolvimento?

E2 – As alterações ao longo dos anos têm sido de mais pressão e muito mais exigência. Mas acho que foi também esta parte da pandemia, porque eu vim em 2016 e quando parecia que eu já estava a perceber como isto funcionava, em 2018 veio o 54 e o 55 com aquelas medidas todas e foi quando eu comecei a andar aí de um lado para o outro. Tenho de andar a preencher muitas plataformas, isto também foi uma alteração, porque de início quando vim para aqui não havia tanta plataforma, e nós ainda fomos fazer a formação do E360. Por outro lado, contacto muito com os outros diretores e outras escolas, também e as visito para ver as experiências que eles mobilizam. E estou sempre muito atenta realmente às outras oportunidades relativamente às propostas que vêm para as nossas escolas, para não as deixar escapar, como foi esta da Academia Digital para Pais que é financiada pela EDP, e que é uma coisa muito boa. Nós, no início até tínhamos quarenta e tal pais inscritos e depois ficamos com trinta e poucos, e conseguimos fazer três turmas (uma na escola JR e duas nas freguesias). Mas é não deixar escapar, perceber realmente que são importantes, que há essas necessidades nas escolas e depois é tentar perceber as pessoas que aqui estão. Mas agora também já as conheço melhor e já sei quais é que são os pontos fortes deles e as que têm perfil para uma coisa e outra, e ir assim ajustando.

Q21 - Como vê o papel do(a) diretor(a) na organização escola?

E2 – Eu vejo bem. Acho que também me vêm bem, pelo menos as pessoas colaboram, portanto, é bom sinal. Sou a líder, sou o rosto da escola. Sou respeitada, mas não é por pedir a opinião aos outros que não me respeitam, acho que até se sentem melhor, mesmo no CP toda a gente tem tempo e tem oportunidade de dar a palavra/a sua opinião, de comentar. É extremamente exigente, é muito escrutinada, estamos muito expostos. Penso que na altura em que andava no 1.º ciclo a minha mãe nem conhecia os meus professores, nem sequer os da escola básica, depois do 2.º ciclo ou do secundário muito menos, acho que ela pouco lá ia à escola, mas agora os pais acabam por estar mais presentes. Às vezes não são presentes no acompanhamento diário que fazem em casa, que é aí que nós notamos que falha, mas quando é para questionar alguma coisa que não gostam estão sempre. Acho que é mais isso, o facto de os pais estarem atualmente mais envolvidos na educação a nível escolar dos filhos do que há algumas décadas. E depois são os meios de comunicação social, também nesta parte têm vantagens e desvantagens. Ajudam a divulgar muito a escola, colocamos os cartazes, as iniciativas, as pessoas

gostam de ver as notícias que saem no [jornal] AA, pomos isso tudo. Mas, ao mesmo tempo, estamos mais expostos e se há algum encarregado de educação ou alguém da comunidade que se lembra de dizer qualquer coisa depreciativa, aquilo vem logo para aí, mais não sei quantos comentários todos por aí abaixo, e esquecem do que foi bem feito. As pessoas preocupam-se mais em destacar e criticar o que está mal, do que valorizar ou aplaudir o que está bem, que é a maioria das vezes.

Q22 - Quando tem dúvidas sobre que decisão tomar, como procede?

E2 – Aconselho-me sempre muito com as pessoas próximas e não tomo qualquer decisão de ânimo leve, mas, pode acontecer aquelas coisas que nós não temos tempo de resposta e ter de decidir naquele momento. Mas se tiver oportunidade, com os meus colegas da direção ou com as pessoas específicas de cada área, seja a coordenadora de departamento, seja sobre o perfil de aprendizagem, ou outro assunto. Vou sempre consultar esses coordenadores e tomamos essa decisão em conjunto. Apesar de ser um órgão unipessoal tento sempre envolver toda a gente.

Q23 - Como justifica as opções que decorrem das suas tomadas de decisão? (a quem, de que forma).

E2 – Quando decido, primeiro ausculto e depois há órgãos próprios para expor as questões como por exemplo o CG, o CP, até a própria tutela. Dependendo da natureza da questão, assim serão auscultados os grupos ou pessoas a que digam respeito.

Q24 - Que apreciação faz da modalidade de recrutamento do diretor? (este modelo que está agora em vigor)?

E2 – No que diz respeito ao recrutamento do diretor, eu não concordo com a modalidade de recrutamento atualmente em vigor. Eu acho que se deviam pronunciar todos os professores e funcionários e toda a comunidade da escola, porque, esses sim, sabem o que é que eu estou a fazer. Deste modo, eu concordo com o CG enquanto órgão. No entanto, discordo, relativamente ao poder de decisão que este tem, pois quando é uma eleição, acho que toda a gente devia de poder votar e de poder dar a palavra (como era antigamente). Porque, às vezes, as pessoas que lá estão, se calhar até podem votar a nível individual e não estarem a representar todos. Por exemplo, eu vejo uma Associação de Pais, que são seis elementos, eles até têm sido muito unânimes e consensuais entre eles, mas se calhar não conseguem falar com os pais do agrupamento todo. Neste sentido, não conseguem representar todos, e podem até surgir pelo meio interesses pessoais que se misturam ou interferem com decisões que deveriam ser estritamente imparciais relativamente à vida do agrupamento. É como os professores que lá estão, agora os que lá estão são de duas listas (houve duas listas docentes), mas eles quando lá estão falam por aqueles três que fazem parte da lista ou por aqueles quatro, não são representativos de todos os professores do agrupamento. Mas, sabem o trabalho que tenho feito e como

os tenho envolvido. Por isso, é que eu acho que o CG está ali, tem de ser um órgão e não podem estar lá todos os professores, é representativo, mas quando fosse a eleição acho que deveriam ser todos a votar. Aí sim, era significativo, porque se calhar de entre as pessoas que lá estão há algumas que não representam bem, falam apenas por eles, podem até fazer bem o trabalho deles e dão um bom contributo, mas agora no momento há necessidade de mudar. Há muitas pessoas que às vezes iam lá e queriam resolver o problema deles e o CG não é para resolver problemas individuais/pessoais, é para resolver problemas coletivos, as pessoas não estão lá a título individual estão a representar um todo. Eu não tive esse problema na recondução porque todos votaram a favor, num universo de 21 elementos, só tive três votos brancos, para mim foi um espetáculo e uma satisfação.

Q25 - Até que ponto considera que a formação especializada disponível é suficiente para o desempenho do cargo tendo em consideração as tarefas e funções exercidas?

E2 – Insuficiente. Eu lembro-me quando fiz o curso de Administração Escolar eu ficava muito no grupo com o E3, porque ele na altura estava em A (local) e pertencia à direção. Eu como não trabalhava em nenhum órgão de gestão e faltava-me depois a parte mais prática para fazer o próprio curso, portanto, sentia-me ali um pouco confortável, pois na divisão de tarefas, eu fazia as mais teóricas e a parte mais prática depois era o E3 que fazia. Mas é insuficiente, acho que é mesmo aqui no dia a dia, a exercer e a experiência que se vai adquirindo ao longo dos anos, complementando com formação formal ou informal. Nós fazemos também a nossa análise “swot”, vimos também quais é que são as nossas forças e os nossos pontos fracos e as oportunidades (e aproveitá-las todas) e as ameaças, e vamos reforçando por aí.

Q26 - Que avaliação faz da formação que é ministrada pela tutela para o desempenho do cargo?

E2 - A formação é insuficiente, mas continuo a fazer formação. Estou sempre a fazer formações, e, faço formação, não porque precise de créditos ou para avaliação, nada disso. Por exemplo, mesmo agora a formação das Apps que a LC (docente) está a fazer no âmbito da rede das bibliotecas escolares são só três horas, mas é só uma hora nas 2.^{as}feiras e eu inscrevi-me. Vou lá, porque vou absorver mais informação e conhecimento. Obviamente que eu numa hora não vou aprender a trabalhar com aquilo, mas sei que existe aquela aplicação e para que é que serve. Outro exemplo, é que há outra formação do Mentimeter que vai ser a última desta segunda formação, e eu também quero fazer, mas essa eu vou aplicá-la que é a das nuvens de palavras. Posso por exemplo, aplicar numa reunião geral do início do ano, ao dizer a cada um “- vão agora ao código tal e cada um vai dizer “o que é que acha sobre não sei quê”, e pronto dá assim uma outra dinâmica.

Ou seja, não perco oportunidade de frequentar ações que vão enriquecer o meu património para gerir as escolas do agrupamento. Também fiz a do 54, decreto da inclusão, com quatro colegas, porque também há cada vez mais competências que põem aqui na alçada da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMA EI). Apesar de eu ter uma coordenadora, tenho de estar por dentro dos assuntos, tenho de conhecer os documentos, e tenho de saber responder no momento. A direção como responsável por tantas áreas, tem de estar atualizada para dar as respostas em tempo. Há outra coisa que eu também tenho feito na parte da formação, o facto de ir visitar outras escolas: Fui à Escola [Básica] da Ponte; fui a Óbidos; fui à Escola [EBI] da Boa Água; fui à Escola Gabriel Pereira do diretor, FM, porque eles são *Academia de Líderes Ubuntu – Escolas Ubuntu*. E como nós também queremos este projeto para nós, para perceber como é que eles estavam a funcionar na semana Ubuntu, enviei email para eles e fui lá, levei mais duas pessoas, almocei com o diretor e fiz-lhes perguntas: “Como é que ele tinha conseguido o psicólogo para estar à frente do Ubuntu e como é que vão fazer o clube?”. Portanto é enriquecedor, porque, para podermos decidir não há nada como ouvirmos as pessoas e irmos lá, como também os convidei para virem às nossas jornadas pedagógicas, com um formador e um aluno a fim de darem o testemunho para os meus professores perceberem também o que é que vai acontecer para o ano. Atualmente, tem havido muita formação específica para os diretores, e é aí que eu procuro estar sempre. Também agora a CIMAA está a fazer uma muito boa, que é Academia de Liderança Colaborativa, que vai depois ao encontro da Filosofia “Ubuntu”, eu sou, tu és, do autoconhecimento, de empatia. Muitos colegas diretores estão a fazer essa formação, e, esses momentos e essas partilhas tornam-se enriquecedores e valorativos para todos.

Q27 - Quer acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

E2 – Mais não disse.

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

A sua participação é fundamental para levar a cabo um estudo sobre o pensamento crítico e criativo dos diretores e os referenciais a que se reporta a sua ação nos diferentes mundos. O objetivo do estudo é aferir como é que através do pensamento crítico e criativo o diretor acomoda as suas representações em situações de tensão, de conformidade e de mudança, bem como os efeitos que produzem. A análise das entrevistas permitirá através do discurso dos diretores, desenvolver ideias sobre a forma como interpretam e compreendem aspetos múltiplos da sua ação nos diferentes contextos. O conteúdo da entrevista será apenas parte integrante do estudo e não será utilizado para outros fins. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, pedimos-lhe que assine no final o termo de consentimento. Desde logo fica garantido o sigilo das informações e o anonimato. Em caso de recusa o participante não será penalizado(a) de forma alguma. Os dados obtidos não serão divulgados para outros efeitos que não os descritos acima. Agradecemos desde já a sua colaboração, pois sem ela este estudo não seria possível.

Transcrição da entrevista 3 (E3)

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Masculino

Idade: 51 anos

Grupo disciplinar: 250

Tempo de serviço: 27 anos

Tempo como Diretor: 13 anos

Área geográfica do local de trabalho: Alto Alentejo

Formação académica: Licenciatura em ensino básico/variante de educação musical

Formação especializada: Mestrado em Administração Escolar

Q1 - Na sua perspetiva a atividade do diretor é muito ou pouco regulada?

E3 – A pergunta é muito abrangente, mas é de facto muito regulada. Vamos lá ver, isto pode ter várias interpretações: Do ponto de vista institucional ou do ponto de vista informal.

Q2 - Quem faz essa regulação?

E3 - Do ponto de vista institucional: Temos o CG, que desde logo tem a obrigação de superintender e controlar, acompanhar, monitorizar toda a atividade da escola, onde o

diretor está por inerência de funções; os serviços centrais e descentralizados do ME com toda a inquirição que nos remete, todos os reportes que temos que fazer relativamente à nossa atividade; o próprio Instituto de Gestão Financeira da Educação (IGeFE) exerce aqui um controlo bastante grande e apertado do ponto de vista financeiro; isto sim em termos genéricos do ponto de vista institucional. Do ponto de vista informal, os pais e os encarregados de educação, mesmo indiretamente, exercem uma regulação e pressão muito grande (vou contar uma história muito rápida: Há poucos dias, há uma encarregada de educação que me enviou um e-mail às 8:52 da manhã a manifestar um desagrado no que diz respeito à hora de entrada dos alunos de G (local) para dentro da escola; eu tenho sempre as caixas de email abertas e com frequência vou ver, não respondi ao mail, passado 5 minutos liguei à encarregada de educação a perguntar da sua disponibilidade para vir à escola reunir comigo; agendámos para esse mesmo dia às 13:45h um momento para debatermos a questão, eu fui sensível à crítica construtiva que a senhora tinha para me apresentar, inclusivamente apresentei-lhe as minhas razões, mas simultaneamente quis ouvir propostas. A senhora faz-me uma proposta que eu aceitei e que de imediato implementei a partir do dia seguinte; e passado uma semana recebo um e-mail da DGEstE a pedir-me explicações porque a senhora remeteu o mesmo e-mail que mandou para mim para DGEstE, a fazer de certa forma queixa do diretor e não teve a coragem de me dizer para mim “ – Olhe, mas eu também mandei isto para a DGEstE, ” ou então se o problema ao ficar resolvido tinha mandado um mail para a DGEstE e dizia “ - Olhe afinal o diretor recebeu-me no dia de hoje, está tudo resolvido”, ou seja, dar a cara à encarregada de educação, dar a cara à administração. No fundo penso que é esse o sentido da questão, são tudo olhares que estão sobre a nossa atividade, sobre a nossa ação e sobre os quais nós temos de responder cada vez de forma mais célere e eficaz. Mas na minha perspetiva, sempre com o argumento que se parte do pressuposto que é válido, que justifica as atitudes tomadas e as intervenções feitas, mas, quer queiramos quer não, não podemos nunca dizer que há um quadro de total independência e autonomia porque isso é uma falsa questão, não existe. Existe uma abertura para, mas sistematicamente estamos a ser regulados com inquirições, com plataformas digitais (essas inquirições através das plataformas digitais).

Q3 - Que instrumentos são mobilizados nessa regulação?

E 3 - Há para mim uma questão muito complexa que o nosso ME não conseguiu ainda resolver por uma razão que na minha opinião e da minha experiência é: Nós continuamos a ser um país de quintinhas e todos têm de defender a sua quintinha (o seu quintal), ou seja a DGAE tem que ter o seu “staff” todo, a DGEstE tem que ter o staff, a Inspeção tem que ter o staff, o IGeFE tem que ter o staff, e, cada um depois tem que ter as suas plataformas individuais. Se bem que podia haver uma plataforma comum onde nós

registávamos a informação e todos iam lá consultar, porque todos somos ME, mas não, há uma sobreposição de pedidos de dados, depois não cruzam nada, pedem constantemente a mesma coisa para departamentos diferentes, portanto há uma falta de organização e há um excesso de burocracia à volta desta questão.

Q4 - Identifique situações a nível pedagógico, organizacional e tecnológico cujas respostas sejam fruto da sua autonomia.

E3 – E, relativamente às escolas, há uma autonomia que eu diria encapotada, é uma falsa autonomia, porque efetivamente não há uma verdadeira autonomia na medida em que estamos sempre a ter de pedir autorizações superiores para assumir determinadas situações. As competências que nós temos são de meros administradores, de simples administradores, ao contrário do que se possa pensar que a figura do diretor tem um poder e uma autonomia enorme, isso é uma falsa questão. Na minha opinião, o diretor tem poderes muito limitados, no fundo é alguém que está a liderar uma organização no aspeto meramente administrativo, porque depois se toma determinadas atitudes ou tem de as justificar ou tem de pedir autorização superior. Portanto, há aqui, digamos um meio-termo muito difícil de gerir na minha perspetiva. E há uma dependência muito grande relativamente aos poderes centrais e das secretarias gerais e dos setores ministeriais na medida em que, se essa autonomia existisse ou se fosse descentralizada, muita gente nesses locais ia perder a ocupação e, portanto, não querem perder o poder e isto é muito complicado. Quase sempre temos de pedir autorização, embora dependa das situações. Vou lhe dar um exemplo, o ano passado adquirimos quatro painéis digitais novos para substituir os quadros interativos tradicionais que estão obsoletos. Compramos esses quatro painéis com recursos próprios e “esses recursos próprios donde vieram?” – vieram da 123, dum bocadinho do lucro do bar, um bocadinho do aluguer de alguns espaços, um bocadinho que a Câmara nos deu, ou seja, do que fomos arrançando, sobras dos Erasmus, etc. Mas esse dinheiro tem de ser entregue sempre, e depois requisitar, para posteriormente utilizar naquilo que o CA aprovar. Tenho (a escola tem) sempre que prestar contas, nós, por exemplo, andamos sempre com um mês de luz em atraso. O G (local) também está aqui numa figura um bocadinho especial que é, como a nossa Câmara Municipal assumiu a transferência de competências na educação, “o que é que acontece?” – todos os dinheiros de conta-correntes que vinham para orçamento da escola passaram para o município. E como o nosso município delegou em nós essa gestão, a verba vem para nós e nós pagamos, só que “o que é que acontece?” – a Câmara dá-nos o dinheiro a meio do mês relativamente à fatura da luz do mês anterior que só cai 2 meses depois porque tem de ir ao IGeFE e tem de voltar, e, portanto, isto é um exemplo. Ou seja, estamos sempre dependentes de alguma forma, nunca podemos dizer que temos uma independência verdadeiramente total, isso não existe.

Q5 - Que apreciação faz da sua disponibilidade para encontrar soluções que não sejam apenas uma réplica das diretrizes da administração?

E3 - No fundo, esse é um exemplo paradigmático. Sim, apesar de nós estarmos sempre a contrariar no sentido de que, nós gostamos de afirmar, e eu como diretor gosto de afirmar as minhas ideias, os meus projetos e também ninguém até hoje me disse que não, ou seja, nós fazemos as coisas dentro da legalidade que existe. As coisas, as ideias, os projetos são submetidos aos órgãos onde têm de ir: CP, CG. Quando for o caso, ao município, e depois fazemos os pedidos financeiros ou se o dinheiro já tiver do nosso lado, fazemos os nossos investimentos, a nossa gestão. Para ser honesto, nunca me senti condicionado na minha atividade, mas também sinto, que foi o que disse até agora, que não a posso exercer no sentido liberal do termo, portanto sinto sempre que há aqui uma dependência e há um prestar de contas muito fechado e digamos que muito atento àquilo que é a nossa atividade.

Q 6 - Quando surge um determinado problema, independentemente da sua natureza (pedagógica, organizacional, tecnológico ou outra), como é que o avalia?

E3 – Por norma tenho por hábito encará-lo, não ignorar, ou seja, não enterrar a cabeça na areia, como costumamos dizer. Encarar o problema, analisá-lo, muitas vezes faço isso de forma um bocadinho introspectiva, depois tento perceber quem é que pode ajudar na resolução do mesmo e procuro sempre rodear-me das pessoas certas, ou que eu pelo menos considero que são certas, para tentarmos debelar a situação. Se é do ponto de vista pedagógico tem um sentido, se é do ponto de vista funcional serão outros atores com toda a certeza a entrar no processo. Não deixo arrastar os problemas no tempo, tento atacá-los, resolvê-los no mais curto espaço de tempo e muitas vezes no momento que é possível, porque um problema – mal resolvido ou por resolver – pode gerar outro a seguir e depois isto é uma bola de neve imparável. Portanto, se nós conseguirmos resolver as situações que diariamente nos surgem com sentido de responsabilidade e com sentido de termos a humildade de dizer “- Epá, eu sozinho não consigo resolver isto, preciso de chamar este colega ou este funcionário ou o presidente da câmara quando o envolve”.

Q7 - Que tipo de conhecimento mobiliza para a resolução desse(s) problema(s)?

E3 – Portanto, muitas vezes o conhecimento que mobilizo pode ser relacionado com a experiência anterior, outras vezes com o perfil. Aliás vou contar uma pequena peça: Na sexta-feira passada eu tinha colocado ao CG e tinha informado à presidente do CG que precisava de tirar um dia de férias. Quando preciso de tirar um dia de férias nunca me ausento da escola sem informar o CG e nunca me ausento sem colocar falta formal. Isso aconteceu na sexta-feira passada, tinha informado a presidente do CG que precisava tirar

um dia de férias, que não se veio a concretizar, e depois enviei-lhe um e-mail a dizer que agradecia, mas que efetivamente já não seria necessário visto que a vida se alterou e vinha trabalhar. A sexta-feira foi um dia particularmente difícil, curiosamente, um aluno que a meio da manhã saiu da escola e desapareceu e, como não sabíamos dele, tive de mobilizar a GNR, a encarregada de educação, enfim uma série de coisas e cheguei à conclusão no final do dia, e fiz esta interrogação a mim mesmo “O que teria acontecido se eu hoje não estivesse na escola?” Assim por uma simples razão que vem de encontro a isto. Porque há assuntos que têm de ser tratados muitas vezes com sensibilidade, delicadeza e com uma descrição muito grande, e nem todas as pessoas têm esse perfil para lidar com determinadas situações. Daí, eu muitas vezes chamo algumas coisas a mim mesmo, mas quando vejo que preciso de apoio vou-me socorrer das pessoas que eu acho que têm, por um lado, o perfil, e por outro, o conhecimento de causa para poder opinar ou para poder ter uma intervenção proativa. Isto porque, de facto, se nós líderes responsáveis pensarmos que sozinhos conseguimos fazer tudo, que somos omnipresentes, que temos a capacidade suprema de resolver tudo e mais alguma coisa, e se não tivermos a humildade de perceber que em equipa e com ajuda funciona melhor, podemos estar a comprometer o nosso trabalho.

Q8 - Até que ponto contempla uma diversidade de perspetivas na resolução de problemas?

E3 - As decisões nunca são tomadas por mim isoladamente, embora algumas não careçam de auscultação prévia, mas na generalidade das situações sou apoiado pelas pessoas que eu acho que podem dar um contributo positivo para que a situação se resolva o melhor possível.

Q9 - Qual o impacto que tem na escola a implementação de respostas diferenciadas? Para os alunos, ou a outro nível organizacional?

E3 – Mais importante é a grande satisfação, porque aquilo que eu sinto é que o nosso agrupamento tem problemas, obviamente como todos os agrupamentos, mas sinto que somos um agrupamento tranquilo. Penso que nós, enfim, com a relação de proximidade que temos à comunidade e às próprias pessoas, conseguimos ter essa visão de proximidade muito afinada e atuarmos de forma preventiva, quase que em tempo real aos acontecimentos, e isso dá credibilidade à escola, segurança à comunidade, e depois é o reconhecimento. Também sinto que os vários atores que acabam por intervir também se sentem úteis e importantes, uma vez que têm sido desenvolvidos projetos e atividades multidisciplinares, com uma vertente cívica, que visam estimular uma cidadania responsável, a solidariedade e o espírito empreendedor, bem como a aquisição de hábitos de vida saudáveis, de que são exemplo, entre outros o Parlamento dos Jovens, a Horta

Biológica, o Dia Nacional do Agrupamento de Escolas de G. 10 Pijama, a Campanha Papel e a Educação Financeira – Educar D, reconhecidos por toda a comunidade educativa.

Q10 - Que apreciação faz destas soluções diferenciadas em termos de originalidade e singularidade?

E3 – Eu na parte que me toca, acho que tenho uma forma própria de encarar as coisas e cada um é sempre diferente do outro. Eu penso que nós e não poderei afirmar que somos especiais e que temos soluções milagrosas, mas para já, até agora, aquilo que eu acho é que as soluções que vamos encontrando para as nossas adversidades têm-se revelado positivas e favoráveis para o futuro, porque os problemas que emergem são resolvidos, com maior ou menor dificuldade. As parcerias estabelecidas com diversas entidades locais e regionais, permitem articular com a Câmara Municipal, as juntas de freguesia, a Banda Juvenil do Município, o centro de saúde, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, a biblioteca municipal e a Universidade Sénior. Esta articulação abrange as áreas cultural, social, técnica, os processos de comunicação e circulação da informação, e permitem viabilizar a consecução dos objetivos do projeto educativo e a concretização das atividades do plano anual. Em simultâneo, tem ainda permitido disponibilizar uma melhor oferta educativa, demonstrada na diversidade de medidas aplicadas aos alunos com necessidades educativas especiais, nas atividades de enriquecimento curricular e de índole desportiva e no alargamento do ensino a cursos de carácter profissionalizante. Esta ligação com a comunidade local é bem visível nas respostas mais adequadas às necessidades das famílias e ao desenvolvimento das crianças e dos alunos, consubstanciadas, nomeadamente, nas atividades de animação e apoio à família e de enriquecimento curricular, desde a educação pré-escolar às oportunidades oferecidas aos alunos do curso vocacional, aos quais é proporcionada a participação em atividades na comunidade, preponderantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Q11 - Quando não consegue resolver um problema, o que costuma fazer?

E3 – Às vezes também temos casos complicados cuja resolução é difícil. Tenho um que de facto tenho dificuldade em encarar, e talvez seja dos principais, nestes 12 anos de gestão e nesta longa experiência, até antes da gestão na escola e de outros cargos de gestão. A cultura da horizontalidade docente para mim é muito complicada, eu tenho muita dificuldade em encarar como uma condição *sine qua non* [expressão em latim, significa indispensável, essencial] a cultura horizontal e o corporativismo do corpo docente, ou seja, traduzindo isto, nem todos somos bons. Como em todas as profissões, há sempre pessoas que se distinguem mais do que outras, que se empenham mais, que querem ser mais, que estudam mais, querem fazer Mestrado, querem fazer Pós-Graduações, Doutoramentos, etc. Pelo contrário, há aqueles que se acomodam para a vida toda e que se conformam. E no sistema educativo e a nível dos docentes, essa cultura

horizontal está muito presente, e, em determinados momentos incomoda um bocadinho na medida em que deveria haver compensações reais, eficazes, nós devíamos ter a possibilidade de compensar e isso devia estar traduzido em lei e em estatuto da carreira docente. Tanto vale aquele que tirou os 102 todos ao longo do ano a que tinha direito como aquele que nunca faltou, portanto é igual, não há distinções, e esta horizontalidade para mim é muito complicada de encarar. E uma das coisas que mais dificuldade tenho sentido. Por exemplo este ano, é efetivamente a nível de uma colega nossa, professora que estabeleceu desde sempre uma relação péssima com os alunos, relações sempre de confronto, de alguma crispação, e o que é facto é que eu tenho sentido que não tenho conseguido resolver isso. Primeiro, porque tenho evitado o confronto, tenho evitado algum processo disciplinar, coisas desse género. Tenho procurado ser o mais diplomático possível, apesar das queixas que tenho tido, e já falei com a colega algumas vezes sobre isto, mas a colega não admite. E eu sinto que vou chegar ao final do ano letivo com este espinho atravessado, porque as coisas não têm corrido bem e para não dar o passo institucional mais formal, fui deixando passar algumas coisas. Mas, às vezes, também é preciso termos esta capacidade de encaixe e felizmente nem todos os anos isto acontece. Foi a primeira vez com esta gravidade na minha perspectiva que me aconteceu e, portanto, eu até sinto certa forma que nem estava preparado para lidar com uma situação destas. Obviamente o formalismo tudo resolve, mas tenta-se sempre evitar, e agora também já estamos em junho à partida também já não vou mudar.

Q12 - Na sua relação com os vários mundos (administração, escola, comunidade local e mundo empresarial) qual ou quais origina(m) maior pressão e por sua vez maior stress?

E3 – Sem dúvida que é uma atividade muito desgastante. Eu penso que é com a administração central. A administração regional está esvaziada de competência, para sermos honestos, tudo o que era as antigas Direções Regionais de Educação, está esvaziado de competências. Lisboa exerce uma centralidade brutal, portanto há um centralismo de processos e passa para o regional o que eles não querem. Ou seja, tudo o que Lisboa não quer, Évora resolve e depois Évora não resolve porque diz que são da competência deles [Lisboa] e andamos aqui a empurrar uns para os outros. Deste modo, eu acho que o facto de não termos interlocutores humanos, de ser tudo plataformas digitais, de muitas vezes os diretores não terem um canal privilegiado de comunicação com as estruturas centrais, ou seja, somos diretores sem rosto. Se quero resolver um assunto, por exemplo da DGAE, ligo para o centro de atendimento telefónico (CAT) onde qualquer professor liga, ou no E72, onde não há uma voz, porque às vezes há coisas que não se podem escrever, e era importante termos alguém do outro lado que nos entendesse e lhe dissesse: “Colega, olhe, eu tenho aqui este problema mas eu não posso

escrever isto, mas posso falar consigo e você pode me dar uma ideia, até como eu hei de escrever isto pela sua experiência, porque se calhar isto já aconteceu noutras escolas. E diz-me assim: “Olhe siga esta pista”. É que agora vamos estar aqui uma semana inteira a trocar mensagens, como os gaiatos nas redes sociais, para resolver um problema, ou seja não há uma voz, é tudo plataformas e isso parece que nos dá uma falta de rede e de suporte brutal. Quando corre tudo bem somos todos amigos e está tudo bem, é tudo 5 estrelas e não há problema nenhum. Mas, quando precisamos efetivamente de um interlocutor ele não está lá, é um ecrã de um computador com uma plataforma onde se regista o problema e alguém responde e andamos aqui a trocar mensagens. Isso para mim desgasta-me imenso, na medida em que eu sou uma pessoa que gosta de falar, gosto de encarar as pessoas, gosto de debater os assuntos, e muitas vezes há situações que precisam dessa interlocução e quando não temos, sinto isso como um grande desgaste. De resto, a outros níveis, a nossa comunidade é uma comunidade tranquila, damo-nos bem com os encarregados de educação e com os pais, não temos problemas, até a escola é bastante elogiada. Com a câmara municipal damo-nos otimamente bem, eles são muito colaborantes, há uma excelente relação social, dentro da própria escola também, com os colegas e com os funcionários. Eu se tiver de destacar um mundo que origine maior pressão e stress, destaco mais a administração.

Q13 - Como é que se manifesta o stress?

E3 – No meu caso, afeta-me o sistema nervoso. Quando começo a sentir, acordo às três da manhã e a andar ali às voltas. Percebo que há qualquer coisa. Portanto, a mim revela-se muito nessa parte, na parte do sono, do descanso e aquela sensação de um bocadinho saturado, digamos assim, em determinados momentos, pelo excesso de coisas. Mas pronto, temos de encarar e andar.

Q14 - Que importância atribui ao stress?

E3 – Não desvalorizo, procuro equilibrar isto de uma forma muito simples, pois tenho um hobby muito forte, que gosto muito. Faço coleção de comboios em miniatura, e tenho uma maquete de comboios que estou a construir em casa já há alguns anos. Por outro lado, gosto muito de fotografar comboios reais e miniaturas de comboios. Então, procuro, sempre que possível, ao final do dia quando chego a casa ou mesmo depois de jantar, ir um bocadinho à maquete. Descontraio um bocadinho, vejo os comboios a andar, faço ali umas brincadeirinhas e tal, ligo mais um bocadinho de linha, pinto uma casinha, ligo um sinal ou um candeeiro pequenino, faço sempre ali uma pequena operação e aquilo parece que me vai sempre dando energias renovadas, digamos assim. Portanto, esse hobby para mim é um equilíbrio brutal.

Q15 - Consegue identificar os momentos em que isso acontece? (início do ano, ao longo do ano, fim do ano, ou outro período específico).

E3 – Do ponto de vista da organização os períodos do ano onde se sente mais stress, é o início do ano claramente, que é o arrancar, pôr a máquina a andar e depois o nosso agrupamento tem um problema acrescido a esse nível. Temos muitos professores de quadro em destacamento por doença e, como tal, recebemos anualmente e com frequência contratante novos. Temos de estar sempre a integrá-los no sistema, na nossa cultura organizacional e depois é sempre aquela questão da revisão dos documentos. O final do ano é outro momento bastante complexo, porque o nosso ministério tem por hábito não nos deixar tranquilos a encerrar o ano, sem estarmos já a ter de pensar no seguinte. Acho isto atroz, ainda não acabaram um e já estão a pensar no outro, ou seja, no fundo estamos a trabalhar a dois tempos, estamos a trabalhar no presente a olhar para o futuro, e isso é desgastante. Ao longo do ano, enfim, tirando aquelas situações pontuais, de resto é mais tranquilo. Eu centralizo mais esse pico [de stress] de forma particular no início e fim do ano. A nível pedagógico, porque tem a ver com a organização do ano letivo, talvez sejam estes que originam maior stress. E depois há também uma componente que nós nunca podemos de certa forma desvalorizar que é a componente ligada ao comportamento. Nós não temos problemas de falta de assiduidade generalizada, nem temos problemas de absentismo, temos algumas situações não graves. No entanto, temos algumas situações comportamentais. Isso também nos desgasta um bocadinho e a mim particularmente, na medida em que os diretores de turma ou mesmo os colegas acham que nós diretores das escolas/agrupamentos temos a capacidade de resolver os problemas comportamentais dos miúdos com as nossas intervenções. Ora, quando estamos a falar de miúdos que vêm de famílias destruídas, famílias que elas próprias já não tem valores nem princípios, não é com discursos que lá vão nem é com repreensões. Mas como estas situação fazem parte do quotidiano, alguns são problemas estruturais, de base, é mais difícil. Às vezes sinto que as pessoas têm uma expectativa enorme em que “Ah, o diretor vem aqui à sala, ralha e fica tudo resolvido”, mas não é bem assim, porque no momento pode efetivamente melhorar, mas depois mais tarde volta a acontecer.

Q16 - Qual o impacto do stress na sua gestão quotidiana?

E3 – Não, não me afeta. Eu digo isto e disse sempre isto, sinto-me um privilegiado por dois ou três motivos: Primeiro, porque estou a fazer uma coisa que gosto; segundo, porque estou a fazer uma coisa que gosto ao pé de casa, não tenho de me deslocar e sem nenhum complexo, digo isto com a maior humildade “sou um privilegiado”, desse ponto de vista. Por outro lado, acho que ainda não houve um dia que eu dissesse que não me apetecia vir para aqui, ou seja, venho sempre de vontade e, portanto, isso nunca me afeta [o stress]. O pouco descanso e esses momentos relatados podem-me afetar o rendimento, não estou tão ativo, mas, até hoje tive sempre a capacidade de dar a volta e facilmente.

Ainda agora, com a vacina andei aí um mês afetado com sintomas da primeira dose, coisas, enfim que me aconteceram e que de facto começaram a desgastar, e como começou no dia a seguir à toma da vacina então eu associei que fosse sintomas da vacina porque depois também passaram. Mas foi quase um mês e andei aí uns dias um bocadinho desmotivado, um bocadinho assim mais angustiado, preocupado, mas mesmo assim vim sempre, e as coisas resolveram-se. Tenho poucas situações dessas [de stress]. E como me sinto uma pessoa motivada, não me deixo ir abaixo.

Q17 - Antes de ser diretor(a) o que pensava sobre o cargo?

E3 – Já sou diretor há 12 anos e já vou para o 4.º mandato, fui reconduzido agora. Eu encarei sempre isto como um desafio, eu sou uma pessoa que está ligada a esta comunidade há 35 anos: Sou maestro da banda juvenil do G (local) há 30 (anos); sou responsável pelo grupo de cantares de B.(local) e pela orquestra na altura há 35 (anos); estou à frente do grupo coral e instrumental da Universidade Sénior do G (local); já fui, quando existiu, fundador e maestro da orquestra típica da C (freguesia); sou presidente da Assembleia Municipal do G (local). Portanto, eu estou ligado a esta comunidade há mais de 30 anos de alma e coração, e quando me candidatei a isto foi sempre na perspetiva de poder dar o meu contributo a este nível, ao concelho do G (local).

Q18 - O que a(o) motivou a candidatar-se ao cargo? (intencionalidade ou oportunidade)

E3 – Foi uma intencionalidade no sentido de servir, não de ser servido, sempre no sentido de servir. Eu tenho por hábito e lema dizer isto aos meus colegas de direção, - “Eu estou nestas funções para ser, para servir, não para ser servido”, esse é sempre o meu lema, estou à disposição das pessoas e da causa educativa, numa perspetiva de serviço e não numa perspetiva de usufruto. O usufruto é o inerente aquele que já referi antes, é o facto de poder fazer o que gosto, de estar aqui perto a residir, isso já é um usufruto, agora é pormos isso ao serviço da comunidade.

Q19 - O cargo tem correspondido às expetativas?

E3 – Tem, eu gosto, tenho-me sentido útil. O facto de ter tido duas eleições e duas reconduções por unanimidade também se traduziu em mim um acréscimo de motivação, um reconhecimento e uma vontade de fazer mais e melhor ainda, nessa perspetiva. No fundo, é um cargo que sinto grande apetência e gosto. Mas, sinto que ao longo destes anos não foram todos iguais, e uma coisa lhe vou revelar com toda a abertura e sentido de responsabilidade, e também sinceridade e transparência. Considero que, quando a legislação impõe anos de mandato para os cargos, tem todo o sentido, porque não devemos ficar eternamente nos cargos e deve haver a possibilidade de outras pessoas também assumirem, se não, isto era quase tipo para a vida. E quer nós queiramos quer não, os anos vão passando, independentemente da nossa dedicação e da nossa

motivação, e nós próprios ao fim de 14/15/16/20 anos também necessitamos de tranquilizar um bocadinho mais. Precisamos de descansar e acho que essa alternância de poder no bom sentido, deve acontecer, portanto, eu estou completamente tranquilo com isso.

Q20 - Quais as alterações que identifica no seu trabalho ao longo dos anos em termos de intensidade e envolvimento?

E3 - É muito mais desgastante, e as responsabilidades foram acrescidas, e por tudo o que foi dito anteriormente. Há uma pressão muito maior a todos os níveis de funcionalidade da escola, o que também reflete as mudanças rápidas que a sociedade foi alvo, fruto das tecnologias e das respostas que têm de ser dadas. Há uma velocidade maior em todos os parâmetros da administração.

Q21 - Como vê o papel do(a) diretor(a) na organização escola?

E3 – Eu sou uma pessoa exigente por um lado e sou uma pessoa que não gosta de hipocrisias. Gosto de resolver as coisas no confronto de ideias, na transparência, na honestidade e não gosto daquela cultura do “diz que disse e tal”, detesto isso. Tenho procurado manter sempre uma postura muito reta desse ponto de vista, sou fiel aos meus valores e aos meus princípios e eles depois são escrutinados nos momentos certos. Sinto que tenho uma equipa de professores sem os quais não teríamos alcançado, nem de longe nem de perto, os êxitos que conseguimos. Sei que tenho aqui um conjunto de colegas que estão comigo, à parte dos colegas da direção, outros colegas que estão comigo e que se identificam com as minhas ideias. Também procuro sempre envolvê-los, elogiá-los e valorizá-los, e dizer que eles são importantes, nunca escondo isso. Portanto, procuro sempre distribuir, digamos assim, a valorização e o reconhecimento. Gosto das coisas organizadas. Sou uma anti anarquia, portanto não gosto de anarquias, acredito nas lideranças, não acredito nas casualidades nem nas circunstâncias casuísticas, isso pode resultar um dia, mas não é isso que faz as organizações funcionar, são as lideranças, são a vontade que as coisas aconteçam, é o pormos a nossa força ao serviço da causa, e acho que isso é determinante. E, sermos sempre os primeiros a dar o exemplo, porque o exemplo tem de vir de cima, portanto, eu procuro sempre dar o exemplo. Se há algo que eu acho que não deve acontecer, eu procuro não praticar, por isso, não vou exigir aos outros aquilo que não quero para mim. Considero que essa credibilidade que procurei, enquanto responsável ao longo destes anos, passar para a organização e para as pessoas, é reconhecida e seguida, como uma qualidade e uma característica importante. Porque eu não tenho duas caras, as pessoas sabem com o que é que contam, portanto sabem que podem falar comigo, que podem dar as suas ideias, eventualmente podem ouvir um não, mas também já ouviram muitos sim, troca de ideias, troca de experiências, troca de opiniões e eu acho que isso se tem traduzido positivamente. Nunca conseguimos agradar

a gregos e a troianos, é normal, mas há uma coisa que temos de agradecer, é aos nossos valores e aos nossos princípios, e quando digo “Porque é que fui por aqui? Fui por aqui porque acredito nisto assim”, justifica-se, “Ah, mas estou em desacordo”, totalmente de acordo. Agora procuro o máximo possível que não haja aqui dualidades, nem favorecimentos, nem coisas, digamos assim, inventadas sem critério, e justifico sempre as decisões.

Q22 - Quando tem dúvidas sobre que decisão tomar, como procede?

E3 – Peço ajuda. Telefono a colegas meus, e ligo muito ao meu colega aqui da PS (local), o MA (diretor), somos amigos, aliás eu sou daquele quadro de agrupamento da PS (local). Gosto dele e damo-nos bem e digo-lhe “- Oh E6, vocês são aí uma escola maior, perante isto assim e assim, já alguma vez tiveste este problema? Como é que resolveste, como é que fizeste?” e ele também me liga muito. Também telefono, às vezes, a colegas diretores, de vez em quando telefono à minha querida amiga R (docente), lá da vossa escola, porque ela tem muita experiência. Também ligo para o ministério e para os serviços, claro, obviamente, e aqui internamente, como já referi anteriormente. Ou seja, nunca me ouvirão dizer que não tenho a humildade, digamos assim, de dizer que não sei, quando não sei, peço ajuda.

Q23 - Como justifica as opções que decorrem das suas tomadas de decisão (a quem, de que forma).

E3 - As opções que tomo, como lhe disse, enfermam sempre de uma reflexão com vários agentes da escola. Fora da escola, nomeadamente pessoas com as quais me relaciono bem e com a tutela. No entanto, há opções que se tomam que derivam apenas da nossa relativa autonomia, e, nesse caso, o diretor, formalmente tem de prestar contas a determinados órgãos, nomeadamente ao CG e à autarquia, com os quais as relações de complementaridade e dependência são fortes. Como a própria lei refere, embora o diretor tenha poderes acrescidos, também têm maiores responsabilidades perante toda uma comunidade e perante uma administração que nos regula de forma intensa.

Q24 - Que apreciação faz da modalidade de recrutamento do diretor? (este modelo que está agora em vigor)

E3 – Eu acho que este modelo está a funcionar. Eu concordo com esta modalidade de recrutamento, até nem me chocava que os diretores viessem a ser de carreira. Isto pode contrariar o que eu disse há pouco nas limitações dos mandatos, mas com condições, ou seja, por exemplo, com formação mais especializada e direcionada.

Q25 - Até que ponto considera que a formação especializada disponível é suficiente para o desempenho do cargo tendo em consideração as tarefas e funções exercidas?

E3 – Eu já fiz Mestrado em Administração Escolar e dou muito valor às pessoas que estão a passar por estes processos, porque isto dá muito trabalho, mas transforma-nos. Desde que fiz o Mestrado considero que sou uma pessoa diferente para melhor, profissionalmente falando, lógico. E digo-lhe mais, quando estive aqueles quatro anos a coordenar o Centro de Área Educativa (CAE) de P (local) na DREA, cresci muito, porque tive a possibilidade como poucos têm, de conhecer a parte da administração e a parte das escolas, e muitos só têm a possibilidade de conhecer a parte das escolas. E eu consigo perceber muito bem a outra parte, porque estive dos dois lados, e por outro isso ajudamos a crescer imenso, porque não só conhecemos pessoas como conhecemos processos. Complementando isto com a parte da investigação que eu depois fiz no Mestrado em Administração Escolar, para mim foram dois aspetos que me deram uma alavancagem enorme, enquanto profissional, quando vim para aqui. Ou seja, trazia por um lado, o conhecimento da academia que me fez ler, investigar, trazer determinadas correntes de orientação, e por outro, trazia a experiência da administração e o relacionamento institucional, e isto, tudo cruzado, foi muito importante. Portanto, a formação é essencial, ou seja, eu tenho feito nem imagina, eu quando mandei o meu currículo (agora o último) para o CG com as formações, foram quarenta páginas de formações em descritivo, eu estou sempre em atualizações. Eu depois também fiz formação na parte jurídica, na parte dos processos da contratação pública, na parte disciplinar, na parte pedagógica, na parte tecnológica. Também já participei em vários Erasmus de cursos de formação.

Q26 - Que avaliação faz da formação que é ministrada pela tutela para o desempenho do cargo?

E3 - Já promoveram algumas, e estão a promover mais que nunca, atualmente. Sim. A tutela está a promover. Paralelamente, faço ou em centros de formação ou mesmo noutros sítios. Acho que é fundamental a formação, porque a dinâmica que é gerada nas escolas e os desafios são tão dinâmicos, são tão rápidos, que se nós nos acomodarmos, nunca mais apanhamos isto, é impossível. Portanto, seja um professor puro e simplesmente a lecionar as suas aulas, seja um gestor, seja um investigador, seja aquilo que for, se nós não nos atualizarmos, o tempo passa por nós e nunca mais o apanhamos, é impossível, portanto temos de nos atualizar. Claro, que também há uma coisa que temos de fazer, e eu procuro também fazer isso. É ter de selecionar, porque também não podemos fazer tudo o que nos aparece à frente, e ao fim destes anos a gente começa também a ter uma perceção daquilo que necessita.

Q27 - Quer acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

E3 – Mais não disse.

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

A sua participação é fundamental para levar a cabo um estudo sobre o pensamento crítico e criativo dos diretores e os referenciais a que se reporta a sua ação nos diferentes mundos. O objetivo do estudo é aferir como é que através do pensamento crítico e criativo o diretor acomoda as suas representações em situações de tensão, de conformidade e de mudança, bem como os efeitos que produzem. A análise das entrevistas permitirá através do discurso dos diretores, desenvolver ideias sobre a forma como interpretam e compreendem aspetos múltiplos da sua ação nos diferentes contextos. O conteúdo da entrevista será apenas parte integrante do estudo e não será utilizado para outros fins. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, pedimos-lhe que assine no final o termo de consentimento. Desde logo fica garantido o sigilo das informações e o anonimato. Em caso de recusa o participante não será penalizado(a) de forma alguma. Os dados obtidos não serão divulgados para outros efeitos que não os descritos acima. Agradecemos desde já a sua colaboração, pois sem ela este estudo não seria possível.

Transcrição da entrevista 4 (E4)

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Feminino

Idade: 53 anos

Grupo disciplinar: 110

Tempo de serviço: 28 anos

Tempo como Diretor: 4 anos

Área geográfica do local de trabalho: Alto Alentejo

Formação académica: Formação inicial em Ensino Básico - 1.º Ciclo;

Formação especializada: Mestrado em administração e gestão educacional

Q1 - Na sua perspetiva a atividade do diretor é muito ou pouco regulada?

E4 - Depende, se falarmos em questões, porque eu considero que o assunto que neste momento estamos a fazer é a previsão da rede escolar para o próximo ano, muito regulada. Nós introduzimos, por exemplo, os dados nas benditas plataformas que é outra forma de regulação, e até a nossa sugestão que eu acho que deveria ficar bloqueada, não fica, estão-nos sempre a telefonar a sugerir-nos para alterarmos as previsões, ainda estamos a falar só na fase da previsão.

Questões como por exemplo, progressão na carreira, demasiado à vontade, eu acho que isto não deveria acontecer, apesar dos diretores assumirem sobre o compromisso de honra que estão a agir corretamente e o que eu vou dizer é polémico. Se quiser faço como eu bem entender porque posso ou não aleatoriamente ter uma inspeção do IGeFE, mas o IGeFE não consegue controlar todas as informações que um diretor coloca na plataforma sobre a progressão dum docente. Muitas vezes a confusão abunda porque determinadas situações são de difícil correção e porque às vezes eu próprio erro numa data e quando dou pelo erro, porque é um trabalho solitário, eu posso fazê-lo sozinho, o que não concordo. A sugestão que dou, é ser o docente responsável por colocar os seus dados e isso sim deveria ser regulado por uma entidade exterior a escola. Todos nós sabemos que as influências e pressões são muitas. Para mim é um assunto importante a graduação na carreira, os concursos, e a validação de concurso nunca deveria ser feita nas direções, porque a responsabilidade recai sempre para nós e fazemos sempre sozinhos, independentemente do nosso compromisso de honra e atualmente um compromisso de honra às vezes vale o que vale, infelizmente. Nas questões de carreira docente acho que devia ser centralizado para ver garantia da imparcialidade.

Q2 - Quem faz essa regulação?

E4 - Os serviços regionais em termos, por exemplo, de número de turmas, horários muito, e a própria inspeção. A DGAE não exerce regulação, embora quando solicitada para esclarecimento nos dê sempre um feedback. O CG apesar de exercer uma regulação interna, a relação é muito pacífica pois o seu presidente foi um ex. diretor do agrupamento. A escola funciona muito em termos de projetos e toda a contabilidade a eles inerente passa pelo crivo do CG, uma vez que é um exercício que se requer o mais transparente possível para prevenir possíveis dúvidas ou questões menos claras. Tento agir preventivamente. Até à data não sinto pressão do CG, embora tenha de lhe prestar contas. Nós temos delegação de competências desde 2011 e em virtude disso temos uma relação de grande proximidade com a autarquias, do C (local) que fez parte da experiência piloto desde 2011 ou seja neste momento nós só levamos a CG um relatório. Os documentos de índole pedagógica (PE, RI, PAA) têm de ser aprovados em CG. A escola não tem verbas e todo o dinheiro resulta dos lucros do buffet, da papelaria. A gestão do refeitório é da autarquia sob supervisão e delegação da escola. O orçamento privativo é para pagamento de funcionários e professores, ou seja, o que requisitamos.

Q3 - Que instrumentos são mobilizados nessa regulação?

E4 – A legislação, as plataformas, apesar de se sobreporem umas às outras. Considero que é um controlo, mas que acaba por vezes de dar a ideia da própria burocracia do ME e que foi criada para que as coisas às vezes não se desenvolvam, não evoluam num

sentido. Há uma grande preocupação com os dados e recolha de dados, mas depois não vão servir para grande coisa.

Q4 - Identifique situações a nível pedagógico, organizacional e tecnológico cujas respostas sejam fruto da sua autonomia.

E4 - Por exemplo, a forma como fiz a atribuição e distribuição do serviço dos colegas que estão em mobilidade por doença, e, todos esses recursos que estão aqui na escola, e que felizmente são muitos, permite, do pré-escolar ao 9º ano, que quase todas as turmas tenham um professor coadjuvante e que dá o apoio. Temos dois grupos do pré-escolar que tem 4 educadoras, duas delas estão com a redução da componente letiva, artigo 79, devido à idade, ou seja, não causam problemas porque temos outras duas colegas por mobilidade. Uma dessas colegas também está a desenvolver um projeto de literacia na biblioteca, dirigido para o pré-escolar, ou seja, verificamos todas as propostas e vamos ver na legislação o que é que é considerado trabalho letivo e tentamos aproveitar ao máximo as pessoas que temos. O projeto da flexibilidade, no primeiro ano foi implementado no ensino experimental no pré-escolar, pela equipa da flexibilidade. Vamos assim completando horário de todos os colegas, e como as turmas são poucas vai sendo permitido pela tutela. Na última inspeção que tivemos, fizeram referências à organização do ano letivo, e, embora não tivessem nada de especial para apontar, não deixaram de o fazer, e agora, com as figuras legislativas do 54 e 55, o que nós vamos fazendo é questionar sobre procedimentos alusivos aos mesmos. Por isso, eu acho que nós temos de ter muita firmeza e arriscar a fazer diferente. Mas temos tudo bem refletido na equipa da direção, temos um património e uma cultura de escola com o qual nos identificamos, mas o pressuposto é fazer mais e melhor sempre que possível, e claro, não podemos desistir.

Q5 - Que apreciação faz da sua disponibilidade para encontrar soluções que não sejam apenas uma réplica das diretrizes da administração?

E4 – É o ideal. A legislação, aquilo que eu acho é que devemos gerir os nossos medos. Se calhar sentimo-nos às vezes desamparadas, e faz com que as pessoas se escondam muito atrás da legislação, mas a culpa não é só da legislação. Somos nós que somos ambiciosos e tentamos fazer de maneira diferente. Vimos no perfil dos alunos, a cidadania, o plano digital, o 54, e o 55. A flexibilidade começou a ser aplicada nos anos todos e ainda quisemos estender a experiência e a ideia do projeto ao pré-escolar. Neste sentido, as respostas diferenciadas que a escola promoveu têm sido muito positivas para a escola, para os professores, pais, isto é, para toda a comunidade educativa. Embora a própria comunidade no CG tenha estranhado, faço questão de explicar a todos os elementos, e pedir que têm de dar um voto de confiança para estes projetos, porque nós acreditamos neles.

Q6 - Quando surge um determinado problema, independentemente da sua natureza (pedagógica, organizacional, tecnológica ou outra), como é que o avalia?

E4 – A primeira tarefa é averiguar, para tentar perceber o problema, desde, por exemplo, uma avaria na cozinha ou um encarregado de educação mais alterado ali à porta ou alguém que foi dizer ao presidente de câmara que fizemos não sei o quê. Outro exemplo, ainda recentemente estive a falar com a psicóloga por causa de uma menina, embora eu considere que, apesar de estar no terceiro ano, não tem as competências de um pré-escolar porque tem problemas cognitivos, no meu entender. Para dizer, primeiro, tento averiguar e ouvir as partes todas e observar para retirar as minhas conclusões. Normalmente reúno a equipa da direção e as grandes decisões raramente tomo sozinha. Mas a primeira tarefa é observar, ouvir e se não tenho disponibilidade para essa tarefa, peço a alguma delas que o faça. Perceber qual é a causa do problema e depois questiono se alguém sabe a solução para o problema. Se vislumbramos uma possível solução, iremos fazer dessa maneira, mas se não resultar, iremos experimentar outra solução mais tarde, após uma reflexão de uns dias. Como os recursos humanos não abundam, e traduz-se num problema de certa forma recorrente e com o qual nos confrontamos, significa que muitas vezes não temos a solução no imediato. Tentamos recorrer à autarquia e à tutela, embora saibamos que é um processo mais lento e demorado. Há um problema com um colega que falta imenso e que é o único que eu tenho a lecionar uma disciplina aqui na escola. Chamei o colega, ouvi e percebi que ele tem uma vida complicada com os pais com graves problemas de saúde, mas também tenho de pensar nos outros. Tem 4 dias com componente letiva e um dia sem componente letiva e sistematicamente apresenta-se ao serviço no dia que não tem componente letiva. Há aqui um padrão e, nesse sentido tenho de falar com a pessoa. Foi o que eu fiz agora, percebo o problema e também me coloco no seu lugar, mas também ele tem de pensar nos seus alunos, ainda para mais é uma disciplina transversal que vai do primeiro ciclo ao nono ano. É uma oferta de AEC, e, nesta situação, é colocada em risco a continuidade do seu desenvolvimento. Tive de lhe dizer que assim não é correto, que está com a perda de vencimento, pois só mete 4 dias de atestado. Depois, apresenta-se na segunda-feira e volta a pôr atestado, comprometendo a sua própria carreira, e disse-lhe “nem para ti estás a pensar”. Aconselhei-o a meter atestado por mais tempo para ser substituído. A pessoa pode não ter gostado da solução, mas eu tenho de fazer alguma coisa. Estamos com problemas da rede de internet, e, neste caso envolve o ministério, é telefonar, telefonar, enviar emails e mais mails, e mais parece que estamos a falar com uma parede mouca. Eu prefiro tratar dos problemas com a autarquia, porque é sensível a todos os problemas do agrupamento, pois mexe com os alunos, pais e todos em geral. Concluindo, dependendo da natureza e

tipologia do problema, assim será a sua solução, embora reconheça que há problemas que não dependem de mim. Neste caso, também não me posso esgotar na sua resolução, nomeadamente naqueles que derivam de contacto com os serviços da tutela. No momento, como a aposta no digital está na forja, sinto que irão surgir problemas acrescidos.

Q7 - Que tipo de conhecimento mobiliza para a resolução desse(s) problema(s)?

E4 - Mobilizo o conhecimento advindo de tudo, experiência, situações vividas, outras vezes recorro aos colegas com mais experiência. Mas também digo que a aprendizagem neste lugar, ensinou, que nem sempre podemos confiar nas pessoas todas da mesma maneira. Às vezes queremos ser benevolentes, facilitamos na justificação de uma falta e a pessoa compromete-se e depois falha, ficando eu comprometida perante os serviços administrativos. Como exemplo, ainda ontem tivemos greve e alguém me disse vamos para casa, à qual eu respondi, “porquê”? Não tens horário por cumprir? Eu não ando atrás de ninguém, não ando a ver quem está e quem não estão, e são esses conhecimentos que a experiência nos transmite, e que também nos protege.

Q8 - Até que ponto contempla uma diversidade de perspetivas na resolução de problemas?

E4 - Quando me aparece um problema, e, penso na solução, não a tomo imediatamente como certa, aconselho-me com outras pessoas, primeiro, os mais próximos, podendo resultar a opção por outra solução, aquela que melhor responde ao problema em causa. Se o problema não se resolver a solução não era boa. Temos de fazer nova abordagem para a sua resolução. Quando a solução encontrada resolveu o problema sinto-me congratulada pelo bem-estar que causa na escola, desde as coisas mais pequeninas, porque às vezes pequenas questões do dia a dia na escola são complexas.

Q9 - Qual o impacto que tem na escola a implementação de respostas diferenciadas? Para os alunos, ou a outro nível organizacional?

E4 - Seja qual for o problema e quando o mesmo é resolvido, há um conforto e segurança na escola, e eu sinto que as pessoas têm muita confiança nas decisões que eu tomo, porque as escuto, dou-lhes a palavra e as decisões contemplam muitas vezes outras opiniões. É uma questão de partilha e responsabilidade coletiva. Todos saem a ganhar, os alunos, a escola, os professores, ou seja, toda a comunidade educativa.

Q10 - Que apreciação faz destas soluções diferenciadas em termos de originalidade e singularidade?

E4 - Por norma encontro soluções de forma rápida para o problema não andar a marinar, procuro uma estratégia para uma solução rápida. A originalidade e singularidade dependem da natureza do problema, e está muito dependente do seu grau de satisfação.

Se o problema é novo, neste caso pode ser singular, então muito provavelmente a solução é original, por ser diferente das tomadas anteriormente, embora reconheça que a originalidade possa advir da nossa experiência, do conhecimento científico que dispomos, e do conhecimento que advém da leitura de muitos textos de pedagogia. O projeto da HORTA é uma resposta diferenciada. Os projetos existem e quem quiser participar tem de lá ir. Temos “O canteiro das simetrias” da educação inclusiva, em que o pré-escolar também lá vai.

Q11 - Quando não consegue resolver um problema, o que costuma fazer?

E4 – Os contactos com a DGEsTE, embora nunca nada depende deles, e indiciam que tudo tem de ser tratado em Lisboa. Faz-nos pensar o que é que eles estão lá a fazer. Por vezes, eu até sei a solução, até tenho os recursos e não me autorizam a fazer, mas sei que não estou a cometer nenhuma ilegalidade. Escondem-se sempre atrás da lei, mas para mim, nesta altura do ano a questão da rede escolar é um dos assuntos que me causam maior stress porque as escolas no início do ano já estão programadas e praticamente já está tudo bem. Há questões que não se compreendem, como por exemplo, se posso ter duas turmas de 12 alunos e se os recursos estão na escola, não vão ao concurso, porque insistem numa turma de 24. Reclamo e reivindico, porque não se recorre à contratação e os docentes até ficam com um horário mais preenchido. O que resulta desta intransigência, é que depois vou ter de andar a inventar soluções para o problema. Não percebo. Se, por exemplo, posso dar coadjuvação, isso sim, causa-me stress, porque estamos a vislumbrar uma boa solução pedagógica e a tutela não nos autoriza, por causa dos números, dos rácios. Eu questiono porque não posso ter um professor numa turma de 12 e outro noutra turma de 12, em vez de ter dois numa turma de 24. A solução em termos de originalidade e singularidade é que coloco coadjuvação e divide-se as turmas, no início do ano.

Q12 - Na sua relação com os vários mundos (administração, escola, comunidade local e mundo empresarial) qual ou quais origina(m) maior pressão e por sua vez maior stress?

E4 - É com a administração central, porque a tutela exerce uma regulação muito grande e que concentra em si uma grande centralidade na gestão de todos os processos, embora delegue competências nos órgãos desconcentrados, que por sua vez também nos estão constantemente a solicitar informações. Mas, também pelo facto de termos interlocutores digitais, a desumanização relacional causa uma grande pressão, porque nunca sabemos quem está do lado de lá, não há um rosto visível. No entanto, a nível mais local as relações com a comunidade são pacíficas, desde encarregados de educação, pais e câmara municipal que são muito colaborantes. Há assim uma excelente relação social, como também dentro da própria escola, com os colegas e com os funcionários. Eu se tiver

de destacar um mundo que origine maior pressão e stress, destaco mais a administração central e regional, mas mais a central.

Q13 - Como é que se manifesta o stress?

E4 – Às vezes ando alterada, e segundo o que as pessoas dizem, não mostro facilmente, procuro ter um ar sereno e bem-disposto. Mantenho conversas na direção ou na secretaria, mas não sou pessoa de maltratar, não ser desagradável e quando digo estou zangada, estou stressada, acho que é visível.

Q14 - Que importância atribui ao stress?

E4 – Não desvalorizo, porque tem a ver com o meu bem-estar e com a saúde. Às vezes, a vida vai-nos dando um encontrão daqui empurrão dali, com muitos prolemas e muitos obstáculos, mas, simultaneamente, também nos dá soluções. É uma questão de saber gerir os problemas e/ou aceitar as coisas como elas são, mas devemos tentar sempre dar o nosso melhor, seja na família, seja para nós próprios, para encontrar a melhor solução. Às vezes parece não haver solução à vista, e é deixar andar e ver o que as coisas dão.

Q15 - Consegue identificar os momentos em que isso acontece? (início do ano, ao longo do ano, fim do ano, ou outro período específico).

E4 – Sim, o stress perturba, mas não sou desagradável com alguém por andar preocupada, acho que as pessoas até chegam ao pé de mim para saber o que se passa. Mas as situações de stress ocorrem com frequência e ao longo do ano, embora haja situações pontuais que nos desgastam. Na semana passada andamos uma semana para falar com uma pessoa da DGEsTE, não nos atendem e eu já dizia, “pego no carro e vou até Évora e enquanto não me atenderem não venho de lá embora”. Ando a perder o meu rico tempo, em que poderia fazer outra coisa mais profícua e de forma mais concentrada, e que não deveria ser um problema. Tudo isto nos causa apreensão e stress.

Q16 - Qual o impacto do stress na sua gestão quotidiana?

E4 – O tecnológico, por causa da rede. Tenho os recursos humanos, e agora com o Plano de Ação Digital (PAD), estou a fazer a formação para iniciar o PAD, embora careça de aprovação nos órgãos, CP e posteriormente, CG. É um grande desafio e estamos sempre com a sensação que o que interessa é ter um papel aprovado para se justificar. Estamos a fazer um PAD até 2023, que consideramos importante porque contempla metas para as áreas da administração pública e da educação. No entanto, este plano está envolto numa grande complexidade, e em timings extremamente apertados para cumprir, pois é necessário desenvolver alguns processos e enquadrá-los no nosso plano de ação estratégica. Inicia-se com formação em oficinas de formação, a realização de questionários, a elaboração de metas, e a respetiva monitorização. O problema é que nos dão sempre pouco tempo para estas coisas que até são importantes, e, paira sempre no ar uma desconfiança, se é para levarmos a sério estas medidas do ministério.

Q17 - Antes de ser diretor(a) o que pensava sobre o cargo?

E4 – Quando eu ouvia dizer que isto da burocracia e das plataformas nos sugava 80 ou mais por cento do tempo, eu achava que era conversa. A perspectiva que tinha era de um cargo exigente, de grande responsabilidade, mas simultaneamente, de líder. Também muito desgastante, não só pelas interações e relações internas, como externas, porque as pessoas querem que ser ouvidas. No atendimento, na resolução de problemas e na tomada de decisão, a percepção que tinha era que o diretor deveria ser um diplomata, um gestor e um mediador de conflitos. Também deveria assumir um cariz político/social na relação com os colegas e com a comunidade, pela posição central que ocupa na organização.

Q18 - O que a(o) motivou a candidatar-se ao cargo? (intencionalidade ou oportunidade)

E4 – Intencionalidade, eu sempre quis. Fiz sempre formação na minha área do 1º ciclo, no entanto, já fiz formação em liderança, e a formação sempre fez parte do meu projeto. Considerava que poderia acrescentar valor à escola, contribuir para o reconhecimento social da escola e neste sentido, sinto-me retribuída, congratulada.

Q19 - O cargo tem correspondido às expectativas?

E4 – Em parte sim, mas há muitas surpresas. Em primeiro lugar, a criação do cargo unipessoal foi para ser o diretor a responder, o primeiro responsável e responsabilizável. Aumentou a burocracia e o nível de exigência. Nas questões administrativas de introdução de dados, em que posso delegar através das credenciais, quando surge alguma dúvida, as pessoas querem é falar com a diretora é que é o rosto da escola. Mas, à parte desta minha vontade de exercer o cargo, considero que esta parte das plataformas poderia ser dispensável, se houvesse melhor forma de proceder. Considero, a introdução reiterada dos dados nas plataformas, como instrumentos que desgastam e absorvem muito tempo.

Q20 - Quais as alterações que identifica no seu trabalho ao longo dos anos em termos de intensidade e envolvimento?

E4 – O que verifico ao longo dos anos como diretora, é que o trabalho tem vindo a aumentar de complexidade, de intensidade, e que muitas vezes é imprevisível, pelas recorrentes solicitações e timings apertados de resposta. Há uma crescente marca burocrática digital nos procedimentos e nos processos, através do preenchimento das plataformas, que desvirtuam a componente pedagógica em detrimento da componente administrativa e financeira. Embora a preocupação seja garantir a estabilidade funcional, na resolução de problemas e na tomada de decisões, o diretor assume-se como um gestor de dia a dia. Mas, considero que na educação, a experiência acumulada também nos dá a tranquilidade e a serenidade para seguir um determinado rumo.

Q21 - Como vê o papel do(a) diretor(a) na organização escola?

E4 – Eu acho que é importante e sinto como o elemento agregador e pacificador da escola. Sinto que as pessoas se congratulam pelo facto de eu passar poucas horas aqui, ou seja, no gabinete. Não sou diretora de gabinete, e conheço os garotos quase todos, e todos sabem quem eu sou. Quando vou à sala da pré, eles adoram que eu lá vá. Eu estou aqui na escola, ou seja, o tempo em que há meninos na escola estou cá. Disciplinei-me, tenho um horário de trabalho e tento não levar trabalho para casa. O tempo que aqui estou é para a escola. A escola é pequenina, sou muito organizada no meu tempo, mas acho que não se faz a gestão de nenhuma organização ou instituição, no gabinete. Há assim um reconhecimento coletivo da pessoa do diretor, como um elemento agregador e presente. Temos de encontrar um equilíbrio entre as coisas, e, os meus colegas ao verem-me na sala de professores a tentar ouvir e conversar com eles, não se calam porque sou um deles.

Q22 - Quando tem dúvidas sobre que decisão tomar, como procede?

E4 – Ligo para colegas de outras escolas com mais experiência, falando com o colega E6, de N (local) e E2. Tento ouvir opiniões diferentes, também me gosto de aconselhar com pessoas que sendo gestores, não são da educação. Estes, porque têm outra opinião e uma visão mais prática, tal como da UE, com outras perspetivas, pois na educação tratamos muitas vezes os problemas com afeto. As decisões enfermam sempre de reflexão *a priori* e envolve os elementos que para a situação seja necessário mobilizar.

Q23 - Como justifica as opções que decorrem das suas tomadas de decisão? (a quem, de que forma).

E4 – Normalmente, aqui na direção e tudo o que são assuntos de escola são tomados e debatidos aqui, mas nem sempre estamos os quatro de acordo, que é ótimo. Não havendo consenso, se eu tenho dúvidas na minha decisão e se as outras três colegas acharem que é por ali, eu sigo esse caminho. É democrático, se eu tenho dúvidas relativamente à minha opção, se não estou muito segura, e se elas acham que a minha decisão não é a correta, aceito, embora tente convencê-las. Por exemplo, uma colega da direção tinha uma visão muito tradicional do ensino, das práticas pedagógicas e da avaliação, e tem sido bastante debatida aqui entre nós. Ela está sempre a dizer “que cada vez que a gente conversa, vê a escola de maneira diferente” e eu digo, “estás a ver porque é que eu não desisto”? A minha experiência e o conhecimento científico que fui adquirindo, a forma como eu vejo a escola e o rumo traçado, não podem ser colocados em causa. Muitas das decisões de cariz mais institucional, e que careçam de aprovação de outras estruturas intermédias ou de topo, são levadas a CP e a CG.

Q24 - Que apreciação faz da modalidade de recrutamento do diretor? (este modelo que está agora em vigor)

E4 – Na recondução, considero que deveria ser sempre apresentada uma linha de orientação, um projeto de intervenção para o quadriênio, embora a legislação seja omissa, e o CG conheça e reconheça o meu trabalho. Eu faço questão que este plano de ação seja elaborado por toda a equipa da direção. Eu gostava da modalidade de eleição dos conselhos diretivos, porque era através de todo o universo da escola. Neste modelo estão a dar demasiada importância às autarquias, porque mexe como o poder político e nós todos nós sabemos que o poder político é fácil de manobrar.

Q25 - Até que ponto considera que a formação especializada disponível é suficiente para o desempenho do cargo tendo em consideração as tarefas e funções exercidas?

E4 – Não, não é suficiente. Aproveitei alguma coisa do meu Mestrado. Desde que vim para aqui procurei muita informação. A formação ministrada é demasiadamente académica e muito pouco prática, podemos ficar com alguns conceitos teóricos, mas a prática exige outro tipo de competências. Ninguém nos prepara para trabalhar com as plataformas do IGeFE. Se não temos uma boa secretaria, e eu sei de escolas que não têm, as coisas podem-se tornar mais complicadas. A formação dá-nos apenas a habilitação para concorrer ao cargo.

Q26 - Que avaliação faz da formação que é ministrada pela tutela para o desempenho do cargo?

E4 - A formação contínua ministrada para os diretores está mais vocacionada para a dimensão pedagógica, pois para determinadas áreas temos de ter conhecimentos específicos que a tutela não dá, embora reconheça que por vezes apareçam algumas formações. Existe uma maior lacuna na área financeira, mas como temos serviços que dão as respostas solicitadas, nomeadamente os administrativos, todos aprendemos conjuntamente. A exigência do cargo necessitava de outro tipo de formação para o exercício do mesmo, e, neste sentido, continua a verificar-se dificuldades, pois por vezes é necessário pedir esclarecimentos e mais esclarecimentos. A experiência ao longo dos anos no cargo também nos vai dando o background suficiente para a resolução de determinadas situações, e, muitas das vezes, revela-se superior à formação ministrada.

27 - Quer acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

E4 - Mais não disse.

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

A sua participação é fundamental para levar a cabo um estudo sobre o pensamento crítico e criativo dos diretores e os referenciais a que se reporta a sua ação nos diferentes mundos. O objetivo do estudo é aferir como é que através do pensamento crítico e criativo o diretor acomoda as suas representações em situações de tensão, de conformidade e de mudança, bem como os efeitos que produzem. A análise das entrevistas permitirá através do discurso dos diretores, desenvolver ideias sobre a forma como interpretam e compreendem aspetos múltiplos da sua ação nos diferentes contextos. O conteúdo da entrevista será apenas parte integrante do estudo e não será utilizado para outros fins. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, pedimos-lhe que assine no final o termo de consentimento. Desde logo fica garantido o sigilo das informações e o anonimato. Em caso de recusa o participante não será penalizado(a) de forma alguma. Os dados obtidos não serão divulgados para outros efeitos que não os descritos acima. Agradecemos desde já a sua colaboração, pois sem ela este estudo não seria possível.

Transcrição da entrevista 5 (E5)

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Feminino

Idade: 63 anos

Grupo disciplinar: 200

Tempo de serviço: 42 anos

Tempo como Diretor: 13 anos

Área geográfica do local de trabalho: Alto Alentejo

Formação académica: Licenciatura

Formação especializada: Administração e Gestão Escolar

Q1 - Na sua perspetiva a atividade de diretor é muito ou pouco regulada?

E5 - É muito regulada, porque o desempenho está longe de corresponder à tão propalada autonomia, que deve ser a autonomia da escola. Nós candidatámo-nos com um projeto de intervenção ou renovamos o mandato com uma carta de missão, mas depois é-nos imposto um padrão normativo que muda constantemente, e que acompanha de forma mais ou menos linear as mudanças de governo, que por sua vez influenciam as próprias

escolas, pois o diretor acaba por obedecer aos ditames da administração central e outros órgãos desconcentrados.

Q2 - Quem faz essa regulação?

E5 - Sem dúvida a administração através dos diversos patamares, desde plataformas alocadas às direções de serviços do ministério, à intervenção externa através duma inspeção pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). Sempre que a escola é submetida à avaliação externa sente de grande forma essa regulação. Depois, também ao nível dos resultados escolares dos alunos, pela pressão exercida, quer internamente quer externamente, pelo maior sucesso escolar dos alunos, independentemente do público que tem e a escola. A nossa escola, de pequena dimensão, com uma grande mobilidade do corpo docente, arrasta alguns constrangimentos, porque muitas vezes assumimos esses compromissos sem saber realmente quais os recursos humanos que nos são alocados para os desenvolver, porque eu não posso escolher os professores. Ainda temos grupos disciplinares com muita mobilidade, e, como assumo determinados compromissos no meu projeto de intervenção, sinto que é necessário mobilizar estratégias de motivação e adaptação para quem não conhece o meio, a escola e o público-alvo. Isto significa, que, praticamente todos os anos, partimos de um ponto inicial. Também as próprias políticas dimanadas pela tutela nem sempre são avaliadas.

Q3 - Que instrumentos são mobilizados nessa regulação?

E5 - A regulação exercida pelo CG deriva da própria legislação, pois são obrigados a isso, muito embora se estabeleça uma relação institucional profícua, uma vez que grande parte da documentação elaborada tem de ser aprovada em sede de CG, o que significa uma forma interna de regulação. As plataformas alocadas às direções de serviços do ministério, à intervenção externa através duma inspeção pela IGEC, através do email e telefone a solicitar constantemente informação muitas das vezes urgente.

Q4 - Identifique a nível pedagógico, organizacional e ou tecnológicas respostas que sejam fruto da sua autonomia?

E5 – Consigo identificar. Mas as respostas são poucas. Esta escola vem desde 2009 com contrato de autonomia, em que houve transferência de competências para os municípios em 2009. Depois em 2013 assinamos um contrato de autonomia. Dizer-lhe que, o que foi mais estranho aconteceu quando apresentei o contrato de autonomia. Tive de o apresentar primeiro à tutela antes do mesmo ser assinado e foi-me imposta uma forma de o redigir. Considerava que dentro dos parâmetros que me tinham sido dados que poderia alterar dentro da minha autonomia, mas afinal não podia. Portanto, essa margem de autonomia é sempre relativa, contudo houve uma coisa que tive de registar no nosso caso e que foi positiva. Através desse contrato consegui alocar diversos recursos humanos que me faziam falta na escola, pois devido à sua pequena dimensão, não

tínhamos psicóloga, além de se verificar ao longo dos anos um déficit de resultados escolares, sobretudo na Matemática. E como era necessário inverter esses resultados, para isso acontecer eu não poderia ter um único professor que lecionasse os anos todos. Essa é outra condicionante desta casa, como há poucas turmas, um professor tem de lecionar os anos todos. É mau. E quando temos horas sobranes que são poucas, colocamos a concurso e não aparece ninguém. Por vezes aparecem professores de perto. Isto significa que os resultados dos alunos também são influenciados um pouco por este estado de coisas. Não há estabilidade do corpo docente. Este contrato de autonomia trouxe a possibilidade de alocar recursos, para a Matemática e para o serviço de Psicologia. Já foram feitos investimentos em formação ao nível de estratégias de ensino e de aprendizagem, no âmbito das tecnologias de informação e comunicação. Estas têm o desenvolvimento do Projeto Tablet na Sala de Aula/Sala de Aula do Futuro, que, enquadrado no Plano de Ação Estratégica, visa proporcionar ferramentas que permitam tornar os alunos mais competentes, técnica e cientificamente.

Q5 - Que apreciação faz da sua disponibilidade para encontrar soluções que não sejam apenas uma réplica das diretrizes da administração?

E5 - Em termos tecnológicos, a relação da escola com a autarquia e com a Associação de Pais possibilitou angariar 6 quadros interativos. Na altura foi uma inovação, o que permitiu dar outro tipo de resposta pedagógica. Mas há um reconhecimento que os docentes não têm a preparação adequada para a sua mais correta utilização e respetiva rentabilização. A este nível foi positivo.

Q 6 - Quando surge um determinado problema, independentemente da sua natureza (pedagógica, organizacional, tecnológico ou outra), como é que o avalia?

E5 - Em primeiro lugar, tento identificar a origem do problema, através da audição das partes interessadas, ou seja, tentar perceber porque é que este problema emergiu. Se o problema envolve um professor, a minha primeira reação é não desautorizar o colega e se envolver também alunos, é ouvir as partes e chegar a um entendimento. Em termos pedagógicos por vezes é difícil a interação com os colegas. Mas um aparte sobre a formação dos professores que é feita a metro, considero pouco adequada para o exercício da sua profissão, muitas vezes em função da pressão exercida pela tutela sobre os centros de formação para ministrarem ações. Por exemplo, foram dados computadores, agora é necessário fazer ações de formação nessa área, tal como previsto no PAD, que foi elaborado para aumentar a literacia digital dos professores. Fez-se o Chek In e chegou-se à conclusão de que grande parte dos professores não estão preparados para a rentabilização tecnológica dos equipamentos, o que até tem alguma justificação, pois a faixa etária dos docentes que estão na escola não fizeram formação nessa área e por mais

estranho que pareça, continuam a não ter. Isto é uma preocupação de quem dirige uma escola, e os novos professores que chegam à escola são muito poucos, mas dentro destes, há muitos que saltitam de um lugar para outro, de agrupamento em agrupamento, de escola em escola onde as práticas são diferentes e as próprias orientações são diferentes. Neste caso, têm de ser respeitadas, embora muitas vezes tenham a presunção que aquilo que fazem é bem feito, e se reconheça que a autoconfiança é boa para o ser humano, mas, quando é levada ao extremo, pode ser prejudicial, porque na nossa vida estamos sempre a aprender. Na verdade, há determinadas características que ainda persistem nos docentes, tal como a humildade, ou seja, aceitar as regras do jogo tal como são veiculadas, explicando sempre que fazemos assim porque temos tido bons resultados. Nestas circunstâncias, a predisposição e motivação para aceitar, devem ser o mote de quem dirige, se quer ter recursos alinhados com a visão estratégica do agrupamento.

Q7 - Que tipo de conhecimento mobiliza para a resolução desse(s) problema(s)?

E5 - Muitas vezes, recorro à experiência adquirida em situações semelhantes ou iguais que tenham surgido. Outras vezes, procuro, através dos colegas diretores mais próximos, a opinião sobre esse ou esses problemas, e também aos colegas da direção. Depende muito também da característica do problema e da sua origem.

Q8 - Até que ponto contempla uma diversidade de perspetivas na resolução de problemas?

E5 – Nunca, por nunca, escolho a primeira solução. A avaliação que é feita contempla sempre uma diversidade de solução e depois escolhemos a que melhor serve os interesses em causa. É sempre feita uma avaliação e só depois é que se mobiliza a solução, embora por vezes não seja fácil e demore algum tempo. Mas, também lhe digo, que nem sempre a solução avaliada pode corresponder à melhor resposta, e, quando assim acontece, reformulamos a solução.

Q9 - Qual o impacto que tem na escola a implementação de respostas diferenciadas? Para os alunos, ou a outro nível organizacional?

E5 - Foi criado um centro de aprendizagem que em virtude da pandemia não está a ser rentabilizado como deveria ser, mas é perfeitamente compreensível, e está equipado. No entanto, nestas comunidades pequenas ainda se esbarra com a dificuldade de aceitar diferenças de procedimentos e práticas. Mas hoje a escola é para todos sem exceção, e neste sentido temos de orientar as aprendizagens para a diversidade de alunos que frequentam a nossa escola. Já não é uma escola de elites, pois não escolhemos o nosso público e trabalhamos para que os nossos resultados sejam fiéis, autênticos, porque são estes os alunos que cá temos. Por isso, discordo dos rankings das escolas e da forma como os mesmos são apresentados, comparando aquilo que não pode ser comparado, porque

as respostas dadas aos nossos alunos têm sempre em conta as suas características cognitivas, contextuais e sociais e nunca poderemos rejeitar qualquer aluno independentemente do seu estatuto e dos seus resultados académicos. Nós não selecionamos os alunos.

Q10 - Que apreciação faz destas soluções diferenciadas em termos de originalidade e singularidade?

E5 - A resposta do ponto de vista pedagógico tem em conta os alunos e toda a sua diversidade. Temos o programa da IP que acompanha as crianças do pré-escolar com a vantagem de todo o universo escolar estar no mesmo local (aqui no agrupamento), não há dispersão e temos também a vantagem dos conhecermos a todos e assim os podemos acompanhar. No fundo a originalidade e singularidade tem muito a ver com os objetivos que se pretendem atingir e com o público-alvo a considerar. Se os objetivos forem atingidos e se os alunos tiverem sucesso, significa que as soluções foram originais e singulares.

Q11 - Quando não consegue resolver um problema, o que costuma fazer?

E5 - Há situações difíceis que nos vão aparecendo, eu diria, que se vão resolvendo, sendo que algumas levam mais tempo. Uma vantagem que emerge na resolução dos problemas é o facto de conhecer praticamente toda a população e ter uma especial atenção e dedicação às questões relacionais e psicológicas do comportamento. Nestas áreas invisto em formação, pois considero-as uma lacuna na nossa formação de base e que não se invista mais nestas áreas, uma vez que a escola apresenta diferentes problemáticas e é um espelho da sociedade. Perante este cenário, devemos estar preparados para enfrentar, pois muitas vezes não são fáceis de identificar e encaminhar corretamente pelos professores. A maioria dos professores não estão preparados para enfrentar muitos dos problemas que emergem na escola, pelo que a formação dos professores deveria enveredar para outras temáticas, pelo menos para estarem familiarizados com os mesmos. A informação hoje está ao alcance de todos, temos instrumentos e ferramentas tecnológicas ao nosso dispor que nos poderiam facilitar em determinadas abordagens. Os professores têm muita dificuldade em identificar as respostas para determinados alunos, pois falta-lhes a formação específica, como por exemplo, em terapia da fala, ou noutra especificidade, pois as escolas nem sempre dispõem de técnicos especializados nessas áreas. Uma das formas para dar uma resposta de cariz mais específico foi candidatar-mo-nos ao Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo (PNPSE) para termos uma educadora social, mas também acontece com frequência as escolas não dispõem dessa informação em tempo útil para as respetivas candidaturas. Felizmente conseguimos, através do Plano de Desenvolvimento Social e Comunitário e aí consegui afetar para a escola um terapeuta da fala e uma educadora social. Na verdade, devo dizer-

lhe, que, quer uma, quer outra, embora só estejam desde setembro, desenvolvem um trabalho valioso e consequências positivas nos alunos/crianças. Portanto, como lhe digo, há problemas que levam mais tempo a resolver, mas na generalidade são todos resolvidos, com boas doses de bom senso e diplomacia.

Q12 - Na sua relação com os vários mundos (administração, escola, comunidade local e mundo empresarial) qual ou quais origina(m) maior pressão e por sua vez maior stress?

E5 - O maior stress é com a administração. Porque na verdade, há dias que não faço outra coisa que é aceder a plataformas para responder com dados e a dados. Embora reconheça que a monitorização do trabalho nas escolas se deva fazer, somos confrontados sistematicamente e em tempo recorde para o preenchimento de tais plataformas. Vou-lhe dar um pequeno exemplo, há um tempo fizemos a proposta das turmas para o ano letivo. Tive de preencher essa dita plataforma, mas ao lado está outra plataforma para preencher com as provas de aferição, outra para os exames, outra da parte administrativa, com preenchimento de dados de natureza económica e financeira (IGeFE). Não se faz muitas vezes outras coisas na escola senão gerir plataformas, e que me causa um grande transtorno, e até se poderá dizer, assustador. Isto tudo me causa um grande stress, pois uma plataforma é uma ferramenta sem rosto, invisível, da qual não sabemos quem está do lado de lá, ou seja, nós os diretores somos uma máquina de fabricar dados. É claro que me rouba muito tempo, se assim se poderá dizer, para fazer aquilo que eu gosto, que é na verdade gerir pedagogicamente a escola. Eu dispensaria a parte administrativa, embora seja obrigada a fazê-lo por inerência de funções. Depois tenho de controlar todos os serviços da escola, pois sou eu o rosto responsável e responsabilizável por essa gestão, desde o bar, refeitório, porque somos nós a fornecer este serviço, entre outros. Mas também lhe digo que, embora seja um órgão unipessoal eu não estou sozinha, somos 4 elementos na direção, a diretora, um subdiretor e dois adjuntos. Não tenho assessorias. Uma das adjuntas é do 1º ciclo e tem uma turma. Outra adjunta tem todos as turmas do 3º ciclo, e eu por maior disponibilidade, acabo por assumir as coisas e ajudar os colegas naquilo em que poderei ser útil. Esta relação com a administração causa-me stress, muito, também pela impessoalidade que se gera, através do preenchimento das plataformas. Quando tenho alguma dúvida para esclarecer o telefone transforma-se num obstáculo, porque eles muitas vezes não atendem, embora seja mais fácil a ligação com a DGEsTE de Évora. Os problemas muitas vezes não se resolvem, pois de imediato pode surgir outra orientação. O IGeFE é quem de certa forma nos atende, e nos orienta, mas as próprias direções de serviços e a própria tutela nem sempre estão de acordo. Vou-lhe dar um exemplo concreto, e diz respeito aos técnicos do programa de regularização extraordinária dos vínculos precários na Administração Pública

(PREVPAV). Nós tínhamos uma técnica que contratamos para o quadro e agora não há entendimento entre a DGAE e o IGeFE sobre a contagem do tempo de serviço. O que resulta daí é que a DGAE diz que é para contar o tempo de serviço e o IGeFE não está de acordo, porque considera que há tempo que foi efetuado fora da carreira e não pode contar para a carreira. Estes procedimentos por vezes são mal interpretados pela parte interessada, e por sua vez, causam-me stress.

Q13 - Como é que se manifesta o stress?

E5 - Não se manifesta pelo menor número de horas de sono. Muitas vezes, manifesta-se pela inatividade física e não consigo desvalorizar, porque interfere com a minha atividade diária normal, embora saiba que não é bom. Na verdade, enquanto uma determinada situação não estiver totalmente resolvida, não descanso, ou melhor, não estou descansada. Por vezes, posso ficar uma tarde inteira sem comer.

Q14 - Que importância atribui ao stress?

E5 - Atribui-se sempre, pois, por vezes, interfere com o nosso dia a dia e até do ponto de vista da saúde, porque a pressão que é exercida sobre o diretor, quer queiramos quer não, deve ser também objeto de reflexão e ponderação de prioridades. Há mais vida para além da gestão e direção da escola. O stress deve ser controlado e gerido por forma a não condicionar a nossa atividade, embora não seja fácil e não arrastar para problemas mais graves, como muitas vezes acontece.

Q15 - Consegue identificar os momentos em que isso acontece? (início do ano, ao longo do ano, fim do ano, ou outro período específico).

E5 - É durante o ano todo, pois a qualquer momento há um pico de stress. Nós tivemos esta situação da pandemia que criou enorme stress e ansiedade e continua a sentir-se. Na altura, quando os alunos ficaram em casa, o que me valeu foi a ajuda das colegas com quem trabalho, que conseguiram comigo num tempo recorde de 3 dias, colocar a máquina das aulas síncronas em andamento. Isso foi bom, não só porque a escola já dispunha de equipamentos eletrónicos para emprestar aos alunos, como também foi mais fácil implementar o plano de ação de aulas à distância através da plataforma ZOOM, embora no final da semana dessemos conta que tínhamos sido invadidos por hackers. No fim de semana seguinte mudamos para a plataforma CLASSROOM e conseguimos garantir aulas para todos os alunos. Nenhum aluno ficou desprotegido e constitui um enorme orgulho. Através de um protocolo com as juntas de freguesia permitiu que todos os alunos que não tinham Internet, tivessem acesso à Internet, para terem aulas à distância, com meios disponibilizados pelas juntas de freguesia. Esta relação de proximidade e de compromisso está sempre presente com as várias instituições, para garantir oportunidades de acesso às aprendizagens para todos os alunos. Estes momentos originam, pela sua abrangência e amplitude, muito stress. Depois foi o

preparar a escola para um início de ano o mais normal possível, dentro dos constrangimentos conhecidos e obedecendo a todas as normas impostas pela tutela e Direção Geral da Saúde (DGS). Aqui também é necessário alocar e gerir determinados recursos financeiros, pois algumas vezes recorre-se à autarquia que sempre nos vai ajudando, porque o tecido empresarial é pequeno e limitado. É um concelho que vive essencialmente da prestação de serviços. Mas também os finais de período geram sempre algum stress pelos momentos de avaliações.

Q16 - Qual o impacto do stress na sua gestão quotidiana?

E5 - Por vezes, gera desconcentração, e para resolver estes problemas, isolo-me, procuro algum sossego, porque tenho a noção que só em silêncio consigo gerir estas situações de algum desconforto. Não consigo dormir completamente descansada, porque, muitas vezes, transporto para os sonhos os problemas da vida, e há determinadas situações que julgo terem sido resolvidos no sonho, o que realmente não acontece. Isto significa que não somos indiferentes aos problemas que acontecem diariamente na escola e que passam por nós. A minha aposta ao longo destes anos todos, é que a escola faça sentido, e que a minha vida enquanto pessoa e dirigente só faz sentido se for posta ao serviço dos outros, é um princípio que me acompanha sempre na minha vida. A escola além do ensinamento que deve fazer, deve formar boas pessoas, bons cidadãos e cidadãos felizes.

Q17 - Antes de ser diretor(a) o que pensava sobre o cargo?

E5 - Comecei como presidente do Conselho Diretivo em CM (local) e na altura a minha principal preocupação e que ainda hoje me orienta, é a qualidade do serviço público prestado, e o paradigma de um dirigente escolar de topo não é o mesmo de hoje. Não havia esta preocupação rígida e permanente da prestação de contas, dos resultados dos alunos, embora tivesse a noção que a responsabilidade do cargo assim o exigia, mas a pressão exercida exteriormente era muito menor. Considero que esses eram os bons tempos da direção, completamente diferente dos tempos de hoje de diretor. Embora já tenha dito que a área administrativa é uma área que não me entusiasma, na altura que entrei para a direção da escola, considerei que poderia mudar alguma coisa nesses mesmos serviços, nomeadamente com a receção aos professores em esclarecimentos mais convenientes e oportunos, ou seja, humanizar mais este serviço.

Q18 - O que a(o) motivou a candidatar-se ao cargo? (intencionalidade ou oportunidade)

E5 - Quando entrei para esta escola considerei que ser diretora era um desafio, que o acolhi com todo o gosto e entusiasmo, porque na altura poderia acrescentar alguma coisa à orientação pedagógica da escola, pelo que foi sempre uma intenção minha ser diretora da escola.

Q19 - O cargo tem correspondido às expectativas?

E5 – O cargo tem correspondido às expectativas, porque se não correspondesse era incapaz de aqui estar. Mas dizer-lhe, por exemplo, que a minha atividade de diretora tem muitas afinidades com uma atividade que considero gratificante e que me seduz que é a causa social/apoio social. No caso concreto, desafiei a autarquia a criar um centro de apoio - Bem-Estar Social na antiga escola C+S e a criar uma escola nova, que é esta que aqui estamos. Pois eu verificava que no concelho havia vários investimentos em várias áreas menos na educação e como era a minha área lancei esse desafio que foi bem acolhido pela edilidade. É um concelho com poucas respostas sociais.

Q20 - Quais as alterações que identifica no seu trabalho ao longo dos anos em termos de intensidade e envolvimento?

E5 - Mais trabalho e maior exigência funcional. Eu considero que independentemente do modelo a gestão tem muito a ver com as pessoas. O modelo é diferente, tudo recai para o diretor, mas o diretor não pode funcionar sozinho, não é onnipresente nem omnisciente e muito menos deve ser ditador, pois as competências plasmadas na lei reforçaram de forma significativa o seu poder. Deve ser uma pessoa de compromissos, e que articule muito bem as responsabilidades com outras entidades externa e comunidade onde está. Oiça também as estruturas internas, se quiser ter a vida mais facilitada, porque problemas há sempre. Também tem de ter uma equipa de confiança que o possa ajudar, porque as exigências são muitas e a muitos níveis.

Q21 - Como vê o papel do(a) diretor(a) na organização escola?

E5 - É o principal responsável, que responde perante a administração, mas as responsabilidades são partilhadas com os outros membros da direção. A comunidade vai aceitando esta liderança e confiando os destinos da escola, como se pode ver pelos resultados nas eleições, na recondução e nos diferentes projetos e desafios que proponho para a escola em sede de CP. Estes são aceites e valorizados por todos, no fundo, um conjunto de pessoas que comungam do mesmo espírito e me ajudam a fazer crescer a escola a atingir patamares mais altos.

Q22 - Quando tem dúvidas sobre que decisão tomar, como procede?

E5 - Para a tutela não ligo muito, apenas e só o estritamente necessário. Ligo para alguns diretores, e essa relação com os colegas diretores é fundamental, porque partilhamos experiências, ou até outros conhecimentos, que alguns possam ter sobre determinadas questões. Neste momento integro o CE como membro efetivo, e é uma vantagem porque o CE é ouvido, embora nem sempre seja tido em conta. Mas é um espaço onde se recolhe muita informação sobre realidades educativas muito diferentes, e, por vezes, com acesso a informação privilegiada e *a priori*.

Q23 - Como justifica as opções que decorrem das suas tomadas de decisão? (a quem, de que forma)

E5 - Raramente tomo uma decisão isoladamente, por hábito as decisões são partilhadas e ouço sempre os outros colegas. Aos órgãos da escola, nomeadamente ao CP e CG, também justifico as opções que tomo, quando as mesmas se revestem de um cariz mais institucional, ou por imposição normativa.

Q24 - Que apreciação faz da modalidade de recrutamento do diretor? (este modelo que está agora em vigor)

E5 - Dizer-lhe que experimentei os dois modelos, sem ter formação e com formação especializada, porque ainda não se falava em diretor e eu fui fazer Mestrado na área de administração e gestão escolar. Como já referi, era algo que me interessava, era minha intenção, estava nos meus planos, embora considere que a formação ministrada tem vantagens e desvantagens. Relativamente a este modelo de recrutamento pelo CG não o considero muito democrático. O modelo anterior era muito mais democrático, embora reconheça que estão representadas todas as estruturas no CG, mas com funcionamento muito pouco eficaz, porque se verifica que a representatividade de cada órgão assume sempre um cariz mais individual do que coletivo. Há uma clara falta de exercício democrático de cidadania e, segundo julgo saber, é um problema comum à generalidade das escolas, pois muitos dos problemas apresentados serão mais do foro pessoal do que do órgão que estão a representar. Depois, também considero que o CG não deve ser politizado, e quando assim acontece a figura do diretor é muitas das vezes questionada, e no pior dos cenários fazem-lhe a “vida negra”. Se o próprio diretor tiver uma visão contrastante com a visão de alguns membros do CG, as coisas podem azedar.

Q25 - Até que ponto considera que a formação especializada disponível é suficiente para o desempenho do cargo, tendo em consideração as funções e as tarefas exercidas?

E5 - A formação especializada não é nada suficiente. É ter apenas um diploma o que é muito pouco, porque as exigências e as respostas que devem ser dadas, tem na maior parte das vezes a experiência como âncora e pano de fundo. Um diretor antes de aceder ao cargo deveria experimentar ou passar por diferentes patamares nas estruturas da escola, pois o conhecimento do funcionamento da escola como um todo, é uma prerrogativa essencial no desempenho do cargo. No entanto há várias instituições a ministrar formação.

Q26 - Que avaliação faz da formação que é ministrada pela tutela para o desempenho do cargo?

E5 - Não me parece que seja a mais adequada. Não é por termos acesso a uma série de módulos, e reconheça que os temas são importantes, porque na verdade, não são

suficientes e determinantes para a ação do diretor. Muitas vezes recorro a outro tipo de formação, que embora seja formal, não há a obrigatoriedade. É mais por uma questão de aprofundar determinados conhecimentos, que me poderão ajudar em determinadas áreas. Por exemplo, ao nível da liderança, até recorro a formação porque é uma temática que está permanentemente a ser questionada do ponto de vista pessoal, e que me suscita um enorme interesse.

Q27 - Quer acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

E5 – Mais não disse.

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

A sua participação é fundamental para levar a cabo um estudo sobre o pensamento crítico e criativo dos diretores e os referenciais a que se reporta a sua ação nos diferentes mundos. O objetivo do estudo é aferir como é que através do pensamento crítico e criativo o diretor acomoda as suas representações em situações de tensão, de conformidade e de mudança, bem como os efeitos que produzem. A análise das entrevistas permitirá através do discurso dos diretores, desenvolver ideias sobre a forma como interpretam e compreendem aspetos múltiplos da sua ação nos diferentes contextos. O conteúdo da entrevista será apenas parte integrante do estudo e não será utilizado para outros fins. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, pedimos-lhe que assine no final o termo de consentimento. Desde logo fica garantido o sigilo das informações e o anonimato. Em caso de recusa o participante não será penalizado(a) de forma alguma. Os dados obtidos não serão divulgados para outros efeitos que não os descritos acima. Agradecemos desde já a sua colaboração, pois sem ela este estudo não seria possível.

Transcrição da entrevista 6 (E6)

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Masculino

Idade: 56 anos

Grupo disciplinar: 410

Tempo de serviço: 33 anos

Tempo como Diretor: 13 anos

Área geográfica do local de trabalho: Alto Alentejo

Formação académica: Licenciatura em Filosofia e Pós-graduação

Formação especializada: Administração e Gestão Escolar

Q1 - Na sua perspetiva a atividade do diretor é muito ou pouco regulada?

E6 – A atividade do diretor é regulada. Agora o muito e pouco depende das perspetivas, é claro que a existência de mecanismos de regulação tem a sua importância. Há regulações internas e há regulações externas. Temos a noção de que estamos numa missão em que temos de prestar contas.

Q2 - Quem faz essa regulação?

E6 - Em primeiro lugar os órgãos da escola, e particularmente o CG. E, desde logo, há aqui toda esta regulação interna da parte do CG, mas também temos a noção que temos de prestar contas à administração central. Portanto, também há aqui este aspeto normalizador e regulador da administração central, em duas áreas, digamos, num arco de regulação interna e externa. Isto não quer dizer que dentro desta regulação não haja margem para iniciativas das próprias escolas, das próprias direções, fruto das dinâmicas da escola. Toda essa dinâmica interna é diferenciadora das escolas, chame-se autonomia ou outro nome qualquer, pois, às vezes, tem-se medo desta palavra autonomia, mas no fundo também é disso que estamos a falar. Em relação às diferentes regulações, e na lógica daquilo que acontece nos Conselhos Gerais encontramos diferentes áreas. Há uma área pedagógica, a começar com a apresentação dos relatórios de atividades do final de cada ano letivo, daquilo que se fez, particularmente, é o prestar contas sobre a execução pedagógica e física no plano anual de atividades. Há também a área económica/financeira à qual o CG não se pode alhear. O relatório de contas do final do ano letivo ou no final do ano económico com a aprovação deste relatório por parte do CG. É importante que o CG assuma esta função de corresponsabilização daquilo que se vai fazendo na escola, portanto, considero que estamos aqui em dois domínios extremamente importantes da regulação. Outra dimensão importante da parte pedagógica, didática, é a que diz respeito às atividades, que contribuem para a execução do projeto educativo. Aqui há margem e autonomia para fazer atividades diferenciadores. O CG, neste caso, faz a regulação, não da atividade em si, mas sim, através de um olhar para atividade que foi feita e tentar perceber a pertinência dela no contexto de um projeto educativo. É claro, que se nós quisermos, passo a expressão, rebobinar o filme para trás, também vamos chegar à conclusão que é o próprio CG que aprova o projeto educativo, portanto as coisas acabam por estar interligadas. O mesmo acontece na parte financeira em que a execução de um orçamento anual é a forma de tornar possível financeiramente a execução de um conjunto de atividades, que no fundo também é aprovado pelo CG. Confesso que não me faz grande confusão, digamos assim, esta questão da regulação ou das várias regulações que no dia a dia, ou periodicamente ou sistematicamente somos confrontados, pois até são uma forma de olhar para esses mecanismos e perceber o sentido que as coisas estão a ter, para eventualmente até melhorar algumas destas questões. A título de exemplo, podíamos aqui olhar para a questão das equipas de autoavaliação, que também fazem regulação de processos de uma forma mais ampla. Sobre esta regulação, tal como as outras, não as considero como um mecanismo de amarra. Considero que a regulação que temos, e se calhar até diria “ainda bem que a temos”, permite-nos refletir sobre as questões essenciais, e às vezes dentro

dessas questões, até conseguimos afinar e melhorar alguns pormenores, que, porventura, de outra forma até passariam despercebidos. Portanto não me causa grande perturbação e não tem sido um fator condicionador e negativo para a minha ação. Considero acima de tudo e ainda mais importante a partilha da responsabilidade, e, às vezes, estes processos reguladores também acentuam a partilha de responsabilidade.

Q3 - Que instrumentos são mobilizados nessa regulação?

E6 – As plataformas digitais são fundamentalmente uma forma de comunicação. Numa altura em que estamos a falar da escola digital e dos planos de transição digital que as escolas estão a elaborar, olhamos para todo este processo como uma forma rápida de trocar informação, de fazer com que a informação chegue à administração, e vice-versa, para que as escolas possam funcionar. Acho que é importante haver informação consistente que sustente a decisão. No meu entender, considero que as plataformas são uma boa forma de fazer isso, embora a questão maior muitas vezes se centre na forma como elas estão apresentadas às escolas. A escola é só uma, que tem um conjunto de serviços, e às vezes sentimos que as diferentes plataformas dos diferentes serviços do ME são redundantes. Do meu ponto de vista esta é que é a questão mais sensível das plataformas, embora reconheça que são necessárias e no mundo digital como aquele que nós vivemos dificilmente poderá funcionar de outra forma, sendo que a tendência natural será para que este processo digital ou de digitalização se acentue. Era bom que nas escolas houvesse estruturas e recursos humanos que possibilitassem, internamente, investir nesse tipo de plataformas para recolher informação. Nós próprios, muitas vezes em algumas áreas da nossa atuação, nomeadamente no âmbito das equipas de autoavaliação, recorremos a essas plataformas e facilmente se diz do lado de lá, o que é que está a ser feito e o que é que não está a ser feito. O mais importante, do meu ponto de vista, e em relação a essas plataformas, é que elas não fossem redundantes. Mas as escolas sabem que têm de contar com este instrumento, as plataformas digitais, embora considere que há mais vida para além das plataformas. Não tenho dúvidas que numa fase em que o processo de digitalização das escolas está em marcha, e ainda bem que está aí, nós diretores, temos de ter a sensibilidade para esta questão e percebemos o potencial que daí possa resultar. No fundo, o importante é sabermos retirar o máximo de potencial dessas plataformas. No entanto, a situação ideal seria as escolas terem recursos humanos com capacidade técnica para construir as próprias plataformas para determinados fins de natureza interna. Muitas vezes fazemo-lo, mas temos a noção que provavelmente não serão os instrumentos mais perfeitos, são aqueles que os recursos que a escola tem possibilite que se faça. Já são criados e produzidos internamente muitos instrumentos digitais, pois há sempre um grupo de professores que mexem muito bem com estas ferramentas digitais.

Q4 - Identifique situações a nível pedagógico, organizacional e tecnológico cujas respostas sejam fruto da sua autonomia.

E6 - Temos alguns projetos em desenvolvimento através de diversas parcerias que contribuem para a implementação dos mesmos em áreas diversificadas, que resultam da nossa autonomia. Destacam-se as estabelecidas com a Câmara Municipal de PS (local), atividades de enriquecimento curricular, Clube TIMM (Ter Ideias Para Mudar o Mundo), projeto Kiitos@21stCentury Avaliação Externa das Escolas – Fase piloto Agrupamento de Escolas de PS (local) 6 Preschools, por exemplo), com o Centro de Saúde (diversas ações no âmbito da promoção da saúde e de hábitos de vida saudáveis), Universidade de Évora e Fundação Calouste Gulbenkian (Projeto Comunidades Escolares de Aprendizagem – Gulbenkian XXI), Instituto Politécnico de Portalegre (Dias Abertos), Associação Nova Cultura de M.(local) (Centro de Formação Desportiva na Barragem de M.(local) – núcleo de vela), Associação Caminhar (promoção de competências pessoais e sociais), Fundação Benfica (combate ao insucesso e abandono), entre outras.

Q5 - Que apreciação faz da sua disponibilidade para encontrar soluções que não sejam apenas uma réplica das diretrizes da administração?

E6 - Tento fazer da minha ação uma efetiva mobilização das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, promovendo lideranças mais participativas e interventivas, que incentivem os seus pares na resposta aos desafios que se colocam ao agrupamento, acrescido de motivação dos colaboradores/ trabalhadores. Embora reconheça que há ainda muito trabalho a desenvolver para a assimilação de um sentido de pertença e de coesão organizacional, no sentido de promover a participação de toda a comunidade na prossecução de objetivos comuns.

Q6 - Quando surge um determinado problema, independentemente da sua natureza (pedagógica, organizacional, tecnológico ou outra), como é que o avalia?

E6 – Depende, primeiro, depende do problema e da natureza do problema que estamos a falar. Há sempre um aspeto que é importante nestas questões, que é tentarmos perceber o alcance do problema a nível da instituição. Depois há uma questão menos relevante, mas que considero também muito importante, é percebermos o que é que aquele problema significa para quem o levantou e perceber se efetivamente estamos na presença de um problema de um falso problema. Essa é que é a questão fundamental. Quando percebemos que estamos na presença de um problema, obviamente que temos de o valorizar, temos de fazer com que ele siga, e que haja internamente uma reflexão sobre o problema, por forma a encontrar uma solução para ele. Quando as questões são colocadas e quando as abordagens, e nós partimos sempre do princípio de que as abordagens são feitas de forma séria, o problema pode ser importante e acrescentar

alguma coisa. É aqui, neste acrescentar de alguma coisa, que nós temos de valorizar esse problema como um elemento criativo, para que uma pessoa, um grupo disciplinar, um departamento, um conselho de turma ou mesmo a escola possa refletir sobre aquela questão. A partir do momento em que nós temos identificado o perfil do problema, então temos de saber para onde é que vamos encaminhar. Acho que do ponto de vista das unidades orgânicas e a forma como estão estruturadas, organizadas, nesta lógica dos agrupamentos, ao identificarmos o problema sabemos para quem é que podemos encaminhar, para os serviços conseguirem dar uma melhor resposta. Este é um caminho, que considero interessante, mas ao mesmo tempo difícil. Difícil, porque podemos não estar a seguir o caminho certo e provavelmente não será este o único caminho para lhe dar uma resposta. Tive a experiência, no desempenho destes 12 anos de funções de diretor, de passar por uma lógica de gestão de uma escola secundária, que é a atual sede deste agrupamento neste momento, para a experiência de um agrupamento com 12 escolas. Na lógica de gestão de escola secundária, sempre foi importante esta questão de percebermos, para quem, ou em quem delegar, ou para quem caminhar a procura da solução para o problema, embora difícil, sabendo que não conseguimos estar em todo o lado ao mesmo tempo. Na lógica de agrupamento, com maiores dimensões, as dificuldades são claramente acrescidas. Posto isto, claramente que são aqueles que melhor conhecem a realidade daquele problema que podem contribuir para encontrar a melhor resposta para o mesmo. Neste aspeto, destaco as estruturas dos agrupamentos, e particularmente, quando estamos a falar de situações concretas que surgem em escolas que não são as escolas mais centrais, ou seja, escolas mais pequenas, é mais fácil encontrar o caminho para resolver o problema. Esta facilidade entronca na raiz do próprio problema, porque envolve várias pessoas e particularmente as pessoas a quem o problema pode dizer mais e que melhor o conhecem, no fundo que melhor o dominam. Nós temos de ter a noção que, neste tipo de organizações, em que temos realidades diferentes e escolas desde a educação pré-escolar ao 12º ano, embora os diretores tenham a obrigação de estar por dentro de todas as questões, humanamente é impossível conseguir estar na resolução de todos os problemas. Considero mais importante saber encontrar o caminho certo para resolver o problema, um caminho fundamental para encontrar as respostas adequadas e as corretas. Serem mais criativas ou menos criativas depende do contexto, pois numa escola pode ser criativo e noutra escola já pode não o ser. Temos de ter a noção e particularmente em territórios como este, dispersos, com determinados contextos sociais e onde as escolas estão integradas, são determinantes no funcionamento das próprias escolas. A escola ao serviço comunidade e as próprias comunidades não têm todas a mesma sensibilidade para os problemas das escolas, para as iniciativas das escolas. É claro que o nosso esforço é que tenham essa sensibilidade,

embora saibamos que não é assim. Considero que há situações onde os processos fluem de forma muito mais fácil do que noutras. Portanto, aquilo que é criativo num contexto já não poderá ser noutro, aqui temos sempre presente é a perspetiva da resolução do problema, seja de forma mais criativa ou menos criativa, mas encontrar solução para o problema.

Q7 - Que tipo de conhecimento mobiliza para a resolução desse(s) problema(s)?

E6 - Em primeiro lugar depende da tipologia de problemas que emergem, que seguramente terão de ter respostas diferenciadas, de acordo com os objetivos e metas a atingir. Mas, na grande maioria das situações apoio-me na experiência vivida de situações semelhantes e que redundaram em soluções positivas. Noutras situações, também recorro a alguns colegas diretores para auscultar a sua opinião, ou a pessoas da direção e da escola. Também recorro às estruturas da tutela, sejam desconcentradas ou concentradas.

Q8 - Até que ponto contempla uma diversidade de perspetivas na resolução de problemas?

E6 - As soluções passam claramente por aqueles que melhor conhecem a realidade daquele problema, e que podem contribuir para encontrar a resposta para o mesmo, porque sabem melhor o caminho para o resolver. É muito importante porque se envolve a própria escola. Vamos à raiz do próprio problema, envolve várias pessoas, particularmente as pessoas a quem o problema pode dizer mais e que melhor o conhecem e dominam. Mas o agrupamento implementa diversos projetos diferenciados, que entroncam no desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Estas ações são direcionadas para a diminuição do absentismo, do abandono escolar precoce e para promoção da assiduidade. Contemplam ainda iniciativas no âmbito da solidariedade, da promoção da saúde, da sexualidade, do desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis, do empreendedorismo e da defesa e conservação da natureza.

Q9 - Qual o impacto que tem na escola a implementação de respostas diferenciadas? Para os alunos, ou a outro nível organizacional?

E6 - Todas as respostas que delineamos partem do princípio e da realidade do nosso território e da sua dispersão com contextos sociais dispares, e que são determinantes no funcionamento das próprias escolas. A escola ao serviço comunidade e as próprias comunidades não têm todas a mesma sensibilidade para os problemas das escolas, para as iniciativas das escolas. E, neste sentido, é claro que o nosso esforço é que tenham essa sensibilidade embora saibamos que não é assim. Considero que há situações onde as coisas fluem de forma muito mais fácil do que noutras. No entanto, está sempre subjacente o interesse dos alunos, as suas reais necessidades de aprendizagem e o seu

sucesso. Há um sentimento de grande satisfação e orgulho da comunidade educativa, quando atingimos os resultados que vão ao encontro das expectativas dos alunos, pais e encarregados de educação, professores, escola, no fundo, de toda a comunidade.

Q10 - Que apreciação faz destas soluções diferenciadas em termos de originalidade e singularidade?

E6 - Enquanto líder da escola, e no nosso contexto e circunstâncias, procuro desenvolver uma cultura de participação, de compromisso e até da lealdade institucional e organizacional, mas, simultaneamente, estes pressupostos implicam uma gestão flexível, dinâmica, criativa e orientada para uma vocação empreendedora, embora reconheça que nem sempre seja possível. Apesar da resistência e que é perfeitamente normal, por muitos e muitos anos de formatação de práticas pedagógicas tradicionais, procuramos inovar alguns procedimentos, processos e serviços. Estas iniciativas têm como pano de fundo melhorar os resultados dos alunos, ou seja, o sucesso escolar, que para nós representa assim uma certa originalidade e singularidade. Também, como já foi referido anteriormente, muitos projetos em que a escola se envolve através de diversas parcerias, constituem de certa forma uma originalidade e singularidade porque têm subjacentes os princípios do sucesso escolar dos alunos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Q11 - Quando não consegue resolver um problema, o que costuma fazer?

E6 - É claro que isto também me acontece, somos humanos, portanto não somos bem super-homens nem supermulheres, e às vezes temos dificuldade em resolver problemas. A primeira perspetiva é de encontrar soluções internas e não tenho dúvidas, que em contexto como este, em que vivemos com 12 escolas, com mais de 300 professores, mais não sei quantos técnicos e assistentes operacionais, e toda esta comunidade com parcerias locais, tentaremos sempre a resolver os nossos problemas. Havendo aqui o esbarrar de dificuldade na resolução de problemas, claro que a partilha de opiniões com outros colegas é fundamental, mas também é fundamental aqui a questão do apoio e este existe por parte dos serviços do próprio ME. Portanto, nota-se uma disponibilidade dentro daquilo que é possível e principalmente aos serviços da DGEsTE, portanto desconcentrados, neste caso no Alentejo, em prestar apoio, através de uma disponibilidade muito grande para ajudar as escolas na ultrapassagem determinados problemas. A complexidade do processo educativo cada vez mais nos leva a parceiros e a parcerias fora do universo da educação, e, a este nível, no Alentejo, estamos no bom caminho. No Alto Alentejo há um conjunto de sinergias que acabam por se focar sempre nos mesmos objetivos, nas escolas, nos agrupamentos, através dos municípios, e de uma entidade supramunicipal, a Comunidade Intermunicipal do Alto Alentejo (CIMAA) que tem tido um papel extremamente importante neste contexto, e com bons exemplos

em várias áreas. Há um domínio que é importante, que é a gestão da rede escolar onde as escolas desse território, apesar das suas distâncias, têm uma entidade além do município que faz a gestão das várias realidades supramunicipais, e, nos últimos 6/7 anos tem feito muito bem esse papel. Ajuda muito as escolas, porque também há aqui da parte das escolas o sentir algum conforto, algum apoio nas decisões e esta comunidade intermunicipal confrontada sempre os mesmos problemas e com os problemas das escolas tentam encontrar respostas para o mesmo território. No fundo, é esta gestão em parceria com os mesmos objetivos que torna possível atingir determinados resultados. Portanto, penso que também é muito importante. É claro que os problemas existem sempre, mas vamos aprendendo a gerir emocionalmente e racionalmente em função dos próprios de problemas. Estes 12 anos seguidos, e a experiência de mais 4 no passado, há vinte e tal anos atrás, ensinaram-me que os problemas existem, não para nos deprimirmos, mas para tentarmos encontrar as melhores soluções para a sua resolução. Independentemente da nossa perspetiva quase perfeccionista, que não existe totalmente, não podemos estar à espera de que as coisas corram o melhor possível, o que também nem sempre é assim, pois há fatores que nós não controlamos. Neste momento considero que muitos destes espaços do interior e não só, se calhar, até nas grandes cidades, com contextos sociais diferenciados, muitos problemas escapam ao controlo das escolas. Esta lógica do desenvolvimento de parcerias é extremamente importante, e temos de ter a noção que, acima de tudo, a presença de problemas serão mais bem resolvidos quando estes parceiros que são amigos do território os percebem e ajudam a dar a melhor resposta.

Q12 - Na sua relação com os vários mundos (administração, escola, comunidade local e mundo empresarial) qual ou quais origina(m) maior pressão e por sua vez maior stress?

E6 – A pressão e o stress estão sempre presentes nestes cargos, pois tenho quase a certeza de que todas as pessoas que estão nestas funções estão para tentar fazer o melhor, o melhor possível. E, se não estão a fazer o melhor possível é porque alguma coisa está a acontecer, o que pressupõe que será preciso alguma ajuda, digamos assim., O que significa que a pressão também surge um pouco ligada a uma questão de consciência. Ao longo da minha vida pessoal e profissional preciso sempre de alguns desafios, e neste momento o meu desafio é este, da gestão deste agrupamento. Temos de olhar um pouco mais distante e não pensar que estamos aqui presos, mas encarar esta pressão como uma postura de vida. Também tenho a consciência de não estressar e não entrar em stress ou em depressão ou quer que seja, só porque não conseguimos fazer tudo ou porque não conseguimos fazer naquele momento. O objetivo, mas é tentar encontrar uma solução adequada para dar a melhor resposta aquela situação. Mas a gestão de uma escola é por

inerência um foco de stress e ansiedade, de formas e intensidades variáveis, pela complexidade de tarefas e funções que o diretor tem pela frente. Dos vários interlocutores, a administração é aquela que pode originar mais stress.

Q13 - Como é que se manifesta o stress?

E6 - Tenho situações de stress. Começo a sentir um maior cansaço físico. Todos nós temos e faz parte da condição humana, pelo que temos de tentar aqui é evitar que este stress nos aniquile o raciocínio, ainda sabendo que muitas vezes isso pode não ser fácil. Há situações em que sabemos que as pessoas esperam de nós mais alguma coisa, mas temos de relativizar um pouco aquilo que as pessoas esperam de nós, e tentar interiorizar, que mais importante é a minha agenda institucional e pessoal, que tenho de saber gerir.

Q14 - Que importância atribui ao stress?

E6 - Para mim, o mais importante é sentir que se não conseguir fazer hoje, não vale a pena estar a remar contra a maré, pois temos a possibilidade de fazer a amanhã, uma vez tivemos não sei quantas horas de descanso, de sono, e, provavelmente, amanhã iremos ter outra perspetiva sobre essa questão. Portanto, do meu ponto de vista, esse foi um dos ensinamentos e uma das formas que eu fui percebendo e interiorizando, que a pressão existe sempre, está sempre presente e dar-lhe a importância que aquela situação deve ter em cada momento. Esta forma de estar, tem a ver com duas coisas, uma, em que estamos no desempenho das funções que fazem parte destes cargos, e a outra, estamos aqui para cumprir uma missão. Penso que isto relativiza o stress sem deixar de dar importância aquilo que as pessoas esperam de nós, mas nós é que temos de marcar o caminho e se temos que fazer aquele caminho vamos fazê-lo da forma que nós sentirmos mais confortáveis. Muitas vezes é importante haver alguma adrenalina, mas não podemos deixar que essa adrenalina se transforma em stress e muito menos que esse stress nos aniquile o raciocínio. Eu acho que é isso que nós não podemos fazer. Já tive situações de stress e todos nós já o sentimos, mas também acho que os consegui resolver e, nesta perspetiva que estava a falar, é encontrar estes equilíbrios em cada momento. É perigoso deixarmos que o stress nos aniquile o raciocínio porque corremos o risco de termos comportamentos pouco equilibrados e depois as pessoas podem não nos perceber. O meu papel aqui é equilibrador e não deixar que as coisas inflamem e se tornem incontroladas. É essa perspetiva de objetividade que devem ter as pessoas que assumem funções de liderança, através dos equilíbrios e, portanto, acalmar as emoções, senão estamos a alimentar o stress e ter consequências graves. Mas atenção, eu também tenho a noção que nem toda a gente consegue fazer isto de igual forma, tem muito a ver com a forma como nós relativizamos determinados problemas, determinadas situações. Tento sempre

manter alguma serenidade e tranquilidade nestes momentos difíceis que às vezes nos surgem e penso que é essa questão fundamental.

Q15 - Consegue identificar os momentos em que isso acontece? (início do ano, ao longo do ano, fim do ano, ou outro período específico).

E6 – É o mesmo que perguntar quando em Lisboa é hora de ponta? É sempre. Considero que nas escolas hoje e particularmente nas unidades orgânicas de grande dimensão, temos de ter noção que cada momento tem o seu stress. Assim, há momentos no início do ano letivo em que nós temos um conjunto de procedimentos organizacionais que temos de cumprir, para que em determinado dia os alunos estejam nas escolas e os professores também, no pressuposto de tentar sempre fazer o melhor. Acresce ainda, que esta é a fase dos ajustes, tanto para professores, como para alunos e funcionários, comportando sempre algum stress e nesse sentido temos de ajustar as rotinas para o ano letivo. Outro momento, é o da avaliação do final do primeiro período que também origina stress organizacional. À medida que o ano letivo avança, no meio, no 2º período e no final, o processo começa a ser o contrário, vislumbra-se o ano a acabar. Mas já temos aqui não sei quantos meses de ano letivo. Já estamos conscientes, no fundo, estou a fazer entrar em consideração todos os fatores como o próprio cansaço das próprias pessoas com o decorrer do ano letivo. É claro, que o atual momento que nós vivemos, particularmente estes dois últimos anos da pandemia, foram criadas situações desafiantes, isto é, foi feito quase tudo de novo e eu recordo-me perfeitamente do dia anterior ao 1º confinamento, em março de 2020. Eu e a minha colega desenhamos um plano de trabalho, e nem nós próprios estávamos conscientes da dimensão que tudo iria ter, mas fomos fazendo o caminho. Sairmos das nossas rotinas e criar alguma coisa de novo para que dentro daquilo que fosse possível a instituição continuasse a funcionar num ambiente extremamente complexo, mas ao mesmo tempo gratificante. Acho que um dia ainda se vai fazer a história de tudo isto, e perceber que fizemos coisas fantásticas. Foi um desafio enorme e com maior dificuldade ou menor dificuldade os nossos alunos foram fazendo aprendizagem. Podia ser diferente, podia, mas também certamente desenvolveram competências, e até nós professores, sentimos que de outra forma nunca as iríamos desenvolver. Até o dia 14 de março de 2020, 80% de nós, nunca tinha ouvido falar do ZOOM, no TEAMS entre outros. Houve aqui desafios enormes porque fomos desinstalados das nossas rotinas, e, embora criassem um transtorno enorme, um stress enorme, uma pressão enorme, ao mesmo tempo também nos empurrou para coisas que nós dificilmente faríamos. Se calhar, se não fosse assim muitas pessoas não se preocupavam com as aprendizagens digitais.

Q16 - Qual o impacto do stress na sua gestão quotidiana?

E6 - Há que ter a noção e a consciência de que as pessoas estão a fazer o melhor possível. A pressão relativiza-se, e, ao relativizar a pressão também se relativiza o stress. Ao fim de 55 anos de idade, 12 anos de direção como diretor, mais outros 4 de adjunto e quase 30 anos de escola como professor, encontramos formas pessoais de gerir a pressão sem dúvida nenhuma. Se assim não fosse, seria muito difícil, portanto, considero que o meu esforço em cada momento é precisamente tentar encontrar estes equilíbrios na gestão da própria pressão. Considero muito importante aquela questão que há pouco falávamos, que é a de tentarmos perceber o alcance de uma determinada situação, de um determinado problema e valorizá-lo nessa medida. Não vale a pena sofrer por antecipação e temos de ter a capacidade de olhar para a situação, para o problema, analisá-lo, avaliá-lo e a seguir perceber o que é que temos de fazer para o ultrapassar.

Q17 - Antes de ser diretor(a) o que pensava sobre o cargo?

E6 - É uma área que é um mundo, e neste momento é uma coisa imensa, enorme, e algo extremamente desafiante. Porque temos a noção que é nestas diferentes áreas da Administração Escolar, que as escolas podem, que os professores e cada um de nós pode encontrar formas de concretizar os seus objetivos profissionais. Houve aqui um conjunto de circunstâncias que se orientaram para que efetivamente tenha tomado essa decisão, totalmente consciente, porque sabia perfeitamente das dificuldades que envolvia, tanto do ponto de vista pessoal, familiar e profissional e o que representava uma decisão deste género. Portanto, e até agora, ainda não me arrependi, e tal como já referi, de forma sequencial, são 12 anos. Mas todo um conjunto de experiências anteriores que fui acumulando numa equipa de gestão de uma escola, permitiram, perceber as dinâmicas, os desafios e os constrangimentos que um cargo desta natureza comporta. Da mesma forma, sinto que continuamos a estar cá, e, normalmente as equipas com quem trabalho, estão sempre disponíveis para estes desafios que no dia a dia se nos vão colocando. Portanto, sempre considereei que os desafios da Administração Escolar se centram nas mudanças que acontecem todos os dias e, por isso, temos de nos adaptar a essas mudanças. Às vezes, são mais explícitas outras menos explícitas, mas mesmo assim a escola está em mudança, os nossos alunos estão mudança, os contextos globais e nacionais estão em mudança, portanto, esta coisa de estar à frente de instituições como esta e como muitas outras, têm de ser vista como um desafio e eu, portanto durante estes anos todos ainda não me arrependi.

Q18 - O que a(o) motivou a candidatar-se ao cargo? (intencionalidade ou oportunidade)

E6 - Foi intencionalidade. Dificilmente alguém decide entrar num processo destes sem ter a noção das funções que tem pela frente. Desde 1989 que tenho algum conhecimento

sobre a gestão da escola e desde essa altura já muita coisa mudou sobre a escola. Esta é uma questão fundamental, que quando entramos para um processo deste género, iremos adquirir um conhecimento bastante grande daquilo que é a realidade escola, não no sentido desta ou daquela escola, mas escola enquanto instituição escolar. É a partir desta ideia e do conhecimento que temos sobre a instituição escolar, que se colocam alguns desafios, e, desde logo, o desafio é a forma como eu posso contribuir mais diretamente para todas estas dinâmicas de administrar uma escola. Essa é para mim a primeira abordagem que nós temos de fazer a esta questão. É claro, que tive a sorte de em 1993/94 ter tido um colega, um professor, que na altura também era diretor e de me ter convidado para adjunto. Foi a partir dessa experiência de 4 anos como adjunto de uma direção, na altura chamado de diretor executivo, que de certa maneira me aliciou para o gosto pela área de administração escolar. Portanto, houve aqui um conjunto de circunstâncias que se orientaram para que efetivamente tenha tomado essa decisão, totalmente consciente, porque sabia perfeitamente das dificuldades que envolvia, tanto do ponto de vista pessoal, familiar e profissional que envolvia uma decisão deste género.

Q19 - O cargo tem correspondido às expetativas?

E6 – Ao fim destes 12 anos seguidos e se fizer a sua história e respetiva cronologia, muita coisa aconteceu, mas há quatro momentos que identifico como fundamentais: o primeiro, refere-se à 1ª vez que tomei posse em 2009 numa escola que estava nesse dia a iniciar um processo de obras, num processo de remodelação. Não foi fácil para uma pessoa que estava a chegar a um processo de gestão. Fui logo confrontado com a gestão de um processo em que a casa que nos propusemos a construir iria ser destruída; o segundo, refere-se à gestão de uma casa nova que terá de ser gerida melhor do que a casa anterior; o terceiro, refere-se ao convite para presidir à Comissão Administrativa Provisória (CAP) para a constituição do grupamento, num contexto em que é o único do concelho de PS (local), com cerca de 2000 alunos, extremamente grande e que considerávamos que com esta dimensão dificilmente iríamos ter outro desafio; o quarto, que contrariou a nossa convicção, foi a gestão da pandemia, com os tais 2000 alunos, cerca de 303 professores, e, numa lógica de ensino à distância é bem mais complexo do que gerir o processo no dia a dia da sala de aula. Portanto, considero que atualmente o desafio da administração escolar é olhar para as mudanças que acontecem de forma célere, e todos os dias adaptarmo-nos a essas mudanças.

Q20 - Quais as alterações que identifica no seu trabalho ao longo dos anos em termos de intensidade e envolvimento?

E6 - Às vezes fico um bocadinho farto de certas coisas, mas não é isso que me faz desistir, nem arrepende. Mas sinto que há mais trabalho, mais responsabilidade e maior exigência. Os processos e procedimentos na realização de tarefas, por norma,

aumentaram tanto em volume, como na intensidade, como também aumentaram as solicitações e interações internas e externas, o que torna o diretor como o rosto da escola, o primeiro responsável num gestor de urgências. Mais importante é estar nestas enquanto parte da solução, pois quando formos um problema, então não faz mais sentido, mas felizmente neste momento isso não acontece.

Q21 - Como vê o papel do(a) diretor(a) na organização escola?

E6 - Somos uma parte da solução, e os desafios são mais do que muitos e implicam agilidade todos os níveis, desde logo, intelectual. A minha perspectiva em relação a esta questão, é que não estou no cargo por nenhum interesse, por oportunidade, nem pouco mais ou menos. Porventura, se não estivesse aqui teria muito menos dores de cabeça e dormia muito mais sestas, e já nem sei muito bem o que é isso, mas estou aqui porque me sinto ainda motivado para continuar a ser parte da solução. Há uns anos numa formação que fiz no âmbito destas funções, alguém, que não interessa o nome, mas dentro destas áreas dos vários serviços centrais do ME dizia algo e eu na altura fiquei a pensar naquilo, mas que cada vez mais tenho a convicção que essa pessoa tem razão.

O papel dos diretores na administração escolar tem de ser um papel que tem de oscilar entre duas premissas, ser o mais discreto possível e ser o mais eficaz possível. Discretos, porque, por qualquer motivo quando saio da escola, a escola continua a funcionar sem mim, o que significa que é uma estrutura que está montada com pessoas, cada um a saber o que é que tem de fazer, e que a escola não precisa do diretor para funcionar. As escolas não precisam dos diretores para funcionar melhor, e, o mais importante é perceber que isto tem atrás de si uma dimensão organizacional. Eficazes, porque a máquina está suficientemente preparada para funcionar sem o diretor lá, porque o diretor não é onipresente e o seu funcionamento acontece pela união e responsabilização de todos os intervenientes, uns mais, outros menos, mas é esta a filosofia que deve prevalecer nestas instituições. As pessoas não conseguem estar em todo lado e se não houver aqui uma grande dose de confiança nas várias pessoas que estão nas várias escolas, com quase 40 quilómetros de distância umas das outras, para tomar decisões, então há qualquer coisa que está aqui a falhar. Esse é outro pressuposto, o da confiança, pois é importante estarmos na presença de pessoas que que não são propriamente desconhecidos destas dinâmicas, mas que sabem o que é que tem de fazer, quais são as funções que têm naquela escola e têm de as desempenhar, esta é a única maneira de isto funcionar. Partindo do princípio de que nós conseguimos ter uma unidade orgânica destas a funcionar diretamente aqui de gabinete, é humanamente é impossível. Por isso, temos de ter confiança nessas pessoas, temos de fazer alguma articulação com elas para que as coisas funcionam na lógica do agrupamento, sem nunca esquecer que são escolas diferentes, com contextos sociais diferentes.

Q22 - Quando tem dúvidas sobre que decisão tomar, como procede?

E6 - Embora a responsabilidade da decisão recaia sempre para o diretor, nas situações em que emergem dúvidas sobre que decisão tomar, há vários canais de auscultação. Em primeiro lugar, aos elementos da direção, mas se a dúvida persistir, aos órgãos desconcentrados do ME, nomeadamente DGEstE, ou mesmo DGAE, e também a colegas diretores e à própria autarquia. Mas, depende sempre da dúvida, no caso pedagógica, tecnológica, recursos humanos ou outra.

Q23 - Como justifica as opções que decorrem das suas tomadas de decisão? (a quem, de que forma).

E6 – Neste caso concreto, esta direção tem cinco elementos de forma mais direta, digamos assim, um núcleo duro de direção, constituído por um diretor, um subdiretor e três adjuntos. Estas são as pessoas com quem nós temos de articular, tanto na procura de soluções, como na implementação de determinadas opções. Temos de ter uma comunicação quase 24 horas por dia, ou pelo menos estar disponível para a comunicação quase 24 horas por dia. Depois há aqui questões sectoriais, com decisões sobre a questão do funcionamento de currículos de alunos do ensino secundário em que vou ter de conversar, ouvir mais as pessoas que eu tenho a trabalhar ou com funções nestas áreas. Temos 3 assessores que diretamente trabalham com o 3 ciclo e ensino secundário. Se eu preciso de ter um esquema para o funcionamento dos conselhos de turma que irão decorrer daqui a alguns dias do 9º ano, 11º e 12º anos, aquelas pessoas têm de ser envolvidas neste trabalho. Porque de outra forma nós temos dificuldade em encontrar as melhores e estas pessoas têm de fazer aqui uma articulação direta com as estruturas dos coordenadores e diretores de turma para que haja feedback para a tomada de decisão. Há aqui uma lógica, primeiro a direção com todos os prós e contras que isto significa e depois tentar perceber o que é que nós queremos resolver. Qual é a área, se é o primeiro ciclo, se é o pré-escolar, se é o 2º ciclo, ensino secundário, profissional, o ensino da noite ou o português para falantes de outras línguas. É em função disso que temos de envolver na decisão cada uma destas pessoas, no fundo estamos a falar aqui de uma rede e partilha, extremamente ampla e complexa, sem ter de estar sempre presentes nunca podemos estar ausentes. Não é fácil, tenho o privilégio de ter ao longo destes anos escolhido e convidado para trabalhar comigo um grupo de pessoas extremamente dedicadas, e conhecedoras destas diferentes áreas. Esta dinâmica tem sido fundamental e muitas vezes e em alguns momentos é mais importante na escola a presença de um assessor, por exemplo, na área de alunos que o próprio diretor. Este tem de saber e validar o trabalho que estas pessoas fizeram, é uma questão de confiança, de eficácia e de compromisso. É claro que eu não posso pedir que façam determinada tarefa e a seguir

dizer eu não concordo com nada disso. Temos de encontrar um enquadramento para que nós possamos operacionalizar este processo. O diretor tem de ter conhecimento dos processos e estar na discussão com essas pessoas antes da sua divulgação, no fundo, é confiar naquele trabalho que está ali a ser feito por outras pessoas e de outra forma.

Q24 - Que apreciação faz da modalidade de recrutamento do diretor? (este modelo que está agora em vigor)

E6 – A questão do recrutamento é uma questão política mais do que outra coisa qualquer. Falo por mim, é um modelo como outro modelo qualquer, e há por aí quem ache que deveria ser mais democrático ou menos democrático. Acho que é política e eu não me revejo neste tipo de argumentação. Não creio que este modelo, ou outro, sejam eles mais ou menos democráticos que sejam prejudiciais para a vida das escolas. No fundo, estamos a falar da eleição do diretor, digamos assim, em que as pessoas elegem o CG e depois este elege diretor. Pela experiência, e já passei três vezes por esse processo, o CG em particular, faz um trabalho muito minucioso na análise do que cada pessoa propõe para a escola, que são os seus projetos para a escola. Considero que esse trabalho tem de ser feito e é importante estar nesta missão como parte da solução, e o CG parece-me que é o órgão mais bem posicionado para fazer esse tipo de avaliações, independentemente das decisões que possa tomar sobre essas questões. Não vejo aí grande problema em relação a essa questão, porque partimos todos do princípio, pelo menos em termos teóricos, de que todas essas pessoas estão com uma determinada missão que é ter a responsabilidade de determinadas as funções. Portanto, este modelo a mim não me faz grande confusão, e como já estive presente nos dois momentos, nenhum deles faz grande diferença, como também confesso que não vejo grandes vantagens num relativamente ao outro anterior. Parece-me, acima de tudo, que é uma questão muito pragmática, digamos assim, do ponto de vista da administração, e isso nós notamos no dia a dia. Este senhor foi eleito e é a ele que vamos pedir contas, porque é ele o responsável. Vejo este modelo como o garante de maior eficácia em certos procedimentos, mas isto também tem a ver com a forma como cada um de nós se coloca perante o modelo. Por uma questão de perfil, personalidade e temperamento, considero que não sou daquelas pessoas do quero, posso e mando. Não sou, porque sei que isso não funciona. O mais importante é envolver outras pessoas no trabalho, na decisão, e é importante percebermos qual é a mais-valia de cada uma das pessoas neste contexto, como é importante valorizar o trabalho dessas pessoas. O diretor não tem de ter a pretensão de controlar tudo e todos, e é isso que não me faz grande confusão neste modelo.

Q25 - Até que ponto considera que a formação especializada disponível é suficiente para o desempenho do cargo tendo em consideração as tarefas e funções exercidas?

E6 - Sobre a formação eu acho que tem de se distinguir dois tipos de formação:

- Aquelas formações mais genéricas. Em que ninguém nos mandou para lá, mas por opção, vimos pela internet e, em muitos casos revelaram-se valiosas, não só pelas temáticas em si, mas porque nos proporcionaram aprendizagens mais significativas do ponto de vista operacional, em áreas como a administração financeira, porque se ficou a perceber a sua aplicação no dia a dia na escola;

- E as convocadas pelo ME.

Q26 - Que avaliação faz da formação que é ministrada pela tutela para o desempenho do cargo?

E6 - Outras questões não menos importantes são a da utilidade da formação, quem é que ministra a formação, e tenha conhecimento de como é que as coisas funcionam do lado de cá. Nos últimos anos tem havido mudanças enormes ao nível de procedimentos administrativos, da contratação pública, dos procedimentos concursais etc., pois as exigências são completamente diferentes daquelas de há 10 ou 15 anos atrás. Já fiz duas ou três formações nesta área e as pessoas que estavam a fazer tinham um conhecimento e tinham passado por estas funções, o que considero extremamente importante. Nós podemos estar aqui a falar formação do diretor, mas também não nos podemos esquecer que as escolas são realidades muito para além dos próprios serviços das formações de staffs e particularmente a nível de staffs administrativos. Isso tem sido notório, tanto nas plataformas como noutros programas que o ME cria, para efeitos de gestão administrativa, e, às vezes, também nos cabe fazer com que as pessoas saiam da sua zona de conforto. Tive uma experiência em Lisboa com mais sete funcionários da escola por causa de procedimentos administrativos no âmbito do POCH e do Portugal 2020, e, não é que daí para cá, determinadas coisas que as pessoas tinham dificuldade em fazer passaram a fazer forma muito mais natural. Os procedimentos mudaram, tal como as regras do POCH, porque há uma supervisão da comunidade europeia em relação aos fundos e particularmente nas escolas que criaram projetos europeus. Nós temos nesta escola, a nível de fundos comunitários, uma verba que ronda os 2 milhões de euros que é monitorizada de forma muito criteriosa. A gestão de dinheiros públicos implica justificar os vários programas operacionais. Mais importante ainda é criar aqui alguma uma pressão positiva para que as pessoas percebam que já não podemos fazer assim como há anos, e que as regras mudaram, para não se perderem e não sermos prejudicados, no que diz respeito às participações dos fundos comunitários. A escola gere um orçamento superior a 10 milhões de euros e há muitas empresas que não gerem

isto durante um ano, o que significa que independentemente da regulação financeira efetuada pelas entidades com responsabilidade nesse domínio, tem de haver uma equipa de confiança e estruturas que respeitem os critérios apertados e, com responsabilidade na tomada de determinadas decisões.

Q27 - Quer acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

E6 – Mais não disse.

Anexo 4- Análise de Conteúdo das Entrevistas

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
<p>1.A regulação da atividade</p>	<p>1.1. Perceção sobre a regulação</p>	<p>(...). É regulada, eu penso que é por aí que está a pôr a questão. É regulada em termos de haver controlo. (...) [E1, p.264]</p> <p>(...). Eu acho que até é muito regulada, porque é um cargo em que estamos muito expostos. (...) [E2, p.279]</p> <p>(...) é de facto muito regulada. Vamos lá ver, isto pode ter várias interpretações: Do ponto de vista institucional ou do ponto de vista informal. (...) [E3, p.293]</p> <p>(...). Depende, se falarmos em questões, porque eu acho que o assunto agora neste momento estamos a fazer previsão da rede para o próximo ano, muito regulada. (...) [E4, p.306]</p> <p>(...). Os contactos com a DGEsTE, porque nunca nada depende deles, e indiciam que tudo tem de ser tratado em Lisboa. Faz-nos pensar o que é que eles estão lá a fazer. Por vezes eu até sei a solução, quando eu tenho os recursos e não me autorizam a fazer e sei que não estou a cometer nenhuma ilegalidade. (...) [E4, p.311]</p> <p>(...). É muito regulada, (...). [E5, p.316]</p> <p>(...) o desempenho está longe de corresponder à tão propalada autonomia, que deve ser a autonomia da escola. (...) [E5, p.316]</p>

		<p>(...) é-nos imposto um padrão normativo que muda constantemente, (...). [E5, p.316]</p> <p>(...). A atividade do diretor é regulada. Agora o muito e pouco depende das perspectivas, é claro que a existência de mecanismos de regulação tem a sua importância. Há regulações internas e há regulações externas. É claro que temos a noção de que estamos numa missão em que temos de prestar contas. (...) [E6, p.327]</p> <p>(...), sobre esta regulação, tal como as outras, não as considero como um mecanismo de amarra. (...) [E6, p. 328]</p> <p>(...). Considero que a regulação que temos e se calhar até diria “ainda bem que a temos”, permite-nos refletir naquilo que são as questões essenciais e às vezes dentro dessas questões, até conseguimos afinar e melhorar alguns pormenores, porventura de outra forma até passariam despercebidos. (...) [E6, pp.328-329]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
1.A regulação da atividade	1.2. Entidades que exercem regulação	<p>(...) o Conselho Geral (CG) não faz qualquer regulação. (...) [E1, p. 266]</p> <p>(...). O CG também exerce alguma regulação, por exemplo, aquilo que está legislado, todos os documentos que tem de ser revistos e apreciados, questionam-nos. (...) [E2, p.280]</p> <p>(...): Temos o CG, (...). [E3, p.293]</p>

		<p>(...), os pais e os encarregados de educação, mesmo indiretamente, exercem uma regulação, (...). [E3, p.294]</p> <p>(...). O CG apesar de exercer uma regulação interna, (...). [E4, p.307]</p> <p>(...). A regulação exercida pelo CG deriva da própria legislação, pois são obrigados a isso, muito embora se estabeleça uma relação institucional profícua pois grande parte da documentação elaborada tem de ser aprovada em sede de CG, o que significa uma forma interna de regulação. (...) [E5, p.317]</p> <p>(...), e particularmente o CG. (...) [E6, p.328]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
1. A regulação da atividade	1.3. Instrumentos de regulação	<p>(...), a própria legislação, o email, telefone, mensagens para telemóvel, (...). [E1, p.266]</p> <p>(...). O preenchimento das plataformas (...). [E1, p.275]</p> <p>(...). É a legislação, o telefone e o email para me contactarem e para eu responder a qualquer solicitação. (...) [E2, p.280]</p> <p>(...). Tínhamos muitas reuniões e com frequência, andávamos sempre a circular. E como somos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), então, ainda mais reuniões tínhamos. (...) [E2, p. 280]</p>

		<p>(...). Depois também somos monitorizados, temos o nosso Plano Plurianual de Melhoria, temos as medidas que têm tido resultados, fazemos as avaliações, além de monitorizarmos todos os períodos/trimestres e os resultados são muito bons. (...) [E2, p.284]</p> <p>(...) com plataformas digitais (essas inquirições através das plataformas digitais). (...) [E3, p. 294]</p> <p>(...). Nós introduzimos, por exemplo, os dados nas benditas plataformas que é outra forma de regulação, (...). [E4, p.306]</p> <p>(...). A legislação, as plataformas, apesar de se sobreporem umas às outras. (...) [E4, p.307]</p> <p>(...). As plataformas alocadas às direções de serviços do ministério, (...) a solicitar constantemente informação muitas das vezes urgente. (...) [E5, p.317]</p> <p>(...), através do email e telefone (...). [E5, p.317]</p> <p>(...). As plataformas são uma boa forma de fazer isso, embora a questão maior muitas vezes se centre na forma como elas estão apresentadas às escolas. (...) [E6, p. 329]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
1.A regulação da atividade	1.4. Processos de regulação	<p>(...). O preenchimento das plataformas desgasta, porque às vezes não temos os equipamentos e os que temos não</p>

		<p>respondem da melhor forma, a rede também não é a melhor. Com tudo isto aumenta a responsabilidade porque o serviço também é diferente é mais controlado e em termos de tutela há várias instituições a quem temos de prestar contas. Por vezes falta-nos depois o tempo para outras situações. (...) [E1, p.275]</p> <p>(...), são mais os timings e as exigências a nível superior das coisas que nos pedem. (...) [E2, p.287]</p> <p>(...). Quase sempre temos de pedir autorização, embora dependa das situações. (...) [E3, p.295]</p> <p>(...). Se quero resolver um assunto, por exemplo da DGAE, ligo para o CAT onde qualquer professor liga, ou no E72 [mail], ou seja não há uma voz, porque às vezes a gente não escreve, há coisas que não se podem escrever, e era importante termos alguém do outro lado que nos entendesse (...) - Olhe, eu tenho aqui este problema mas eu não posso escrever isto, mas posso falar consigo e você pode me dar uma ideia até como eu hei de escrever isto da sua experiência, se calhar isto já aconteceu noutras escolas (...). É que agora vamos estar aqui uma semana inteira a trocar mensagens, como os gaiatos nas redes sociais, para resolver um problema, ou seja não há uma voz, é tudo plataformas e isso parece que nos dá uma falta de rede e de suporte brutal. (...) [E3, pp. 299-300]</p>
--	--	--

		<p>(...) o diretor acaba por obedecer aos ditames da administração central e outros órgãos desconcentrados. (...) [E5, p.317]</p> <p>(...) prestar contas à administração central. (...) [E6, p.328]</p> <p>(...) das equipas de autoavaliação, que também fazem regulação de processos de uma forma mais ampla. (...) [E6, p.328]</p> <p>(...), olhamos para todo este processo como uma forma rápida de trocar informação, de fazer com que a informação chegue à administração, e vice-versa, para que as escolas possam funcionar. (...) [E6, p.329]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
1.A regulação da atividade	1.5. Gestão da autonomia	<p>(...). Ao fim ao cabo os diretores não decidem nada praticamente, decidem um bocadinho aquilo que é imposto. (...) [E2, p. 280]</p> <p>(...). Portanto, esta autonomia faz-se essencialmente a nível pedagógico. (...) [E2, p.280]</p> <p>(...). Como escola TEIP, se calhar onde estamos melhor, de acordo com a legislação, tem a ver com aquela parte do crédito/horário. Temos mais horas e conseguimos canalizar mais recursos para a escola (...). [E2, p.280]</p> <p>(...), não podemos nunca dizer que há um quadro de total independência e autonomia</p>

		<p>porque isso é uma falsa questão, não existe. (...) [E3, p. 294]</p> <p>(...), há uma autonomia que eu diria encapotada, é uma falsa autonomia, porque efetivamente não há uma verdadeira autonomia na medida em que estamos sempre a ter de pedir autorizações superiores para assumir determinadas situações. As competências que nós temos são de meros administradores, de simples administradores, ao contrário do que se possa pensar que a figura do diretor tem um poder e uma autonomia enorme, isso é uma falsa questão. (...) [E3, p.295]</p> <p>(...). Depois em 2013 assinamos um contrato de autonomia. (...). Através desse contrato consegui alocar diversos recursos humanos que me faziam falta na escola, pois devido à sua pequena dimensão, não tínhamos psicóloga, além de se verificar ao longo dos anos um déficit de resultados escolares, sobretudo na Matemática. E como era necessário inverter esses resultados, para isso acontecer eu não poderia ter um único professor que lecionasse os anos todos. (...) [E5, pp. 317-318]</p> <p>(...). Isto não quer dizer que dentro desta regulação não haja margem para iniciativas das próprias escolas, das próprias direções, fruto das dinâmicas da escola. Toda essa dinâmica interna é diferenciadora das escolas, chame-se autonomia ou outro nome qualquer, (...). [E6, p.328]</p>
--	--	--

		(...) afinar e melhorar alguns pormenores, (...). [E6, p.329]
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
2. O pensamento crítico	2.1. Avaliação de problemas	<p>(...). Foi com uma avaliação, em que é a M (adjunta da direção), faz a avaliação dessa funcionária pelo Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP) e não foi muito correta. A funcionária não concordou com essa avaliação. Nós, nesse ano, e percebemos hoje que não fizemos bem, porque consideramos que ninguém se destacou, e por isso demos adequado a todos, nesse ano. Uma das funcionárias em SA (local) e que até é boa funcionária, reclamou por não concordar. Achei que aqui faltou comunicação e informação, pois a forma como estas circulam é fundamental. Considero que devemos chegar às pessoas e com essa funcionária não correu muito bem. (...) [E1, p.269]</p> <p>(...). Até de noite e quando acordo, o que me lembro logo como é que eu vou fazer, como o vou resolver. (...) [E1, p.272]</p> <p>(...). Encarar o problema, analisá-lo, muitas vezes faço isso de forma um bocadinho introspetiva, depois tento perceber quem é que pode ajudar na resolução do mesmo e procuro sempre rodear-me das pessoas certas, ou que eu pelo menos considero que são certas, para tentarmos debelar a situação. Se é do ponto de vista pedagógico tem um sentido, se é do ponto de vista funcional serão outros atores com toda a</p>

		<p>certeza a entrar no processo. Não deixo arrastar os problemas no tempo, tento atacá-los, resolvê-los no mais curto espaço de tempo e muitas vezes no momento quando são coisas enfim que quando é possível, porque um problema – mal resolvido ou por resolver – pode gerar outro a seguir e depois isto é uma bola de neve imparável. (...) [E3, p.296]</p> <p>(...). Mas a primeira tarefa é observar, ouvir e se não tenho disponibilidade para essa tarefa, peço a alguma delas que o faça. Perceber qual é a causa do problema, e depois questiono se alguém sabe a solução para o problema. Se vislumbramos uma possível solução, iremos fazer desta maneira, mas se não resultar, iremos experimentar outra solução mais tarde, após uma reflexão de uns dias. (...) [E4, p.309]</p> <p>(...). Concluindo, dependendo da natureza e tipologia do problema, assim será a sua solução, embora reconheça que há problemas que não dependem de mim. Neste caso, também não me posso esgotar na sua resolução, nomeadamente naqueles que derivam de contacto com os serviços da tutela. No momento, como a aposta no digital está na forja, sinto que irão surgir problemas acrescidos. (...) [E4, pp.309-310]</p> <p>(...). Se o problema não se resolver a solução não era boa. Temos de fazer nova abordagem para a sua resolução. Quando a</p>
--	--	---

	<p>solução encontrada resolveu o problema sinto-me congratulada pelo bem-estar que causa na escola, desde as coisas mais pequeninas porque às vezes pequenas questões do dia a dia na escola são complexas. (...) [E4, p.310]</p> <p>(...). Por norma encontro soluções de forma rápida para o problema não andar a marinar, procuro uma estratégia para encontrar uma solução rápida. (...) [E4, p.310]</p> <p>(...), tento identificar a origem do problema, através da audição das partes interessadas, ou seja, tentar perceber porque é que este problema emergiu. (...) [E5, p.318]</p> <p>(...). É sempre feita uma avaliação e só depois é que se mobiliza a solução, (...). [E5, p.319]</p> <p>(...). Mas, também lhe digo, que nem sempre a solução avaliada pode corresponder à melhor resposta e, quando assim acontece, reformulamos a solução. (...) [E5, p.319]</p> <p>(...). Nunca, por nunca, escolho a primeira solução. A avaliação que é feita contempla sempre uma diversidade de soluções e depois escolhemos a que melhor serve os interesses em causa. (...) [E5, p.319]</p> <p>(...). Portanto, como lhe digo, há problemas que levam mais tempo a resolver, mas na generalidade são todos resolvidos, com boas</p>
--	--

		<p>doses de bom senso e diplomacia. (...) [E5, p.321]</p> <p>(...). Depende, primeiro depende do problema e da natureza do problema que estamos a falar. Há sempre um aspeto que é importante nestas questões que é tentarmos perceber o alcance do problema a nível da instituição. (...) [E6, p.330]</p> <p>(...), ao identificarmos o problema sabemos para quem é que podemos encaminhar, para os serviços conseguirem dar uma melhor resposta. Este é um caminho, que considero interessante, mas ao mesmo tempo difícil. (...) [E6, p.331]</p> <p>(...). Considero que há situações onde as coisas fluem de forma muito mais fácil do que noutras. (...) [E6, p.332]</p> <p>(...). Mas atenção, eu também tenho a noção que nem toda a gente consegue fazer isto de igual forma, tem muito a ver com a forma como nós relativizamos determinados problemas, determinadas situações. Tento sempre manter alguma serenidade e tranquilidade nestes momentos difíceis que às vezes nos surgem e penso que é essa questão fundamental. (...) [E6, pp.335-336]</p> <p>(...) tentarmos perceber o alcance de uma determinada situação de um determinado problema e valorizá-lo nessa medida. Não vale a pena sofrer por antecipação e temos de ter a capacidade de olhar para a situação, para o problema, analisá-lo, avaliá-lo e a</p>
--	--	--

		<p>seguir perceber o que é que temos de fazer para o ultrapassar. (...) [E6, p.337]</p> <p>(...). Embora a responsabilidade da decisão recaia sempre para o diretor, nas situações em que emergem dúvidas sobre que decisão tomar, há vários canais de auscultação. Em primeiro lugar, aos elementos da direção, mas se a dúvida persistir, aos órgãos desconcentrados do ME, nomeadamente DGEsTE, ou mesmo DGAE, e também a colegas diretores e à própria autarquia. Mas, depende sempre da dúvida, no caso pedagógica, tecnológica, recursos humanos ou outra. (...) [E6, p.340]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
2. O pensamento crítico	2.2. Resolução de problemas	<p>(...), portanto, temos de ter sempre os pés bem assentes e aquilo que é feito, é em segurança, com alguma justificação e fundamentação, mas não lesando ninguém, (...). [E1, p. 269]</p> <p>(...). É o caso de situações como a de crianças/alunos que sofrem acidentes ou perdem familiares, e outro género de situações complicadas que a mim também me causam muito stress e angústia. E uma das equipas em que eu gosto muito de estar é na equipa de reuniões de Estudo de Caso (EC), (...). [E2, p.281]</p> <p>(...) e sempre em função do interesse dos alunos, da escola, dos professores (...). [E2, p.282]</p>

		<p>(...). Sempre em conjunto, se tiver oportunidade (...). Tentar sempre ver os pontos de vista, (...). [E2, p.282]</p> <p>(...), significa que quando há um problema podem aparecer várias perspectivas para o resolver, e, nunca resolvo o problema com a primeira solução que surgir, tento sempre aconselhar-me. (...) [E2, p.283]</p> <p>(...). Parece que não, mas eu às vezes estou a ver as coisas de uma forma e depois o contributo delas e da assistente social é muito bom, enriquece e podem surgir outras soluções em função dessa auscultação. (...) [E2, p.283]</p> <p>(...). Mas, por norma, consideramos sempre várias possibilidades para resolver problemas, nunca selecionamos apenas uma solução, por isso é que são ouvidos os elementos da direção ou outros da comunidade educativa se for o caso. (...) [E2, p.283]</p> <p>(...). Aconselho-me sempre muito com as pessoas e não tomo qualquer decisão de ânimo leve, (...). Mas se tiver oportunidade, com os meus colegas da direção ou com as pessoas específicas de cada área, (...). [E2, p.290]</p> <p>(...). Vou sempre consultar esses coordenadores e tomamos essa decisão em conjunto. (...) [E2, p.290]</p>
--	--	--

		<p>(...), eu sozinho não consigo resolver isto, preciso de chamar este colega ou este funcionário ou o presidente da câmara quando o envolve. (...) [E3, p.296]</p> <p>(...). Isto porque, de facto, se nós líderes responsáveis pensarmos que sozinhos conseguimos fazer tudo, que somos omnipresentes, que temos a capacidade suprema de resolver tudo e mais alguma coisa, e se não tivermos a humildade de perceber que em equipa e com ajuda funciona melhor, podemos estar a comprometer o nosso trabalho. (...) [E3, p.297]</p> <p>(...). Quando me aparece um problema, (...) não a tomo imediatamente como certa, aconselho-me com outras pessoas, primeiro, as mais próximas, podendo resultar a opção por outra solução, aquela que melhor responde ao problema em causa. (...) [E4, p.310]</p> <p>(...). Se, por exemplo, posso dar coadjuvação, isso sim, causa-me stress, porque estamos a vislumbrar uma boa solução pedagógica e a tutela não nos autoriza, por causa dos números, dos rácios. (...) [E4, p.311]</p> <p>(...). Normalmente, aqui na direção e tudo o que são assuntos de escola são tomados e debatidos aqui, mas nem sempre estamos os quatro de acordo, que é ótimo. (...), se eu tenho dúvidas na minha decisão, e se as</p>
--	--	---

		<p>outras três colegas acharem que é por ali, eu sigo esse caminho. (...) [E4, p. 314]</p> <p>(...). Ligo para colegas de outras escolas com mais experiência, falando com o colega E6, de N (local) e E2. Tento ouvir opiniões diferentes, também me gosto de aconselhar com pessoas que sendo gestores, não são da educação. Estes, porque têm outra opinião e uma visão mais prática, tal como da UE, com outras perspectivas, pois na educação tratamos muitas vezes os problemas com afeto. (...) [E4, p.314]</p> <p>(...). É democrático, se eu tenho dúvidas relativamente à minha opção, se não estou muito segura, e se elas acham que a minha decisão não é a correta, aceito, embora tente convencê-las. (...) [E4, p.314]</p> <p>(...). Muitas vezes, recorro à experiência adquirida em situações semelhantes ou iguais que tenham surgido. Outras vezes, procuro, através dos colegas diretores mais próximos, a opinião sobre esse ou esses problemas, e também aos colegas da direção. Depende muito também da característica do problema e da sua origem. (...) [E5, p.319]</p> <p>(...). As soluções passam claramente por aqueles que melhor conhecem a realidade daquele problema, e que podem contribuir para encontrar a resposta para o mesmo, porque sabem melhor o caminho para o resolver. É muito importante porque se envolve a própria escola. Vamos à raiz do</p>
--	--	---

		<p>próprio problema, envolve várias pessoas, particularmente as pessoas a quem o problema pode dizer mais e que melhor o conhecem e dominam. (...) [E6, p.332]</p> <p>(...). Todas as respostas que delineamos partem do princípio e da realidade do nosso território e da sua dispersão com contextos sociais dispares, são determinantes no funcionamento das próprias escolas. (...) [E6, p.332]</p> <p>(...). Há aqui uma lógica de primeiro a direção com todos os prós e contras que isto significa e depois tentar perceber o que é que nós queremos resolver. (...) [E6, p. 340]</p> <p>(...). Neste caso concreto, esta direção tem cinco elementos de forma mais direta, digamos assim, um núcleo duro de direção um diretor um subdiretor e três adjuntos. Estas são as pessoas com quem nós temos de articular aqui mais algumas questões, tanto na procura de soluções como na implementação de determinadas opções. (...) [E6, p.340]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
2. O pensamento crítico	2.3. Impacto em contexto	<p>(...). Quando implementamos projetos ou atividades que não se resumem exclusivamente à sala de aula, ou até mesmo que sejam desenvolvidos em sala de aula, mas que se direcionam diretamente para os alunos, quer na sua génese, realização e avaliação, sentimos que os mesmos se interessam mais e participam de forma entusiástica. (...) [E1, p.270]</p>

		<p>(...). Mais importante é a grande satisfação, por um lado porque aquilo que eu sinto é que o nosso agrupamento tem problemas, obviamente como todos os agrupamentos, mas sinto que somos um agrupamento tranquilo. Penso que nós, enfim, com a relação de proximidade que temos à comunidade e às próprias pessoas, conseguimos ter essa visão de proximidade muito afinada e atuarmos de forma por um lado preventiva, mas por outro lado quase que em tempo real aos acontecimentos, e isso dá credibilidade à escola, dá segurança também à comunidade, e depois é o reconhecimento. (...) [E3, p.297]</p> <p>(...). Esta ligação com a comunidade local é bem visível nas respostas mais adequadas às necessidades das famílias e ao desenvolvimento das crianças e dos alunos, consubstanciadas, nomeadamente, nas atividades de animação e apoio à família e de enriquecimento curricular, desde a educação pré-escolar às oportunidades oferecidas aos alunos do curso vocacional, aos quais é proporcionada a participação em atividades na comunidade, preponderantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (...) [E3, p.298]</p> <p>(...). Uma dessas colegas também está a desenvolver um projeto de literacia para o pré-escolar na biblioteca, ou seja, todas as propostas vamos a legislação ver o que é que é considerado trabalho letivo e tentamos aproveitar ao máximo as pessoas que nos</p>
--	--	---

		<p>temos. O projeto da flexibilidade, no primeiro ano, foi implementado no ensino experimental no pré-escolar, pela equipa da flexibilidade. (...) [E4, p.308]</p> <p>(...) tentamos aproveitar ao máximo as pessoas que nós temos. O projeto da flexibilidade, no primeiro ano foi implementado (...), pela equipa da flexibilidade. Vamos assim completando horário de todos os colegas, e como as turmas são poucas vai sendo permitido pela tutela. (...) [E4, p.308]</p> <p>(...). Através desse contrato consegui alocar diversos recursos humanos que me faziam falta na escola, (...) além de se verificar ao longo dos anos um déficit de resultados escolares, sobretudo na Matemática. (...) [E5, pp. 317-318]</p> <p>(...). Por exemplo, foram dados computadores, agora é necessário fazer ações de formação nessa área, tal como previsto no PAD que foi elaborado para aumentar a literacia digital dos professores. Fez-se o Chek In e chegou-se à conclusão de que grande parte dos professores não estão preparados para a rentabilização tecnológica dos equipamentos, o que até tem alguma justificação pois a faixa etária dos docentes que estão na escola não fizeram formação nessa área e por mais estranho que pareça, continuam a não ter. (...) [E5, pp.318-319]</p>
--	--	--

		<p>(...). Nos últimos anos tem havido mudanças enormes ao nível de procedimentos administrativos, da contratação pública, dos procedimentos concursais, etc., etc., pois as exigências são completamente diferentes daquelas de há 10 ou 15 anos atrás (...). Isso tem sido notório, tanto nas plataformas como outros programas que o ME cria para efeitos de gestão administrativa, e às vezes também nos cabe a nós fazer com que as pessoas saiam da sua zona de conforto. (...) [E6, p.342]</p> <p>(...). Os procedimentos mudaram, tal como as regras do POCH porque há uma supervisão da comunidade europeia em relação ao certo dos fundos e particularmente as escolas que criaram projetos europeus. Nós temos nesta escola, a nível de fundos comunitários, uma verba com cerca de 2 milhões de Euros que é monitorizada de forma muito criteriosa. É a gestão de dinheiros públicos e temos de justificar os vários programas operacionais. Mais importante é criar aqui alguma uma pressão positiva para que as pessoas percebam que já não podemos fazer assim como há anos, e que as regras mudaram, para não se perderem ou não sermos prejudicados no que diz respeito às participações dos fundos comunitários. (...) [E6, p. 342]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
3. A criatividade	3.1. Natureza do conhecimento mobilizado na	(...). Muitas vezes, através das estratégias de resolução de outros problemas do passado,

	<p>resolução de problemas</p>	<p>vou rebuscá-las para resolver. (...) [E1, p.269]</p> <p>(...). Mobilizo, muitas vezes, o conhecimento adquirido em função outros casos e também em função da minha experiência profissional. (...) [E2, p.283]</p> <p>(...). A pessoa só tem experiência quando passa pelos cargos, é impossível a pessoa saber como as coisas funcionam a nível administrativo, se nunca passou por lá. (...). Eu também tenho a minha perspectiva para a escola, do outro lado é que foi novidade. (...) [E2, p.283]</p> <p>(...), mas eu às vezes estou a ver as coisas de uma forma e (...) o contributo delas e da assistente social é muito bom, enriquece e podem surgir outras soluções em função dessa auscultação. (...) [E2, p.283]</p> <p>(...). Na parte pedagógica temos algumas noções, por aquilo que passámos e vivemos. (...) [E2, p.283]</p> <p>(...) vamos bebendo muito daquilo que observamos quando vamos às escolas (mesmo quando fui à Holanda e à Finlândia), (...). [E2, p.284]</p> <p>(...) e qualquer dúvida vamos ligando para C M (local), para o C (local) e para N (local) e vamos falando uns com os outros, trocamos impressões. Tem corrido bem, com E (local), a FP (diretora) também é muito boa, também ajuda e fala muito e fala bem, tem</p>
--	--------------------------------------	--

		<p>outro conhecimento de causa e já é diretora há muitos anos (ela pertence ao Conselho de Diretores). (...) [E2, p.285]</p> <p>(...). Por outro lado, contacto muito com os outros diretores e outras escolas, também as visito para ver as experiências que eles mobilizam. (...) [E2, p.289]</p> <p>(...). Aconselho-me sempre (...). Mas se tiver oportunidade, ou com os meus colegas da direção ou com as pessoas específicas de cada área, (...). [E2, p.290]</p> <p>(...) a experiência que se vai adquirindo ao longo dos anos, complementando com formação formal ou informal. (...) [E2, p.291]</p> <p>(...). Há outra coisa que eu também tenho feito na parte da formação, o facto de ir visitar outras escolas: Fui à Escola [Básica] da Ponte; fui a Óbidos; fui à Escola [EBI] da Boa Água; fui à Escola Gabriel Pereira (...) porque eles são Academia de Líderes Ubuntu - Escolas Ubuntu. (...) [E2, p.292]</p> <p>(...). Portanto, muitas vezes o conhecimento que mobilizo pode ser relacionado com a experiência anterior, outras vezes com o perfil. (...) [E3, p.296]</p> <p>(...). Porque há assuntos que têm de ser tratados muitas vezes com uma sensibilidade e com uma delicadeza e com uma descrição muito grande, e nem todas as pessoas têm esse perfil para lidar com</p>
--	--	---

		<p>determinadas situações, e daí eu muitas vezes chamo algumas coisas a mim mesmo, mas quando vejo que preciso de apoio vou-me socorrer das pessoas que eu acho que têm por um lado, o perfil, e por outro, o conhecimento de causa para poder opinar ou para poder ter uma intervenção proactiva. (...) [E3, p.297]</p> <p>(...). Telefono a colegas meus, e ligo muito ao meu colega aqui da PS (local), o MA (diretor), somos amigos, aliás eu sou daquele quadro de agrupamento da PS (local). Gosto dele e damo-nos bem e digolhe “- Oh E6, vocês são aí uma escola maior, perante isto assim e assim, já alguma vez tiveste este problema? Como é que resolveste, como é que fizeste?” e ele também me liga muito. (...) [E3, p.304]</p> <p>(...). Também telefono, às vezes, a colegas diretores, de vez em quando telefono à minha querida amiga R (docente), lá da vossa escola, porque ela tem muita experiência. Também ligo para ministério e para os serviços claro, obviamente, e aqui internamente como já referi anteriormente. (...). Ou seja, nunca me ouvirão dizer que não tenho a humildade, digamos assim, de dizer que não sei, quando não sei, peço ajuda. (...) [E3, p.304]</p> <p>(...). Portanto, a formação é essencial, (...), eu estou sempre em atualizações. (...) [E3, p. 305]</p>
--	--	---

		<p>(...) que advém da leitura de muitos textos de pedagogia. (...) [E4, p.311]</p> <p>(...). Ligo para colegas de outras escolas com mais experiência, (...). Tento ouvir opiniões diferentes, também me gosto de aconselhar com pessoas que sendo gestores, não são da educação. Estes, porque têm outra opinião e uma visão mais prática, tal como da UE, com outras perspectivas (...). [E4, p.314]</p> <p>(...). A minha experiência e o conhecimento científico que fui adquirindo e a forma como eu vejo a escola e o rumo traçado, não podem ser colocados em causa. (...) [E4, p.314]</p> <p>(...). Muitas vezes, recorro à experiência adquirida em situações semelhantes ou iguais que tenham surgido. Outras vezes, procuro, através dos colegas diretores mais próximos a opinião sobre esse ou esse problema, e também aos colegas da direção. Depende muito também da característica do problema e da sua origem. (...) [E5, p.319]</p> <p>(...). Ligo para alguns diretores, e essa relação com os colegas diretores é fundamental, porque partilhamos experiências, (...). [E5, p.324]</p> <p>(...) porque partilhamos experiências, ou até outros conhecimentos, que alguns possam ter sobre determinadas questões. (...) [E5, p.324]</p>
--	--	--

		<p>(...). Para a tutela não ligo muito, apenas e só o estritamente necessário. Ligo para alguns diretores, e essa relação com os colegas diretores é fundamental, porque partilhamos experiências, (...). [E5, p. 324]</p> <p>(...). Muitas vezes recorro a outro tipo de formação, que embora seja formal, não há a obrigatoriedade. É mais por uma questão de aprofundar determinados conhecimentos que me poderão ajudar em determinadas áreas. (...) [E5, p.326]</p> <p>(...). Mas, na grande maioria das situações apoio-me na experiência vivida de situações semelhantes e que redundaram em soluções positivas. Noutras situações, também recorro a alguns colegas diretores para auscultar a sua opinião, ou a pessoas da direção e da escola. (...) [E6, p.332]</p> <p>(...). Não é fácil e tenho o privilégio de ter ao longo destes anos escolhido e convidado para trabalhar comigo um grupo de pessoas extremamente dedicadas e conhecedoras destas diferentes áreas. Esta dinâmica tem sido fundamental e muitas vezes e em alguns momentos é mais importante na escola a presença de um assessor, por exemplo, na área de alunos, que o próprio diretor. Este tem de saber e validar o trabalho que estas pessoas fizeram, é uma questão de confiança de eficácia e de compromisso. (...) [E6, p.340]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO

<p>3. A criatividade</p>	<p>3.2. Tipologia de soluções na resolução de problemas</p>	<p>(...) estava a dar coadjuvação ao 3º ciclo e depois também dá a disciplina de Matemática. Nesta disciplina os alunos têm menos resultados, (...). [E1, p.268]</p> <p>(...) a nossa maioria do crédito não era para as questões organizacionais (não eram para cargos), eram sim, para medidas de carácter pedagógico, sempre a pensar nos alunos. (...) [E2, p.280]</p> <p>(...). Já havia a psicóloga, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que são os tais recursos que nós conseguimos através do TEIP, temos também animadores e a assistente social. (...) [E2, p.281]</p> <p>(...). Outro grande projeto que nós temos é o projeto Comunidade de Aprendizagem (INCLUDED), (...). [E2, p.281]</p> <p>(...). Também temos o Projeto da Academia Digital para Pais que é importante, consiste na formação e capacitação exatamente para as famílias, para saberem trabalhar com as tecnologias. Isto porque houve o confinamento e havia muitos pais que não sabiam trabalhar com as tecnologias nem sabiam ajudar os seus filhos lá em casa. Esta formação nasceu, portanto, neste sentido e é engraçado, porque temos alunos nossos do 8.º e do 9.º ano que fizeram a formação e são eles próprios que vão dar estas aulas aos pais que estão inscritos (...). [E2, p.282]</p>
---------------------------------	--	--

	<p>(...). Temos medidas que começámos a incidir mais no pré-escolar e no 1.º ciclo. Além destas medidas a nível pedagógico, temos também a nível organizacional a nossa Medida A - Par em Pares, que pressupõe o trabalho colaborativo em que os professores nas três horas não letivas do horário têm REP (Reuniões de Equipa Pedagógica) (...). [E2, p.284]</p> <p>(...), com uma disciplina que nós criámos - Conviver na Escola - que é assumida pelos diretores de turma, onde eles discutem assuntos, têm as assembleias de alunos, e havendo, portanto, sempre uma grande partilha, cooperação interdisciplinaridade. (...) [E2, p.284]</p> <p>(...) têm sido desenvolvidos projetos e atividades multidisciplinares, com uma vertente cívica, que visam estimular uma cidadania responsável, a solidariedade e o espírito empreendedor, bem como a aquisição de hábitos de vida saudáveis, de que são exemplo, entre outros o Parlamento dos Jovens, a Horta Biológica, o Dia Nacional do Agrupamento de Escolas de G. 10 Pijama, a Campanha Papel e a Educação Financeira – Educar D, reconhecidos por toda a comunidade educativa. (...) [E3, pp.297-298]</p> <p>(...). Esta ligação com a comunidade local é bem visível nas respostas mais adequadas às necessidades das famílias e ao desenvolvimento das crianças e dos alunos (...), preponderantes para o seu</p>
--	---

		<p>desenvolvimento pessoal e profissional. (...) <i>[E3, p.298]</i></p> <p>(...). Por exemplo, a forma como fiz a atribuição e distribuição do serviço dos colegas que estão em mobilidade por doença, e, todos esses recursos que estão aqui na escola, e que felizmente são muitos, permite, do pré-escolar ao 9º ano, que quase todas as turmas tenham um professor coadjuvante e que dá o apoio. (...) <i>[E4, p.308]</i></p> <p>(...). Em termos tecnológicos, a relação da escola com a autarquia e com a Associação de Pais possibilitou angariar 6 quadros interativos. Na altura foi uma inovação, o que permitiu dar outro tipo de resposta pedagógica. Mas há um reconhecimento que os docentes não têm a preparação adequada para a sua mais correta utilização e respetiva rentabilização. A este nível foi positivo. (...) <i>[E5, p.318]</i></p> <p>(...). Foi criado um centro de aprendizagem que em virtude da pandemia não está a ser rentabilizado como deveria ser, mas é perfeitamente compreensível, mas está equipado. No entanto, nestas comunidades pequenas ainda se esbarra com a dificuldade de aceitar diferenças de procedimentos e práticas. (...) <i>[E5, p.319]</i></p> <p>(...). A complexidade do processo educativo cada vez mais nos leva a parceiros e a parcerias fora do universo da educação a este nível no Alentejo estamos no bom</p>
--	--	--

		<p>caminho. No Alto Alentejo há um conjunto de sinergias que acabam por se focar sempre nos mesmos objetivos, nas escolas, nos agrupamentos, através dos municípios, e de uma entidade supramunicipal, a Comunidade Intermunicipal do Alto Alentejo (CIMAA) que tem tido um papel extremamente importante neste contexto, e com bons exemplos em várias áreas. (...) [E6, pp.333-334]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
3. A criatividade	3.3. Diversidade de perspetivas na resolução de problemas	<p>(...). Se tiver dúvidas, é com os elementos da direção que refletimos. Muitas vezes, é com a almofada que dialogo, uma vez que é boa conselheira. (...) [E1, p.276]</p> <p>(...). Regra geral, na direção todos os assuntos de escola são tomados e debatidos aqui, embora nem sempre haja acordo, o que significa diferentes opiniões e reflexividade. (...) [E1, p. 277]</p> <p>(...), quando há um problema podem aparecer várias perspetivas para o resolver e (...), tento sempre aconselhar-me. (...) [E2, p.283]</p> <p>(...), consideramos sempre várias possibilidades para resolver problemas, nunca selecionamos apenas uma solução, (...). [E2, p. 283]</p> <p>(...). As opções que tomo, como lhe disse, enfermam sempre de uma reflexão com vários agentes (...). Fora da escola, (...) e com a tutela. (...) [E3, p.304]</p>

		<p>(...). Normalmente reúno a equipa da direção e as grandes decisões raramente tomo sozinha. (...) [E4, p.309]</p> <p>(...). Quando me aparece um problema, (...) aconselho-me com outras pessoas, primeiro, os mais próximos, podendo resultar a opção por outra solução, aquela que melhor responde ao problema e causa. (...) [E4, p.310]</p> <p>(...). Normalmente, aqui na direção e tudo o que são assuntos de escola são tomados e debatidos aqui, (...). [E4, p.314]</p> <p>(...), procuro, através dos colegas diretores mais próximos, a opinião sobre esse ou esses problemas, (...). [E5, p.319]</p> <p>(...). Raramente tomo uma decisão isoladamente, por hábito, as decisões são partilhadas e ouço sempre os outros colegas. (...) [E5, p.325]</p> <p>(...), temos de fazer com que ele siga e que haja internamente reflexão sobre o problema, por forma a encontrar uma solução para ele. (...) [E6, p.330]</p> <p>(...), esta direção tem cinco elementos de forma mais direta, (...), um núcleo duro de direção um diretor um subdiretor e três adjuntos. Estas são as pessoas com quem nós temos de articular aqui mais algumas questões, tanto na procura de soluções, como na implementação de determinadas opções. (...) [E6, p.340]</p>
--	--	---

		(...) aos órgãos desconcentrados do ME, nomeadamente DGEsTE, ou mesmo DGAE e também a colegas diretores e à própria autarquia. (...) [E6, p.340]
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
3. A criatividade	3.4. Impacto na escola de respostas diferenciadas	<p>(...). Embora reconheça que é um pouco difícil contemplar sistematicamente estratégias inovadoras ou até mesmo metodologias ativas de aprendizagem, quando são desenvolvidas, verifica-se uma enorme satisfação de dever cumprido e realização por parte dos professores e alunos. O objetivo é sempre criar bons ambientes e aprendizagem onde se desenvolvam as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). (...) [E1, p. 270]</p> <p>(...), temos o nosso Plano Plurianual de Melhoria, temos as medidas que têm tido resultados, fazemos as avaliações, além de monitorizarmos todos os períodos/trimestres e os resultados são muito bons. (...). Estas são algumas das medidas do TEIP e mesmo que redeseñemos uma coisita ou outra, a nossa ideia é mantê-las pelos resultados que temos obtido. (...) [E2, p. 284]</p> <p>(...). Foi tirada a campainha aqui na escola há já dois ou três anos, e os alunos quando quiserem vão para dentro da sua sala de aula, cada um tem a sua sala, tem o seu espaço. É uma questão de responsabilização, (...). Eles sabem o que é que têm de fazer (...). [E2, pp. 284-285]</p>

		<p>(...) têm sido desenvolvidos projetos e atividades multidisciplinares, com uma vertente cívica, que visam estimular uma cidadania responsável, a solidariedade e o espírito empreendedor, bem como a aquisição de hábitos de vida saudáveis, de que são exemplo, entre outros o Parlamento dos Jovens, a Horta Biológica, o Dia Nacional do Agrupamento de Escolas de G. 10 Pijama, a Campanha Papel e a Educação Financeira – Educar D, reconhecidos por toda a comunidade educativa. (...) [E3, pp. 297-298]</p> <p>(...). As parcerias estabelecidas com diversas entidades locais e regionais, permitem articular com a Câmara Municipal, as juntas de freguesia, a Banda Juvenil do Município, o centro de saúde, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, a biblioteca municipal e a Universidade Sénior. Esta articulação abrange as áreas cultural, social, técnica, os processos de comunicação e circulação da informação, e permite viabilizar a consecução dos objetivos do projeto educativo e a concretização das atividades do plano anual. Em simultâneo, tem ainda permitido disponibilizar uma melhor oferta educativa, demonstrada na diversidade de medidas aplicadas aos alunos com necessidades educativas especiais, nas atividades de enriquecimento curricular e de índole desportiva e no alargamento do ensino a cursos de carácter profissionalizante. (...) [E3, p.298]</p>
--	--	---

		<p>(...). A flexibilidade começou a ser aplicada nos anos todos e ainda quisemos estender a experiência e a ideia do projeto ao pré-escolar. Neste sentido, as respostas diferenciadas que a escola promoveu têm sido muito positivas para a escola, para os professores, pais, isto é, para toda a comunidade educativa. (...) [E4, p.308]</p> <p>(...) eu sinto que as pessoas têm muita confiança nas decisões que eu tomo, porque as escuto, dou-lhes a palavra e as decisões contemplam muitas vezes outras opiniões. É uma questão de partilha e responsabilidade coletiva. Todos saem a ganhar, os alunos, a escola, os professores, ou seja, toda a comunidade educativa. (...). O projeto da HORTA é uma resposta diferenciada. (...) [E4, pp. 310-311]</p> <p>(...). O projeto da HORTA é uma resposta diferenciada. Os projetos existem e quem quiser participar tem de lá ir. Temos “O canteiro das simetrias” da educação inclusiva, em que o pré-escolar também lá vai. (...) [E4, p.311]</p> <p>(...) foram feitos investimentos em formação ao nível de estratégias de ensino e de aprendizagem, no âmbito das tecnologias de informação e comunicação. Estas têm o desenvolvimento do Projeto Tablet na Sala de Aula/Sala de Aula do Futuro, que, enquadrado no Plano de Ação Estratégica, visa proporcionar ferramentas que permitam tornar os alunos mais</p>
--	--	--

		<p>competentes, técnica e cientificamente. (...) [E5, p.318]</p> <p>(...). Uma das formas para dar uma resposta de cariz mais específico foi candidatarmos ao PNPSE para termos um educador social, mas também acontece com frequência as escolas não disporem dessa informação em tempo útil para as respetivas candidaturas. Felizmente conseguimos, através do Plano de Desenvolvimento Social e Comunitário e aí consegui afetar para a escola um terapeuta da fala e uma educadora social. (...) [E5, p.320]</p> <p>(...). Mas o agrupamento implementa diversos projetos diferenciados, que entroncam no desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Estas ações são direcionadas para a diminuição do absentismo, do abandono escolar precoce e para promoção da assiduidade. Contemplam ainda iniciativas no âmbito da solidariedade, da promoção da saúde, da sexualidade, do desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis, do empreendedorismo e da defesa e conservação da natureza. (...) [E6, p.332]</p> <p>(...). Estas iniciativas têm como pano de fundo melhorar os resultados dos alunos, ou seja, o sucesso escolar, que para nós representa assim uma certa originalidade e singularidade. Também, como já foi referido anteriormente, muitos projetos em que a escola se envolve através de diversas parcerias, constituem de certa forma uma</p>
--	--	--

		originalidade e singularidade porque têm subjacentes os princípios do sucesso escolar dos alunos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas. (...) [E6, p.333]
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
4. O Coping	4.1. Nível relacional de maior intensidade de stress	<p>(...). Maior stress é com a administração regional e central. (...) [E1, p.272]</p> <p>(...) obviamente que nos preocupa esta questão da inspeção. (...) [E1, p.272]</p> <p>(...). Nunca estamos descansados, e quer queiramos quer não, aos fins de semana também somos bombardeados com solicitações. Agora, ainda mais, por causa do COVID, que nos ligam a qualquer hora porque há depois a necessidade de contactar a Delegada de Saúde. Esta situações criam um stress inimaginável, (...). [E1, p.273]</p> <p>(...). Eu acho que são mesmo os prazos que nos dão, as coisas que nos exigem, (...). [E2, p.285]</p> <p>(...) os “timings” que nos dão para a resolução de diferentes tarefas, e às vezes os prazos são extremamente curtos. (...) [E2, p.285]</p> <p>(...) estes extras que vêm sem estarmos a contar, causa stress. O stress e a pressão derivam essencialmente de questões relacionadas com a administração. (...) [E2, p.286]</p>

		<p>(...). O stress, são mais os timings e as exigências a nível superior das coisas que nos pedem. (...) [E2, p.287]</p> <p>(...) é com a administração central. (...) [E3, p. 299]</p> <p>(...), quando precisamos efetivamente de um interlocutor, ele não está lá, (...). Isso para mim desgasta-me imenso, na medida em que eu sou uma pessoa que gosta de falar, gosto de encarar as pessoas, gosto de debater os assuntos, e muitas vezes há situações que preciso dessa interlocução e quando não temos e não temos, eu sinto isso como um grande desgaste. (...) [E3, p.300]</p> <p>(...). Mas as situações de stress ocorrem com frequência e ao longo do ano, embora haja situações pontuais que nos desgastam. Na passada andamos uma semana para falar com a pessoa da DGEsTE, não nos atendem e eu já dizia, “pego no carro e vou até Évora e enquanto não me atenderem não venho de lá embora”. Ando a perder o meu rico tempo para fazer outra coisa de forma mais concentrada, e que não deveria ser um problema. Tudo isto nos causa apreensão e stress. (...) [E4, p.312]</p> <p>(...). O maior stress é com a administração. Porque na verdade, há dias que não faço outra coisa que é aceder a plataformas para responder com dados e a dados. Embora reconheça que a monitorização do trabalho nas escolas se deva fazer, somos confrontados sistematicamente e em tempo</p>
--	--	---

		<p>recorde para o preenchimento de tais plataformas. (...) [E5, p.321]</p> <p>(...). Nós tivemos esta situação da pandemia que criou enorme stress e ansiedade e continua a sentir-se. (...) [E5, p. 322]</p> <p>(...). Dos vários interlocutores, a administração é aquela que pode originar mais stress. (...) [E6, p.335]</p> <p>(...). É claro, que o atual momento que nós vivemos, particularmente estes dois últimos anos da pandemia, foram criadas situações desafiantes, isto é, foi feito quase tudo de novo (...). [E6, p. 336]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
4. O Coping	4.2. Manifestações de stress	<p>(...). É claro, (...) causa um mal-estar e preocupa. (...) [E1, p.272]</p> <p>(...). O stress na nossa atividade é constante e com diferentes graus de intensidade, embora muitos dos problemas emergjam por desconhecimento ou mesmo por exorbitação de competências de alguns elementos representados em determinados órgãos, (...). [E1, p.272]</p> <p>(...). À noite, durante a noite, durmo mal e acordo algumas vezes, e a escola não me sai do pensamento, principalmente quando algum assunto ficou por resolver, e quando acordo vem sempre à baila a escola. (...) [E1, p.273]</p>

		<p>(...). O stress advém do facto da preocupação recorrente em ultrapassar os obstáculos. Durante a noite acordo, e preocupo-me, a pensar, e até costumo dizer que ando sempre com uma cruz às costas, trazemos sempre a escola às costas. (...) [E1, p.273]</p> <p>(...). Muitas vezes, ando mais preocupado lá fora com as coisas da escola do que propriamente na escola, onde ando mais tranquilo e distraído, porque a preocupação advém do facto de se ter de cumprir prazos e procedimentos. Lá fora isso vem sempre à baila. Parece contraditório, mas é na escola que carrego baterias, embora seja na escola que emergem os problemas. (...) [E1, p.273]</p> <p>(...). É o caso de situações como a de crianças/alunos que sofrem acidentes ou perdem familiares, (...) que a mim também me causam muito stress e angústia. (...) [E2, p.281]</p> <p>(...). Ainda há as questões mais pessoais dos alunos (exemplos dados anteriormente), que às vezes nós absorvemos muito e vivemos intensamente as situações. Porque somos humanos e sentimos também essas partes mais frágeis, essas situações incomodam. (...) [E2, p.286]</p> <p>(...). Como [verbo comer] muito. Eu aqui faço tudo certinho, aqui as pessoas nem sabem se eu estou com stress ou não estou com stress. Faço o dia a dia todo, mas sinto-o [o stress] e quando chego à noite a casa,</p>
--	--	--

	<p>bem, nem imagina, eu janto e continuo com fome, então como imenso, estou sempre a comer. Durmo, mas sonho muito, estou sempre a sonhar. (...) [E2, p.286]</p> <p>(...). Também não me altera o estado de espírito, venho sempre bem-disposta para a escola, venho sempre com vontade, posso chegar cansadíssima ao final do dia, mas de manhã venho sempre com vontade. (...) [E2, p. 287]</p> <p>(...). No meu caso, afeta-me o sistema nervoso. Quando começo a sentir, acordo às três da manhã e a andar ali às voltas. Percebo que há qualquer coisa. Portanto, a mim revela-se muito nessa parte, na parte do sono, do descanso e aquela sensação de um bocadinho saturado, digamos assim, em determinados momentos, pelo excesso de coisas. (...) [E3, p.300]</p> <p>(...). Tenho poucas situações dessas [de stress]. (...) [E3, p.302]</p> <p>(...). Às vezes ando alterada, e segundo o que as pessoas dizem, não mostro facilmente, procuro ter um ar sereno e bem-disposto. Mantenho conversas na direção ou na secretaria, mas não sou pessoa de maltratar, não ser desagradável e quando digo estou zangada, estou stressada, acho que é visível. (...) [E4, p. 312]</p> <p>(...). Não se manifesta pelo menor número de horas de sono. Muitas vezes tem manifesta-se pela inatividade física e não</p>
--	---

		<p>consigo desvalorizar porque interfere com a minha atividade diária normal, embora saiba que não é bom. Na verdade, enquanto uma determinada situação não estiver totalmente resolvida, não descanso, ou melhor, não estou descansada. Por vezes, posso ficar uma tarde inteira sem comer. (...) [E5, p.322]</p> <p>(...). Não consigo dormir completamente descansada, porque, muitas vezes, transporto para os sonhos os problemas da vida, e há determinadas situações que julgo terem sido resolvidos no sonho, o que realmente não acontece. Isto significa que não somos indiferentes aos problemas que acontecem diariamente na escola e que passam por nós. (...) [E5, p.323]</p> <p>(...). A pressão e o stress estão sempre presentes nestes cargos, (...). [E6, p.334]</p> <p>(...). Mas a gestão de uma escola é por inerência um foco de stress e ansiedade, de formas e intensidades variáveis, pela complexidade de tarefas e funções que o diretor tem pela frente. (...) [E6, pp. 334-335]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
4. O Coping	4.3. Estratégias na gestão de stress	(...). Não desvalorizo o stress, mas depende muito das situações. A tendência natural é para desvalorizar, embora do ponto de vista físico sinta um grande desgaste, (...). [E1, p.273]

		<p>(...) Não o relativizo, embora reconheça que se deve controlar e acima de tudo desvalorizar, mas utilizo estratégias para o superar, como a música, adoro a música, alivia tanto, é um refúgio. (...). Outra estratégia que utilizo é o exercício físico, (...). [E2, p.286]</p> <p>(...). Outra estratégia (...), mais concretamente, faço as minhas caminhadas com a minha cadelita todas as manhãs, que o meu dia começa às 6h e pouco e antes de vir para aqui [trabalhar] já fiz uma caminhada de 2,5 km mais ou menos. Ou seja, de manhã caminhadas, e no final do dia, quando posso, é flauta. (...) [E2, p.286]</p> <p>(...). O stress não interfere no meu dia a dia, consigo controlá-lo, porque a visão é sempre, “não estou sozinha para resolver isto”. (...) [E2, p.287]</p> <p>(...). Não desvalorizo, procuro equilibrar isto de uma forma muito simples, pois tenho um hobby muito forte, que gosto muito. Faço coleção de comboios em miniatura, e tenho uma maquete de comboios que estou a construir em casa já há alguns anos. Por outro lado, gosto muito de fotografar comboios reais e miniaturas de comboios. Então, procuro, sempre que possível, ao final do dia quando chego a casa ou mesmo depois de jantar, ir um bocadinho à maquete. Descontraio um bocadinho, vejo os comboios a andar, faço ali umas brincadeirinhas e tal, ligo mais um bocadinho de linha, pinto uma casinha,</p>
--	--	---

		<p>ligo um sinal ou um candeeiro pequenino, faço sempre ali uma pequena operação e aquilo parece que me vai sempre dando energias renovadas, (...). [E3, p.300]</p> <p>(...). E como me sinto uma pessoa motivada, não me deixo ir abaixo. (...) [E3, p.302]</p> <p>(...). Não desvalorizo, porque tem a ver com o meu bem-estar e com a saúde. Às vezes, a vida vai-nos dando um encontrão daqui empurrão dali, com muitos prolemas e muitos obstáculos, mas, simultaneamente, também nos dá soluções. É uma questão de saber gerir os problemas e/ou aceitar as coisas como elas são, mas devemos tentar sempre dar o nosso melhor, seja na família, seja para nós próprios, para encontrar a melhor solução. (...) [E4, p. 312]</p> <p>(...). Atribui-se sempre, pois, por vezes, interfere com o nosso dia a dia e até do ponto de vista da saúde, porque a pressão que é exercida sobre o diretor, quer queiramos quer não, deve ser também objeto de reflexão e ponderação de prioridades. (...) [E5, p.322]</p> <p>(...). Por vezes, gera desconcentração e para resolver estes problemas, isolo-me, procuro algum sossego, porque tenho a noção que só em silêncio consigo gerir estas situações de algum desconforto. (...) [E5, p.323]</p> <p>(...). É claro que os problemas existem sempre, mas vamos aprendendo a gerir emocionalmente e racionalmente em</p>
--	--	--

		<p>função dos próprios de problemas. (...) [E6, p.334]</p> <p>(...). Já tive situações de stress e todos nós já o sentimos, mas também acho que os consegui resolver e, nesta perspetiva que estava a falar, é encontrar estes equilíbrios em cada momento. (...) [E6, p.335]</p> <p>(...) porque há situações em que nós sabemos que as pessoas esperam de nós mais alguma coisa e nós temos de relativizar. (...) [E6, p.335]</p> <p>(...) as pessoas estão a fazer o melhor possível. A pressão relativiza-se, e ao relativizar a pressão, também se relativiza o stress. (...) [E6, p.337]</p> <p>(...). Ao fim de 55 anos de idade, 12 anos de direção como diretor, mais outros 4 de adjunto e quase 30 anos de escola como professor, encontramos formas pessoais de gerir a pressão sem dúvida nenhuma. (...) [E6, p.337]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
4. O Coping	4.4. Período funcional de maior intensidade de stress	<p>(...). O final do ano, e por incrível que pareça, porque nós estamos a acabar um ano e depois estamos a começar outro. (...) [E1, p.272]</p> <p>(...). É no princípio e no fim, que é a preparação que foi efetuada no final do ano letivo para o ano letivo seguinte. É uma altura terrível em que tivemos vários pedagógicos e houve momentos que tive de</p>

		<p>dividi-los, era de manhã e íamos almoçar, pedagógico de tarde, e os pedagógicos demoram sempre 3 horas e tal. (...) [E1, p.274]</p> <p>(...). Do ponto de vista do stress, o momento que origina maior pressão e maior stress é o início do ano, é a preparação do ano letivo, a distribuição de serviços, horários, pôr tudo em ordem. (...) [E2, p.286]</p> <p>(...). O ano passado, por exemplo, foi o pior, porque foi um ano atípico. No mês de agosto andei mesmo em stress, porque, apesar de termos a equipa de segurança e várias pessoas a ajudar-nos, interrogávamo-nos, “o que é haveríamos de fazer?” Começamos a desencontrar horários, se havíamos de fazer por turnos, uns de manhã outros de tarde, são decisões difíceis e depois têm impacto, e as pessoas, por vezes, não concordam. (...) [E2, p.286]</p> <p>(...) início do ano claramente, que é o arrancar, pôr a máquina a andar e depois o nosso agrupamento tem um problema acrescido a esse nível. Temos muitos professores de quadro em destacamento por doença e, portanto, recebemos com frequência anualmente contratantes novos, temos de estar sempre a integrá-los no sistema, na nossa cultura organizacional e depois é sempre aquela questão da revisão dos documentos. (...) [E3, p.301]</p> <p>(...). Mas as situações de stress ocorrem com frequência e ao longo do ano, embora haja</p>
--	--	---

	<p>situações pontuais que nos desgastam. Na semana passada andamos uma semana para falar com uma pessoa da DGEsTE, não nos atendem (...). [E4, p.312]</p> <p>(...). É durante o ano todo, pois a qualquer momento há um pico de stress. (...) [E5, p.322]</p> <p>(...). Depois foi o preparar a escola para um início de ano o mais normal possível, dentro dos constrangimentos conhecidos e obedecendo a todas as normas impostas pela tutela e DGS. (...) [E5, pp.322-323]</p> <p>(...). É sempre. (...) nas escolas hoje e particularmente nas unidades orgânicas de grande dimensão, temos de ter noção que cada momento tem o seu stress. (...), há momentos no início do ano letivo em que nós temos um conjunto de procedimentos organizacionais (...). [E6, p.336]</p> <p>(...). Outro momento, é o da avaliação do final do primeiro período que também origina stress organizacional. (...) [E6, p.336]</p> <p>(...) temos um conjunto de procedimentos organizacionais que temos de cumprir, para que em determinado dia os alunos estejam nas escolas e os professores também, no pressuposto de tentar sempre fazer o melhor. Acresce ainda, que esta é fase dos ajustes, tanto para professores, como para alunos e funcionários, comportando sempre algum stress e nesse sentido temos de</p>
--	---

		ajustar as rotinas para o ano letivo. (...) [E6, p.336]
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
4. O Coping	4.5. Impacto do stress na gestão quotidiana	<p>(...). Ao longo do ano as coisas vão-se diluindo e funcionando, porque já foi tudo organizado, é uma espécie de gestão corrente. (...) [E1, p.274]</p> <p>(...). O stress não interfere no meu dia a dia, consigo controlá-lo, porque a visão é sempre, “não estou sozinha para resolver isto”. (...) [E2, p.287]</p> <p>(...). Também não me altera o estado de espírito, venho sempre bem-disposta para a escola, venho sempre com vontade, posso chegar cansadíssima ao final do dia, mas de manhã venho sempre com vontade. (...) [E2, p. 287]</p> <p>(...). A seguir vem outro assunto qualquer, ou porque foi uma torneira, ou alguém que partiu um vidro que não tem nada ver e nós temos de reagir. (...) (E2, p.287]</p> <p>(...). Mas foi quase um mês e andei aí uns dias um bocadinho desmotivado, um bocadinho assim mais angustiado, preocupado, mas mesmo assim vim sempre, e as coisas resolveram-se. Tenho poucas situações dessas [de stress]. E como me sinto uma pessoa motivada, não me deixo ir abaixo. (...) [E3, p.302]</p>

	<p>(...). É (...) tentar sempre dar o nosso melhor, (...) para encontrar a melhor solução. (...) [E4, p.312]</p> <p>(...). O problema é que nos dão sempre pouco tempo para estas coisas que até são importantes, (...). [E4, p.312]</p> <p>(...), estou a fazer a formação para iniciar o PAD, (...). [E4, p.312]</p> <p>(...) pois, por vezes, interfere com o nosso dia a dia e até do ponto de vista da saúde, porque a pressão que é exercida sobre o diretor, quer queiramos quer não, deve ser também objeto de reflexão e ponderação de prioridades. (...) [E5, p.322]</p> <p>(...). Por vezes, gera desconcentração, e para resolver estes problemas, isolo-me, procuro algum sossego, porque tenho a noção que só em silêncio consigo gerir estas situações de algum desconforto. (...) [E5, p.323]</p> <p>(...). Isto significa que não somos indiferentes aos problemas que acontecem diariamente na escola e que passam por nós. (...) [E5, p.323]</p> <p>(...), encontramos formas pessoais de gerir a pressão sem dúvida nenhuma. Se assim não fosse seria muito difícil, portanto, considero que o meu esforço em cada momento é precisamente tentar encontrar estes equilíbrios na gestão da própria pressão. (...) [E6, p.337]</p>
--	--

		(...). Não vale a pena sofrer por antecipação e temos de ter a capacidade de olhar para a situação, para o problema, analisá-lo, avaliá-lo e a seguir perceber o que é que temos de fazer para o ultrapassar. (...) [E6, p.337]
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
4. O Coping	4.6. Nível funcional de maior intensidade de stress	<p>(...). Do ponto de vista do stress, o momento que origina maior pressão e maior stress (...) é a preparação do ano letivo, a distribuição de serviços, horários, pôr tudo em ordem. (...) [E2, p.286]</p> <p>(...). É mesmo a internet, que às vezes nós, os professores, todos ficamos mais nervosos porque trazemos tudo aí preparado e depois é uma coisa que nos ultrapassa. Nós, escola, não podemos fazer nada, é mesmo a rede do minedu que é fraquíssima. (...) [E2, p.287]</p> <p>(...). A nível tecnológico é a internet, mas isso é pacífico. As formações que demos, foi tudo com os hotspots, e até emprestamos a nossa. Na formação da MEO é a questão da internet, não em termos de material, porque até conseguimos fazer as aquisições com a verba específica do TEIP e que foi aprovada para isso. (...) [E2, p.287]</p> <p>(...). A nível pedagógico, porque tem a ver com a organização do ano letivo, (...). [E3, p.301]</p> <p>(...) início do ano claramente, que é o arrancar, pôr a máquina a andar e depois o nosso agrupamento tem um problema</p>

	<p>acrescido a esse nível. Temos muitos professores de quadro em destacamento por doença e, como tal, recebemos anualmente e com frequência contratante novos. Temos de estar sempre a integrá-los no sistema, na nossa cultura organizacional e depois é sempre aquela questão da revisão dos documentos. O final do ano é outro momento bastante complexo, porque o nosso ministério tem por hábito não nos deixar tranquilos a encerrar o ano, sem estarmos já a ter de pensar no seguinte. (...), e isso é desgastante. (...) [E3, p.301]</p> <p>(...). O tecnológico, por causa da rede. (...) [E4, p.312]</p> <p>(...) senão gerir plataformas e que me causa um grande transtorno e é até se assim se poderá dizer, assustador. Isto tudo me causa um grande stress, pois uma plataforma é uma ferramenta sem rosto, invisível, da qual não sabemos quem está do lado de lá, (...). [E5, p.321]</p> <p>(...). Nenhum aluno ficou desprotegido e constitui um enorme orgulho. Através de um protocolo com as juntas de freguesia permitiu que todos os alunos que não tinham Internet, tivessem acesso à Internet, para terem aulas à distância, com meios disponibilizados pelas juntas de freguesia. Esta relação de proximidade e de compromisso está sempre presente com as várias instituições, para garantir oportunidades de acesso às aprendizagens para todos os alunos. Estes momentos</p>
--	--

		originam, pela sua abrangência e amplitude, muito stress. (...) [E5, p.322]
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
5.Representações sociais	5.1. Percepção a priori sobre o cargo	<p>(...). Nas escolas onde estive, (...), arranjei uma boa relação com a direção, depois fui para C (local), um presidente fantástico, foi onde aprendi a jogar xadrez. Como passava o tempo na escola, jogava xadrez com o presidente e estabeleci uma boa relação com ele. Depois, vim para N (local), onde conheci o presidente e estabeleci laços de grande amizade e de relacionamento. Julgo que comecei a sofrer, a partir daí, algumas influências e gostava de estar por dentro da dinâmica da escola. (...) [E1, p.274]</p> <p>(...). O cargo era uma coisa que eu desconhecia completamente quando vim para aqui, toda esta a parte administrativa/ os serviços administrativos, era aquilo que me assustava mais e aí a coordenadora técnica foi também ali uma peça-chave. (...) [E2, p.287]</p> <p>(...). Quando eu ouvia dizer que isto da burocracia e das plataformas nos sugava 80 ou mais por cento do tempo, eu achava que era conversa. (...) [E4, p.313]</p> <p>(...), embora tivesse a noção que a responsabilidade do cargo assim o exigia, mas a pressão exercida exteriormente era muito menor, pois considero que esses eram os bons tempos da direção, completamente diferente dos tempos de hoje de diretor. Embora já tenha dito que a área</p>

		<p>administrativa é uma área que não me entusiasma, na altura que entrei para a direção da escola, achei que poderia mudar alguma coisa nesses mesmos serviços, nomeadamente com a receção aos professores, e como eram esclarecidos, ou seja, humanizar mais este serviço. (...) [E5, p.323]</p> <p>(...). Dificilmente alguém decide entrar num processo destes sem ter a noção das funções que tem pela frente. (...) [E6, p.337]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
5.Representações sociais	5.2. Motivação para aceder ao cargo	<p>(...). Nas escolas onde estive, SL (escola), como professor, fui para PS (local), arranjei uma boa relação com a direção, depois fui para C (local), um presidente fantástico, foi onde aprendi a jogar xadrez, e como passava o tempo na escola, jogava xadrez com o presidente e estabeleci uma boa relação com ele. (...) [E1, p.274]</p> <p>(...). Depois, vim para N (local), onde conheci o presidente e estabeleci laços de grande amizade e de relacionamento. Julgo que comecei a sofrer a partir daí algumas influências e como gostava de estar por dentro da dinâmica da escola, daí fui para Rio Maior, foi excelente até me deram um horário extraordinário e um pessoal também de bom com quem eu entrava e falávamos. (...) [E1, p. 274]</p> <p>(...). Eu vim para aqui, eu nem sequer vim à reunião em que a diretora C disse, por motivos de saúde, se ia embora/se ia</p>

		<p>demitir. Há uma colega minha, a amiga LC (docente), que estava comigo na Associação de Pais, eu era presidente, e ela o meu braço direito e então diz-me assim: - “E2, tu sabias disto?” Ninguém sabia o que é que a diretora ia dizer e ela “Olha lá, mas tu podes concorrer para diretora.” (...) [E2, p.288]</p> <p>(...). Foi uma intencionalidade no sentido de servir, não de ser servido, sempre no sentido de servir. Eu tenho por hábito e lema dizer isto aos meus colegas de direção, “- Eu estou nestas funções para ser, para servir, não para ser servido”, esse é sempre o meu lema, estou à disposição das pessoas e da causa educativa, numa perspetiva de serviço e não numa perspetiva de usufruto. O usufruto é o inerente aquele que já referi antes, é o facto de poder fazer o que gosto, de estar aqui perto a residir, isso já é um usufruto, agora é pormos isso ao serviço da comunidade. (...) [E3, p.302]</p> <p>(...). No fundo, é um cargo que sinto grande apetência e gosto. (...) [E3, p.302]</p> <p>(...). O facto de ter tido duas eleições e duas reconduções por unanimidade também me traduziu para mim um acrescento de motivação e um reconhecimento e uma vontade de fazer mais e melhor ainda, nessa perspetiva. (...) [E3, p.302]</p> <p>(...). Quando entrei para esta escola considerei que ser diretora era um desafio, que o acolhi com todo o gosto e entusiasmo, porque na altura poderia acrescentar</p>
--	--	--

		<p>alguma coisa à orientação pedagógica da escola, pelo que foi sempre uma intenção minha ser diretora da escola. (...) [E5, p.323]</p> <p>(...). Foi intencionalidade. (...) [E6, p.337]</p> <p>(...). É claro, que tive a sorte de em 1993/94 ter tido um colega, um professor, que na altura também era diretor e de me ter convidado para adjunto. Foi a partir dessa experiência de 4 anos como adjunto de uma direção, na altura chamado de diretor executivo, que de certa maneira me aliciou para o gosto pela área de administração escolar. (...) [E6, p.338]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
5. Representações sociais	5.3. Expetativas acerca do cargo de diretor	<p>(...). O cargo correspondeu às expetativas, mas o cargo é mais exigente por tudo e mais alguma coisa, embora tenha saudades desses tempos em que tudo era feito à mão. (...) [E1, p. 275]</p> <p>(...) uma maior a sobrecarga de trabalho e até parece contraditório, quando no fundo até temos menos alunos, menos professores. O trabalho é muito mais, como é muito maior a responsabilidade, aumentou o trabalho através das plataformas, plataformas para todos os gostos e feitos, (...). [E1, p.275]</p> <p>(...). Mas fiquei surpresa, é mais trabalho do que o que eu estava à espera, muito mais. É diferente, depois de nós estarmos aqui dentro é que percebemos os</p>

		<p>constrangimentos que pode haver e os passos que se tem de dar para se fazer qualquer coisa. (...) [E2, p.288]</p> <p>(...). Já sou diretor há 12 anos e já vou para o 4.º mandato, fui reconduzido agora. Eu encarei sempre isto como um desafio, eu sou uma pessoa que está ligada a esta comunidade há 35 anos: Sou maestro da banda juvenil do G (local)) há 30 (anos); sou responsável pelo grupo de cantares de B.(local) e pela orquestra na altura há 35 (anos); estou à frente do grupo coral e instrumental da Universidade Sénior do G (local); já fui, quando existiu, fundador e maestro da orquestra típica da C (freguesia); sou presidente da Assembleia Municipal do G (local). Portanto, eu estou ligado a esta comunidade há mais de 30 anos de alma e coração, e quando me candidatei a isto, foi sempre na perspetiva de poder dar o meu contributo a este nível, ao concelho do G (local). (...) [E3, p. 302]</p> <p>(...). A minha aposta ao longo destes anos todos, é que a escola faça sentido, e que a minha vida enquanto pessoa e dirigente só faz sentido se for posta ao serviço dos outros, é um princípio que me acompanha sempre na minha vida. A escola além do ensinamento que deve fazer, deve formar boas pessoas, bons cidadãos e cidadãos felizes. (...) [E5, p.323]</p> <p>(...) e na altura a minha principal preocupação e que ainda hoje me orienta, é a qualidade do serviço público prestado, e o</p>
--	--	---

		<p>paradigma de um dirigente escolar de topo não é o mesmo de hoje. (...) [E5, p.323]</p> <p>(...). O cargo tem correspondido às expectativas, porque se não correspondesse era incapaz de aqui estar. Mas dizer-lhe, por exemplo, que a minha atividade de diretora tem muitas afinidades com uma atividade que considero gratificante e que me seduz que é a causa social/apoio social. No caso concreto, desafiei a autarquia a criar um centro de apoio - Bem-Estar Social na antiga escola C+S e a criar uma escola nova, que é esta que aqui estamos. Pois eu verificava que no concelho havia vários investimentos em várias áreas, menos na educação, e como era a minha área lancei esse desafio que foi bem acolhido pela edilidade. (...) [E5, p.324]</p> <p>(...), tudo recai para o diretor, mas o diretor não pode funcionar sozinho, não é onnipresente nem onnisciente e muito menos deve ser ditador, pois as competências plasmadas na lei reforçaram de forma significativa o seu poder. Deve ser uma pessoa de compromissos, e que articule muito bem as responsabilidades com outras entidades externas e comunidade onde está. Oiça também as estruturas internas, se quiser ter a vida mais facilitada, porque problemas há sempre. Também tem de ter uma equipa de confiança que o possa ajudar, porque as exigências são muitas e a muitos níveis. (...) [E5, p.324]</p>
--	--	---

		<p>(...). Esta forma de estar, tem a ver com duas coisas, uma, em que estamos no desempenho das funções que fazem parte destes cargos, e a outra, estamos aqui para cumprir uma missão. (...) [E6, p.335]</p> <p>(...). Desde 1989 que tenho algum conhecimento sobre a gestão da escola e desde essa altura já muita coisa mudou sobre a escola. Esta é uma questão fundamental, que quando entramos para um processo deste gênero, iremos adquirir um conhecimento bastante grande daquilo que é a realidade escola, não no sentido desta ou daquela escola, mas escola enquanto instituição escolar. É a partir desta ideia e do conhecimento que temos sobre a instituição escolar, que se colocam alguns desafios, e, desde logo, o desafio é a forma como eu posso contribuir mais diretamente para todas estas dinâmicas de administrar uma escola. (...) [E6, pp.337-338]</p> <p>(...). Ao fim destes 12 anos seguidos e se fizer a sua história e respetiva cronologia, muita coisa aconteceu, mas há quatro momentos que identifico como fundamentais: o primeiro, refere-se à 1ª vez que tomei posse em 2009 numa escola que estava nesse dia a iniciar um processo de obras, num processo de remodelação. Não foi fácil para uma pessoa que estava a chegar a um processo de gestão. Fui logo confrontado com a gestão de um processo em que a casa que nos propusemos a construir iria ser destruída; o segundo, refere-se à gestão de</p>
--	--	---

		<p>uma casa nova que terá de ser gerida melhor do que a casa anterior; o terceiro, refere-se ao convite para presidir à Comissão Administrativa Provisória (CAP) para a constituição do grupamento, num contexto em que é o único do concelho de PS (local), com cerca de 2000 alunos, extremamente grande e que considerávamos que com esta dimensão dificilmente iríamos ter outro desafio; o quarto, que contrariou a nossa convicção, foi a gestão da pandemia, com os tais 2000 alunos, cerca de 303 professores, e, numa lógica de ensino à distância é bem mais complexo do que gerir o processo no dia a dia da sala de aula. (...) [E6, p.338]</p> <p>(...). Portanto, considero que atualmente o desafio da administração escolar é olhar para as mudanças que acontecem de forma célere, e todos os dias adaptarmo-nos a essas mudanças. (...). Às vezes fico um bocadinho farto de certas coisas, mas não é isso que me faz desistir, nem arrepender. Mas sinto que há mais trabalho, mais responsabilidade e maior exigência. Os processos e procedimentos na realização de tarefas, por norma, aumentaram tanto em volume, como na intensidade, como também aumentaram as solicitações e interações internas e externas, (...). [E6, pp. 338-339]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
5.Representações sociais	5.4. Alterações na intensidade e envolvimento do trabalho do diretor	(...). Porque há muita coisa que é feita fora das horas normais de funcionamento, e quando não se cumpre com aquilo que a partida a tutela exige, com os prazos que nos

		<p>dá, é o diretor está sempre na baila. É ao diretor que são pedidas responsabilidades e nós temos de contar com todos, porque é um grupo de trabalho e cada um tem a sua importância na área em questão. (...) [E1, pp.264-265]</p> <p>(...). Noto que há um cansaço maior. Nós perdemos muitos alunos, já tivemos aqui nesta escola 200 e poucos alunos e em S. A. que funcionava com o pré-escolar, 1º 2º e 3º ciclos, também tinha cerca de 200 alunos. Neste momento temos 207 alunos o que significa que perdemos cerca de 180 alunos. Também são os reflexos da interioridade e dos problemas demográficos. É bom refletir sobre estes dados e sobre a sobrecarga daí associada. (...) [E1, p. 276]</p> <p>(...). É extremamente exigente, é muito escrutinada, estamos muito expostos. (...) [E2, p. 289]</p> <p>(...). As alterações ao longo dos anos têm sido de mais pressão e muito mais exigência. Mas acho que foi também esta parte da pandemia, porque eu vim em 2016 e quando parecia que eu já estava a perceber como isto funcionava, em 2018 veio o 54 e o 55 com aquelas medidas todas e foi quando eu comecei a andar aí de um lado para o outro. Tenho de andar a preencher muitas plataformas, isto também foi uma alteração, porque de início quando vim para aqui não havia tanta plataforma, e nós ainda fomos fazer a formação do E360. (...) [E2, p.289]</p>
--	--	---

	<p>(...). Mas, sinto que ao longo destes anos não foram todos iguais, e, uma coisa que lhe vou revelar, com toda a abertura e sentido de responsabilidade, e também sinceridade e transparência. Considero que, quando a legislação impõe anos de mandato para os cargos, tem todo o sentido, porque não devemos ficar eternamente nos cargos e deve haver a possibilidade de outras pessoas também assumirem, se não, isto era quase tipo para a vida. E quer nós queiramos quer não, os anos vão passando, independentemente da nossa dedicação e da nossa motivação, e nós próprios ao fim de 14/15/16/20 anos também necessitamos de tranquilizar um bocadinho mais. Precisamos de descansar e acho que essa alternância de poder no bom sentido, deve acontecer, portanto, eu estou completamente tranquilo com isso. (...) [E3, pp.302-303]</p> <p>(...). É muito mais desgastante, e as responsabilidades foram acrescidas, (...). [E3, p.303]</p> <p>(...) uma grande preocupação com os dados e recolha de dados, (...). [E4, p.308]</p> <p>(...). O problema é que nos dão sempre pouco tempo para estas coisas que até são importantes, e, paira sempre no ar uma desconfiança, se é para levarmos a sério estas medidas do ministério. (...) [E4, p.312]</p>
--	--

		<p>(...) o trabalho tem vindo a aumentar de complexidade, de intensidade, e que muitas vezes é imprevisível, pelas recorrentes solicitações e timings apertados de resposta. (...) [E4, p.313]</p> <p>(...). É claro que me rouba muito tempo, se assim se poderá dizer, para fazer aquilo que eu gosto, que é na verdade gerir pedagogicamente a escola. (...) [E5, p.321]</p> <p>(...), mas a pressão exercida exteriormente era muito menor, pois considero que esses eram os bons tempos da direção, completamente diferente dos tempos de hoje de diretor. (...) [E5, p.323]</p> <p>(...). Mais trabalho e maior exigência funcional. (...) [E5, p.324]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
5. Representações sociais	5.5. O papel do diretor na escola	<p>(...) não temos de estar a perguntar como é que vamos fazer, porque nós também sabemos a nossa função. (...) [E1, p.268]</p> <p>(...) uma maior a sobrecarga de trabalho e até parece contraditório, quando no fundo até temos menos alunos, menos professores. O trabalho é muito mais, como é muito maior a responsabilidade, aumentou o trabalho através das plataformas, plataformas para todos os gostos e feitios, (...). [E1, p.275]</p> <p>(...). Do ponto de vista da gestão, eu acho que sou o principal responsável e é fundamental. Embora eu conte muito,</p>

	<p>sozinho não consigo fazer nada, (...). [E1, p.276]</p> <p>(...). Mas vejo que na organização é fundamental uma boa comunicação, uma boa informação, e que a mesma circule sem obstáculos, pois é muito importante que isso aconteça, como dou muita relevância a esse aspeto. (...). [E1, p.276]</p> <p>(...). No entanto, ressalvo que as propostas que apresento, podem ser melhoradas com o contributo dos meus colegas da direção, e se for o caso, com o contributo da comunidade escolar, nos documentos que são alvo de consulta pública. (...) [E1, p.277]</p> <p>(...). Por exemplo, fiz o programa de mentoria, tal como o programa de ensino à distância, presencial e não presencial, e são documentos pesados. Sou eu que faço o RI e as respetivas atualizações, depois levo a CP, e assim tenho a vantagem de saber tudo o que lá está. Entendo que devo dar esse contributo, e dou sempre justificações para as opções que tomo, na própria direção e nos órgãos da escola, nomeadamente CP, CG. (...) [E1, p. 277]</p> <p>(...). Eu vejo bem. Acho que também me vêm bem, pelo menos as pessoas colaboram, portanto, é bom sinal. Sou a líder, sou o rosto da escola. Sou respeitada, mas não é por pedir a opinião aos outros que não me respeitam, acho que até se sentem melhor, mesmo no CP toda a gente tem tempo e tem oportunidade de dar a</p>
--	--

		<p>palavra/a sua opinião, de comentar. (...) [E2, p.289]</p> <p>(...). E depois são os meios de comunicação social, também nesta parte têm vantagens e desvantagens. Ajudam a divulgar muito a escola, colocamos os cartazes, as iniciativas, as pessoas gostam de ver as notícias que saem no [jornal] AA, pomos isso tudo. Mas, ao mesmo tempo, estamos mais expostos e se há algum encarregado de educação ou alguém da comunidade que se lembra de dizer qualquer coisa depreciativa, aquilo vem logo para aí, mais não sei quantos comentários todos por aí abaixo, e esquecem do que foi bem feito. (...) [E2, pp. 289-290]</p> <p>(...). A cultura da horizontalidade docente para mim é muito complicada, eu tenho muita dificuldade em encarar como uma condição <i>sine qua non</i> [expressão em latim, significa indispensável, essencial] a cultura horizontal e o corporativismo do corpo docente, ou seja, traduzindo isto, nem todos somos bons. Como em todas as profissões, há sempre pessoas que se distinguem mais do que outras, que se empenham mais, que querem ser mais, que estudam mais, querem fazer Mestrado, querem fazer Pós-Graduações, Doutoramentos, etc. (...), há aqueles que se acomodam para a vida toda e que se conformam. (...) [E3, p. 298]</p> <p>(...), e o que é facto é que eu tenho sentido que não tenho conseguido resolver isso. Primeiro, porque tenho evitado o confronto,</p>
--	--	---

	<p>tenho evitado algum processo disciplinar, coisas desse género. Tenho procurado ser o mais diplomático possível, apesar das queixas que tenho tido, e já falei com a colega algumas vezes sobre isto, mas a colega não admite. (...) [E3, p.299]</p> <p>(...). Gosto de resolver as coisas no confronto de ideias, na transparência, na honestidade (...). [E3, p.303]</p> <p>(...). Sinto que tenho uma equipa de professores sem os quais não teríamos alcançado, nem de longe nem de perto, os êxitos que conseguimos. Sei que tenho aqui um conjunto de colegas que estão comigo, à parte dos colegas da direção, outros colegas que estão comigo e que se identificam com as minhas ideias. Também procuro sempre envolvê-los, elogiá-los e valorizá-los, e dizer que eles são importantes, nunca escondo isso. (...) [E3, p. 303]</p> <p>(...). E, sermos sempre os primeiros a dar o exemplo, porque o exemplo tem de vir de cima, portanto, eu procuro sempre dar o exemplo. Se há algo que eu acho que não deve acontecer, eu procuro não praticar, por isso, não vou exigir aos outros aquilo que não quero para mim. Considero que essa credibilidade que procurei, enquanto responsável ao longo destes anos, passar para a organização e para as pessoas, é reconhecida e seguida, como uma qualidade e uma característica importante. (...) [E3, p.303]</p>
--	---

		<p>(...). Nas questões administrativas de introdução de dados, em que posso delegar através das credenciais, quando surge alguma dúvida, as pessoas quem é falar com a diretora é que é o rosto da escola. Mas, à parte desta minha vontade de exercer o cargo, considero que esta parte das plataformas poderia ser dispensável, se houvesse melhor forma de proceder. Considero, a introdução reiterada dos dados nas plataformas, como instrumentos que desgastam e absorvem muito tempo. (...) <i>[E4, p.313]</i></p> <p>(...), a criação do cargo unipessoal foi para ser o diretor a responder, (...). <i>[E4, p.313]</i></p> <p>(...). Eu acho que é importante e sinto como o elemento agregador e pacificador da escola. Sinto que as pessoas se congratulam pelo facto de eu passar poucas horas aqui, ou seja, no gabinete. Não sou diretora de gabinete, e conheço os garotos quase todos, e todos sabem quem eu sou. Quando vou à sala da pré, eles adoram que eu lá vá. Eu estou aqui na escola, ou seja, o tempo em que há meninos na escola estou cá. (...) <i>[E4, p.314]</i></p> <p>(...), como assumo determinados compromissos no meu projeto de intervenção, sinto que é necessário mobilizar estratégias de motivação e adaptação para quem não conhece o meio, a escola e o público-alvo. Isto significa que praticamente todos os anos partimos de um ponto inicial. (...) <i>[E5, p.317]</i></p>
--	--	---

		<p>(...). Na verdade, há determinadas características que ainda persistem nos docentes, tal como a humildade, ou seja, aceitar as regras do jogo tal como são veiculadas, explicando sempre que fazemos assim porque temos tido bons resultados. Nestas circunstâncias, a predisposição e motivação para aceitar, devem ser o mote de quem dirige, se quer ter recursos alinhados com a visão estratégica do agrupamento. (...) [E5, p.319]</p> <p>(...). Depois tenho de controlar todos os serviços da escola, pois sou eu o rosto responsável e responsabilizável por essa gestão, desde o bar, refeitório, porque somos nós a fornecer este serviço, entre outros. (...) [E5, p.321]</p> <p>(...). É o principal responsável, que responde perante a administração, mas as responsabilidades são partilhadas com os outros membros da direção. A comunidade vai aceitando esta liderança e confiando os destinos da escola, como se pode ver pelos resultados nas eleições, na recondução e nos diferentes projetos e desafios que proponho para a escola em sede de CP. Estes são aceites e valorizados por todos, no fundo, um conjunto de pessoas que comungam do mesmo espírito e me ajudam a fazer crescer a escola a atingir patamares mais altos. (...) [E5, p.324]</p> <p>(...). Tento fazer da minha ação uma efetiva mobilização das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica,</p>
--	--	---

		<p>promovendo lideranças mais participativas e interventivas, que incentivem os seus pares na resposta aos desafios que se colocam ao agrupamento., acrescido de motivação dos colaboradores/trabalhadores. (...) [E6, p.330]</p> <p>(...). A primeira perspetiva é de encontrar soluções internas e não tenho dúvidas que em contexto como este, em que vivemos de 12 escolas, de mais de 300 professores, não sei quantos técnicos e assistentes operacionais e toda esta comunidade com parcerias locais, (...) tentaremos sempre a resolver os nossos problemas. (...) [E6, p.333]</p> <p>(...). Havendo aqui o esbarrar de dificuldade na resolução de problemas, claro que a partilha de opiniões com outros colegas é fundamental, mas também é fundamental aqui a questão do apoio e este existe por parte dos serviços do próprio ME. (...) [E6, p.333]</p> <p>(...). É claro, que o atual momento que nós vivemos, particularmente estes dois últimos anos da pandemia, foram criadas situações desafiantes, isto é, foi feito quase tudo de novo e eu recordo-me perfeitamente do dia anterior ao 1º confinamento, em março de 2020. (...) [E6, p.336]</p> <p>(...). O papel dos diretores na administração escolar tem de ser um papel que tem de oscilar entre duas premissas, ser o mais</p>
--	--	--

		<p>discreto possível e ser o mais eficaz possível. l(...) [E6, p. 339]</p> <p>(...). Esse é outro pressuposto, o da confiança, pois é importante estarmos na presença de pessoas que que não são propriamente desconhecidos destas dinâmicas, mas que sabem o que é que tem de fazer, quais são as funções que têm naquela escola e têm de as desempenhar, esta é a única maneira de isto funcionar. (...) [E6, p. 339]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
5.As representações sociais	5.6. Dúvidas na decisão a tomar	<p>(...). Se tiver dúvidas, é com os elementos da direção que refletimos. (...) [E1, p.276]</p> <p>(...). Aconselhar-me sempre com alguém. Temos a plataforma da DGAE, a E72. Esta serve para esclarecer, quando não sabemos responder, e até mesmo para termos a certeza. (...) [E2, p. 285]</p> <p>(...), temos algumas situações comportamentais. Isso também nos desgasta um bocadinho e a mim particularmente, na medida em que os diretores de turma ou mesmo os colegas acham que nós diretores das escolas/agrupamentos temos a capacidade de resolver os problemas comportamentais dos miúdos com as nossas intervenções. Ora, quando estamos a falar de miúdos que vêm de famílias destruídas, famílias que elas próprias já não tem valores nem princípios, não é com discursos que lá vão, nem é com repreensões. (...) [E3, p. 301]</p>

		<p>(...). Também telefono, às vezes, a colegas diretores, de vez em quando telefono à minha querida amiga R (docente), lá da vossa escola, porque ela tem muita experiência. Também ligo para o ministério e para os serviços, (...). [E3, p.304]</p> <p>(...). Não havendo consenso, se eu tenho dúvidas na minha decisão, e se as outras três colegas acharem que é por ali, eu sigo esse caminho. (...) [E4, p.314]</p> <p>(...). Ligo para colegas de outras escolas com mais experiência, falando com o colega E6, de N (local) e E2. Tento ouvir opiniões diferentes, também me gosto de aconselhar com pessoas que sendo gestores, não são da educação. Estes, porque têm outra opinião e uma visão mais prática, tal como da UE, com outras perspectivas, (...). [E4, p.314]</p> <p>(...), se eu tenho dúvidas relativamente à minha opção, se não estou muito segura, e se elas acham que a minha decisão não é a correta, aceito, embora tente convencê-las. (...) [E4, p.314]</p> <p>(...). Ligo para alguns diretores, e essa relação com os colegas diretores é fundamental, porque partilhamos experiências, ou até outros conhecimentos, que alguns possam ter sobre determinadas questões. (...) [E5, p.324]</p> <p>(...). Neste momento integro o CE como membro efetivo e é uma vantagem porque o CE é ouvido, embora nem sempre é tido em</p>
--	--	--

		<p>conta. Mas é um espaço onde se recolhe muita informação sobre realidades educativas muito diferentes, e, por vezes, com acesso a informação privilegiada e <i>a priori</i>. (...) [E5, p.324]</p> <p>(...). Embora a responsabilidade da decisão recaia sempre para o diretor, nas situações em que emergem dúvidas sobre que decisão tomar, há vários canais de auscultação. Em primeiro lugar, aos elementos da direção, mas se a dúvida persistir, aos órgãos desconcentrados do ME, nomeadamente DGEsTE, ou mesmo DGAE e também a colegas diretores e à própria autarquia. Mas, depende sempre da dúvida, no caso pedagógica, tecnológica, recursos humanos ou outra. (...) [E6, p. 340]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
5. As representações sociais	5.7. Justificação das opções na tomada de decisão	<p>(...). Por exemplo, fiz o programa de mentoria, tal como o programa de ensino à distância, presencial e não presencial, e são documentos pesados. Sou eu que faço o RI e as respetivas atualizações, depois levo a CP e assim tenho a vantagem de saber tudo o que lá está. Entendo que devo dar esse contributo, e dou sempre justificações para as opções que tomo, na própria direção e nos órgãos da escola, nomeadamente CP, CG. No entanto, ressalvo que as propostas que apresento, podem ser melhoradas com o contributo dos meus colegas da direção, e se for o caso, com o contributo da comunidade escolar, nos documentos que são alvo de consulta pública. (...) [E1, p. 277]</p>

		<p>(...). Quando decido, primeiro ausculto e depois há órgãos próprios para expor as questões como por exemplo, o CG, o CP, até a própria tutela. (...) [E2, p.290]</p> <p>(...). As opções que tomo, como lhe disse, enfermam sempre de uma reflexão com vários agentes da escola. Fora da escola, nomeadamente pessoas com as quais me relaciono bem e com a tutela. No entanto, há opções que se tomam que derivam apenas da nossa relativa autonomia, e, nesse caso, o diretor, formalmente tem de prestar contas a determinados órgãos, nomeadamente ao CG e à autarquia, com os quais as relações de complementaridade e dependência são fortes. (...) [E3, p.304]</p> <p>(...). No entanto, há opções que se tomam que derivam apenas da nossa relativa autonomia, (...), o diretor, formalmente tem de prestar contas a determinados órgãos, (...) ao CG e à autarquia, (...). [E3, p.304]</p> <p>(...), embora o diretor tenha poderes acrescidos, também têm maiores responsabilidades perante toda uma comunidade (...). [E3, p.304]</p> <p>(...). A flexibilidade começou a ser aplicada nos anos todos e ainda quisemos estender a experiência e a ideia do projeto ao pré-escolar. (...). Embora a própria comunidade no CG tenha estranhado, faço questão de explicar a todos os elementos, e pedir que têm de dar um voto de confiança para estes</p>
--	--	---

		<p>projetos. (...) nós acreditamos nele. (...) [E4, p.308]</p> <p>(...). Por exemplo, uma colega da direção tinha uma visão muito tradicional do ensino das práticas pedagógicas, da avaliação e tem sido bastante debatida aqui entre nós. Ela está sempre a dizer “que cada vez que a gente conversa, até vejo a escola de maneira diferente” e eu digo, “estás a ver porque é que eu não desisto”? A minha experiência e o conhecimento científico que fui adquirindo, a forma como eu vejo a escola e o rumo traçado, não podem ser colocados em causa. (...) [E4, pp.314]</p> <p>(...). Muitas das decisões de cariz mais institucional, e que careçam de aprovação de outras estruturas intermédias ou de topo, são levadas a CP e a CG. (...) [E4, p.314]</p> <p>(...), por hábito, as decisões são partilhadas e ouço sempre os outros colegas. (...) [E5, p. 325]</p> <p>(...). Aos órgãos da escola, nomeadamente ao CP e CG, também justifico as opções que tomo, (...). [E5, p.325]</p> <p>(...). Em primeiro lugar aos órgãos da escola, (...). [E6, p.328]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
6. Os referenciais da gestão escolar	6.1. Modalidade de recrutamento	(...). Relativamente à eleição e procedimento concursal pelo CG, considero que é um modelo que não me perturba nem constrange. Embora considere, que a sua

		<p>estrutura, tal como está definida em legislação, consagre elementos que muitas vezes não sabem o que é uma escola. Estão lá para defender interesses pessoais e com opiniões e postura que em nada abonam a favor duma cultura de escola que se implementou. (...) [E1, p,278]</p> <p>(...), discordo que no modelo de recrutamento seja privilegiada a formação em detrimento da experiência. Considero que um diretor com apenas formação especializada e cumpridos os restantes requisitos, terá muitas dificuldades no seu exercício pela especificidade dos serviços de uma escola e respetivas exigências organizativas, independentemente de ter uma boa equipa na direção. O diretor tem de estar por dentro de tudo e perceber todas as dinâmicas organizacionais, caso contrário começa a ser ultrapassado, deixa de ser respeitado. (...) [E1, p.278]</p> <p>(...) uma maior experiência do cargo e um maior conhecimento de várias temáticas, juntas, funcionam de forma muito mais positiva do que a formação ministrada. (...) [E1, p.278]</p> <p>(...). No que diz respeito ao recrutamento do diretor, eu não concordo com a modalidade de recrutamento atualmente em vigor. Eu acho que se deviam pronunciar todos os professores e funcionários e toda a comunidade da escola, porque esses sim, sabem o que é que eu estou a fazer. (...) [E2, p.290]</p>
--	--	---

	<p>(...). Deste modo, eu concordo com o CG enquanto órgão. No entanto, discordo relativamente ao poder de decisão que este tem, pois quando é uma eleição, acho que toda a gente devia de poder votar e de poder dar a palavra (como era antigamente). Porque, às vezes, as pessoas que lá estão se calhar até podem votar a nível individual e não estarem a representar todos. Por exemplo, eu vejo uma Associação de Pais, que são seis elementos, eles até têm sido muito unânimes e consensuais entre eles, mas se calhar não conseguem falar com os pais do agrupamento todo. Neste sentido, não conseguem representar todos, e podem até surgir pelo meio interesses pessoais que se misturam ou interferem com decisões que deveriam ser estritamente imparciais relativamente à vida do agrupamento. (...) <i>[E2, p.290]</i></p> <p>(...). Eu acho que este modelo está a funcionar. Eu concordo com esta modalidade de recrutamento, até nem me chocava que os diretores viessem a ser de carreira. Isto pode contrariar o que eu disse há pouco nas limitações dos mandatos, mas com condições, ou seja, por exemplo com formação depois mais especializada ainda direcionada (...). <i>[E3, p.304]</i></p> <p>(...). Eu gostava da modalidade de eleição dos conselhos diretivos, porque era através de todo o universo da escola. Neste modelo estão a dar demasiada importância às autarquias, porque mexe como o poder político, e nós todos nós sabemos que o</p>
--	---

		<p>poder político é fácil de manobrar. (...) [E4, p.315]</p> <p>(...). Depois, também considero que o CG não deve ser politizado, e quando assim acontece a figura do diretor é muitas das vezes questionada, e no pior dos cenários fazem-lhe a “vida negra”. Se o próprio diretor tiver uma visão contrastante com a visão de alguns membros do CG, as coisas podem azedar. (...) [E5, p.325]</p> <p>(...). Relativamente a este modelo de recrutamento pelo CG não o considero muito democrático e o modelo anterior era muito mais democrático, embora reconheça que estão representadas todas as estruturas no CG, mas com funcionamento muito pouco eficaz, porque se verifica que a representatividade de cada órgão assume sempre um cariz mais individual do que coletivo. (...) [E5, p.325]</p> <p>(...). A questão do recrutamento é uma questão política mais do que outra coisa qualquer. Falo por mim, é um modelo como outro modelo qualquer, e há por aí quem ache deveria ser mais democrático ou menos democrático. Acho que é política e eu não me revejo neste tipo de argumentação. Não creio que este modelo, ou outro, sejam eles mais ou menos democráticos, que sejam prejudiciais para a vida das escolas. (...) [E6, p.341]</p> <p>(...). Portanto, este modelo a mim não me faz grande confusão, e como já estive</p>
--	--	---

		<p>presente nos dois momentos, nenhum deles faz grande diferença, como também confesso que não vejo grandes vantagens num relativamente ao outro anterior. Parece-me, acima de tudo, que é uma questão muito pragmática, digamos assim, do ponto de vista da administração, e isso nós notamos no dia a dia. (...) [E6, p.341]</p> <p>(...). No fundo, estamos a falar da eleição do diretor, digamos assim, em que as pessoas elegem o CG e depois este elege diretor. Pela experiência, e já passei três vezes por esse processo, o CG em particular, faz um trabalho muito minucioso na análise do que cada pessoa propõe para a escola, que são os seus projetos para a escola. Considero que esse trabalho tem de ser feito e é importante estar nesta missão como parte da solução, e o CG parece-me que é o órgão mais bem posicionado para fazer esse tipo de avaliações, (...). [E6, p.341]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
6. Os referenciais da gestão escolar	6.2. Relevância da formação contínua	<p>(...). Ou seja, não perco oportunidade de frequentar ações que vão enriquecer o meu património para gerir as escolas do agrupamento. Também fiz a do 54, decreto da inclusão, com quatro colegas, porque também há cada vez mais competências que põem aqui na alçada da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMA EI). (...) [E2, p.292]</p> <p>(...). Paralelamente, faço ou em centros de formação ou mesmo noutros sítios. Acho que é fundamental a formação, porque a</p>

		<p>dinâmica que é gerada nas escolas e os desafios são tão dinâmicos, são tão rápidos, que se nós nos acomodarmos, nunca mais apanhamos isto, é impossível. Portanto, seja um professor puro e simplesmente a lecionar as suas aulas, seja um gestor, seja um investigador, seja aquilo que for, (...) <i>[E3, p. 305]</i></p> <p>(...), se nós não nos atualizarmos, o tempo passa por nós e nunca mais o apanhamos, é impossível, portanto temos de nos atualizar. (...) <i>[E3, p.305]</i></p> <p>(...). Portanto, a formação é essencial, ou seja, eu tenho feito nem imagina, (...), eu estou sempre em atualizações. Eu depois também fiz formação na parte jurídica, na parte dos processos da contratação pública, na parte disciplinar, na parte pedagógica, na parte tecnológica. Também já participei em vários Erasmus de cursos de formação. (...) <i>[E3, p.305]</i></p> <p>(...), no entanto, já fiz formação em liderança, (...). <i>[E4, p.313]</i></p> <p>(...). Não me parece que seja a mais adequada. Não é por termos acesso a uma série de módulos, e reconheça que os temas são importantes, porque na verdade, não são suficientes e determinantes para a ação do diretor. Muitas vezes recorro a outro tipo de formação, que embora seja formal, não há a obrigatoriedade. É mais por uma questão de aprofundar determinados</p>
--	--	--

		<p>conhecimentos que me poderão ajudar em determinadas áreas. (...) [E5, pp.325-326]</p> <p>(...). - Aquelas formações mais genéricas. Em que ninguém nos mandou para lá, mas por opção, vimos pela internet e, em muitos casos revelaram-se valiosas, não só pelas temáticas em si, mas porque proporcionaram aprendizagens mais significativas do ponto de vista operacional, nomeadamente na área de administração financeira, e se ficou a perceber a sua aplicação no dia a dia na escola;</p> <p>- E as convocadas pelo ME. (...) [E6, p.342]</p> <p>(...). Nos últimos anos tem havido mudanças enormes ao nível de procedimentos administrativos, da contratação pública, dos procedimentos concursais etc., (...). (...). Eu já fiz duas ou três formações nessas áreas, e as pessoas que estavam a fazer tinham um conhecimento e tinham passado por estas funções e isto é extremamente importante. (...). [E6, p.342]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
6. Os referenciais da gestão escolar	6.3. Relevância da formação especializada	(...). Também, só pela formação também é curto. Tem de haver aqui um equilíbrio. A formação ministrada nas universidades apesar de considerar que é relativamente boa, assenta basicamente em pressupostos teóricos que poderão ser importantes, mas não suficientes para o desempenho do cargo e respetivas funções. (...) [E1, p.277]

		<p>(...). Eu fiz Mestrado em Administração Escolar. Mas, na altura que fiz Administração Escolar, podia ter sido outra coisa qualquer (...). [E2, p.287]</p> <p>(...). Insuficiente. Eu lembro-me quando fiz o curso de Administração Escolar eu ficava muito no grupo com o E3, porque ele na altura estava em A (local) e pertencia à direção. Eu como não trabalhava em nenhum órgão de gestão e faltava-me depois a parte mais prática para fazer o próprio curso, portanto, sentia-me ali um pouco confortável, pois na divisão de tarefas, eu fazia as mais teóricas e a parte mais prática depois era o E3 que fazia. Mas é insuficiente, acho que é mesmo aqui no dia a dia, a exercer e a experiência que se vai adquirindo ao longo dos anos (...). [E2, p.291]</p> <p>(...). Ou seja, não perco oportunidade de frequentar ações que vão enriquecer o meu património para gerir as escolas do agrupamento. Também fiz a do 54, decreto da inclusão, com quatro colegas, porque também há cada vez mais competências que põem aqui na alçada da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). (...) [E2, p.292]</p> <p>(...). Desde que fiz o Mestrado considero que sou uma pessoa diferente para melhor, profissionalmente falando, (...). [E3, p.305]</p> <p>(...) por um lado, o conhecimento da academia, que me fez ler, investigar, trazer</p>
--	--	--

	<p>determinadas correntes de orientação, e por outro, trazia a experiência da administração do outro lado e o relacionamento institucional, e isto, tudo cruzado, foi muito importante. Portanto, a formação é essencial, ou seja, eu tenho feito nem imagina, eu quando mandei o meu currículo (agora o último) para o CG com as formações, foram quarenta páginas de formações em descritivo, eu estou sempre em atualizações. Eu depois também fiz formação na parte jurídica, na parte dos processos da contratação pública, na parte disciplinar, na parte pedagógica, na parte tecnológica. Também já participei em vários Erasmus de cursos de formação. (...) [E3, p.305]</p> <p>(...). Não, não é suficiente. (...) [E4, p.315]</p> <p>(...). A formação ministrada é demasiadamente acadêmica e muito pouco prática, podemos ficar com alguns conceitos teóricos, mas a prática exige outro tipo de competências. (...) [E4, p.315]</p> <p>(...). Ninguém nos prepara para trabalhar com as plataformas do IGeFE. Se não temos uma boa secretaria, (...), as coisas podem-se tornar mais complicadas. A formação dá-nos apenas a habilitação para concorrer ao cargo. (...) [E4, p.315]</p> <p>(...). Há situações difíceis que nos vão aparecendo, eu diria que se vão resolvendo, sendo que algumas levam mais tempo, mas uma vantagem que emerge na resolução dos</p>
--	--

		<p>problemas é o facto de conhecer praticamente toda a população e ter uma especial atenção e dedicação às questões relacionais e psicológicas do comportamento. Nestas áreas invisto em formação, pois considero-as uma lacuna na nossa formação de base (...). [E5, p.320]</p> <p>(...) experimentei os dois modelos, sem ter formação e com formação especializada porque ainda não se falava em diretor e eu fui fazer Mestrado na área de administração e gestão escolar. (...). Como já referi, era algo que me interessava, era minha intenção. estava nos meus planos, embora considere que a formação ministrada tem vantagens e desvantagens. (...) [E5, p.325]</p> <p>(...). A formação especializada não é nada suficiente. É ter apenas um diploma o que é muito pouco, porque as exigências e as respostas que devem ser dadas, tem na maior parte das vezes a experiência como âncora e pano de fundo. Um diretor antes de aceder ao cargo deveria experimentar ou passar por diferentes patamares nas estruturas da escola, pois o conhecimento do funcionamento da escola como um todo é uma prerrogativa essencial no desempenho do cargo. No entanto há várias instituições a ministrar formação. (...) [E5, p. 325]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
6. Os referenciais da gestão escolar	6.4. Relevância da experiência	(...). A experiência é importante, mas considero que é insuficiente. (...) [E1, p.277]

	<p>(...). A experiência vem aqui acrescentar algo que a formação não nos dá, embora reconheça que os 5 anos exigidos é muito pouco para o exercício do cargo, e a experiência só se adquire no exercício dos cargos. O facto de estar ligado diretamente às estruturas intermédias e ao CG, permite a aquisição de saberes que de outra forma não seria possível, isto é, dá-nos experiência, como também o facto de nos relacionarmos com a tutela e outros organismos da administração pública. (...) <i>[E1, pp.277-278]</i></p> <p>(...). Há lacunas noutras dimensões importantes da gestão, nomeadamente na dimensão financeira, e a aprendizagem no terreno com a secretaria tem gerado mais conhecimento, do que propriamente com a formação. (...) <i>[E1, p. 278]</i></p> <p>(...). Mediante a exigência do cargo e a formação para o exercício do mesmo, há um fosso muito grande. Embora reconheça que estes anos todos à frente da escola, deram-me uma maior experiência do cargo e um maior conhecimento de várias temáticas, juntas, funcionam de forma muito mais positiva do que a formação ministrada. (...) <i>[E1, p.278]</i></p> <p>(...). A pessoa só tem experiência quando passa pelos cargos, é impossível a pessoa saber como as coisas funcionam a nível administrativo, se nunca passou por lá. Na parte pedagógica temos algumas noções, por aquilo que passámos e vivemos. Eu</p>
--	--

		<p>também tenho a minha perspectiva para a escola, do outro lado é que foi novidade. (...) [E2, p. 283]</p> <p>(...) trazia a experiência da administração e o relacionamento institucional, e isto, tudo cruzado, foi muito importante. (...) (E3, p.305]</p> <p>(...) e são esses conhecimentos que a experiência nos transmite, e que também nos protege. (...) [E4, p.310]</p> <p>(...), considero que na educação, a experiência acumulada também nos dá a tranquilidade e a serenidade para seguir um determinado rumo. (...) [E4, p.313]</p> <p>(...). Existe uma maior lacuna na área financeira, (...). [E4, p.315]</p> <p>(...). A experiência ao longo dos anos no cargo também nos vai dando o background suficiente para a resolução de determinadas situações, e, muitas vezes, revela-se superior à formação ministrada. (...) [E4, p.315]</p>
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
6. Os referenciais da gestão escolar	6.5. Formação ministrada pela tutela	<p>(...). A formação ministrada para os diretores tem uma grande componente pedagógica. Há lacunas noutras dimensões importantes da gestão, nomeadamente na dimensão financeira, (...). [E1, p.278]</p> <p>(...). A formação é insuficiente, mas continuo a fazer formação. Estou sempre a</p>

	<p>fazer formações, e eu não faço formação porque preciso de créditos ou para avaliação, nada disso. Por exemplo, mesmo agora a [formação] das Apps que a LC (docente) está a fazer no âmbito da rede das bibliotecas escolares são só três horas, mas é só uma hora nas 2.^{as}feiras e eu inscrevi-me. Vou lá, porque vou absorver mais informação e conhecimento. Obviamente que eu numa hora não vou aprender a trabalhar com aquilo, mas sei que existe aquela aplicação e para que é que serve. Outro exemplo, é que há outra [formação] do Mentimeter que vai ser a última desta segunda formação, e eu também quero fazer, mas essa eu vou aplicá-la que é a das nuvens de palavras. Posso, por exemplo, aplicar numa reunião geral do início do ano, ao dizer a cada um “- vão agora ao código tal e cada um vai dizer “o que é que acha sobre não sei quê”, e pronto, dá assim uma outra dinâmica. (...) [E2, p. 291]</p> <p>(...). Atualmente, tem havido muita formação específica para os diretores, e é aí que eu procuro estar sempre. Também agora a CIMAA está a fazer uma muito boa, que é Academia de Liderança Colaborativa, que vai depois ao encontro da Filosofia “Ubuntu”, eu sou, tu és, do autoconhecimento, de empatia. Muitos colegas diretores estão a fazer essa formação, e, esses momentos e essas partilhas tornam-se enriquecedores e valorativos para todos. (...) [E2, p.292]</p>
--	---

		<p>(...). Algumas sim, já promoveram algumas e estão a promover mais que nunca, atualmente. (...) [E3, p.305]</p> <p>(...) há uma coisa que temos de fazer, e eu procuro também fazer isso. É ter de seleccionar, porque também não podemos agora fazer tudo o que nos aparece à frente, e ao fim destes anos a gente começa também a ter uma perceção daquilo que necessita. (...) [E3, p.305]</p>
--	--	---