

Universidade de Coimbra

Faculdades

Economia



Psicologia e
Ciências da Educação



Por Precaução

O tratamento da informação nas organizações escolares

Paulo Guilherme Trilho Prudêncio

Coimbra 2011

Universidade de Coimbra

Faculdades

Economia



Psicologia e
Ciências da Educação



Por Precaução

O tratamento da informação nas organizações escolares

Paulo Guilherme Trilho Prudêncio

Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar sob a orientação do
Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira

Coimbra 2011

Agradecimentos

Os sinceros agradecimentos ao Professor Carlos Manuel Folgado Barreira, pela dedicação, entusiasmo e apoio na orientação desta dissertação e à Maria do Céu, minha mulher, e à Filipa Isabel, minha filha, porque sem elas não teria sido possível.

Resumo

A actual discussão política à volta do papel da escola e a predominância da ideia de sociedade global associada aos sistemas de informação e de conhecimento, foram factores nucleares para a escolha do tema para esta investigação.

Tivemos também a pretensão de contribuir para a novel investigação que se preocupa com a gestão escolar propriamente dita e com os seus sistemas de informação, numa lógica que tenta ultrapassar dois territórios que, e segundo Barroso (2005), têm ocupado o universo da Administração Educacional: o das Ciências da Educação e o das Ciências da Administração e Gestão.

Não é ousado afirmarmos que não é possível identificar escolas de gestão escolar. Apesar destas instituições serem, e de acordo com Grade (2008), uma das organizações mais estudadas, podemos inscrever um estado de desconhecimento quanto aos modelos de gestão que estão em confronto. Existe uma larga latitude de opções quanto à forma como as redes de escolas se estruturam, mas o reconhecimento da singularidade organizacional das instituições é um espaço de investigação que dá os primeiros passos.

É precisamente no modo como as organizações escolares tratam a informação que se centra o nosso estudo. Fomos conhecer a cultura organizacional da escola na estreita relação com os sistemas de informação. Queríamos perceber se a maioria da informação é obtida por precaução e as conclusões da investigação comprovaram-no. Uma parte muito significativa das entradas de informação cumprem esse desígnio e não alimentam um sistema de informação que exista como tal: estudado, moderno, coerente e libertador dos actores para a tarefa essencial das escolas: o ensino. Importava conhecer as razões e foi disso que fomos à procura.

A nossa opção de recolha de dados para o estudo empírico circunscreveu-se a entrevistas a directores escolares. Escolhemos uma abordagem qualitativa como método de investigação, com as consequentes análises de conteúdo e as respectivas apresentação e síntese de resultados.

Encontrámos um sistema escolar mergulhado em burocracia inútil e que faz depender as decisões dos actores escolares dos excessos normativos do poder central. Apesar da autonomia na gestão escolar ser um objectivo há muito perseguido nos textos de políticas educativas, o estado da gestão informacional inscreve uma entropia que bloqueia a afirmação das particularidades organizacionais dos estabelecimentos de ensino.

Abstract

The current political discussion about the school's role and the predominance of the global society idea associated with information and knowledge systems were core factors to choose the subject for this research.

Also, we aimed to contribute to the novel research that is concerned with the school management and with its information systems, by an approach that tries to overcome two different areas that, like said by Barroso (2005), have taken the Educational Administration universe: The Science of Education and the Science of Administration and Management.

We can say that it is not possible to identify schools of school management. Although these institutions are, according to Grade (2008), one of the most studied organizations, we have little knowledge about the management models that are in conflict. There are several options as to how schools networks are structured, but the recognition of the organizational institution concept is a research area that takes its first steps.

The main goal of this thesis is the study of how the schools deal with the information.

The culture of the school in close relation with information systems was investigated in order to see if most of the information is obtained with caution and the conclusions of the investigation confirmed it. A considerable part of the information inputs do not feed an information system that exists as such: studied, modern, coherent and liberator of the players to the essential task of schools: teaching. It was important to know the reasons and that was that we were looking for.

The interviews with school directors were our choice of data collection for the empirical study. We chose a qualitative approach as a method of research, with subsequent analysis of their content and presentation and synthesis of results.

We found a school system contaminated by useless bureaucracy which makes the school players decisions depend on central regulatory excesses. Despite the autonomy in school management is a long pursued goal in the texts of educational policies, the state of the informational management provides an entropy that blocks the assertion of the uniqueness of the organization of schools.

Índice

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE DE TABELAS	9
INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I.....	15
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO.....	16
1.1 A ESCOLARIZAÇÃO NA EUROPA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX	16
1.2 AS ESCOLAS E O CONCEITO DE REDE.....	19
1.3 A PARTIR DO INTERIOR DA ESCOLA	23
1.4 A RECUPERAÇÃO DA IDEIA DE ENSINO	27
CAPÍTULO II - OS SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	31
2.1 O IMPACTO DOS SISTEMAS DE INFORMAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	31
2.2 BREVE DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE GESTÃO EM ANÁLISE.....	34
2.2.1 <i>Projecto educativo.....</i>	<i>35</i>
2.2.2 <i>Plano de actividades.....</i>	<i>38</i>
2.2.3 <i>Projectos curriculares de escola e de turma.....</i>	<i>39</i>
2.2.3 <i>Relatórios.....</i>	<i>39</i>
2.2.4 <i>Actas.....</i>	<i>40</i>
2.2.5 <i>Programas informáticos.....</i>	<i>41</i>
PARTE II.....	42
ESTUDO EMPÍRICO.....	42
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	43
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	43

3.2 PARTICIPANTES.....	44
3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA RECOLHA DE DADOS	46
3.4 PROCEDIMENTOS.....	51
3.5 TÉCNICA UTILIZADA NA ANÁLISE DE CONTEÚDO	52
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E SÍNTESE DE RESULTADOS.....	55
4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PRIMEIRA ENTREVISTA.....	55
4.1.1 <i>Categoria C – Recolha de dados sobre a delimitação da informação.....</i>	<i>55</i>
4.1.1.1 Sub-categoria C1 - Análise do projecto educativo.....	55
4.1.1.2 Sub-categoria C2 - Análise do plano de actividades	56
4.1.1.3 Sub-categoria C3 - Análise dos projectos curriculares de turma e de escola	56
4.1.2 <i>Categoria D – Recolha de dados sobre o tratamento da informação.....</i>	<i>57</i>
4.1.2.1 Sub-categoria D1 - Análise dos sistemas de informação	57
4.1.2.2 Sub-categoria D2 - Análise dos relatórios.....	58
4.1.2.3 Sub-categoria D3 - Análise das actas.....	58
4.1.3 <i>Categoria E - Avaliação no âmbito do tratamento da informação</i>	<i>59</i>
4.1.3.1 Sub-categoria E1 - Contributo da administração central e regional	59
4.1.3.1 Sub-categoria E2 - Eliminação da redundância e da repetição de dados.....	60
4.1.4 <i>Comentário global à primeira entrevista</i>	<i>60</i>
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA SEGUNDA ENTREVISTA	63
4.2.1 <i>Categoria C - Recolha de dados sobre a delimitação da informação.....</i>	<i>63</i>
4.2.1.1 Sub-categoria C1 - Análise do projecto educativo.....	63
4.2.1.2 Sub-categoria C2 - Análise do plano de actividades	64
4.2.1.3 Sub-categoria C3 - Análise dos projectos curriculares de escola e de turma	64
4.2.2 <i>Categoria D - Recolha de dados sobre o tratamento da informação.....</i>	<i>65</i>
4.2.2.1 Sub-categoria D1 - Análise dos sistemas de informação	65
4.2.2.2 Sub-categoria D2 - Análise dos relatórios.....	66
4.2.2.3 Sub-categoria D3 - Análise das actas.....	66
4.2.3 <i>Categoria E - Avaliação no âmbito do tratamento da informação.....</i>	<i>67</i>
4.2.3.1 Sub-categoria E1 - Contributo da administração central e regional	67
4.2.3.2 Sub-categoria E2 - Eliminação da redundância e da repetição de dados.....	67

4.2.4 Comentário global à segunda entrevista	69
4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA TERCEIRA ENTREVISTA.....	71
4.3.1 Categoria C - Recolha de dados sobre a delimitação da informação.....	71
4.3.1.1 Sub-categoria C1 - Análise do projecto educativo.....	71
4.3.1.2 Sub-categoria C2 - Análise do plano de actividades	72
4.3.1.3 Sub-categoria C3 - Análise dos projectos curriculares de escola e de turma	72
4.3.2 Categoria D - Recolha de dados sobre o tratamento da informação.....	73
4.3.2.1 Sub-categoria D1 - Análise dos sistemas de informação	73
4.3.2.2 Sub-categoria D2 - Análise dos relatórios.....	73
4.3.2.3 Sub-categoria D3 - Análise das actas.....	74
4.3.3 Categoria E - Avaliação no âmbito do tratamento da informação	74
4.3.3.1 Sub-categoria E1 - Contributo da administração central e regional	74
4.3.3.2 Sub-categoria E2 - Eliminação da redundância e da repetição de dados.....	75
4.3.4 Comentário global à terceira entrevista	75
4.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	77
4.4.1 Sub-categoria C1 – Análise do projecto educativo.....	77
4.4.2 Sub-categoria C2 - Análise do plano de actividades.....	78
4.4.3 Sub-categoria C3 – Análise dos projectos curriculares de escola e de turma.....	79
4.4.4 Sub-categoria D1 – Análise dos sistemas de informação.....	80
4.4.5 Sub-categoria D2 – Análise dos relatórios	81
4.4.6 Sub-categoria D3 – Análise das actas.....	81
4.4.7 Sub-categoria E1 – Contributo da administração central e regional	82
4.4.8 Sub-categoria E2 - Eliminação da redundância e da repetição de dados.....	83
CONCLUSÕES.....	85
BIBLIOGRAFIA.....	93
ANEXOS.....	96
QUADRO COM O GUIÃO COMPLETO DAS PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS.....	96

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1 - Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais e profissionais dos entrevistados</i>	45
<i>Tabela 2 - Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais e profissionais do entrevistado 1</i>	46
<i>Tabela 3 - Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais e profissionais do entrevistado 2</i>	46
<i>Tabela 4 - Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais e profissionais do entrevistado 3</i>	46
<i>Tabela 5 - Legitimação da entrevista e caracterização do director.</i>	48
<i>Tabela 6 – Bloco C – Instrumentos de análise</i>	49
<i>Tabela 7 - Bloco D – Operacionalização da informação</i>	49
<i>Tabela 8 – Bloco E - Avaliação</i>	49
<i>Tabela 9 - Grupo 1 das perguntas para as entrevistas referente aos instrumentos de análise no bloco C</i>	50
<i>Tabela 10 - Grupo 2 das perguntas para as entrevistas referentes à utilidade dos instrumentos de análise no bloco D</i>	50
<i>Tabela 11 - Grupo 3 das perguntas para as entrevistas referentes à avaliação no bloco E</i>	50
<i>Tabela 12 – Indicadores do âmbito da colaboração na entrevista e da confidencialidade e anonimato dos dados</i>	51
<i>Tabela 13 - Matriz conceptual para as análises de conteúdo às entrevistas</i>	54
<i>Tabela 14 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação do projecto educativo</i>	55
<i>Tabela 15 - Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação do plano de actividades</i>	56
<i>Tabela 16 - Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação dos projectos curriculares de escola e de turma</i>	56
<i>Tabela 17 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos sistemas de informação</i>	57
<i>Tabela 18 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos relatórios</i>	58
<i>Tabela 19 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise das actas</i>	58
<i>Tabela 20 – Unidades de registo e indicadores referentes aos contributos da administração central e regional</i>	59
<i>Tabela 21 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação da delimitação e da repetição de informação</i>	60
<i>Tabela 22 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação do projecto educativo</i>	63
<i>Tabela 23 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação do plano de actividades</i>	64
<i>Tabela 24 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação dos projectos curriculares de escola e de turma</i>	64
<i>Tabela 25 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos sistemas de informação</i>	65
<i>Tabela 26 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos relatórios</i>	66
<i>Tabela 27 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise das actas</i>	66
<i>Tabela 28 – Unidades de registo e indicadores referentes ao contributo da administração central e regional</i>	67
<i>Tabela 29 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação da delimitação e da repetição de informação</i>	68
<i>Tabela 30 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise do projecto educativo</i>	71
<i>Tabela 31 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise do plano de actividades</i>	72
<i>Tabela 32 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos projectos curriculares de escola e de turma</i>	72

<i>Tabela 33 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos sistemas de informação</i>	73
<i>Tabela 34 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos relatórios</i>	73
<i>Tabela 35 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise das actas</i>	74
<i>Tabela 36 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação do contributo da administração central e regional</i>	74
<i>Tabela 37 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação da delimitação e da repetição de informação</i>	75
<i>Tabela 38 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à análise do projecto educativo</i>	77
<i>Tabela 39 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à análise do plano de actividades</i>	78
<i>Tabela 40 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à análise dos projectos curriculares de escola e de turma</i>	79
<i>Tabela 41 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à análise dos sistemas de informação</i>	80
<i>Tabela 42 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à análise dos relatórios</i>	81
<i>Tabela 43 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à análise das actas</i>	81
<i>Tabela 44 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes ao contributo da administração central e regional</i>	82
<i>Tabela 45 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à eliminação da repetição de dados</i>	83

Introdução

- *Pensa que sou um homem culto e instruído?*
- *Com certeza – respondeu Zi-gong – Não é?*
- *De modo nenhum – disse Confúncio – Simplesmente descobri o fio da meada.*

*Sima Quian, “Confúncio”
Citado em Castells (2001b, p.1)*

Esta investigação teve como motivação essencial os estudos que desenvolvi ao longo da vida profissional e principalmente o privilégio do exercício, durante três mandatos consecutivos, do cargo de presidente do Conselho Executivo de uma escola pública portuguesa.

Desse período, relevo parte de um texto que escrevi para os jornais *Gazeta das Caldas* (2005, p.21) e *Expresso online* na altura em que terminei as funções referidas e a propósito de uma discussão à volta da organização das escolas: “A minha experiência permite-me pensar por indução o sistema escolar. Passei a década de noventa do século XX e metade da primeira década do século XXI num mergulho quase alucinante na gestão escolar. (...) Tudo assentou numa ideia corajosa que combinou o risco da autonomia com a intenção bem vincada de simplificar procedimentos através da utilização quase obsessiva das tecnologias de informação. E de tempo. Obter informação para a fornecer em tempo real através de fluentes redes informáticas foi a prioridade plenamente conseguida. Tudo isso alicerçado em bases de dados construídas na própria escola e com a presença constante do primado da administração e da gestão pedagógicas. Aquela escola é, hoje, um lugar de excelência organizativa, mas também da vivência assumida e reconhecida de um extraordinário ambiente de trabalho. Atingiu-se um modelo de organização no verdadeiro espírito das democracias mais avançadas: gestão participada com intervenientes autónomos e responsáveis e com resultados escolares excelentes. (...)”

Para além do desempenho de gestão escolar mencionado, exerci cargos nas estruturas intermédias do Ministério da Educação e leccionei durante cerca de trinta anos em mais de uma dezena de escolas públicas portuguesas e em diversas zonas do país.

Construí um quadro de referências relacionado com a cultura organizacional das escolas que me levaram a sustentar a experiência de gestão que enunciei e é com uma fundamentação simultaneamente teórica e empírica que parti para as questões de investigação.

A escolha do título para a dissertação, “Por Precaução”, poderá ser a designação mais adequada para classificar a intenção das instituições escolares quando solicitam entradas de informação aos diversos actores. O conhecimento que fui adquirindo sobre o estado do

tratamento da informação no nosso sistema escolar, levou-me a colocar como questão a investigar o facto de que uma parte significativa da informação obtida ser inútil e “não pensada”.

Tenho consciência que estamos na presença de um vasto campo de investigação, que inclui factores decisivos para a atmosfera organizacional e que existem constrangimentos endógenos e exógenos que originam esse desperdício de energias vitais. Azevedo (2011, p.96) afirma que “(...) a indefinição da responsabilidade é uma primeira consequência do caminho que se tem estado a percorrer. O clima organizacional que impera na cadeia da administração educacional é o da irresponsabilidade. (...)”.

Se a responsabilidade é a pedra-de-toque de uma boa administração pública, é fundamental que a gestão das instituições respeite a asserção inúmeras vezes repetida: a autonomia não se decreta; exerce-se. A esse propósito, é oportuno inscrever a questão de Luhmann (1989) que nos interroga sobre os motivos que levariam um indivíduo a ser honesto no escuro. Seria porque o deseja ou porque há procedimentos e regras de controlo dos comportamentos? É natural que não se consiga responder univocamente a este problema. Contudo, pode servir-nos de reflexão sobre a responsabilidade no funcionamento dos sistemas de informação.

Se ligarmos estas preocupações ao estudo em causa, reflectindo a propósito da delimitação da informação que uma instituição deve obter e relacionando-a com o tempo exigido às pessoas que alimentam o sistema de dados, talvez concluamos que é uma tarefa também endógena e que deve ser architectada de modo a atenuar as perturbações introduzidas pelas variáveis exógenas, mais ainda se estas forem consideradas geradoras de ruído informacional. Considerando que a primeira preocupação de quem desenha o tratamento da informação é o binómio da obtenção para fornecimento em regime de tempo real, percebemos que o processo de depuração exigido à selecção dos campos da informação é realizado com um baixo grau de significância, não serve o processo de tomada de decisões e parece não considerar as pessoas como centrais na arquitectura dos sistemas.

Já Luhmann (2001, p.14) considerava que “(...) esta redefinição de termos e relações implica uma viragem radical relativamente ao pensamento político europeu dominante e tem, como última consequência, o abandono definitivo do modelo organicista – de uma relação parte-todo, em que a posição central estava sempre reservada ao indivíduo. (...). Na opinião de Luhmann (*op. cit.*), o homem perde a posição de centralidade no organismo social e é remetido para o exterior, passando a fazer parte do meio ambiente do sistema. Torna-se uma causa para o aparecimento de problemas constantes e de complexidades crescentes.

A ideia que parece prevalecer como cimeira para o estabelecimento desordenado de entradas de informação, é a de que num dado momento de avaliação externa o desígnio precavido justifique a sua razão de ser, numa sociedade que Gil (2005, p.44) caracteriza assim: “(...) Em contrapartida, somos um país de burocratas em que o juridismo impera, em certas zonas da

administração, de maneira obsessiva. Como se, para compensar a não-acção, se devesse registar a mínima palavra ou discurso em actas, relatórios, notas, pareceres – ao mesmo tempo que não se toma, em teoria, a mais ínfima decisão, sem a remeter para a alínea x do artigo y do decreto-lei nº tal do dia tal de tal mês do ano tal. (...).”

Estou convicto, e as opiniões que tenho recolhido da leitura de textos de professores nos mais diversos suportes consubstancia essa convicção, que a quantidade de informação que as instituições escolares solicitam aos diversos professores dificulta o ensino nas escolas portuguesas.

A informação desnecessária impede que o exercício de ensinar se afirme na sua plenitude e é abordada na interrogação que questiona se “(...) não é uma tarefa e uma responsabilidade de gestores da informação serem críticos sobre esta burocratização e procurar significados alternativos de informação? (...)”, Rascão (2008, p.63).

Identificado o caminho investigativo, importava estruturar a dissertação de modo a responder a duas variáveis: encontrar conclusões pertinentes, com possibilidade de desenvolvimento em futuras investigações, e respeitar a sistematização académica a que têm de obedecer os estudos em causa.

Dividimos a dissertação em duas partes, uma teórica e outra empírica. Iniciámo-las em lógicas de pirâmide invertida até chegarmos às conclusões.

A opção para a primeira parte, o enquadramento teórico, incluiu dois capítulos: a escola como organização e os sistemas de informação na organização escolar. O primeiro estuda de forma sucinta a evolução da escolarização na Europa na segunda metade do século XX, a ideia de escola associada ao conceito de redes, a escola a partir do seu interior e a recuperação da ideia de ensino. No segundo capítulo, estudámos o impacto dos sistemas de informação na organização escolar e os instrumentos de gestão que decidimos analisar: o projecto educativo, o plano de actividades, os projectos curriculares de escola e de turma, os relatórios, as actas e os programas informáticos dedicados à gestão escolar.

Estruturámos a segunda parte da dissertação, o estudo empírico, em dois capítulos: a metodologia e a apresentação e síntese de resultados. Sistematizámos a metodologia através dos seguintes tópicos: contextualização do estudo, participantes, instrumentos utilizados na recolha de dados, procedimentos e técnica utilizada na análise de conteúdo. Na apresentação e síntese de resultados recorreremos a uma abordagem qualitativa através de entrevistas a directores escolares, com as necessárias análises de conteúdo.

Os caminhos de uma investigação com as características descritas é exigente. Requer uma revisão contínua dos procedimentos qualitativos inerentes à análise de conteúdo e dos seus processos hermenêuticos e de inferências de dados. Os investigadores colocam-se perante problemas novos.

O propósito foi dar um corpo à dissertação e um fio condutor entre as duas partes, os respectivos capítulos, as conclusões, o resumo e a presente introdução. Nunca se perdeu de vista o caminho escolhido, com especial cuidado para a questão levantada pelo título, sem nunca esquecermos que “(...) mais do que partir de uma resposta preparada historicamente para todos os casos, mais do que fazer como se nada soubéssemos, que é a posição dos racionalistas, trata-se de agir com tudo o que possamos dispor “aqui e agora”. (...)”, Miranda (1997, p.11).

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo I – A escola como organização

Capítulo II – Os sistemas de informação e a organização escolar

Capítulo I – A escola como organização

1.1 A escolarização na Europa na segunda metade do século XX

“Geralmente, salientam que as organizações são corpos, que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos”
Worsley (1977, p.303)

A intenção de realizar uma introdução ao fenómeno da escolarização na Europa na segunda metade do século XX, com uma menção para o caso português, destinou-se a atribuir à investigação a necessária contextualização histórica.

Há, desde logo, um pressuposto que deve ser sublinhado, segundo Canário (2005, p.59): “(...) Os debates sobre a escola nos últimos trinta anos têm tido um generalizado, e por vezes difuso, sentimento de insatisfação como pano de fundo, ao qual as múltiplas e repetidas tentativas de mudança voluntarista e em larga escala (reformas) não têm conseguido dar uma resposta pertinente. Este sentimento de mal-estar remonta ao diagnóstico, formulado no final dos anos 60, da existência de uma “crise mundial da educação”, que deve ser entendida como uma “crise da escola”. (...) em que essa “crise” se manifesta com contornos idênticos na generalidade dos países, independentemente do seu grau de desenvolvimento. (...)”.

Já Arendt (2006) considerava que a crise geral que se vivia no mundo moderno, em meados do século XX, abrangia os variados domínios da vida humana e eclodia nos diversos países, com saliência para Estados Unidos da América. Uma das componentes mais críticas centrava-se na crise periódica da educação, que se tinha transformado num problema político central com repercussões diárias no mundo dos jornais, e sublinhou que “(...) uma crise na educação suscitaria sempre graves problemas mesmo se não fosse, como no caso presente, o reflexo de uma crise muito mais geral e da instabilidade da sociedade moderna. (...)”, Arendt (*op. cit.*, p.195).

A evolução da escolarização na Europa na segunda metade do século XX pode dividir-se em duas partes. Uma primeira que se convencionou chamar de “tempo das promessas” e uma outra que se designou por “tempo das incertezas”. Essa separação deveu-se em grande parte à desilusão com o incumprimento da ideia de igualdade, Canário (*op. cit.*).

A primeira parte, que podemos situar entre as décadas de cinquenta e de setenta, caracterizou-se pelo aumento da procura da frequência escolar. A denominada emergência dos sistemas de educação de massas provocou um aumento da oferta. Estes anos virtuosos da expansão da rede escolar europeia podem ter tido um primeiro abalo em 1973 com o choque petrolífero. Podemos afirmar que até 1973 se viveu um tempo de optimismo que deu lugar a um de desencanto.

Esse declínio teve algumas consequências, ou causas, dependendo da perspectiva com que se abordar o assunto. Há factos que são incontestáveis: o descrédito ou a desvalorização dos diplomas escolares, o primeiro desemprego dos licenciados, a perda de pujança do estado providência e da escola de massas. São sinais indeléveis e que viriam a marcar as décadas que se seguiram.

Podemos classificar estes períodos em duas fases distintas: a do optimismo e a do desencanto. Esta última, deu origem a um estado descrente na procura escolar e a uma reacção defensiva - no sentido da importância de que é melhor ter um diploma porque nunca se sabe o futuro -, no que se refere à oferta de diplomas escolares.

É pertinente analisar ainda mais em detalhe as características de cada um destes períodos da rede escolar europeia.

O “tempo das promessas”, segundo Canário (2005), pode resumir-se como um período de grande desenvolvimento da rede escolar e de outros indicadores do estado providência, de mobilidade social, de afirmação da ideia de igualdade de oportunidades e ainda de duas teorias: a do capital humano, em que a educação é vista como investimento e ideologia da modernização; e a designada como estruturo – funcionalista, que vê a educação como factor de igualização das oportunidades sociais e de afirmação da ideologia meritocrática, em que a progressão social dos indivíduos se faz pelo seu mérito escolar e profissional.

Existem outras críticas à abordagem técnico-funcional das décadas de cinquenta e de sessenta: a expansão da rede escolar não atingiu os resultados esperados; as inovações e as transformações tecnológicas não foram o principal contributo para o aumento das qualificações requeridas pelos mercados; e a relação entre o posto de trabalho e as qualificações não foi apenas uma relação técnica, foi também um imperativo social.

Concluiu-se que a escola não foi tão relevante como se pensava para a construção de uma sociedade democrática e de igualdade de oportunidades, ficando patente que as nossas sociedades não foram tão meritocráticas como se pretendia.

Percebeu-se que os diplomas escolares não dependiam só da capacidade e do esforço individual, que valiam somente o que representava o seu portador e que a posição social não dependia somente das certificações académicas.

O “tempo de incertezas”, de acordo com Canário (2005), pode sintetizar-se como uma fase que assentou num modelo com prevalência para o desenvolvimento económico. Existiu uma manutenção ou agravamento das desigualdades sociais, a democratização do sistema educativo foi quantitativa e não qualitativa e verificaram-se novas distinções escolares. A democratização segregativa caracterizou-se pela já referida desvalorização dos diplomas escolares.

Não se falou em sociedade sem classes, mas considerou-se a ideia de inclusão social (cabem todos e todos são necessários) como uma exigência associada a competências que levam mais tempo a adquirir. Por isso, era considerado justo que mais tempo de formação correspondesse a mais investimento financeiro por parte dos indivíduos. Cabia à escola a resolução na equidade do acesso.

Em Portugal, o processo não decorreu no mesmo espaço temporal nem com as mesmas características e cronologia de acontecimentos.

As nossas contradições são históricas. Salienta-se o facto de se ter decretado, em 1835 e com pioneirismo, a escolaridade obrigatória, embora a sua aplicação tenha registado o último lugar na hierarquia europeia e constata-se que na entrada da década de cinquenta do século XX eram apenas três os anos de escolaridade obrigatória.

Sabe-se que estas diferenças entre países encontram uma forte explicação no estudo da história europeia, onde cada uma das nações apresenta características que se relacionam com as suas idiossincrasias.

Não é estranho que se verifiquem discrepâncias nos estudos comparados dos sistemas escolares. Pode até fazer-se um paralelo com o desenvolvimento da actividade social e laboral nos mesmos períodos. Os portugueses saltaram, por exemplo, do sector primário para o terciário sem uma passagem bem identificada pelo secundário.

Outra curiosidade refere-se à explosão escolar verificada a partir dos anos cinquenta do século XX. Em Portugal esse advento foi muito mais mitigado, tendo o Estado Novo expandido apenas o ensino primário.

Em Portugal, a massificação da escola só acontece verdadeiramente na década de oitenta e pode simplificar-se o estudo do seguinte modo: quando no resto da Europa a escola de massas entra em crise, em Portugal dá-se um período de expansão.

A discussão actual centra-se também na interrogação, segundo Canário (*op.cit.*, p.85), que nos questiona se “(...) a escola tem futuro? (...) O diagnóstico sobre a situação actual da escola é sombrio. (...) Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe. (...)”.

É neste sentido que o nosso estudo pretende, também, equacionar o problema. Conhecendo o que existe, identificando os principais constrangimentos e propondo trajectos que se leiam como alternativas.

Apesar do diagnóstico sombrio referido por Canário (2005), não queremos terminar este tópico sem um sinal positivo e de esperança a propósito da nossa realidade e que pode perspectivar um caminho interessante de investigação.

Uma conclusão relevante e actual, refere-se à democratização do acesso à escolaridade e com os dados de frequência das pessoas de sexo feminino em Portugal. Começa a desenhar-se uma tendência surpreendente: as mulheres chegam mais longe na escolaridade, mesmo que revelem uma condição social mais baixa. Este aspecto altera o que até aqui se identificava, uma vez que inscreve a ambição escolar das famílias, e dos sujeitos que frequentam a escolaridade, como um factor essencial para o sucesso escolar.

1.2 As escolas e o conceito de rede

“Sem comunicação não existem relações humanas
nem vida humana propriamente dita.”
Luhmann (2001, p.39)

Se iniciássemos o segundo tópico do estudo teórico com uma abordagem à sociedade em que vivemos, estaríamos a sistematizar de forma pertinente o caminho que pretendemos seguir. Sem recuarmos muito no tempo, podemos situar em Toffler (1984) um marco importante. O cientista norte-americano considerou que vivíamos na sociedade da informação - a sua conhecida terceira vaga - que se caracterizava pela utilização de novas tecnologias e em que se assistiu à afirmação dos desígnios da comunicação que vieram influenciar os mais variados domínios científicos.

É comum afirmar-se que a era pós-industrial deu lugar à sociedade referida por Toffler (*op. cit.*) e que entrámos no terceiro milénio convencidos da necessidade da circulação da informação.

Por via disso, a ideia dos sistemas de informação – entendidos como uma enorme teia, onde todos se ligam à rede global – apareceu como uma quase inevitabilidade, o que terá levado Innerarity (2010, p.90) a afirmar que “(...) o mundo em que vivemos é um sistema de informação integrado. Como consumidores dessa informação, participamos nesse sistema e temos o mundo ao nosso alcance, mas não de tal maneira que fique incorporado no saber que temos por experiência própria. (...)”

Se associarmos a essa possibilidade os adventos da globalização e da internet, podemos afirmar que se caminha num inaudito mundo informativo em que se evidencia a necessidade da permanente actualização de conhecimentos.

Deve sublinhar-se, segundo Cardoso (2005), que o nosso ponto de partida é que o modelo informacional emergente deverá acompanhar-nos para lá de 2020, da mesma forma que o desenvolvimento industrial o fez durante mais de um século. É um modelo fundamentado na informação e baseado na introdução das novas tecnologias de informação em todos os processos produtivos.

As previsões referidas desenharam um trajecto que não deixará de influenciar a vida das instituições e adequam a decisão de enquadrar este tópico do capítulo I num espectro menos vasto, mas provavelmente mais relevante: a relação das escolas com o conceito de rede.

Se o conceito de escola é antigo, e apesar da polémica actual à volta da sua finalidade e da crise institucional que a acompanha, em relação ao significado de rede importa precisar o seu valor conceptual.

Castells (2001a) define uma rede como um conjunto de nós interligados. Para o autor, as redes são modos ancestrais da actividade humana que adquiriram uma nova vida com o aparecimento das redes de informação e com a ancoragem na internet. Têm imensas vantagens como ferramentas organizativas devido à sua flexibilidade e adaptabilidade, são atributos essenciais para a sobrevivência e para o desenvolvimento em ambientes de mudança permanente.

É evidente que a abordagem da rede nos remete para uma actualidade que ultrapassa as fronteiras da escola como organização e é exactamente o que procuraremos fazer: inscrever os desafios que se colocam às instituições de ensino e aos seus sistemas de informação, sem deixarmos de olhar, ainda que de forma particularmente sucinta, para o que as rodeia. É oportuno referir que habitamos, de acordo com Innerarity (2010), num universo atomizado em que os meios de comunicação garantem a coesão social mínima, sem a qual uma sociedade seria inconcebível.

A emergência do conceito de rede no território da educação, segundo Barroso (2005), é um produto de dois tipos de fenómenos: os de afirmação recente na gestão das organizações de modelos pós-burocráticos que elegem a flexibilidade das estruturas e a interactividade e os que resultam do reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino e da redução da sua dependência em relação a patamares hierárquicos superiores.

Esta constatação também pode ser lida como uma solução para o problema apresentado por Barroso (2003, p.80), quando considera que "(...) o reforço da autonomia das escolas previsto na legislação é muito condicionado pelo exercício do poder das estruturas desconcentradas do Ministério da Educação (Direcções Regionais da Educação), pela produção de inúmeras

normas regulamentadoras por parte dos diversos serviços da administração, pelas práticas burocráticas ainda existentes e por uma cultura de dependência que marca ainda muitas escolas. (...)”

O autor releva duas tendências que serão objecto na nossa investigação: o estado da autonomia das escolas portuguesas e a sua dependência funcional e informacional em relação aos níveis hierárquicos superiores.

Castells (2001a, p.15) chega à importância da rede a partir de uma característica fundamental para a inteligibilidade do mundo em que vivemos, quando enuncia que "(...) a Internet é o tecido das nossas vidas. Se as tecnologias de informação são o equivalente histórico do que foi a eletricidade na era industrial, na nossa era poderíamos comparar a Internet com a rede eléctrica e o motor eléctrico, dada a sua capacidade para distribuir o poder da informação por todos os âmbitos da actividade humana. E mais, tal como as novas tecnologias de geração e distribuição de energia permitiram que as fábricas e as grandes empresas se estabelecessem com as bases organizativas da sociedade industrial, a Internet constitui actualmente a base tecnológica da forma organizacional que caracteriza a Era da Informação: a rede. (...)”.

Conclui-se que a caracterização da sociedade na mudança de milénio indica um caminho que o desempenho organizacional não pode ignorar: a rede. As suas referências à crise das empresas com modelos verticais, e por consequência a defesa da estrutura horizontal, devem ser consideradas para quem advoga a concepção dos sistemas de informação que implicam mudanças na cultura organizacional.

Numa sociedade que se pretende auto-regular e desenvolver, devem estudar-se os conceitos de escola e de rede associados aos estabelecimentos de ensino como organizações. O motivo profundo, segundo Innerarity (2010), parece relacionar-se com o facto das sociedades modernas já não necessitarem da forma de centralidade espacial. A supressão do centro, ou das funções que ainda recentemente lhe estavam atribuídas, é um produto do elevado poder da rede e da sua forte ubiquidade, o que impedirá que, no futuro, um qualquer lugar esteja privilegiado perante outros.

Nem todas as opiniões caminharam na mesma direcção. Importa situar, de forma resumida, autores que questionam as características enunciadas ou que levantam outros motivos de reflexão.

Já em “Duas horas de lucidez”, Chomsky (1994) transmitiu a ideia da complexidade do discurso sobre a internet, evidenciando uma preocupação com os perigos da alienação que pode provocar na população jovem, uma vez que se pode substituir o contacto físico com o outro pelo virtual. Associa esta nova forma de agir socialmente à sociedade de consumo e à desregulação dos mercados, factos que nesta altura de final da primeira década do milénio, e de crise das sociedades ocidentais, não podem ser ignorados.

São inúmeros os problemas que se colocam às sociedades contemporâneas e o advento da rede não escapa a essa voracidade. Miranda (1997, p.19 e citando Manent, 1987, p.9) levanta uma outra questão pertinente: “(...) Como atribuir os direitos ao indivíduo enquanto tal, uma vez que o direito rege as relações entre diversos indivíduos, uma vez que a própria ideia do direito pressupõe uma comunidade ou uma sociedade já instituída? Como fundar a legitimidade política nos direitos do indivíduo, se este nunca existe como tal, se na sua existência social e política ele está sempre necessariamente ligado a outros indivíduos, a uma família, uma classe, uma profissão, uma nação? (...)”.

Embora seja evidente a importância conferida à “*sociedade em rede*”, regista-se um conjunto de inquietações que acentuam a necessidade de se perceber o tempo em que vivemos.

Tivemos a preocupação de introduzir o problema com autores que levantaram componentes críticas mais decisivas para esta investigação, mesmo que ultrapassassem o universo escolar na sua vertente mais organizacional. Para além disso, a educação no mundo moderno já assumiu a importância dos diversos meios referidos e deve sempre recordar-se que o processo educativo não se circunscreve à escola.

É incontestável na vida do homem o domínio da informação e da comunicação. A sua circulação é enfatizada quase sem limites, existindo uma inerência para o seu tratamento em tempo real e para as questões relativas à transparência na gestão das organizações; e, na nossa opinião, a informação na organização escolar deve reger-se pelos mesmos critérios de circulação em tempo real e adaptada ao conceito de rede.

Parece-nos importante fazer uma clarificação em relação ao conceito de entropia que já foi usado neste estudo e que será utilizado mais à frente. A pertinência do seu uso prende-se com o estado de excesso de informação que se evidencia na rede dos sistemas de informação das organizações escolares e que provoca o estado de caos informativo que se desenha. Para Sfez (1994, p.47), “(...) uma das importantes modificações que sofre a teoria da informação com a simples análise estrutural da língua é a introdução de uma noção pedida por empréstimo à termodinâmica. Trata-se da noção de entropia(...)”. E acrescenta, que a sua difusão verifica-se mesmo nas ciências humanas, na psicanálise e na sociologia.

O autor, Sfez (*op. cit.*), demonstra o grau com que a teoria da informação usa a linguagem, como matéria-prima a transportar, afirmando que quanto mais informação existir, mais aumenta a entropia. Este conceito deve funcionar como uma espécie de aviso de prudência para quem tem a possibilidade de introduzir informação num sistema. A entropia legitima a ideia fundamental de delimitação da informação.

Haverá sempre mais do que um caminho e na comunicação em rede podemos optar, de acordo com Luhmann (2001, p.40), por dois: “(...) não é suficiente começar por discutir o conceito, coisa que só conduziria a algum resultado se se soubesse de antemão onde se

pretende chegar e em que contexto teórico esse conceito é aplicável. Mas sobre esta questão não há forma de estabelecer acordo prévio algum. Começaremos, pois, por distinguir duas correntes teóricas de signo diferente, a partir das quais é possível elaborar uma teoria científica. (...) Uma destas correntes estabelece a possibilidade de melhorar condições. (...) A segunda teoria parte da tese da improbabilidade (...).” No nosso caso optámos por perseguir a primeira, sem deixarmos de equacionar a segunda.

1.3 A partir do interior da escola

*“Para isso é preciso partir da experiência, não daquela que se confunde com o precipitado do “real” na memória dos indivíduos, mas da experiência que está cristalizada no estado de coisas existentes.”
Miranda (1997, p.32)*

Apesar de não pretendermos aprofundar a história da escola como instituição, pareceu-nos importante encontrar um conjunto de estudos que permitam enquadrar um dos capítulos seguintes que se debruçará sobre a influência e a importância dos sistemas de informação na organização escolar.

De acordo com Nóvoa (1992), nas décadas de oitenta e de noventa do século XX assistiu-se a uma renovação da investigação educacional. Partiu-se para uma pedagogia centrada na escola, que colocou em lugar de destaque a sua autonomia através da importância crescente de metodologias do domínio organizacional e de práticas investigativas mais ligadas aos processos de mudança no seu interior. Enfatizou-se o imperativo da sociedade em rede e da circulação da informação em tempo real associado à ideia de uma crescente autonomia organizacional das instituições escolares.

Neste sentido, julgámos oportuno incluir uma breve referência a vários modelos da escola como organização.

Inclui-se na perspectiva enunciada o estudo realizado por Costa (1996) e que integra as seguintes imagens organizacionais: escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como anarquia, escola como arena política e escola como cultura. A abrangência conseguida pelo autor traduz um desenho que nos interessou considerar.

Para Costa (*op. cit.*), pensar a escola como empresa é designar um elenco de características com origem na produção industrial. Salientam-se nesse catálogo os níveis organizacionais hierarquizados com centralização em unidades de comando, a divisão laboral especializada em cargos e funções e dedicada a objectivos e a obediência a uma planificação rigorosa com incidência para o melhor modo de executar tarefas no âmbito individual.

A publicação – *The Principles of Scientific Management* – de Frederick Taylor (1911) é de leitura obrigatória para quem queira conhecer os antecedentes teóricos que sustentaram as organizações empresariais. As conhecidas ideias *tayloristas* podem resumir-se na defesa de uma organização em que uns poucos pensam para que muitos executem e perdurou como um pensamento dominante durante as décadas que se seguiram.

Um aspecto importante nos estudos à volta da gestão empresarial e que de algum modo sustenta uma das preocupações do mote que foi escolhido para esta dissertação, prende-se com as funções administrativas. De acordo com Costa (1996), essas funções devem separar-se das restantes áreas e orientarem-se por cinco tópicos: previsão, organização, comando, coordenação e controlo.

A crise da escola e da sua organização, pode sempre ser entendida como uma necessidade para a sua gestão empresarial.

Existe uma extensa bibliografia que fundamenta a analogia entre a organização escolar dominante no último século e o *taylorismo* nos mais variados domínios do sistema escolar, desde a organização das turmas por iguais, passando pela indiferenciação dos horários escolares até ao desenvolvimento curricular e ao paradigma *normativo-taylorista*, que Lima (1988) considera ser a definição mais acertada para a administração burocrática centralizada e por decreto.

Mais tarde, Lima (1998) aborda esta questão segundo três dimensões: a que não regista diferenças entre a administração escolar e as outras organizações, nomeadamente as empresariais; a que descreve a organização escolar com uma fábrica, tendo, por exemplo, as aulas como linha de montagem e os alunos como matéria prima; e a que não aceita qualquer comparação.

A escola como burocracia é uma imagem fundamental para um estudo que incidirá nas componentes mais críticas dos processos administrativos de tratamento da informação na organização escolar, e é, talvez, um dos mais utilizados e criticados nos universos dos sistemas escolares e das escolas. São vários os autores que consideram que este modelo é aquele que mais tem marcado o panorama português.

De acordo com Weber (1978, citado por Costa, *op. cit.*), que podemos considerar o primeiro teorizador da imagem da escola burocrática, o progresso deste tipo de organização deveu-se às vantagens da técnica, do mesmo modo que a máquina superou os outros meios não mecânicos de produção.

Podemos afirmar que a burocracia se apresenta como modelo da administração pública e dos sistemas educativos e, por consequência, também das escolas. É um modelo que tem explicação para o “*modus operandi*” de outras dimensões educativas, como a relação pedagógica, os conteúdos leccionados e até a própria vida escolar.

Caracterizando a situação portuguesa, encontramos, e de acordo com Costa (1996), vários autores que consideram muito difícil a renovação pedagógica a partir do interior da escola. Essa dificuldade é devida, em grande parte, ao centralismo burocrático, ideia que esta investigação procurará constatar e evidenciar.

A escola como democracia é outra das imagens que Costa (*op. cit.*) escolhe para a sua investigação e em que aponta a democracia como a melhor de todas as instituições sociais.

Esta imagem da escola tem provocado as mais apaixonantes discussões por parte dos actores do processo educativo, nomeadamente no espaço português das últimas décadas.

A escola como democracia procura uma instituição que não se fundamente em tarefas, normas, cargos ou funções, mas que procure respostas a propósito do comportamento das pessoas em grupo, ou seja, do homem não como um máquina, mas como um ser social. Nesse sentido, os gestores deixaram de “apenas gerir” e precisaram de construir uma organização social e humana que alterou profundamente o conceito de organização empresarial.

Em Portugal a discussão tem-se feito em torno das afirmações de escola como comunidade educativa e de gestão democrática das escolas.

O desenvolvimento da imagem da escola como arena política, traça uma mudança nas concepções então em voga no âmbito da análise organizacional, refutando as ideias inerentes aos processos já descritos e considerados como empresariais ou burocráticos. Para além disso, revela uma reduzida tendência normativa.

Segundo Costa (*op. cit.*), os seus defensores apontam uma série de indicadores caracterizadores da organização escolar, com saliência para os seguintes: a escola como sistema político em miniatura e as escolas compostas por uma diversidade de indivíduos e de grupos com poderes e interesses próprios e divergentes. Nesta imagem, a vida escolar desenrola-se com base em lutas pelo poder e em conflitos de interesses, interiores e exteriores, que influenciam toda a actividade da organização. Considera os processos negociais como a base das decisões escolares e usa as seguintes palavras-chave: interesses, conflito, poder e negociação.

Alguns autores chegaram às teses das organizações como arenas políticas através dos contributos das teorias do conflito no quadro da tradição sociológica, do campo da ciência política e dos estudos do âmbito da teoria organizacional.

As escolas são consideradas como espaços privilegiados para a aplicação de modelos políticos e onde a imagem de arena política encontra sucesso.

No capítulo dedicado à imagem da escola como anarquia, Costa (*op. cit.*) afirma que esta noção entra em ruptura profunda com as imagens da escola propostas anteriormente, já que prefere classificar como ambígua, imprevisível e incerta a relação entre os indivíduos e os grupos que compõem as organizações.

Não existe uma conotação negativa para a imagem de anarquia, mas apenas o uso de uma metáfora consubstanciada por dimensões que classificam a escola como uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua. O seu funcionamento anárquico é sustentado por intenções e objectivos vagos e por tecnologias pouco claras. Identifica-se um amontoado de problemas que dá origem a decisões imprevisíveis e não planeadas. As escolas não são organizações com órgãos unidos e articulados, mas estruturas onde estes coabitam de forma sobreposta. Estas organizações são muito permeáveis à incerteza externa e a maioria dos processos organizativos adquirem um carácter essencialmente simbólico.

Esta imagem tem sido desenvolvida principalmente por autores norte-americanos e centra-se em quatro temas: a escola como anarquia organizada, a decisão organizacional como caixote de lixo, a escola como sistema debilmente articulado e a escola como sistema caótico.

Esta abordagem afirma, como foi referido, um desafio aos pressupostos dos modelos apresentados anteriormente ao questionar a racionalidade, e a ordem, enunciada nas outras perspectivas. Não se trata de advogar a existência de uma desordem absoluta. Os autores reconhecem uma ordem, só que não explicada pelos modelos anteriores.

Esta tese não advoga a desagregação da organização, porque considera que ela funciona numa lógica de confiança.

A primeira questão que se pode colocar no domínio da imagem da escola como cultura é se existe uma cultura de escola e se é possível encontrar em cada estabelecimento de ensino uma singularidade organizacional que o distinga dos demais. Na nossa investigação, e nomeadamente nas entrevistas aos directores escolares, esperamos encontrar opiniões importantes sobre este assunto.

A ideia de uma cultura de escola é, para muitos autores e de acordo com Costa (1996), uma aprendizagem que estas instituições podem fazer com o universo empresarial. A cultura específica de uma escola poderá verificar-se na tradução de diversas manifestações simbólicas: valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e cerimónias; a escola como uma pequena sociedade. É para muitos investigadores uma área fundamental que se vai projectar nos próximos anos por quem se interessa pelo mundo das organizações.

O conceito de clã, de quem veste a camisola da empresa, para simplificar a formulação, foi o factor considerado determinante.

Estamos perante um problema que não permite conclusões sustentadas. Poder-se-á considerar ingloria a ideia de apresentar argumentos definitivos ou que se aproximem disso, apesar de existirem investigadores que consideram que, para os especialistas da gestão escolar, os conceitos de clima e de eficácia precederam os de cultura e que existe um conjunto significativo de evidências que o demonstram.

Perrenoud (2001) é outro autor que questiona de forma acutilante a organização escolar no seu interior. Defende que as sociedades e as suas organizações sofreram mudanças

assinaláveis ao longo do século XX e que semelhante princípio não se tem aplicado aos estabelecimentos de ensino. Desenvolve uma crítica ao modelo *taylorista* de organização das instituições e parece defender uma lógica ligada aos conceitos de rede e à necessidade de redução dos níveis hierárquicos das organizações.

Perrenoud (2001) refere-se ao facto dos novos meios da tecnologia da informação e da comunicação não alterarem de modo radical a organização escolar. Questiona o carácter "intocável" da organização das disciplinas e desenvolve uma série de propostas no sentido de contrariar essa tendência.

Ainda do âmbito do mesmo problema, Perrenoud (*op. cit.*) faz propostas que passam pela organização em módulos, substituindo as tradicionais turmas por grupos flexíveis de alunos, no sentido de se cumprirem objectivos e não programas anuais. Para o autor, devemos interrogarmo-nos se fará sentido que a escola se continue a organizar, em praticamente todo o mundo, segundo um modelo que foi definido no século XIX e que se assemelha à concepção *taylorista* do trabalho industrial, onde os tempos e os espaços de trabalho persistem iguais há mais de um século.

1.4 A recuperação da ideia de ensino

*“Quem não estiver doente de esperança,
não tem a mais pequena hipótese de ser professor.”
“Uma sociedade que não honra os seus professores
é uma sociedade defeituosa.”
George Steiner (2005, p148)*

Terminamos este capítulo dedicado à escola como organização com uma interrogação que está no centro das nossas preocupações investigativas: qual é a função da escola e qual é o papel reservado ao ensino?

Para responder à pergunta formulada é fundamental abordar a questão intemporal que inscreve a necessidade de se perceber qual é a carruagem do tempo em que vivemos. Já em Barroso (1992) prevaleceu a classificação que sublinhava a emergência do estabelecimento de ensino como um factor decisivo que procuraremos consubstanciar mais à frente.

A história ensina-nos o suficiente e a da educação estabelece um registo semelhante. Se no parágrafo anterior sublinhámos a sugestão da actual crise do ensino, é expectável que um fenómeno com essas características não seja singular nem novo. Já Arendt (2006, p.192) tinha concluído que “(...) a segunda-ideia base a tomar em consideração na presente crise tem a ver com o ensino. Sob a influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a

pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar. (...). Para a autora, o professor tinha-se transformado num sujeito capacitado para ensinar qualquer coisa, a sua formação não se dirigia a um assunto em particular e esta concepção estava ligada a uma ideia elementar do que é aprender. E mais à frente, Arendt (2006, p.192), acrescentou: “(...) foi uma moderna teoria da aprendizagem que permitiu à pedagogia e às escolas normais desempenhar este pernicioso papel na crise da educação. (...)”.

É interessante verificar, que uma das críticas que começa a ser recorrente é exactamente a de que as sociedades modernas eram modeladas pela ideia de aprendizagem e que criavam, por isso, uma atmosfera semântica bem-pensante e atractiva.

Há autores, como Dujo (2009), que se ancoram no conceito de categorias e incluem designações que vão desde a sociedade de aprendizagem à sociedade do conhecimento e passando pela redundante aprendizagem ao longo da vida, como referências de uma estratégia política. Essas categorias teriam provocado formas de governo condutoras dos sujeitos em função das suas habilidades, das suas destrezas e das suas competências, e teriam construído um discurso global, politicamente correcto e aparentemente natural e ingénuo, que teria gerado no sujeito um permanente estado de ansiedade formativa.

Marshall (2005), citado por Dujo (*op. cit.*), defende que foi directo à subjetividade da pessoa, não através do corpo mas por meio da mente, e por intermédio de formas, de práticas educativas e pedagógicas que, possibilitando escolhas educativas, moldou a subjetividade das escolhas que se consideraram autónomas.

A ambiência era de tal modo vaga e imprecisa, que se tornou um obstáculo pedagógico ao escolar. O caderno de encargos da escola tornou-se demasiado pesado e ultrapassou as possibilidades do ensino na sua forma constitutiva mais clássica. Para muitos investigadores está lançado um desafio que passa pela recuperação do ensino como o papel primeiro da escola organização, como sublinha Marques (2010, p.3), quando afirma que “(...) as duas questões axiais da condição docente passam a ser o reforço da autoridade do professor e a desburocratização das funções docentes. (...)”

Outra premissa que pode dar origem a um caminho importante na análise desta problemática, encontra-se no pensamento de Dujo (*op. cit.*), a propósito de uma formulação de Beltran (2007), e que afirma a escola como depositária de todos os problemas. Responde a uma série de interrogações com respostas pertinentes. Se há um problema de nutrição com as crianças, a solução consiste em ensinar nutrição na escola. Se há um problema de circulação rodoviária, a resolução passa por ensinar os conteúdos respectivos na escola. Ou seja, o caderno de encargos da escola fica de tal modo sobrecarregado que nem sequer é possível ensinar a ler e a escrever no tempo dedicado à aprendizagem e vem confirmar os receios já

manifestados por Arendt (2006, p.182) quando afirmou que “(...) não é necessário grande imaginação para se avaliarem os perigos decorrentes de uma baixa constante dos padrões elementares ao longo do sistema escolar. (...)”

O que se evidencia é a construção de uma escola pós-moderna.

Quando se enuncia a ideia de pós-modernidade, a intenção é definir um conceito que inscreve a denominada globalização numa sociedade heterogênea, aberta, relativista, incerta, plural e abundante de informação.

Entre inúmeros parâmetros que podem ser estudados, começam a emergir os pressupostos de autoridade, de ensino ou de transmissão de saberes em detrimento dos conceitos de conhecimento, de informação e de aprendizagem ao longo da vida. Estas últimas designações são tão óbvias e eternas, que entraram num processo de autofagia. Há autores que instituem à ideia de “ao longo da vida” um único critério: o financiamento do ensino superior.

Há quem remeta os autores deste discurso para o lugar dos conservadores – e do regresso a uma espécie de “*back to basics*” - e não necessariamente dos progressistas. A nossa investigação procurará demonstrar que ao nível do tratamento da informação o peso excessivo do caderno de encargos da escola é uma evidência e que a sua reestruturação ajudará a recuperar o lugar essencial que o ensino exige. Por outro lado, a “crise da escola” impõe uma permanente reinvenção do discurso com a convicção de que a história provavelmente não se repetirá.

Os estudos que centram as críticas na não afirmação do ensino como tarefa nuclear dos estabelecimentos de ensino ganham defensores.

Segundo estes autores, as instituições escolares foram invadidas por ideias que colocam em posição subalterna essa função, sobrecarregando-as com um caderno de encargos mais próximo da recreação e do entretenimento. Dujo (2009) é um desses investigadores.

O ponto de partida de Dujo (*op. cit.*) é a escola em crise e a problemática do professorado. Situa-se na posição que já foi referida anteriormente neste capítulo e que é defensora das ideias de escola, de autoridade, de ensino, de transmissão e de educação em contraposição às de conhecimento, de informação, de aprendizagem, ou de “ao longo da vida”.

Na análise ao interior da instituição escolar, Dujo (*op. cit.*) sublinha, no que é acompanhado por Crato (2006), o persistente abandono a que têm sido votados os programas escolares, os conteúdos de ensino e própria ideia de professor como aquele que transmite saberes. Sem relegar a importância dos factores externos referidos, a defesa da sua posição inscreve um conjunto de argumentos de natureza endógena, que exige aos que têm prevalecido nos lugares teorizadores desta instituição uma aturada reflexão.

Estas tendências evidenciam-se no caso português, onde a escola, de acordo com Marques (2010), não consegue realizar as tarefas sociais exigidas e que essa sobrecarga retira espaço

aos professores para o ensino que é a sua actividade fundamental. Guinote (2008, p.158), revelando a mesma preocupação numa lógica mais virada para a cultura organizacional dos estabelecimentos de ensino, afirma que “(...) a solicitação de informação às escolas por parte dos serviços centrais do ministério aumentou brutalmente nos últimos anos (...)”.

Na nossa investigação fomos à procura do impacto do tratamento da informação no exercício dos professores. É crucial perceber se as tarefas do domínio dos sistemas de informação sobrecarregam os docentes com o lançamento repetido de dados e se, para além disso, essas solicitações são devidamente “pensadas”. Como já afirmámos anteriormente, a nossa impressão é que o tratamento da informação é uma das componentes mais críticas do preenchido caderno de encargos da escola, que, e para além disso, já transporta uma carga tão pesada que leva Azevedo (2011, p.83) a caracterizá-la assim: “(...) As escolas, como vimos, diante da multiplicidade de mandatos com que são sobrecarregadas, uns consistentes outros inconsistentes, muitos deles em conflito entre si e muitos deles dependentes de modas gerencialistas e até pedagógicas, mandatos esses que se traduzem depois em ideologias, objectivos, processos e actividades organizacionais também desarticulados e até conflituosos entre si (...)”.

Capítulo II - Os sistemas de informação e a organização escolar

2.1 O impacto dos sistemas de informação na organização escolar

*“Não corrigirmos as nossas folhas é o mesmo que cometer novos erros”.
Confúncio (551 ac – 479 ac)
Azevedo (2011, p.243)*

Existe uma relação indissociável entre o sistema de informação e a cultura organizacional de uma escola ou de outro tipo de organização.

Importa precisar o conceito de sistema de informação. Para Rascão (2004, p.26 e citando Lucas, 1987), um sistema de informação “(...) é um conjunto organizado de procedimentos, que, quando executados, produzem informação para apoio à tomada de decisões e ao controlo das organizações. (...)”. Conclui-se que a sua finalidade é transformar dados em informação útil. Já Scriven & Stufflebeam (1976) tinham dado ênfase ao processo de delimitar, obter e fornecer informações úteis como suporte para as decisões alternativas. Os conceitos de apoio à tomada de decisões e de utilidade serão nucleares ao longo da nossa investigação. É consensual que se colocaram como ineficientes os anteriores modelos que se baseavam em históricos de difícil acessibilidade informacional e que não eram desenhados pela necessidade de servir o processo de tomada de decisões. Há investigadores, como Gil (2005, p.57), que retratam o exercício dos sistemas de informação da nossa administração pública num “(...) duplo regime que vigora em serviços de toda a ordem. Ora se tenta inscrever freneticamente tudo, absolutamente tudo em actas, para que nada se perca, ora reina a maior negligência nos arquivos que ninguém consulta nem consultará (espera-se). (...)”

Não devemos abordar um tópico com este conteúdo, sem clarificar um conjunto de conceitos, associados às novas realidades, que requerem precisão para que a linguagem permita uma comunicação assente em bases sólidas.

Mesmo os conceitos aparentemente mais simples devem ser clarificados. É, por exemplo, nuclear perceber a distinção entre um computador e um sistema de informação. Desde logo ao nível da abrangência. O segundo integra a tecnologia, os procedimentos organizacionais, os métodos e as políticas que tratam a informação e também as pessoas que exercem

funções no seu seio. Deve distinguir-se o que é suportado, a informação, daquilo que suporta, a tecnologia.

Outra dimensão que tem de ser considerada, inscreve a necessidade dos sistemas de informação serem desenvolvidos por “(...) pessoas da gestão da informação e não pelas pessoas da área das tecnologias da informação e da comunicação. (...)”, Rascão (2008, 14).

A questão referida, neste último parágrafo, engloba uma componente muito crítica dos sistemas de informação na organização escolar. É comum constatar-se a inexistência de pessoas bem preparadas e sensíveis para a necessidade fulcral de pensar o tratamento da informação, considerando não só os dados armazenados pela tecnologia, mas também os sinais fortes e fracos do universo organizacional.

Há especialistas, como Rascão (*op. cit.*), que consideram que está muito por fazer neste domínio ao nível das mais diversas organizações. Podemos afirmar que essa lacuna salienta-se de modo peremptório na escola-organização, onde parece que é correcto falar-se em desconhecimento por ausência de estudo e de experimentação. Existe alguma tecnologia que suporta a informação, mas não se criam sistemas de informação modernos, coerentes e devidamente “pensados”.

Para se conceber um sistema de informação, é fundamental perceber os problemas que se deparam a quem faz a gestão e dar resposta a um conjunto de perguntas que envolvem não só a organização, mas também as pessoas.

A arquitectura do sistema de informação deve, por isso, ser pensada em duas vertentes: “ (...) a arquitectura lógica da informação, enquanto sistema e a arquitectura física de suporte à informação, ou seja a infra-estrutura tecnológica. (...)”, (Rascão, 2004, p.31).

Podemos afirmar que os sistemas de informação são considerados, no mundo organizacional das sociedades contemporâneas, pilares tão decisivos como o capital ou as pessoas. Acrescentam vantagens determinantes nos processos de concorrência entre organizações e no apoio à tomada de decisões. Outro aspecto muito relevante que é inscrito na literatura consultada, é o registo consensual do aumento de motivação das pessoas como um benefício associado aos sistemas de informação.

Uma fase fundamental na construção do sistema de informação é designada por análise. É o primeiro momento onde se estabelecem os alicerces e tem relevância na sua relação com o estudo em causa nesta dissertação.

Outro dado incontornável para este tipo de investigação é o excessivo volume de informação com que se deparavam os decisores nas sociedades em que vivemos.

Esta componente crítica das organizações é abordada, por exemplo, por Fullan (2003, p.14 e citando Homer-Dixon, 2000b, p.15) quando escreve: “(...) Exigimos que os líderes resolvam, ou pelo menos sejam capazes de gerir uma multiplicidade de problemas interligados que podem degenerar em crises, sem qualquer aviso prévio; exigimos que naveguem numa

realidade em crescente turbulência, realidade esta que, em certos aspectos-chave, acaba por ser literalmente incompreensível para a mente humana; bombardeamo-los por todos os lados com interesses especiais, cada vez mais arrojados e poderosos, que desafiam todos os conceitos de políticas inovadoras; afogamo-los em informações frequentemente inúteis e confusas; e obrigamo-los a decidir e a agir a uma velocidade cada vez mais rápida. (...)” .

Vai-se desenhando a necessidade de cuidar como um bem precioso a informação que uma organização obtém para estruturar o seu sistema de informação. Os excessos e os desperdícios penalizarão os decisores, mas principalmente os actores que têm a função de incluir dados no sistema.

No início da década de oitenta do século XX, percebeu-se a importância de se precisar com rigor o conceito de avaliação para compreender o fenómeno da gestão escolar e do tratamento da informação que circula no seu seio, mas também da que deriva do seu exterior. A função essencial da avaliação é proporcionar aos actores dos estabelecimentos de ensino informação de retorno e parece que as organizações escolares tentam usar as tecnologias para integrarem melhor os dados administrativos e pedagógicos. Usam programas computacionais com a intenção de eliminarem progressivamente a utilização da informação no suporte anterior: o papel.

As organizações que se propõem a desenvolver sistemas de informação, devem possuir uma estratégia de crescimento consciente e que considere, como já foi referido anteriormente, que a participação das pessoas em todo o processo é fundamental.

Importa ter em consideração as conclusões de Rascão (2004, p.17) quando escreveu que “(...) praticamente todos os manuais de tecnologias de informação e das comunicações falam dos sistemas na perspectiva tecnológica e não na perspectiva da gestão, pelo que tem existido uma grande confusão entre o que é a tecnologia do produto (*software*) e a do processo (*hardware*) e o produto (informação), uma vez que jamais foi feita de uma forma clara e precisa a separação entre o que suporta (a tecnologia) e o que é suportado (a informação). (...)”.

Numa lógica de conhecimento sumário, deve precisar-se que agir sobre a informação é não só actuar sobre os dados obtidos, mas proceder sobre as relações que se estabelecem, como refere Rascão (*op. cit.*, p.21): “(...) ou seja, sobre os padrões colectivos ou individuais de formatação e através deles sobre a percepção do real e sobre a acção que dela decorre (...)”.

Para os que olham para os sistemas de informação como instrumentos com a função de elaborar diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação que podem realizar, devem ser alertados para o facto de que a tecnologia pode e deve ser usada intensamente como facilitadora e integradora dos processos de gestão do conhecimento, mas que exige um forte conhecimento das suas potencialidades, para que sejam extraídos os máximos benefícios da

sua aplicação e reduzidos ao mínimo os fenómenos de redundância e de repetição no lançamento de dados.

A possibilidade dos computadores extraírem dados isolados, apesar do tratamento estatístico de que tenham sido objecto, é uma formulação que requer atenção. A Informação é um produto da mente humana. O sujeito adiciona aos dados o conhecimento pessoal e ainda outras informações. É nesse somatório que se constrói o produto que leva à decisão. Não é suficiente construir relatórios de dados sem que previamente se tenham pensado as suas finalidades.

O que neste momento podemos afirmar, é que o impacto dos sistemas de informação na organização escolar, e no que aos dados de natureza pedagógica (obtidos pela via do ensino ou das aprendizagens) diz respeito, é um universo por estudar. Prevalece, de algum modo, a preocupação de Gil (2005, p.88) quando afirma que "(...) a burocracia representa uma espécie de sintoma social de recusa do conflito e da acção. O que concorda perfeitamente com o que dissemos sobre o efeito entrópico do medo. Que "actividade" poder ser mais desgastante, mais exasperante pelo sentimento de impotência que faz nascer, do que submeter-se permanentemente aos passes, às medições, às esperas infundáveis da burocracia? (...)"

2.2 Breve descrição dos instrumentos de gestão em análise

*"Não há ventos propícios quando não se sabe para que porto se quer ir."
Cardoso (2005, p. 15 e citando Séneca)*

A nossa opção centrou-se no estudo de instrumentos do sistema de informação da escola como organização, com a ideia de se perceber se o conjunto de documentos e de procedimentos constituíam uma estrutura coerente no apoio à tomada de decisões dos diversos actores e serviam a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Importava também verificar se essas ferramentas elevavam a carga burocrática da instituição, entendida na perspectiva da obtenção de informação inútil para os dois parâmetros referidos.

Outro critério fundamental consistiu no estudo de um leque de instrumentos que nos pudessem traduzir o grau de redundância e de repetição no lançamento de dados que se verifica neste tipo de organizações e que fossem, de acordo com os normativos legais do sistema escolar português ou dos hábitos da cultura organizacional vigente, comuns a todos os estabelecimentos de ensino. Importa ter presente os estudos de Innerarity (2010, p.92), quando, e a propósito da relação entre redundância e informação, diz: "(...) A velocidade da informação é paga com a redundância. Mantemo-nos atentos aos meios de comunicação para no dia seguinte podermos continuar a falar, com umas variações mínimas, do mesmo. E, no

fundo, o que eles nos dizem é o que já sabíamos. A redundância não é, portanto, um problema para os meios de comunicação, mas o seu autêntico objectivo. (...)”. A afirmação que acabámos de ler deve ser tida em conta por quem gere sistemas de informação, uma vez que os fenómenos de redundância e de repetição de dados parecem contaminados pelos mesmos problemas que foram inscritos como atributos essenciais dos meios de comunicação. Ou seja, o que no caso dos primeiros pode conduzir à entropia e ao caos no caso dos segundos pode ser uma vantagem e um objectivo.

Há um aspecto fundamental que se pode considerar transversal aos instrumentos de gestão que vamos analisar: as estruturas do sistema escolar português inscrevem os diversos documentos - projecto educativo, plano de actividades, projectos curriculares de escola e de turma, relatórios de actividades e actas de reuniões - através dos normativos legais sem indicarem uma metodologia para a sua elaboração. Em alguns casos, prevê-se a necessidade da apresentação de um relatório de avaliação.

Deve referir-se que o projecto educativo e o plano de actividades são considerados, através do decreto-lei nº 75, de 22 de Abril de 2008, emanado do Ministério da Educação, instrumentos que inscrevem as decisões estratégicas e de planeamento destas instituições.

Decidimos associar uma metodologia de estudo semelhante para a análise dos sistemas de informação das organizações escolares, de modo a que se percebesse a lógica subjacente ao tratamento da informação de acordo com os pressupostos estudados no estudo teórico desta dissertação, nomeadamente a ideia de que grande parte da informação é obtida por precaução.

Apresentamos seguidamente uma breve síntese de cada um dos documentos ou instrumentos de gestão no sentido de permitir um contacto imediato com as suas características formais ou informais.

2.2.1 Projecto educativo

Como disse Barroso (2005, p.123), “(...) a existência de um capítulo dedicado à análise do projecto educativo, na sua dimensão institucional e local, numa obra sobre política e organização escolar, justifica-se por três ordens de razões. Em primeiro lugar, a obrigatoriedade de elaboração de um projecto, constitui, não só uma tentativa de introdução de novas modalidades de gestão na organização escolar (planeamento e gestão estratégicas, formas de gestão pós-burocráticas, gestão associativa) mas também, uma nova forma de regulação local da escola pública pelo poder político central e a sua administração. (...) Em terceiro lugar, a ideia de projecto tem evoluído no sentido de ultrapassar a dimensão sectorial de projecto de uma organização (inspirado na gestão empresarial) e assumir uma dimensão

territorial, enquanto expressão de um serviço público local de educação (...). Clarifica-se assim o alcance organizacional e político do conceito e da operacionalização de um projecto educativo e reforça-se a necessidade de se incluir este processo nas medidas contemporâneas de territorialização das políticas educativas.

Podemos afirmar, com segurança, que o projecto educativo é comumente considerado um pilar deste tipo de organizações. Projectam-no como o espelho do modo de ser de cada estabelecimento de ensino e deve inscrever as decisões estratégicas fundamentais e de planeamento.

Para além disso, e como Barroso (2005, p.123 quando cita Barbier (1991)) referiu, vivemos numa “civilização de projectos”, onde as mais diversas formas de existência, das individuais às grupais, passando pelas organizacionais ou profissionais, por exemplo, se consubstanciam na firme disposição da concretização de um projecto. É perante esta quase irrefutabilidade quanto à sua utilidade, que as instituições partem na consecução do seu projecto educativo.

Nos últimos anos, assistimos ao questionamento deste estado quase linear e que admitia poucas tergiversações. Nesse sentido, importa sublinhar as preocupações que existem com o modo como se vai assistindo a um processo de modismo e de sacralização do projectos educativos, que na opinião de Barroso (*op. cit.* p.125) “(...) transformando-o numa espécie de amuleto, para esconjurar a crise em que se debatem a educação em geral, e as escolas em particular. Na verdade, arriscamo-nos a que o “projecto educativo” não passe de uma moda pedagógica (...)”.

É reforçada a nossa intenção investigativa de procurar conhecer o modo como os projectos educativos, e os outros instrumentos ou documentos de gestão escolar, se inserem nos sistemas de informação dos estabelecimentos de ensino.

Para sermos mais precisos, devemos conhecer que o projecto educativo é uma obrigatoriedade inscrita na legislação sobre gestão escolar, nomeadamente no referido decreto-lei mais recente, o nº75 de 22 de Abril do Ministério da Educação, e é objecto de avaliação por parte da Inspeção-Geral da Educação que é o organismo do estado que tem a competência da avaliação externa das escolas.

O Ministério da Educação parece não sugerir qualquer metodologia para a construção destes projectos, nem indicar uma forma de avaliação dos mesmos.

O decreto-lei referido faz a seguinte menção (p.2344) em relação a este instrumento de gestão: “O projecto educativo é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”.

Como se leu, é inscrita a duração do projecto e a obrigatoriedade da sua existência. É

estabelecido um conjunto de metas que devem nortear a função educativa das instituições de ensino e faz-se uma referência à avaliação dos mesmos sem se propor uma qualquer forma de o realizar.

O projecto educativo é aprovado pelo Conselho Geral, órgão máximo destas instituições, que estão cometidos com a responsabilidade de acompanhar e avaliar a sua execução. A proposta de projecto educativo é uma incumbência do Conselho Pedagógico.

O citado decreto-lei, considera ainda outros aspectos (p.2351), relativos às componentes do projecto educativo, que importa referir: “(...) 1 — Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. 2 — A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente: a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) A avaliação de desempenho do pessoal docente. (...)”

A autonomia das escolas é uma questão fundamental nas políticas actuais. O projecto educativo é considerado um instrumento decisivo para se atingir esse objectivo, como se pode ler ainda no referido decreto-lei (p.2354) “(...) 3 — Na renovação dos contratos de autonomia, para além do previsto no número anterior, deve avaliar -se, em especial: a) O grau de cumprimento dos objectivos constantes do projecto educativo; (...)”

Existem autores que se têm dedicado ao tema na perspectiva da resposta às questões que se prendem com o modo de se conceber o projecto educativo e constituem um suporte bibliográfico que deve ter orientado um número significativo destes documentos.

Leite (2009) é um desses autores e inscreve um roteiro de procedimentos, com ênfase para o projecto educativo de escola, em que atribui a este instrumento a incumbência da explicitação da missão escolar, do diagnóstico da sua situação, dos elencos dos problemas a resolver, dos recursos a mobilizar e das ambições a enunciar. O autor enuncia uma espécie de bilhete de identidade da instituição, onde salienta a necessidade de se responder às seguintes interrogações: Onde estamos? Quem somos? O que pretendemos? De que meios dispomos? Como vamos fazer? Como vamos avaliar?

Como referimos anteriormente, esta forma breve de introduzir o problema servirá de roteiro para a metodologia de investigação e permitirá estabelecer algumas conclusões, em conjunto com as opiniões dos entrevistados, a propósito da relação entre os projectos educativos das

organizações escolares e os sistemas de informação que suportam as culturas organizacionais.

2.2.2 Plano de actividades

Para além da obrigatoriedade legal, na elaboração, aprovação e avaliação dos planos anual ou plurianual de actividades por parte dos agrupamentos ou das escolas não agrupadas, e que está inscrita no decreto-lei o nº75 de 22 de Abril, da responsabilidade do Ministério da Educação, não se conhecem outras referências nos normativos do sistema escolar que indiquem procedimentos operacionais para a sua metodologia.

Como se pode reparar na designação, estes planos têm uma vigência anual ou plurianual.

Em regra, é um documento de planeamento que define alguns objectivos e que indica formas de organização e de programação de actividades. É também comum que inclua a identificação dos recursos envolvidos.

O plano anual ou plurianual de actividades é aprovado pelo Conselho Geral, que tem a responsabilidade de o avaliar e de acompanhar a sua execução, após a apresentação a cargo dos directores dos estabelecimentos de ensino.

Ainda de acordo com a inscrição na legislação referida, os planos anual e plurianual de actividades são os documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução.

Salienta-se a particularidade de se prever a sua articulação com o projecto educativo, circunstância que será objecto de abordagem nas entrevistas previstas para a metodologia investigativa desta dissertação.

Como já referimos anteriormente, a autonomia das escolas é considerada uma componente crítica das organizações escolares e o plano de actividades é classificado como um instrumento determinante. É também o que se pode ler (p.2354) no referido decreto-lei: "(...) 3 — Na renovação dos contratos de autonomia, para além do previsto no número anterior, deve avaliar-se, em especial: b) O grau de cumprimento dos planos de actividades e dos objectivos do contrato. (...)".

Com se poderá ver no sub-tópico relativo aos relatórios, os planos de actividades devem ser objecto de avaliação. Essa responsabilidade está cometida aos órgãos próprios da escola e será abordada no estudo empírico.

2.2.3 Projectos curriculares de escola e de turma

Não existe qualquer referência ao projecto curricular de escola nos normativos que organizam o sistema escolar português, mas a ideia foi-se “institucionalizando” a partir do momento em que foi introduzido o projecto curricular de turma. Muitas organizações escolares optaram por construir um projecto curricular de escola como um documento que se destinou a fazer uma ligação entre o projecto educativo e o projecto curricular de turma.

Por norma, tem a mesma vigência do projecto educativo e decidimos incluí-lo no estudo de forma a prevermos o que poderia suceder no decurso da investigação.

Em regra, no projecto curricular de escola inscrevem-se decisões relativas aos horários escolares, às opções na escolha das cargas curriculares e ao reduzido espaço destinado às ofertas curriculares específicas das diversas escolas ou agrupamentos de escolas.

Os projectos curriculares de turma apareceram associados ao decreto-lei nº115 A, de 4 de Maio de 1998, integrados na ideia de autonomia e gestão escolar.

Têm uma vigência adequada ao tempo em que as turmas escolares existem sem grandes alterações na sua composição, normalmente um ciclo de escolaridade.

Inscreveu-se, de modo informal primeiro e depois com algumas referências nos normativos legais, a necessidade de se assumir a forma particular como cada turma reconstrói e se apropria do currículo nacional, concebendo modos próprios e adaptados às características da turma. Neste sentido, podem considerar-se como partes destes projectos os seguintes planos: de recuperação para os alunos que iniciem uma reprovação, de acompanhamento para os alunos que reprovem e de desenvolvimento para os alunos que manifestem necessidade de aprendizagens acrescidas.

Também se inscrevem nos projectos curriculares de turma as ideias de caracterização do grupo de alunos, as componentes curriculares associadas às áreas não disciplinares e ao conjunto de actividades que a turma realiza e que não se elencam nos programas disciplinares.

A exemplo das sínteses realizadas em relação aos outros instrumentos de gestão escolar, também para os projectos curriculares de turma não se conhecem sugestões metodológicas que se integrem na ideia de sistemas de informação do tipo da sociedade da informação e do conhecimento.

2.2.3 Relatórios

Por considerarmos este tipo de instrumento de gestão uma das fontes conhecidas em que os diversos actores das organizações escolares dão conta de informação considerada relevante

para a cultura organizacional e para os sistemas de informação, decidimos dedicar uma espaço importante à investigação a propósito dos relatórios de actividades.

A exigência da elaboração de relatórios de avaliação de actividades raramente se inscreve nos normativos legais em vigor e a sua imposição é, em muitos casos, uma decisão inscrita nos regulamentos internos das organizações.

Por outro lado, não existe nos documentos que se destinam à organização do sistema escolar qualquer referência à metodologia que deve ser seguida de modo a transformar as informações inseridas em dados úteis para a tomada de decisões.

Os relatórios são, em regra, solicitados no final do ano lectivo ou no último ano dos diversos mandatos dos órgãos próprios das organizações escolares.

O já citado decreto-lei nº75, de 22 de Abril de 2008, faz referência aos seguintes relatórios: a) «Relatório anual de actividades», como o documento que relaciona as actividades efectivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização; b) «Conta de gerência», como o documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada; c) «Relatório de auto -avaliação», como o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.

2.2.4 Actas

As actas são, a par do registo obrigatório de ocorrências várias e de decisões organizacionais, um tipo de instrumento de gestão que é uma das fontes fundamentais para se perceber a cultura organizacional associada aos sistemas de informação. Foi essa impressão que influenciou a nossa decisão no sentido de incluir estes registos na nossa investigação.

A exigência para a realização das actas das diversas reuniões está inscrita no código de procedimento administrativo e o sistema escolar português cumpre, naturalmente, essa determinação.

Também não se encontra em relação a este procedimento qualquer sugestão metodológica que vise o tratamento da informação que é inserida neste tipo de ferramenta de gestão, para além da seguinte referência no código de procedimento administrativo: "(...) artigo 27.º; acta da reunião; 1 - De cada reunião será lavrada acta, que conterá um resumo de tudo o que nela tiver ocorrido, indicando, designadamente, a data e o local da reunião, os membros presentes, os assuntos apreciados, as deliberações tomadas e a forma e o resultado das respectivas

votações. 2 - As actas são lavradas pelo secretário e postas à aprovação de todos os membros no final da respectiva reunião ou no início da seguinte, sendo assinadas, após a aprovação, pelo presidente e pelo secretário. 3 - Nos casos em que o órgão assim o delibere, a acta será aprovada, em minuta, logo na reunião a que disser respeito. 4 - As deliberações dos órgãos colegiais só podem adquirir eficácia depois de aprovadas as respectivas actas ou depois de assinadas as minutas, nos termos do número anterior. (...)

2.2.5 Programas informáticos

O universo das soluções informáticas que se destinam à organização do sistema escolar português teve, em meados dos anos noventa do século XX, uma aplicação informática destinada ao tratamento dos dados dos alunos que foi abandonada antes da mudança de milénio. Foi um primeiro passo, mesmo que mal sucedido, no sentido de se evoluir para soluções informáticas normalizadas que abrangessem algumas das áreas da gestão escolar.

Foi neste sentido que, em 2006, foi criada a Missão para os Sistemas de Informação, no âmbito do Ministério de Educação, que certifica soluções informáticas para a gestão de recursos humanos das escolas, para a contabilidade e para a acção social escolar.

Como pode consultar-se no sítio na internet da referida Missão, é inscrita a seguinte nota introdutória: “A certificação incide sobre a especificação dos ficheiros XML gerados e exportados pelas aplicações informáticas e não relativamente às funcionalidades dos programas informáticos. A análise dessas funcionalidades e a decisão sobre a sua adequação às necessidades da Escola ou Agrupamento são de responsabilidade dos respectivos Conselhos Executivos.”

Desde meados do século passado que as escolas ou agrupamentos de escolas têm recorrido às soluções informáticas certificadas disponibilizadas pelas empresas comerciais que se estabeleceram no mercado. Conhecem-se estabelecimentos de ensino que têm construído as suas próprias soluções.

É possível afirmar que a situação vigente se caracteriza pela utilização das soluções informáticas certificadas pela Missão para os Sistemas de Informação nas áreas referidas e com o seguinte propósito: “(...) Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação. (...)”

O estudo dos sistemas de informação dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas passará inevitavelmente pela compreensão do modo como se usam as soluções certificadas e da forma como se estabelecem as relações com os outros procedimentos no sentido em que foi estudado em capítulos anteriores desta dissertação.

Parte II

Estudo empírico

Capítulo III – Metodologia

Capítulo IV – Apresentação e síntese de resultados

Capítulo III – Metodologia

3.1 Contextualização do estudo

A escola como organização é produtora de um universo significativo de informação. Sabendo-se que a tomada de decisões é uma constante estruturante de qualquer cultura organizacional, importa conhecer o modo como são tratados os dados da informação escolar. Na sociedade actual, os sistemas de informação desempenham um papel fulcral. São cada vez mais poderosos os meios que permitem a circulação de dados em redes internas ou externas.

Os dilemas colocados à gestão organizacional e informacional das escolas conflituam entre o exercício da autonomia e as respostas solicitadas pelas estruturas centrais dos ministérios onde se integram.

O que se pretende questionar é se existe delimitação da informação, ou se, por outro lado, grande parte da informação obtida não obedece a critérios que “pensem” a sua utilização.

Existem vários constrangimentos que podem originar perdas de energias fundamentais. Os já identificados problemas de centralização do sistema escolar e a ausência de autonomia das instituições, estão, certamente, nos primeiros lugares do elenco.

Um princípio fulcral, que é interno às organizações e que pretendemos saber se é devidamente considerado, prende-se com o respeito pela rede de informadores que alimenta um sistema de dados e que com o tempo afirmará uma determinada cultura da organização.

Se considerarmos, como já fizemos referência, que o tratamento da informação deve obedecer ao binómio obter para fornecer, acrescentando-lhe a sociedade da informação e do conhecimento o imperativo desse processo dever ser executado em tempo real, podemos perceber que o processo de seleção dos campos da informação é nuclear.

Supõe-se que prevalece um pressuposto precavido na definição da informação a obter e essa intenção é reforçada com a ideia da sua utilidade nos momentos de avaliação externa das organizações.

Organizámos o capítulo III, referente à metodologia a utilizar no estudo empírico, em subtópicos. Esta decisão sistematiza uma investigação que é composta por partes fundamentais que ajudam a explicar os caminhos percorridos.

Se enunciámos o facto da escola como organização produzir um vasto universo de informação, também inscrevemos a necessidade de se conhecer o modo como essas organizações delimitam, obtêm e fornecem os dados que se devem traduzir em conhecimento. O universo estabelecido na delimitação do problema proporciona-nos um significativo grupo de objectivos e de questões de investigação.

Construímos a nossa opção de modo a inscrever conclusões relacionadas com os pressupostos do enquadramento teórico, com a intenção de percebermos o modo como se realiza a selecção de campos nos diversos sistemas de recolha de informação, quer nos de suporte digital quer nos restantes.

Caminhámos no sentido de percebermos se os sistemas de informação são desenhados pelas necessidades da organização, e de acordo com o seu plano estratégico ou projecto educativo, ou se obedecem apenas a parâmetros estabelecidos pelo poder central ou pelas empresas que se estabeleceram neste tipo de mercado.

Importou-nos identificar se o imprescindível processo de análise dos sistemas de informação era feito em estreita ligação com a metodologia organizativa da instituição e quais as garantias de reciclagem.

Construímos o estudo empírico ainda dentro doutro nível, igualmente vasto, de investigação: se o universo de obtenção de informação definido pelos normativos legais, ou criado pelas unidades autónomas, é objecto de tratamento com a preocupação primeira de servir o processo de tomada de decisões. Neste domínio, a investigação será centrada nos documentos mais comuns do processo organizativo escolar: projecto educativo, plano de actividades, projectos curriculares de escola e de turma, relatórios de actividades e actas de reuniões.

É a partir da análise aos documentos mais comuns que se perceberá o grau de tratamento da informação e as influências que o processo sofre através dos órgãos internos e externos. A investigação questionará ainda o modo como se efectua a avaliação de todos estes procedimentos.

3.2 Participantes

Considerando as características da investigação e do modelo de gestão escolar vigente nos estabelecimentos de ensino que impõe uma lógica de órgão directivo unipessoal e o associa à afirmação da autonomia dessas instituições, decidimos realizar três entrevistas a directores escolares. Por isso, considerámos a caracterização dos participantes e não utilizámos a habitual referência à amostra.

A ideia inicial foi a de realizar uma extensa entrevista a um actor nuclear das organizações escolares, que nos proporcionasse um olhar informado e capaz de traduzir em opiniões bem fundamentadas as nossas questões investigativas, mas, também, outros aspectos do aliciante ambiente da gestão escolar. Esse objectivo foi atingido na primeira entrevista.

Para aumentarmos o suporte de dados da nossa investigação, para podermos confrontar diferenças de posições e para construirmos da forma mais rica possível a estrutura hermenêutica do nosso trabalho, decidimos realizar ainda mais duas entrevistas. Como mais à frente se verificará, a análise dos dados permitiu-nos a construção de conclusões bem sustentadas.

A nossa opção seguiu os seguintes critérios para a selecção dos entrevistados: dois directores de escolas secundárias não agrupadas, que, e por esse motivo, se podem considerar como mais estabilizadas na sua organização, e um director de um agrupamento de escolas que incluísse todos os ciclos de escolaridade, desde o pré-escolar ao ensino secundário, e que tem sido objecto de reformulações constantes nos últimos anos.

Deve referir-se que as escolas secundárias não agrupadas tinham características diferentes; uma era mais vocacionada para o prosseguimento de estudos e a outra dirigia a sua oferta escolar predominantemente para cursos profissionais.

Decidimos usar a seguinte nomenclatura para identificar as entrevistas: entrevista 1, entrevista 2 e entrevista 3, que se estabeleceu de acordo com a ordem temporal da respectiva realização.

Como se constata na Tabela 1, os directores eram possuidores de experiência profissional como professores e como gestores escolares. Um dos directores encontrava-se a meio da carreira e os outros dois estavam próximos do final da carreira.

Tabela 1 - Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais e profissionais dos entrevistados

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
01	Em final da carreira.	A meio da carreira.	Em final da carreira.
02	Muita experiência profissional e em funções de gestão escolar.	Alguma experiência profissional. Mais de uma década em funções de gestão escolar.	Muita experiência profissional e em funções de gestão.

O perfil encontrado permitiu a recolha de opiniões por parte de quem tem experiência em funções de gestão escolar, num período caracterizado por inúmeras e constantes mudanças nos normativos do sistema escolar.

Consideraram o exercício de funções de gestão um desafio e afirmaram a sua motivação, embora tenham emergido sentimentos de desgosto com o excesso de burocratização com que se debatem os estabelecimentos de ensino.

Como se pode ver na Tabela 2, o director da entrevista 1 era um docente do quadro de nomeação definitiva do estabelecimento de ensino, leccionava a disciplina de matemática e tinha experiência na actividade docente e na gestão escolar.

Tabela 2 - Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais e profissionais do entrevistado 1

Unidades de registo	Indicadores
"(...)62 anos; Casado; 2 filhos.(...)"	Em final da carreira.
"(...)37 anos de serviço; Professor do quadro de nomeação definitiva; Professor de matemática; 12 anos lectivos como presidente do Conselho Executivo ou director.(...)"	Muita experiência profissional e em funções de gestão escolar.

Como se constata na Tabela 3, o director da entrevista 2 era um docente do quadro de nomeação definitiva do agrupamento de escolas, era professor da disciplina de biologia e tinha experiência na actividade docente e na gestão escolar.

Tabela 3 - Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais e profissionais do entrevistado 2

Unidades de registo	Indicadores
"(...)42 anos; Casado; 1 filho.(...)"	A meio da carreira.
"(...)16 anos de serviço; Professor do quadro de nomeação definitiva; Professor de biologia; 13 anos lectivos como presidente do Conselho Executivo ou director.(...)"	Alguma experiência profissional. Mais de uma década em funções de gestão escolar.

Como se pode ver na Tabela 4, o director da entrevista 3 era um docente do quadro de nomeação definitiva da escola. Considerou a sua profissão muito gratificante e afirmou que o cargo que tem exercido tem sido um desafio, embora a maior parte das funções sejam demasiado burocráticas. Exercia há 13 anos funções de gestão e era professor de matemática.

Tabela 4 - Indicadores obtidos no bloco relativo à análise dos dados pessoais e profissionais do entrevistado 3

Unidades de registo	Indicadores
"(...)62 anos; Casado; 1 filho.(...)"	Final da carreira.
"(...)31 anos de serviço; Professor do quadro de nomeação definitiva; Professor de matemática; 13 anos lectivos como presidente do Conselho Executivo ou director.(...)"	Muita experiência profissional e em funções de gestão.

3.3 Instrumentos utilizados na recolha de dados

Depois de se ter definido o problema a investigar e de se terem estudado as questões que seriam analisadas, a discussão centrou-se na técnica de investigação a utilizar.

A nossa opção, e depois de uma análise aturada acerca das vantagens e das desvantagens, caminhou no sentido de uma abordagem qualitativa através do método das entrevistas individuais com o recurso à gravação áudio e posterior transcrição dos dados.

É evidente que a escolha poderia ter sido outra. Apesar das exigências temporais que este método encerra, preferimos uma solução investigativa que exigisse uma análise cuidadosa

dos dados e que nos permitisse um exercício de construção interpretativa e de análise por inferências. Por outro lado, encontrámos uma grande dificuldade em objectivar variáveis independentes e dependentes no tipo de investigação que íamos realizar de modo a percorrermos uma análise quantitativa.

Durante os vários momentos de uma investigação as entrevistas são utilizadas como instrumentos de recolha, análise e síntese de dados. Originam conclusões investigativas em estreita relação com o estudo teórico.

As entrevistas oferecem pistas para a selecção dos processos a estudar e permitem conclusões pertinentes. Procura-se, por um lado, a recolha de informação real, e por outro, o conhecimento dos quadros conceptuais do problema que se vai estudar.

O nosso objectivo foi fazer, também, uma recolha dinâmica através de entrevistas a actores nucleares da gestão escolar e permitir uma correlação com instrumentos de recolha de dados que se venham a estabelecer em futuras investigações. Era importante conhecer opiniões docentes estratégicas e tentar abrir novas questões a serem estudadas no âmbito da gestão escolar.

Começámos por procurar perceber quais eram as posições dos directores sobre o tratamento da informação e dos processos conducentes à sua delimitação, no sentido de melhorar as condições de realização das actividades lectivas e os resultados escolares dos alunos. Era nossa preocupação recolher as opiniões dos directores sobre as componentes críticas dessas abordagens.

Tivemos o cuidado de não nos dispersamos por questões que não se enquadrassem no âmbito já referido. Por se tratar de uma abordagem qualitativa, e como pode ser verificado no guião das entrevistas, permitimos aos directores a expressão de opiniões de carácter valorativo que surgissem por iniciativa deles. Importa reforçar, que a nossa principal intenção – a correlação com os restantes instrumentos de recolha de dados dinâmicos e de estrutura – foi cumprida. Era fundamental garantir a articulação de significados de modo a construirmos as nossas conclusões.

O processo de selecção e de hierarquização dos domínios da taxonomia a utilizar é uma tarefa preciosa e que ajuda a ordenar e a estruturar os pensamentos dos investigadores e os seus universos interpretativos.

É comum dizer-se que o melhor planeamento só se conhece no fim da actividade. Em relação à estrutura da taxonomia, pode ocorrer um processo semelhante. É evidente que alterações radicais no decurso do processo podem conduzir a caminhos labirínticos, mas tem de se prever a realização de ajustamentos que podem passar pelo acréscimo ou pela redução de domínios taxonómicos.

A tarefa inicial consistiu na estruturação dos blocos como primeiro domínio de modo a que se objectivasse a divisão sistematizada das questões a investigar. O segundo patamar inscreveu os objectivos específicos e o terceiro incluiu os tópicos para as perguntas que seriam realizadas nas entrevistas.

Os dois primeiros blocos, respectivamente legitimação da entrevista e motivação do entrevistado e caracterização do director, fazem parte do leque tradicional que integra o conjunto de investigações deste tipo. Como se constata na Tabela 5, o primeiro inscreve o âmbito da confidencialidade e anonimato dos dados e o segundo determina as opções para os participantes na investigação, recolhendo-se dados relativos à experiência pessoal e profissional dos entrevistados.

Tabela 5 - Legitimação da entrevista e caracterização do director.

Blocos		Objectivos específicos	Tópicos para as perguntas
A	Legitimação da entrevista.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	Objectivos da investigação. Solicitação da colaboração. Anonimato das pessoas envolvidas e carácter confidencial dos dados.
B	Caracterização do director.	Recolher dados pessoais e profissionais.	Tempo de serviço e de experiência em cargos de gestão escolar. Compromisso com a profissão e com os cargos de gestão escolar.

A construção dos blocos incluiu as questões nucleares da investigação. Optámos pela criação de cinco blocos - dois de legitimação, incluídos no tópico já referido como “Participantes” -, que denominámos com as primeiras cinco letras do alfabeto, que integraram os respectivos objectivos específicos e que iniciaram uma tarefa determinante para a realização das entrevistas: o guião.

A nossa opção consistiu na construção de um guião comum, acrescentando-se na parte final das segunda e terceira entrevistas um comentário às unidades de registo obtidas nas anteriores consultas. Deste modo, perseguiu-se a obtenção de um leque mais vasto de dados com controlo dos desvios às questões centrais da investigação.

O guião incluiu, para além dos blocos e dos objectivos específicos, os tópicos para a formulação das perguntas.

A construção dos tópicos para as perguntas partiu dos objectivos específicos e respeitou a definição escolhida para os domínios anteriores da taxonomia.

Como se constata na Tabela 6, no bloco C introduziu-se o cerne da investigação ao iniciar-se a análise sobre os instrumentos de gestão seleccionados, nomeadamente os que nos permitiam perceber se existia a intenção de estabelecer um sistema de informação coerente, moderno e desburocratizado, que procura obter informação direccionada para a tomada de decisões dos diversos actores da organização e com a preocupação de melhorar os resultados escolares dos alunos.

Tabela 6 – Bloco C – Instrumentos de análise

Blocos	Objectivos específicos	Tópicos para as perguntas
C Instrumentos em análise.	Recolher dados sobre os processos de delimitação de informação.	Utilidade dos instrumentos em análise (projecto educativo, plano de actividades, projectos curriculares de escola e de turma). Conceito de delimitação da informação. Obter informação como suporte à tomada de decisões e não apenas como arquivo dispensável.

Como se pode observar na Tabela 7, no bloco D analisou-se a ideia vigente a propósito do conceito de sistema de informação e a forma como dois dos documentos mais usados destinados à obtenção da informação organizam o processo decisivo de operacionalização da informação.

Tabela 7 - Bloco D – Operacionalização da informação

Blocos	Objectivos específicos	Tópicos para as perguntas
D Operacionalização da informação.	Recolher dados para definir e caracterizar o modo como a escola se organiza para o tratamento da informação.	Utilidade dos instrumentos em análise (sistemas de informação com recolha digital de dados em bases de dados, relatórios diversos e actas de reuniões). Opinião sobre a relação deste parâmetros com as empresas de outsourcing.

No bloco E, como se constata na Tabela 8, recolheu-se informação sobre o modo com a instituição organiza a avaliação de todo o processo de tratamento de informação.

Tabela 8 – Bloco E - Avaliação

Blocos	Objectivos específicos	Tópicos para as perguntas
E Avaliação.	Recolher informações sobre a avaliação no âmbito do tratamento da informação.	Avaliação para a eficácia dos sistemas de informação. Papel dos serviços centrais e regionais na obtenção da informação. Participação de outros órgãos da escola na delimitação da informação. Metodologia para a delimitação da informação. Estratégias para a construção de sistemas de informação e dos documentos em análise que evitem a obtenção de informação dispensável ou do lançamento redundante e repetido de dados. Dificuldades encontradas e outras informações relevantes.

Incluiu-se neste bloco a avaliação do papel das diversas estruturas dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação e dos diversos órgãos da escola-organização.

Depois de estruturados os tópicos para as perguntas com referência aos objectivos específicos, elaboraram-se as perguntas.

Para além de se inscrever a referência descrita, a formulação das perguntas obedeceu a critérios de controle de possíveis desvios ao percurso taxonómico onde cada pergunta se insere.

Nesse sentido, algumas perguntas incluíram mais do que uma interrogação e alguns dos assuntos foram abordados de forma repetida e em momentos diferentes. Todavia, considerámos a possibilidade de não repetir uma pergunta quando o assunto obteve uma resposta que se considerou definitiva por parte do entrevistado.

Deste modo, a formulação das perguntas requereu uma abordagem sistémica que se constituiu em três grupos.

Como se pode ver na Tabela 9, o grupo 1 integra as perguntas que incidem directamente na utilidade dos instrumentos em análise (projecto educativo, plano de actividades, projectos curriculares de escola e de turma), no conceito de delimitação da informação e na obtenção de informação como suporte à tomada de decisões e não apenas como arquivo dispensável.

Tabela 9 - Grupo 1 das perguntas para as entrevistas referente aos instrumentos de análise no bloco C

Tópicos para as perguntas	Formulação das perguntas
<ul style="list-style-type: none"> - Utilidade dos instrumentos em análise. - Conceito de delimitação da informação. - Obter informação como suporte à tomada de decisões e não apenas como arquivo dispensável. 	<p>Qual é a utilidade do projecto educativo? Tem mesmo de existir? Como é que é utilizado como instrumento de gestão? Qual é a utilidade do plano de actividades? Tem mesmo de existir? Como é que é utilizado como instrumento de gestão? Qual é a utilidade do projecto curricular de escola? Tem mesmo de existir? Como é utilizado como instrumento de gestão? Qual é a utilidade dos sistemas de informação? Têm de existir? Como é que são utilizados como instrumento de gestão?</p>

Como se pode constatar na Tabela 10, o grupo 2 integra as perguntas que inscrevem os sistemas de informação com recolha digital em bases de dados, os relatórios diversos e as actas de reuniões e a opinião sobre a relação destes parâmetros com as empresas externas que comercializam programas informáticos de gestão escolar.

Tabela 10 - Grupo 2 das perguntas para as entrevistas referentes à utilidade dos instrumentos de análise no bloco D

Tópicos para as perguntas	Formulação das perguntas
<ul style="list-style-type: none"> - Utilidade dos outros instrumentos em análise. - Opinião sobre a relação deste parâmetros com as empresas de outsourcing. 	<p>Qual é a utilidade dos diversos relatórios solicitados por inscrição legal? Qual é a utilidade das diversas actas solicitadas por inscrição legal? Qual é a utilidade do conceito de delimitação de informação e da existência de uma cultura que elimine a redundância e a repetição no lançamento de dados? São considerados pressupostos relativos ao conceito de apenas se obter informação como suporte à tomada de decisões e não apenas com arquivo dispensável? O que pensa do software que utilizam? Foi positivo para a organização? E o que pensa do recurso ao outsourcing?</p>

Como se pode observar na Tabela 11, o grupo 3 integra as perguntas que incidem directamente na avaliação.

Tabela 11 - Grupo 3 das perguntas para as entrevistas referentes à avaliação no bloco E

Tópicos para as perguntas	Formulação das perguntas
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação que aumente a eficácia dos sistemas de informação. - Papel dos serviços centrais e regionais no domínio da obtenção da informação. - Participação de outros órgãos da escola na delimitação da informação. - Metodologia seguida para o processo de delimitação da informação. - Estratégias para a construção de sistemas de informação e dos documentos em análise que evitem a obtenção de informação dispensável ou do lançamento redundante e repetido de dados. - Dificuldades encontradas e outras informações relevantes. 	<p>Qual é a utilidade do conceito de delimitação de informação e da existência de uma cultura que elimine a redundância e a repetição de dados? Qual é a opinião acerca das imposições de procedimentos de obtenção de informação por parte dos serviços centrais e regionais? Qual é a opinião sobre a participação de outros órgãos da escola na delimitação da informação? Qual é a opinião sobre a metodologia seguida na escola para o processo de delimitação da informação no sentido da tomada de decisões e da melhoria das condições de realização das actividades lectivas? Qual é a opinião sobre as estratégias para a construção de sistemas de informação dos documentos em análise que evitem a obtenção de informação dispensável ou o lançamento redundante de dados? Qual é a opinião sobre a relação do parâmetro anterior com as empresas do outsourcing? Qual é a opinião sobre a recolha de dados de avaliação que visem aumentar a eficácia dos sistemas de informação? Quer referir outras informações relevantes?</p>

Importava conhecer a relação entre a avaliação e os ganhos em eficácia nos sistemas de informação, nomeadamente nos seguintes domínios: papel dos serviços centrais e regionais no domínio da obtenção da informação; participação de outros órgãos da escola no processo de delimitação da informação; metodologia seguida para o processo de delimitação da informação; estratégias para a construção de sistemas de informação e dos documentos em análise que evitem a obtenção de informação dispensável ou do lançamento redundante e repetido de dados. Tivemos a preocupação de inscrever as dificuldades encontradas e outras informações relevantes.

3.4 Procedimentos

Como já foi referido anteriormente, a decisão inicial passou pela realização de uma primeira entrevista a um director de uma escola secundária não agrupada de modo a aferir-se da pertinência do caminho que se iria seguir.

Utilizou-se o mesmo guião para as entrevistas e introduziu-se uma adenda de questões na realização das segunda e terceira entrevistas de modo a confirmar algumas questões que surgiram nas entrevistas anteriores e que não estavam contempladas no guião. Essa adenda era preenchida pelos indicadores obtidos nas entrevistas anteriores e solicitou-se aos entrevistados um comentário para cada um deles.

Como se pode constatar na Tabela 12, observou-se por parte dos directores uma completa disponibilidade para colaborar na entrevista e ficaram claros os critérios de confidencialidade e de anonimato, reunindo-se as condições necessárias para a realização da entrevista.

Tabela 12 – Indicadores do âmbito da colaboração na entrevista e da confidencialidade e anonimato dos dados

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
01	Colaborou na entrevista.	Colaborou na entrevista.	Colaborou na entrevista.
02	Aceitou a confidencialidade.	Aceitou a confidencialidade.	Aceitou a confidencialidade.

A primeira entrevista foi realizada no dia 21 de Janeiro de 2011, pelas 10.30 horas, a segunda entrevista decorreu no dia 18 de Fevereiro de 2011, pelas 15.00 horas, e a terceira entrevista realizou-se no dia 11 de Março de 2011, pelas 10.00 horas.

As entrevistas realizaram-se nos gabinetes das direcções e foram audio-gravadas por telemóvel para posterior transcrição e digitalização. Encontram-se em anexo no CD que acompanha a dissertação. Na sala estavam presentes o entrevistador e o entrevistado. Foram cumpridos os procedimentos referidos no guião da entrevista. Não houve quaisquer interrupções. Informámos os directores acerca dos objectivos da investigação, solicitámos a

colaboração, esclarecemos que seria mantido o anonimato das pessoas envolvidas no processo de investigação e que os dados recolhidos teriam carácter confidencial.

No decurso das entrevistas, e simultaneamente com a gravação, as declarações dos entrevistados eram transcritas, na medida do possível, num processador de texto de um computador portátil sem perturbar a fluência do exercício de investigação.

Posteriormente, os dados eram confirmados com a correcção das transcrições apoiadas na audição das gravações.

3.5 Técnica utilizada na análise de conteúdo

Como já referimos, a nossa opção caminhou para uma abordagem qualitativa. Os instrumentos com as características das entrevistas, e apesar da exigência temporal que o seu tratamento requer, revelam-se fontes decisivas dada a sua lógica de instrumentos narrativos e descritos.

Decidimos construir uma análise de conteúdo às entrevistas realizadas aos três directores de estabelecimentos de ensino público.

Estávamos conscientes de que a análise de conteúdo é uma técnica quase irrepetível e que atribui aos investigadores a responsabilidade pela construção de uma estrutura sistémica e de escada hermenêutica, que pode conduzir, ou não, a resultados satisfatórios. É uma técnica com uma história de mais de trinta anos e que tem sofrido altos e baixos na sua utilização.

Podemos recorrer a uma citação de Bardin (2009, p.11), que retrata bem o desafio que se nos colocou através da escolha do problema a investigar e dos instrumentos para o fazer. Para a autora, a análise de conteúdos é “(...) um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito) retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”(...)”.

A escolha da análise de conteúdo também se baseou na configuração vigente do modelo de gestão escolar das escolas públicas e na sua articulação com os documentos em análise já

referidos. Ficámos com a sensação que seria uma tarefa muito exigente, mas que nos permitiria atingir resultados válidos.

Colocámos a possibilidade de recorrermos aos programas informáticos já existentes para realizarmos o tratamento das entrevistas, mas decidimos não o fazer porque prevíamos que não se justificariam os estudos de frequências. A construção da opção adoptada também se viu reforçada com o recurso à literatura mais experiente e especializada. Bardin (2009, p.173) considera que a utilização dos programas informáticos é inútil nos casos em que “(...) a análise é exploratória e a técnica não é ainda definitiva; a análise é única e debruça-se sobre documentos especializados; a unidade de codificação é grande, espacial ou temporal.”

Foi sensivelmente do mesmo modo que considerámos o percurso investigativo seleccionado. A primeira entrevista tem, para além das outras utilidades, uma função exploratória e de apuramento da técnica. Por outro lado, a análise será única e com base em documentos especializados e em que a unidade de codificação é de largo espectro nos domínios espaciais ou temporais.

Feita a análise de conteúdo dessa entrevista, concluiu-se da pertinência do caminho escolhido e optou-se pela realização das outras duas entrevistas de modo a dar consistência e diversidade ao volume de dados recolhidos.

Nesta fase, é bom recordar que o tema das entrevistas centrou-se no tratamento da informação que deve conduzir a dois objectivos primeiros: criar um sistema de informação moderno, coerente e desburocratizado e melhorar as condições de realização das actividades lectivas e os resultados das aprendizagens dos alunos.

Definidos os pressupostos gerais da análise de conteúdo, passámos à sistematização dos blocos. Dentro destes, estruturaram-se os objectivos específicos com a intenção de precisar com mais rigor o que se pretendia obter e de dar corpo ao domínio seguinte: as categorias.

Se até aqui a construção foi aparecendo quase como óbvia, o domínio seguinte, o das categorias, indicava um cuidado ainda mais aturado. Como a investigação parte, em grande medida, da análise de documentos especializados, seguimos a sugestão de Bardin (*op. cit.*, p.177), quando afirma que “(...) a grelha de categorias pode ser elaborada a priori, com base numa teoria ou a partir do senso comum. (...)” e decidimos construir as categorias antes da realização das entrevistas e da selecção das unidades de registo.

O processo revelou-se adequado e correspondeu às expectativas desenhadas. Para a categoria C estabelecemos três sub-categorias (C1, C2 e C3) referentes à análise de outros tantos documentos especializados e que nos pudessem transmitir uma primeira ideia do processo de delimitação da informação e que provocassem, naturalmente, uma primeira abordagem às categorias seguintes.

Para a categoria D estabelecemos três sub-categorias (D1, D2 e D3). Neste caso, as sub-categorias relacionaram-se com o processo de obtenção e fornecimento de informação no universo destas organizações.

Na categoria E optámos pela criação de duas sub-categorias (E1 e E2) de amplo espectro, que nos permitissem uma recolha abundante de dados referentes ao modo como se realiza o processo de avaliação dos sistemas de informação.

Dos registos digitalizados das entrevistas extraímos todas as unidades de registo que nos parecessem relacionadas com o respectivo percurso de domínios da taxonomia. Por vezes, algumas unidades de registo foram encontradas num percurso de domínios diferente daquilo que se supunha quando se construiu o elenco de perguntas e reintegramo-las no caminho que nos pareceu mais adequado ou desprezámos o seu conteúdo.

A partir das unidades de registo construiu-se o decisivo domínio seguinte: o dos indicadores. Nesta fase da investigação, a paciência e a constante revisão da validade dos indicadores apareceram como tarefas preciosas que permitiram a consistente redação do último domínio da taxonomia: os comentários.

Decidimos construir um comentário para cada sub-categoria e um comentário global de cada entrevista. Esta decisão revelou-se essencial à construção das conclusões.

A matriz conceptual, que pode ser consultada na tabela 13, relativa à análise de conteúdo das entrevistas, terá uma leitura mais objectiva se apresentada numa tabela e foi essa a nossa decisão.

Tabela 13 - Matriz conceptual para as análises de conteúdo às entrevistas

Categorias	Sub-categorias		
Instrumentos em análise e recolha de dados sobre os processos de delimitação de informação	C	Análise do projecto educativo	C1
		Análise do plano de actividades	C2
		Análise dos projectos curriculares de escola e de turma	C3
Operacionalização da informação e recolha de dados para definir e caracterizar o modo como a escola se organiza para o tratamento da informação	D	Análise dos sistemas de informação	D1
		Análise dos relatórios	D2
		Análise das actas	D3
Recolha de informações sobre a avaliação no âmbito do tratamento da informação	E	Avaliação sobre o contributo da administração central e regional	E1
		Eliminação da redundância e da repetição de dados	E2

O estudo passa, a partir da matriz conceptual, a usar a nomenclatura mais corrente para os dois primeiros domínios deste tipo de abordagem taxonómica quando se faz a apresentação e a síntese de resultados: categoriais e sub-categorias.

Decidimos introduzir este sub-tópico no final da metodologia de modo a fazer-se a ligação com o capítulo que se segue e que se destina à apresentação e síntese de resultados.

Capítulo IV - Apresentação e síntese de resultados

4.1 Análise de conteúdo da primeira entrevista

A análise de conteúdo da primeira entrevista a um director, neste caso de uma escola secundária, foi realizada a partir da versão escrita da entrevista. Foi ainda auscultada novamente a versão gravada de modo a reforçar a aproximação dos indicadores detectados com as declarações do entrevistado.

Seguidamente, pode consultar-se a apresentação da análise de conteúdo que está inscrita numa matriz com as seguintes designações: categorias, sub-categorias, unidades de registo e indicadores.

4.1.1 Categoria C – Recolha de dados sobre a delimitação da informação

4.1.1.1 Sub-categoria C1 - Análise do projecto educativo

Como se pode ver na tabela 14, o director começou por vincar a importância de uma ideia nuclear da cultura organizacional da sua escola: o prosseguimento de estudos. Contudo, vincou o carácter informal da sua existência.

Tabela 14 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação do projecto educativo

Unidades de registo	Indicadores
"(...)O projecto educativo é útil e existe de duas formas: formal e informal(...)"	Útil. Formal e informal.
"(...)Deve estabelecer metas(...)"	Metas;
"(...)tinha uma relação pouco significativa com o quotidiano da escola(...)"	Afastado do quotidiano.
"(...)Era tudo muito vago e muito difícil de avaliar(...)"	Vago. Difícil de avaliar.
"(...)vocacionada para o prosseguimento de estudos (...) transformámos essa ideia na questão chave e central do nosso projecto educativo.(...)"	Prosseguimento de estudos.
"(...)Era e é pouco objectivo e difícil e impossível de avaliar(...)"	Pouco objectivo. Impossível de avaliar.
"(...)A parte informal vinca aquilo a que podemos chamar de cultura de escola.(...)"	Cultura de escola na parte informal.
"(...)linhas de orientação muito mais informais para criar uma cultura organizacional. (...)o projecto educativo é uma linha de orientação, não sendo um instrumento fundamental da gestão, nem importante para o sistema de informação.(...)"	Linha de orientação. Não é um instrumento de gestão. Não é parte do sistema de informação.
"(...)Tenta-se uma meta escrita para a comunidade educativa.(...)"	Que tenha metas.
"(...)Não tem relação direta com a melhoria das aprendizagens dos alunos(...)"	Sem relação com as aprendizagens dos alunos.
"(...)possível governar a escola sem o aspecto formal do projecto educativo e apenas com as metas principais que lá estão definidas(...)"	Governa-se sem projecto educativo.
"(...)uma necessidade requerida pela avaliação externa.(...)"	Apenas para a avaliação externa.

Considerou que a necessidade formal de concretizar estes instrumentos de gestão se sobrepõe à sua utilidade informacional de apoio à tomada de decisões e à sua relação com os resultados escolares dos alunos.

4.1.1.2 Sub-categoria C2 - Análise do plano de actividades

Como se pode observar na tabela 15, o director acrescentou que a concepção destas ferramentas de gestão é desgarrada e que evidencia algumas componentes críticas: falta de autonomia destas organizações em relação ao poder central, nomeadamente nas questões financeiras, e um desmesurado peso burocrático com a obtenção de informação inútil. Considerou muito difícil a articulação entre a operacionalização do plano de actividades e a gestão financeira da instituição.

Tabela 15 - Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação do plano de actividades

Unidades de registo	Indicadores
"(...)Pode ser muito importante e nele devem estar inscritas as actividades que permitem atingir os objectivos do projecto educativo.(...)"	Importante se relacionado com o projecto educativo.
"(...)relacionando-o com o projecto educativo, devo dizer que são documentos mais ou menos desgarrados.(...)"	Documentos desgarrados.
"(...)e articulado com o financiamento da instituição. Mas isso é uma tarefa muito difícil e os serviços administrativos não dão uma resposta operacional.(...)"	Impossível de articular com o financiamento.
"(...)as verbas são sempre as mesmas ao longo de todos estes anos. Não existe uma relação entre as actividades e o financiamento disponível.(...)"	Mesmas verbas todos os anos.
"(...)Tem uma utilidade que dispensa outras formalidades: as actividades uma vez aprovadas não carecem de nova aprovação do conselho pedagógico o que agiliza os procedimentos.(...)"	Aprovação de actividades.
"(...)é realizado como medida de precaução para o caso de acontecer alguma coisa grave durante uma actividade(...)"	Precaução para casos graves.
"(...)o sistema não confia na palavra dos professores se não existir um registo documental.(...)"	Falta de confiança nos professores.

4.1.1.3 Sub-categoria C3 - Análise dos projectos curriculares de turma e de escola

Como se pode verificar na tabela 16, o director foi taxativo ao classificar como inutilidade informacional a existência desses projectos.

Tabela 16 - Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação dos projectos curriculares de escola e de turma

Unidades de registo	Indicadores
"(...)Não utilizamos muito o projecto curricular de escola. Em relação aos dois anteriores é, claramente, o que nos preocupa menos.(...)"	Não se usa.
"(...)Os currículos estão definidos a nível nacional; a oferta de escola é muito limitada.(...)"	Oferta limitada.
"(...)Os projectos curriculares de turma têm muita burocracia e integram os planos de apoio aos alunos que assumem um peso burocrático enorme, nomeadamente os planos de recuperação e de acompanhamento que são imensos em termos burocráticos e não trazem vantagens para os alunos.(...)"	Muita burocracia. Planos para alunos são enorme burocracia. Sem vantagens para os alunos.
"(...)É claramente um documento que é realizado por prevenção e sem resultados práticos para os alunos. (...)Se a nossa preocupação central são os alunos, estes documentos não têm utilidade.(...)"	Por precaução. Sem resultados para os alunos. Sem utilidade.

Considerou-os responsáveis pela institucionalização de actividades burocráticas inúteis. Referiu o facto dos procedimentos associados serem realizados por prevenção e sem qualquer relação com a melhoria das aprendizagens dos alunos.

4.1.2 Categoria D – Recolha de dados sobre o tratamento da informação

4.1.2.1 Sub-categoria D1 - Análise dos sistemas de informação

Com se pode constatar na tabela 17, o director considerou fundamental a questão do tratamento da informação a obter, mas inscreveu-a num registo que não é efectivo. Referiu-se à confiança nos professores como um factor importante e chave para a construção do sistema de informação e que, neste momento do sistema escolar português, esse princípio está longe de ser uma realidade.

Tabela 17 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos sistemas de informação

Unidades de registo	Indicadores
“(…)são determinantes. Aspecto mais importante da organização. Quanto mais informação melhor.(…)A decisão de não delimitar informação é demasiado perigosa.(…)”	Determinantes. Aspecto mais importante. Perigoso não delimitar informação.
“(…)Entrámos nos domínios das novas tecnologias. Temos várias aplicações informáticas. O mais importante é o programa de alunos, que é disponibilizado por uma empresa privada.(…)”	Mais importante o programa de alunos. É de uma empresa privada.
“(…)A escola não tem disponibilidade nem técnicos para o sistemas de informação.(…)”	Não temos técnicos.
“(…)temos que trabalhar em termos globais, não avançamos com a ideia de criar os nossos sistemas de informação. Há muita informação que entra na escola e que não chega aos diversos actores. É um problema nuclear.(…)”	Não temos sistema de informação organizado. Nuclear.
“(…)Os locais de estilo tradicionais ficavam sobrecarregados e impossíveis de ler. Mas isso não mudou muito.(…)”	Locais de estilo sobrecarregados. Impossíveis de ler.
“(…)Há muita informação que escapa porque não há uma estratégia implementada para um sistema de informação global e eficaz. É tudo muito solto.(…)”	Não é eficaz. Tudo solto.
“(…)Temos vontade e necessidade de captar de recursos humanos e é por aí de estamos a caminhar. A tarefa é ciclópica mas tem havido progressos.(…)”	Vontade de captar recursos humanos. Tarefa ciclópica.
“(…)o <i>prodesis</i> , o programa de alunos, tem também uma valência que inclui o sumário digital.(…) experimentámos num dos blocos. Foi um caos e tivemos de recuar. Os professores não tinham tempo útil e se não escreviam o sumário na hora de início da aula tinham falta. Era ridículo.(…)”	Algumas soluções externas são ridículas.

Considerou que os sistemas de informação são o pilar fundamental de uma organização e que a decisão de não se delimitar com critério a obtenção da informação é muito crítica para o ambiente organizacional.

Classificou “como a mais importante” a aplicação informática que obtém dados sobre os resultados escolares dos alunos. A sua escola recorre a várias aplicações proprietárias de empresas privadas e não possui recursos humanos capazes de construir esta componente dos sistemas de informação. Deste modo, perde-se muita informação, o que designou de facto grave.

Disse que a escola tem de estar em rede como os servidores dos serviços centrais e que isso obriga-a a ter de recorrer às aplicações que estão licenciadas pelo Ministério da Educação. Deu um exemplo elucidativo que deve ser considerado por quem se dedica a investigar nesta área fundamental da gestão escolar: “(...) Os professores não tinham tempo útil e se não escreviam o sumário na base de dados na hora de início da aula tinham falta. (...)”.

4.1.2.2 Sub-categoria D2 - Análise dos relatórios

Como se pode ver na tabela 18, o director considerou os diversos relatórios solicitados como instrumentos quase inúteis para o sistema de informação. Têm uma inaceitável carga burocrática, com particular destaque para os planos de recuperação e de acompanhamento dos alunos. São solicitados porque estão inscritos na lei.

Tabela 18 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos relatórios

Unidades de registo	Indicadores
“(...)Teoricamente são importantes. Até aqui há uns anos não serviam para nada. Eram apenas descritivos.(...)”	Teoricamente importantes. Não serviam para nada. Apenas descritivos.
“(...)Limitavam-se a relatar as actividades (...)em relação a quem viesse fazer perguntas. Ultimamente, temos tentado, já que a nossa legislação nos obriga, que o relatório seja útil.(...)”	Por precaução. Tentamos que seja útil.
“(...)Tentamos que os relatórios sejam feitos com quatro ou cinco tópicos, mas têm pouca utilidade. São feitos porque estão inscritos nos normativos.(...)”	Pouco úteis. Porque está nos normativos.
“(...)Nos planos individuais ainda é mais difícil de agir. São uma teia burocrática com pouca utilidade.(...)”	Planos de alunos burocráticos e sem utilidade.
“(...)Os planos não se deviam copiar e não é fácil ultrapassar a carga burocrática, principalmente no terceiro ciclo. Está longe de ser um apoio efetivo ao aluno, serve apenas para justificar em caso de conflito entre a escola e a administração.(...)”	Cópias. Por precaução nos conflitos com a administração.
“(...)A lei, a letra da lei, por vezes pode baralhar tudo.(...)”	Letra da lei baralha.

4.1.2.3 Sub-categoria D3 - Análise das actas

Como se pode observar na tabela 19, o director foi peremptório ao considerar que se pode governar uma escola sem a leitura de uma qualquer acta e salientou a crise na confiança nos professores e nos restantes actores da comunidade educativa.

Declarou que o registo em actas acabará por ser substituído.

Tabela 19 - Unidades de registo e indicadores referentes à análise das actas

Unidades de registo	Indicadores
“(...)A escola era exactamente a mesma sem as actas.(...)”	Inúteis.
“(...)Tinha tomado todas as minhas decisões sem actas.(...)”	Todas as decisões sem actas.
“(...)Há um conjunto de dados em que a confiança é mais importante do que o que está registado. Um dia, esse registo terá de ser substituído.(...)”	Tem de existir confiança. Registo substituído.

4.1.3 Categoria E - Avaliação no âmbito do tratamento da informação

4.1.3.1 Sub-categoria E1 - Contributo da administração central e regional

Como se pode constatar na tabela 20, o director considerou que o que pretende a administração central e regional é que os documentos estejam preenchidos independentemente dos resultados dos alunos. Disse que quem faz gestão escolar é avaliado pela burocracia.

Tabela 20 – Unidades de registo e indicadores referentes aos contributos da administração central e regional

Unidades de registo	Indicadores
"(...)A administração central e regional o que quer é que os documentos estejam realizados independentemente dos resultados dos alunos.(...)"	Independente dos resultados dos alunos.
"(...)Se os alunos têm resultados ou não, não é significativo. Quem faz gestão escolar é avaliado pela burocracia preenchida.(...)"	Gestão escolar avaliada pela burocracia preenchida.
"(...)A IGE o que quer é os documentos independentemente dos resultados dos alunos e indicadores para darem segurança ao inspector. Interessa é que estes documentos satisfaçam as exigências das tarefas do inspector. É geral e impede que os nossos sistemas de informação sejam racionais.(...)"	Segurança ao inspector.
"(...)Numa organização tem mesmo de haver regras, sentir que há documentos supérfluos mas que são imposições da tutela e devem ser geridas com meios de mediação para com a comunidade. Há aqui uma envolvimento política.(...)"	Documentos supérfluos. Imposição da tutela.
"(...)A má burocracia é muito pesada e retira tempo aos professores para se dedicarem ao ensino.(...)"	Burocracia pesada. Tira tempo para o ensino.
"(...)A direcção regional de educação respetiva tem feito um esforço sério para a tentar diminuir.(...)Os concursos de professores são um exemplo.(...)A badalada central de compras é um mau exemplo. Levou 5 anos para perceber que havia três aplicações(...)É uma estrutura burocrática de tal modo que não conseguimos fazer uma compra.(...)"	Cinco anos para perceber a central de compras. Tanta burocracia que não se consegue fazer compras.
"(...)podemos concluir que todo este mundo de informação se resume a um somatório de máquinas de escrever com écran.(...)"	Máquinas de escrever que passaram ter um écran.

Na sua opinião, a Inspeção-Geral da Educação funciona para si própria. Preenche a burocracia que solicita às escolas com a finalidade de dar resposta às tarefas que estão cometidas aos inspectores. Esta realidade é uma componente crítica que dificulta a racionalidade dos sistemas de informação.

Afirmou que a carga burocrática é muito pesada e que retira tempo aos professores para se dedicarem ao ensino. Deu dois exemplos de como as soluções informáticas utilizadas na troca de informação com o poder central se podem tornar em maus instrumentos de gestão da informação.

Utilizou uma metáfora para caracterizar os sistemas de informação das escolas com recurso às denominadas novas tecnologias da informação: "podemos concluir, que todo este mundo de informação se resume a um somatório de máquinas de escrever com écran".

4.1.3.1 Sub-categoria E2 - Eliminação da redundância e da repetição de dados.

Como se pode observar na tabela 21, o director reforçou a existência de uma excessiva carga burocrática inútil associada ao tratamento da informação nas organizações, com saliência para o lançamento repetido e redundante dos mesmos dados por parte dos diversos actores; e deu exemplos.

Tabela 21 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação da delimitação e da repetição de informação

Unidades de registo	Indicadores
"(...)É uma questão muito importante.(...)"	Muito importante.
"(...)Se quisermos acrescentar campos o <i>outsourcing</i> muitas vezes não consegue ou não considera importante para as outras escolas.(...)"	Outsourcing limita.
"(...)Mas a que é fundamental está pensada e são os resultados dos alunos. Já definimos domínios, mas estamos muito longe.(...)"	O fundamental são os resultados dos alunos. Estamos muito longe.
"(...)há muita informação que é lançada mas que não serve para nada.(...)"	informação lançada sem utilidade.
"(...)Muita duplicação e redundância pode afetar o trabalho dos professores.(...)"	Muita duplicação. Muita redundância. Afecta o trabalho dos professores.
"(...)Os alunos fornecem os mesmo dados biográficos vezes sem conta.(...)"	Alunos repetem o fornecimento de dados.
"(...) das escolas parecerem que têm duas ou três organizações que se sobrepõem. Há vários sistemas. O dos coordenadores de departamento, o dos directores de turma e o dos administrativos. Os professores passam a vida a duplicar a mesma informação nos diversos sistemas.(...)"	Três organizações que sobrepõem. Professores repetem a mesma informação.
"(...)Grande parte da informação que é obtida é dispensável.(...)"	Informação obtida é dispensável.
"(...)órgãos da escola pedem informação sem consciência da sua utilidade.(...)"	Informação inútil.
"(...)a maioria dos procedimentos são uma perda de tempo para os professores.(...)"	Perda de tempo para os professores.
"(...) se apenas se obtivesse informação pertinente seria um pilar fundamental.(...)"	Pilar fundamental.
"(...)O mais precioso é a avaliação dos alunos.(...)informação detalhada sobre os alunos com dificuldades. Não conseguimos eliminar toda a informação desprezível e obter apenas a pertinente.(...)"	Preciosa a avaliação dos alunos.

Salientou a incapacidade da organização de apenas obter a informação pertinente para a tomada de decisões e referiu a existência, em cada escola, de três sub-sistemas que não comunicam e que solicitam os mesmos dados: o sistema de coordenação curricular, o de coordenação dos directores de turma e o de coordenação administrativa.

4.1.4 Comentário global à primeira entrevista

O director sublinhou o carácter informal quando se referiu à existência de uma ideia nuclear para a cultura organizacional da sua escola: o prosseguimento de estudos

Considerou que existe uma imposição formal para concretizar o projecto educativo, o plano de actividades ou os projectos curriculares. Porém, afirmou que essas ferramentas de gestão são desgarradas na sua articulação e que se sobrepõem à sua utilidade informacional. São, em algumas circunstâncias, realizadas com o sentido de precaver problemas futuros e de salvaguardar a posição da escola com base no registo documental. Salientou, para ilustrar esta última afirmação, a necessidade das actividades estarem inscritas num documento

aprovado pelo conselho pedagógico, de modo a proteger responsabilidades diversas num qualquer acidente com um aluno durante uma actividade.

A falta de autonomia destas organizações em relação ao poder central, nomeadamente nas questões financeiras, e um desmesurado peso burocrático com a obtenção de informação inútil, são constrangimentos nucleares para os sistemas de informação.

Considerou fundamental o princípio que implica a delimitação da informação a obter, mas disse que é um exercício que não se realiza. Sublinhou que a confiança nos professores deveria ser um factor chave para a construção dos sistemas de informação e que, neste momento do sistema escolar português, esse princípio está longe de ser uma realidade.

Afirmou que a administração central e regional pretende que os documentos estejam preenchidos independentemente dos resultados dos alunos e que quem exerce funções de gestão escolar é avaliado pela burocracia.

Na sua opinião, a Inspeção-Geral da Educação parece estar ao serviço de si própria, pois fica a sensação que usa a burocracia que solicita às escolas para avaliar o desempenho dos inspectores. Este constrangimento também cria ruído e perturba a construção dos sistemas de informação.

Considerou a carga burocrática relacionada com estes instrumentos de gestão muito pesada e que dificulta a dedicação dos professores à tarefa de ensinar. Deu mais dois exemplos em como as soluções informáticas licenciadas pelo poder central se podem tornar em maus instrumentos de gestão da informação.

Serviu-se de uma metáfora para caracterizar os sistemas de informação das escolas com recurso às denominadas novas tecnologias da informação: “podemos concluir que todo este mundo de informação se resume a um somatório de máquinas de escrever com écran”.

Forneceu exemplos que ilustram de forma enfática as situações em que os diversos actores da instituição lançam dados de forma repetida ou redundante, o que também contribui para aumentar a já referida excessiva carga burocrática.

Salientou a incapacidade destas organizações apenas obterem a informação pertinente para a tomada de decisões e referiu o facto de existirem em cada escola três sub-sistemas que não comunicam entre si e que solicitam os mesmos dados: o sistema de coordenação curricular, o de coordenação dos directores de turma e o de coordenação administrativa.

Na sua opinião os sistemas de informação são o pilar fundamental de uma organização e que a decisão de não se delimitar com critério a obtenção da informação é muito perigosa para o ambiente organizacional.

Declarou que a aplicação informática mais importante é a que obtém dados sobre os resultados escolares dos alunos. A sua organização utiliza várias soluções informáticas de empresas privadas e não está apetrechada de recursos humanos capazes de construir

esta componente dos sistemas de informação. Deste modo, há muita informação que não é obtida. Disse que o facto é grave.

Por outro lado, a organização tem de estar em rede com os serviços centrais o que implica o recurso às aplicações que estão licenciadas pelo Ministério da Educação. Deu um exemplo risível que deve ser tido em conta por quem se dedica a investigar nesta área fundamental da gestão escolar e que se relaciona com a central de compras do estado.

Classificou os diversos relatórios solicitados como instrumentos quase inúteis. Têm, na sua opinião, uma inaceitável carga burocrática com particular destaque para os planos de recuperação e de acompanhamento dos alunos. São solicitados apenas porque está na lei.

Foi peremptório ao considerar que se pode governar uma escola sem a leitura de uma qualquer acta. A este propósito, salientou, como uma componente crítica decisiva, a existência de um clima de desconfiança nos professores e nos restantes actores da comunidade educativa.

4.2 Análise de conteúdo da segunda entrevista

A análise de conteúdo da segunda entrevista a um director, neste caso de um agrupamento de escolas que incluía todos os graus de ensino – do pré-ecolar ao secundário –, foi realizada a partir da versão escrita da entrevista. Foi ainda auscultada novamente a versão gravada, de modo a reforçar a aproximação dos indicadores detectados com as declarações do entrevistado.

Seguidamente, pode consultar-se a apresentação da análise de conteúdo que está inscrita numa matriz com as seguintes designações: categorias, sub-categorias, unidades de registo e indicadores.

4.2.1 Categoria C - Recolha de dados sobre a delimitação da informação

4.2.1.1 Sub-categoria C1 - Análise do projecto educativo

Como se pode constatar na tabela 22, o director declarou que o projecto educativo é um documento que fica na “gaveta” e que se limita ao cumprimento duma obrigação legal. Disse que a sua componente informal está no coração e na cabeça da comunidade educativa.

Tabela 22 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação do projecto educativo

Unidades de registo	Indicadores
“(…)é um documento que se guarda na gaveta e que mais tarde se reformula.(…)”	Que se guarda na gaveta.
“(…)O projecto educativo(…)está na cabeça e no coração da comunidade educativa.(…)”	Na cabeça e no coração da comunidade.
“(…)A experiência diz-me que na maior parte dos casos serve de muito pouco e é apenas o cumprimento de uma obrigação legal.(…)”	Pouco útil. Obrigação legal.
“(…)Não tem um relação direta com a melhoria das aprendizagens dos alunos e era possível governar a escola sem o aspecto formal do projecto educativo(…)”	Sem relação com os alunos. Desnecessário para a gestão.

Considerou que a necessidade formal de concretizar este tipo de instrumentos de gestão se sobrepõe à sua utilidade informacional de apoio à tomada de decisões e à sua relação com os resultados escolares dos alunos.

Vincou a ideia de que a actualidade que envolve a construção dos projectos educativos não acrescenta eficácia ao exercício de governo de uma escola, afirmando que seria possível o seu desempenho sem a existência deste documento.

4.2.1.2 Sub-categoria C2 - Análise do plano de actividades

Como se pode ver na tabela 23, o director considerou que o plano de actividades tem as mesmas características do projecto educativo e que é um instrumento que ninguém consulta.

Tabela 23 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação do plano de actividades

Unidades de registo	Indicadores
"(...)durante anos estes dois documentos foram instrumentos de gaveta(...)"	Instrumentos de gaveta.
"(...)tenho dificuldades em encontrar um modelo que seja operativo(...)"	Desconhece modelo operativo.
"(...)O mais difícil é articular o orçamento financeiro com o plano de actividades(...)"	Desarticulado com o financeiro.
"(...)O plano é um rol de actividades que ninguém consulta(...)"	Rol que ninguém consulta.
"(...)deveria ser muito mais importante do que na realidade é(...)"	Sem importância e deveria ser.
"(...)não confia na palavra dos professores se não existir um registo documental(...)"	Desconfiança nos professores.
"(...)Não temos conhecimentos no domínio da gestão e vamos melhorando com base na experiência. Quando nos especializámos na formação em gestão não aprendemos nada disto(...)"	A formação em gestão não forma neste sentido.

Disse que é difícil articulá-lo com a gestão financeira, que não conhece uma solução operativa para ultrapassar estes constrangimentos e que as instituições de formação especializada em gestão escolar não se dirigem a estes temas. Saliu que a actualidade revela a falta de confiança do sistema escolar na palavra dos professores.

4.2.1.3 Sub-categoria C3 - Análise dos projectos curriculares de escola e de turma

Como se pode observar na tabela 24, o director referiu-se aos projectos curriculares como obras primas do legislador, mas que são de inutilidade operacional e promotores de uma elevada carga de burocracia.

Tabela 24 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação dos projectos curriculares de escola e de turma

Unidades de registo	Indicadores
"(...) têm uma utilidade muito semelhante à dos anteriores documentos referidos(...)"	Inúteis.
"(...)Do ponto de vista teórico são importantes, são mesmo obras primas do legislador. Na prática é que não é nada assim(...)"	Inutilidade prática.
"(...)Nós adiámos o projecto curricular de escola uma vez que a sua função principal inscreve a matriz curricular e há quem diga que essa função deve ser do projecto educativo(...)"	Duplicação. Imprecisão.
"(...)Pode ser importante, mas podemos viver sem ele(...)"	Viver sem ele.
"(...)Mas se está tudo definido nos normativos, e também dentro dos programas mesmo ciclo, acaba por ter uma função redundante(...)"	Redundante.
"(...)O que acontece é que os projectos curriculares acumulam uma série de burocracia inútil(...)"	Burocracia inútil.
"(...)Vinha de uma secundária com o projecto curricular de meia-dúzia de páginas e cheguei aqui e tinha uma série de pastas de arquivo em que todas diziam na lombada "projecto curricular".(...)"	Papelada.
"(...)Que não se faça apenas por fazer(...)"	Fazer por fazer.
"(...)O projecto curricular de turma(...)O problema é o mesmo de sempre. Não sabemos fazer. Não há tempo para as equipas pedagógicas. Esta organização de escola não permite que isso se faça(...)"	Não sabemos fazer e sem equipas.
"(...)numa lista de verificação encontramos uma série de redundâncias nos diversos programas(...)"	Redundância.
"(...)apenas mais um documento que sobrecarrega burocraticamente o trabalho da organização(...)"	Mais burocracia.

4.2.2 Categoria D - Recolha de dados sobre o tratamento da informação

4.2.2.1 Sub-categoria D1 - Análise dos sistemas de informação

Como se pode constatar na tabela 25, o director declarou que existe a preocupação com o sistema de informação, mas que a organização que dirige está muito longe de ter ultrapassado os principais obstáculos.

Tabela 25 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos sistemas de informação

Unidades de registo	Indicadores
"(...)A preocupação existe. Ainda não se conseguiram vencer todos os obstáculos. A administração pública portuguesa, que tem uma tradição burocrática enorme, é o que se sabe: arquivos, assinaturas, não se guarda o que se deve.(...)Há muitas redundâncias. As ferramentas informáticas vieram facilitar muito a organização dos sistemas de informação, mas com muitas resistências.(...)"	Enorme tradição burocrática. Muitas redundâncias. Muita resistência.
"(...)Todos os actores têm dificuldade em descolar do papel. Já se vai conseguindo evitar muita repetição. Há simultaneidade de arquivos em papel e em suporte informático.(...)"	Não descolam do papel. A mesma informação em suportes diferentes.
"(...)Mas tudo isto é por precaução e não é informação que leva à tomada de decisão.(...)"	Por receio.
"(...)Há informação sobre os alunos e com a evolução de resultados, mas a informação é parca, não tratada, pouco acessível e o software de outsourcing raramente traduz conhecimento.(...)"	Informação não tratada. Não produz conhecimento.
"(...)A informação de outsourcing é do tipo de despejarem dados que são informação e que não traduzem conhecimento por falta de tempo. Com a criação da missão para os sistemas de informação, o resultado foi apenas centralizar os dados e controlar a partir de cima. O fundamental era devolver à organização os dados essenciais para a tomada de decisão.(...)"	Outsourcing despeja dados. Serviços centrais despejam dados.
"(...)É fundamental o software e temos de recorrer ao outsourcing. Nós não temos recursos para sermos nós a produzir. O outsourcing estabelece uma relação difícil para as escolas.(...)"	Relação difícil com o outsourcing.
"(...)As mudanças de normativos são tão aceleradas que dificultam tudo. Não temos alternativa ao outsourcing e gostava de ter um software centralizado sem exportação e num sistema central como vi na comunidade de Madrid. Nós não podemos sequer introduzir um campo no nosso software.(...)"	Mudança constante de normativos. Impossibilidade de introduzir um campo.
"(...)sem recursos para produzir software e o que utilizamos não é à nossa medida.(...)"	Não é à nossa medida.

Disse que tem encontrado uma série de resistências.

Salientou os excessos burocráticos da nossa administração, onde existem muitas redundâncias e repetições de dados a par da dificuldade em abandonar o suporte em papel. Há muita informação que é obtida apenas por receio.

Declarou que a informação sobre os resultados escolares dos alunos é parca, não tratada e pouco acessível. Acrescentou ainda, que os produtos dos programas informáticos das empresas externas raramente traduzem conhecimento.

Todavia, considerou que não existem alternativas às soluções informáticas de gestão escolar produzidas por empresas privadas.

Designou as frequentes mudanças de normativos, por parte do Ministério da Educação, como a característica que mais dificulta a organização de um sistema de informação.

4.2.2.2 Sub-categoria D2 - Análise dos relatórios

Como se pode ver na tabela 26, o director classificou como quase nula a utilidade informacional dos diversos relatórios que são produzidos na instituição, por não existir uma cultura de delimitação de informação.

Tabela 26 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos relatórios

Unidades de registo	Indicadores
"(...)É quase nula. Não se consegue fazer delimitação da informação que se inscreve.(...)"	Não há delimitação.
"(...)O leque de informação é tão grande que o mais difícil é saber o que é relevante já que se parte do princípio que toda a informação poderá ser importante.(...)"	Impossível delimitar com tanta informação.
"(...)Há muita dificuldade em discernir o que é essencial nos relatórios.(...)"	Imprecisos e abundantes.

Disse que é inscrita uma quantidade tal de informação nesses documentos que se torna impossível o seu tratamento.

4.2.2.3 Sub-categoria D3 - Análise das actas

Como se pode observar na tabela 27, para o director seria possível dirigir o agrupamento de escolas sem o recurso à elaboração de actas.

Tabela 27 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise das actas

Unidades de registo	Indicadores
"(...)actas mais diversas é uma imensidão de informação que é impossível de tratar.(...)"	Impossível de tratar.
"(...)Só vamos às actas se acontecer alguma coisa de grave.(...)"	Só para coisas graves.
"(...)As pessoas entendem que resolvem problemas se os inscreverem nas actas.(...)"	Na acta problema resolvido.
"(...)Era possível fazer a gestão da escola sem actas.(...)"	Gestão sem actas.
"(...)Tentámos uma vez melhorar o sistema de obtenção de informação através das actas.(...)Acabávamos por duplicar a informação, uma vez que as pessoas não desistiam do processo tradicional de escreverem tudo.(...)"	Difícil melhorar.
"(...)Não é possível gerir sem informação. As actas também têm de existir por causa do código de procedimento administrativo.(...)"	Gerir com informação. Obrigação legal.
"(...)Os relatórios que mais usamos são os de final de ano, de direcção de turma e raramente servem para alguma coisa.(...)"	Inúteis.
"(...)Os coordenadores de departamento também os elaboram e também não servem para nada, principalmente agora que entrámos nos agrupamentos maiores.(...)"	Inúteis.
"(...)Está tudo por fazer na delimitação no âmbito dos sistemas de informação.(...)"	Tudo por fazer na delimitação.

Na sua opinião, a cultura existente vai no sentido de que toda a informação é importante e por isso deve ser registado numa acta.

Por causa do ambiente organizacional descrito, deu exemplos de tentativas de delimitação da informação que foram mal sucedidas.

Considerou que estava tudo por fazer ao nível da criterização da informação imprescindível à construção do sistema de informação.

4.2.3 Categoria E - Avaliação no âmbito do tratamento da informação

4.2.3.1 Sub-categoria E1 - Contributo da administração central e regional

Como se pode constatar na tabela 28, o director começou por destacar como infernal a relação informacional com os poderes central e regional.

Tabela 28 – Unidades de registo e indicadores referentes ao contributo da administração central e regional

Unidades de registo	Indicadores
"(...)autonomia das escolas(...)está absolutamente condicionada por uma série de normativos que todos os dias nos dizem o que se deve ou não fazer. É infernal(...)"	Infernal. Sucessão de normativos.
"(...)complica muito o sistema de informação. Levamos tempo a estudar a implementação de um processo e depois vem um normativo em que tudo isso é contrariado. A Direcção Regional, por exemplo, dá uma informação a todas as direcções e passada uma semana informa que afinal a decisão era outra. Neste domínio vivemos num dilema. Depois há um outro problema grave: os colegas de direcção pedem normalização e refugiam-se no poder central e regional para se defenderem. Para quem conduz o sistema também não é simples e vivemos num regime de dupla responsabilidade pelo estado em que estamos(...)"	Abundância de normativos. Perda de tempo. Sempre a mudar.
"(...)A administração central e regional o que quer é que os documentos estejam realizados independentemente dos resultados dos alunos(...)"	Indiferente aos resultados dos alunos.
"(...)A IGE quer os documentos independentemente dos resultados dos alunos e quer indicadores para darem segurança ao inspector. Dá ideia que o que interessa é que todos estes documentos satisfaçam as exigências das tarefas do inspector. É um problema que faz que os nossos sistemas de informação não sejam racionais(...)"	Segurança ao inspector.

Disse que a proclamada autonomia escolar está completamente inquinada por uma torrente de normativos que impede a criação de um sistema de informação.

Na sua opinião, a administração apenas pretende o preenchimento de documentos que não têm qualquer relação com as aprendizagens dos alunos. O mesmo acontece com a Inspeção-Geral da Educação.

4.2.3.2 Sub-categoria E2 - Eliminação da redundância e da repetição de dados

Como se pode ver na tabela 29, o director considerou que a redundância e a repetição no lançamento de dados é um factor que existe de forma abundante e que não se consegue contrariar.

Afirmou que esta componente crítica é demasiado nociva para a actividade dos professores. Declarou que não se verificaram alterações significativas nos procedimentos nem na mentalidade dos diversos actores, apesar da utilização das novas tecnologias de informação e de comunicação.

Considerou não existir qualquer cultura organizacional que preocupe os diversos órgãos do agrupamento de escolas, de modo a que se sensibilizem para a necessidade de se criar um sistema de informação aceitável.

Tabela 29 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação da delimitação e da repetição de informação

Unidades de registo	Indicadores
“(…)É uma questão fundamental. É um problema a resolver e há essa preocupação.(…)”	Fundamental. Por resolver.
“(…)Os professores têm que ensinar, mas também de prestar contas. A informação pode servir para que não sejam apenas avaliados pelos resultados dos alunos.(…)”	Prestar contas. Avaliação de professores.
“(…)Há muita redundância no lançamento de dados(…)”	Muita redundância.
“(…)Dar trabalho desnecessário é ridículo, quebra a motivação e só complica as decisões.(…)”	Desnecessário. Ridículo. Desmotivador. Complica.
“(…)Hoje em dia há redundância e excesso de informação associada às novas tecnologias.(…)”	Redundância.
“(…)Não há uma cultura organizacional a esse nível.(…)Jestamos a tentar desenvolver uma cultura organizacional.(…)”	Sem cultura organizacional.
“(…)Era muito importante estabelecer uma hierarquia de informação. Conseguir estipular qual é a mais vital.(…)”	Hierarquizar a informação.
“(…)No cerne do sistema de informação tem de estar a informação de retorno do cliente.(…)”	Sem retorno.
“(…)As organizações escolares parece que funcionam com três sistemas: o dos coordenadores de departamento, o dos directores de turma e o administrativo. Como quase que não comunicam entre si, passam o tempo a solicitar informação redundante. Os actores lançam os mesmos dados nos três sistemas. Ainda é assim e deve igual em quase em todo o lado.(…)”	Três sistemas. Repetição. Redundância.
“(…)dificuldade em sincronizar ideias para o sistema de informação dentro da organização.(…)”	Sem sincronização.
“(…)a investigação em gestão podia centrar-se nessa área.(…)”	Falta de formação.
“(…)o modelo que estava imposto era aceite porque poucas organizações o alteraram.(…)”	Falta de organização.
“(…)não temos avaliação interna por causa de mais um agrupamento de escolas.(…)”	Sem avaliação interna.
“(…)Não existe essa cultura de avaliação.(…)em relação a coisa nenhuma.(…)”	Sem cultura de avaliação.
“(…)Esses planos são apenas um maço de papel que do ponto de vista teórico tem algum sentido mas que ao nível prático só sobrecarrega com burocracia a actividade dos professores.(…)”	Apenas papel. Sobrecarga de burocracia.
“(…)Tal como existem, esses planos são completamente dispensáveis. Os planos repetem-se uns aos outros e os efeitos são quase nulos.(…)”	Dispensáveis. Repetem-se. Efeitos nulos.
“(…)E depois não há delimitação da informação a obter, são cópias uns dos outros e podem classificar-se “como mais do mesmo”.(…)”	Não há delimitação. Cópias. Mais do mesmo.
“(…)fiz uma especialização e ninguém nos ensinou estas coisas.(…)”	Não há formação.
“(…)Funciona assim: há um normativo e faça-se. E depois há escolas que fazem um entendimento da lei mais eficaz, mas que pode nem ser a ideia de legislador e ficam de pés e mãos atadas por causa dos inspectores.(…)”	Excesso de normativos. Inspectores dificultam.

Salientou o facto das organizações escolares parecer funcionarem em três sistemas: o dos coordenadores de departamento, o dos directores de turma e o administrativo, que quase que não comunicam entre si e que consomem imenso tempo a solicitar informação redundante, fazendo com que os actores introduzam os mesmos dados nos três sistemas.

Disse que seria fundamental estudar o modelo de sistema de informação e a investigação em gestão podia centrar-se nessa área.

Na sua opinião, não existe uma cultura de avaliação na organização que dirige.

Enumerou, como exemplos elucidativos para a análise desta sub-categoria, os planos de recuperação e de acompanhamento dos alunos. Disse que eram apenas um “maço” de papel e que ao nível prático só sobrecarregam com burocracia a actividade dos professores.

4.2.4 Comentário global à segunda entrevista

O director considerou que o projecto educativo é um instrumento que fica na “gaveta” e que não passa de uma obrigação legal, embora a sua componente informal esteja no coração e na cabeça da comunidade educativa. Não detectou qualquer relação do projecto educativo com o processo de tomada de decisões ou com os resultados escolares dos alunos.

Na sua opinião, o plano de actividades revela as mesmas características e limita-se a um rol de inscrições que ninguém consulta. Observou a extrema dificuldade na articulação com a gestão financeira e declarou não identificar uma solução operativa que ajude a ultrapassar estes constrangimentos. Referiu que a formação especializada em gestão escolar não se dirige a estes temas. Salientou que a formalidade associada a estes instrumentos evidencia a falta de confiança do sistema escolar na palavra dos professores.

Referiu-se aos projectos curriculares como obras primas do legislador que, no entanto, revelam uma inutilidade operacional, acumulando uma elevada carga de burocracia inútil.

A propósito dos sistemas de informação, o director disse que existia na sua organização essa preocupação, mas que se encontram num patamar que está muito longe de um desempenho razoável, principalmente porque existem muitas resistências por parte dos diversos actores. Referiu a enorme carga burocrática que é tradicional na nossa administração e que institui um elevado grau de redundâncias e de repetições no lançamento de dados. Na sua opinião, grande parte da informação é obtida para precaver situações futuras que possam ocorrer.

Sobre o recurso aos programas informáticos de empresas externas, que considerou imprescindível, inscreveu algumas componentes críticas: a inexistência de recursos humanos em quantidade e qualidade impedem a construção de programas informáticos internos e adaptados à sua organização; a informação sobre os alunos que a sua organização produz é insuficiente, de acesso difícil, não tratada e produz reduzido conhecimento.

Considerou o volume e a curta periodicidade de publicação de normativos por parte do Ministério da Educação, como o aspecto mais relevante que impede a consolidação de um bom sistema de informação.

Considerou como inexistente a cultura de delimitação da informação, o que origina que as actas e os relatórios produzidos sejam de quase completa inutilidade. O tratamento da informação inserida nesses instrumentos torna-se impossível. Considerou ser possível dirigir o agrupamento de escolas sem o recurso à elaboração de actas e salientou o facto de estar tudo por fazer ao nível da construção de um sistema de informação moderno e coerente.

Classificou como infernal a relação com a produção de normativos por parte dos poderes central e regional, o que relega a proclamada autonomia escolar para um plano secundário e

defendeu que os órgãos da administração central têm como exclusiva preocupação o preenchimento de documentos.

Na sua opinião, a redundância no lançamento de dados existe de forma abundante, é quase impossível de contrariar e é muito nociva para o exercício profissional dos professores. Este factor negativo mantém-se, apesar da utilização das novas tecnologias de informação e de comunicação.

Afirmou que os diversos órgãos do agrupamento de escolas não reconhecem a necessidade de se criar um sistema de informação minimamente aceitável, uma vez que não está estabelecida uma qualquer cultura organizacional.

Escolheu a designação de “três sistemas” para caracterizar mais uma das componentes críticas do sistema de informação da organização que dirige: o dos coordenadores de departamento, o dos directores de turma e o administrativo. Estes sistemas não comunicam entre si, o que origina um significativo desperdício de tempo e provoca as citadas desvantagens de redundância e de repetição no lançamento de dados.

Considerou que se deveria estudar os modelos de sistema de informação e que a investigação e formação em gestão escolar devia centrar-se nessa área. Afirmou que não existe uma cultura de avaliação no quotidiano destas organizações. Precisou, fazendo referência aos planos de recuperação e de acompanhamento dos alunos, que esses instrumentos eram apenas “maços de papel” que, em termos objectivos, só sobrecarregavam com burocracia a actividade dos professores.

4.3 Análise de conteúdo da terceira entrevista

A análise do conteúdo da terceira entrevista a um director, neste caso de uma escola secundária, foi realizada a partir da versão escrita da entrevista. Foi ainda auscultada novamente a versão gravada de modo a reforçar a aproximação dos indicadores detectados com as declarações do entrevistado.

Seguidamente, pode consultar-se a apresentação da análise de conteúdo que está inscrita numa matriz com as seguintes designações: categorias, sub-categorias, unidades de registo e indicadores.

4.3.1 Categoria C - Recolha de dados sobre a delimitação da informação

4.3.1.1 Sub-categoria C1 - Análise do projecto educativo

Como se pode constatar na tabela 30, o director afirmou que não poderia gerir a escola sem um projecto, embora não tivesse de ser necessariamente o projecto educativo.

Disse que seria mais objectiva a elaboração de um plano estratégico e que o fundamental é que a direcção do estabelecimento de ensino tenha metas a perseguir.

Tabela 30 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise do projecto educativo

Unidades de registo	Indicadores
“não poderia gerir a escola sem um projecto.(...)”	Projecto para gerir.
“(…)é fundamental, mas não é indispensável porque o Ministério altera as regras do jogo anualmente e isso descredibiliza o valor dos documentos que são elaborados para uma vigência mínima de três anos.(...)”	Fundamental. Dispensável. Alteração constante.
“(…)Mais importante é que a direcção tenha um projecto que se pode também classificar como plano estratégico.(...)”	Plano estratégico.
“(…)A sua escola aprovou o projecto do director que não é o do Ministério, uma vez que se optassem pela segunda opção isso não se coadunaria com a gestão diária da instituição.(...)”	Projecto do director. Projecto do Ministério não se coaduna com a gestão diária.
“(…)não tem qualquer relação com as aprendizagens alunos(...)”	Sem relação com os alunos.

Considerou que a alteração constante de normativos por parte da tutela impede a consecução e a avaliação de qualquer projecto. Referiu o facto da vigência destes documentos ser, e de acordo com a lei, de três anos, mas que os serviços centrais não manifestam respeito pela legislação nem pela autonomia das escolas.

Afirmou que não reconhece a existência de uma relação objectiva entre estes documentos e as aprendizagens dos alunos.

4.3.1.2 Sub-categoria C2 - Análise do plano de actividades

Como se pode ver na tabela 31, o director referiu-se ao plano de actividades como um ponto de partida e um instrumento de prevenção para a possibilidade de ocorrerem casos graves.

Tabela 31 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise do plano de actividades

Unidades de registo	Indicadores
"(...)fundamental como um documento inicial e um ponto de partida(...)"	Inicial. Ponto de partida.
"(...)Nenhuma actividades foi impedida(...)por não estar inscrita no plano inicial(...)"	Nenhuma actividade impedida.
"(...)É fundamentalmente um documento para uso da direcção(...)"	Uso da direcção.
"(...)não é um instrumento de consulta para os restantes actores da organização(...)"	Ninguém mais consulta.
"(...)não tem relação com o projecto educativo e inscrevem actividades por segurança.(...)"	Por precaução.
"(...)a escola funcionaria sem plano de actividades(...)"	Funcionaria sem plano.
"(...)não existe relação entre o plano de actividades e o projecto educativo.(...)"	Sem relação com o projecto educativo.

Considerou que apenas a direcção o consulta e que não tem qualquer relação com o financiamento da instituição.

4.3.1.3 Sub-categoria C3 - Análise dos projectos curriculares de escola e de turma

Como se pode observar na tabela 32, o director disse que os projectos curriculares de escola e de turma estão demasiado condicionados pelos serviços centrais e regionais.

Tabela 32 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos projectos curriculares de escola e de turma

Unidades de registo	Indicadores
"(...)É demasiado condicionado pela tutela.(...)"	Demasiado condicionado.
"(...)tem de existir em estreita relação com a rede escolar definida pelos serviços centrais(...)"	Definido pelos serviços centrais.
"(...)o seu papel regulador e afirmativo da autonomia escolar fica vazio de sentido.(...)"	Sem autonomia. Vazio de sentido.
"(...)como não existe qualquer relação entre os normativos do Ministério e a realidade, o projecto curricular de turma transforma-se num documento virado para os serviços do Ministério e não para a turma.(...)"	Ao serviço da burocracia do Ministério e não da turma.
"(...)o projecto curricular de turma é realizado por precaução e não tem qualquer relação com os resultados dos alunos.(...)"	Por precaução. Sem relação com os alunos.
"(...)no denominado ensino regular este projecto é uma figura decorativa(...)"	Figura decorativa.
"(...)os normativos condicionam em absoluto estes projectos.(...)"	Conicionados pelos normativos.
"(...)tudo se tenta fazer para que estes documentos não burocratizem a actividades dos professores e que devem apenas inscrever metas sem produzir toneladas de papel.(...)"	Burocratizam a actividade dos professores.
"(...)temos de ter o bom-senso de não seguir taxativamente os normativos.(...)"	Não seguir os normativos. Bom-senso.

Disse que são construídos por precaução, com uma carga burocrática excessiva e que respondem às necessidades burocráticas do Ministério da Educação e não às características das turmas e das aprendizagens dos alunos.

4.3.2 Categoria D - Recolha de dados sobre o tratamento da informação

4.3.2.1 Sub-categoria D1 - Análise dos sistemas de informação

Como se pode constatar na tabela 33, o director considerou como “doentio” e como uma doença grave o sistema de informação da instituição que dirige.

Tabela 33 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos sistemas de informação

Unidades de registo	Indicadores
“(…)classificou de doentio o sistema de informação da sua organização.(…)”	Doentio.
“(…)há 30 anos atrás, classificou como uma espécie de cancro a ausência de um sistema de informação organizado e coerente e que mantém essa opinião(…)”	Doença grave.
“(…)rodeado de muito bons actores, mas o sistema está muito longe de ser eficaz(…)”	Bons actores. Mau sistema.
“(…)parque escolar na sua escola(…)receia que tudo seja em vão para a construção de um sistema de informação moderno e que funcione bem.(…)”	Parque escolar em vão.
“(…)a informação não chega aos interessados em tempo útil.(…)”	Não chega aos interessados.
“(…)funcionalização da profissão do professor, que mais parece uma actividade burocrática do que uma actividades docente.(…)”	Funcionalização dos professores. Actividade burocrática.
“(…)devia perseguir-se uma solução que considerasse o que existe no mercado, mas que fosse aberta para permitir mais desenvolvimentos a nível interno, uma vez que as soluções externas são muito limitativas e criam dependências muito nocivas.(…)”	Limitativas.
“(…)produzir software de gestão, mas não há condições para que isso se realize. Seria mais eficaz seguir esse caminho, uma vez que as culturas organizacionais das escolas são singulares.(…)”	Mais eficazes as soluções internas.

Disse que é um mau sistema rodeado de bons actores. Mais um vez sublinhou o excesso de normativos, por parte da tutela, como o principal constrangimento e que burocratiza de forma negativa a actividade dos professores.

4.3.2.2 Sub-categoria D2 - Análise dos relatórios

Como se pode constatar na tabela 34, o director afirmou que essa cultura se alastra aos diversos relatórios e às actas.

Disse que a quase totalidade da informação é obtida por precaução. Afirmou que tomou a decisão de eliminar os relatórios que se limitavam a ser uma produção de papel sem qualquer critério para a obtenção de informação de suporte à tomada de decisões ou que influenciasses a aprendizagem dos alunos.

Tabela 34 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise dos relatórios

Unidades de registo	Indicadores
“(…)os relatórios têm alguma utilidade, salientando os que são produzidos nos conselhos de turma e que são importantes para as decisões do conselho pedagógico.(…)”	Alguma utilidade os dos conselhos de turma.
“(…)eliminar os relatórios que se limitavam a ser produção de papel(…)”	Eliminar papel.

4.3.2.3 Sub-categoria D3 - Análise das actas

Como se pode observar na tabela 35, o director declarou que governaria a instituição sem a utilização da informação inscrita nas actas e sublinhou a falta de confiança do sistema escolar nos professores.

Disse que essa tendência se tem vindo a agravar.

Tabela 35 – Unidades de registo e indicadores referentes à análise das actas

Unidades de registo	Indicadores
"(...)as actas podem servir para tomar decisões(...)apoios alunos, mas que para os restantes assuntos(...)registam informação por precaução(...)"	Por precaução.
"(...)a escola era a mesma sem as actas e tomou as suas decisões sem as consultar(...)"	A escola era a mesma.
"(...)tudo pode passar por existir confiança nos professores(...)"	Desconfiança nos professores.
"(...)estes documentos não são fundamentais(...)"	Não são fundamentais.
"(...)a conjuntura criada pala actuação da tutela prejudica tudo(...)"	A tutela prejudica tudo.
"(...)anda no ar uma desconfiança geral(...)no sentido de tudo ser registado(...)"	Desconfiança geral.
"(...)há uma cultura de confiança que se está a perder(...)"	Perda de confiança.

4.3.3 Categoria E - Avaliação no âmbito do tratamento da informação

4.3.3.1 Sub-categoria E1 - Contributo da administração central e regional

Como se pode constatar na tabela 36, o director começou por referir que tem a noção que os actores não sentem necessidade de tanta informação.

Deu exemplos que confirmam a repetição de informação enviada pelos serviços centrais e regionais.

Tabela 36 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação do contributo da administração central e regional

Unidades de registo	Indicadores
"(...)os diversos actores não necessitam de muita informação(...)não a usam(...)"	Não usam informação.
"(...)diversos directores de escolas, a maioria parece desprezar esse aspecto da delimitação e que preferem que tudo esteja centralizado nos serviços centrais(...)"	Desprezo pela delimitação. Centralização.
"(...) pode ser perigoso por causa da retenção da informação com fins de exercício de poder(...)"	Perigosa a delimitação dos serviços centrais.
"(...)essa atitude gera a redundância de dados que é uma característica péssima e que parece estimulada pela tutela(...)"	Redundância. Culpa da tutela.
"(...)recebe com frequência dezenas de emails com os mesmo conteúdo e enviados pelas diversas estruturas centrais e regionais(...)"	Redundância dos serviços centrais.
"(...)que os actores se fartam e em que os professores se queixam de responder vezes sem conta aos mesmos assuntos(...)"	Saturação. Repetição.

Fez uma referência às reuniões com outros directores, onde se evidencia a preferência por uma maior centralização associada à despreocupação com a necessária delimitação da informação.

4.3.3.2 Sub-categoria E2 - Eliminação da redundância e da repetição de dados

Como se pode ver na tabela 37, o director afirmou que a redundância e a repetição de dados é a característica mais nociva destes sistemas e responsabilizou novamente a tutela por esse constrangimento. Sublinhou o facto das tarefas dos professores estarem demasiado burocratizadas e manifestou a necessidade de se eliminarem vários departamentos dos serviços centrais e regionais.

Tabela 37 – Unidades de registo e indicadores referentes à avaliação da delimitação e da repetição de informação

Unidade de registo	Indicadores
"(...)principais responsáveis pela redundância de dados(...)"	Responsabilidade da tutela.
"(...)quem faz a gestão escolar é avaliado pela burocracia que é preenchida(...)"	Gestão avaliada pela burocracia.
"(...)a IGE quer os documentos preenchidos(...) sem preocupação pelos resultados dos alunos(...)indicadores que revertam em segurança do inspector(...)"	Burocracia dos inspectores.
"(...)a avaliação externa avalia a capacidade burocrática dos inspectores(...)"	Burocracia dos inspectores.
"(...)a principal componente crítica é o exterior que asfixia a autonomia(...)"	Asfixia a autonomia.
"(...)organismos externos são imensos e o Ministério só complica(...)"	Imensos organismos. Só complicam.
"(...)este Ministério a tarefa de conceber sistemas de informação é impossível(...)"	É impossível.
"(...)os exemplos caricatos acontecem todos os dias(...)"	Exemplos diários caricatos.
"(...)a última reunião com a Ministra,(...)recebeu 4 vezes a convocatória(...)"	Repetição.
"(...)as empresas desse âmbito dificultam(...)"	Empresas dificultam.
"(...)a filosofia de gestão é estabelecida pelos serviços centrais(...)"	Gestão estabelecida pelo Ministério.
"(...)escolas europeias que não têm estas dependências com os serviços centrais(...)"	Aprender com escolas estrangeiras.
"(...)construir uma verdadeira autonomia(...)assente na escola(...)"	Autonomia.
"(...)a escola limita-se a ser um <i>front office</i> dos serviços centrais(...)"	Front office.
"(...)sem autonomia não haverá responsabilidade(...)"	Autonomia e responsabilidade.

Considerou que a gestão escolar é avaliada pela burocracia e que os inspectores prestam contas pelos documentos que preenchem, sendo essa a sua principal preocupação.

Citou vários exemplos caricatos que ilustram os constrangimentos referidos e considerou que as empresas que se dedicam à comercialização de programas informáticos de gestão também dificultam a organização dos sistemas de informação.

Disse que esta atmosfera organizacional compromete decisivamente a autonomia das instituições escolares.

4.3.4 Comentário global à terceira entrevista

Considerou fundamental a existência de um plano estratégico para a gestão da organização, aspecto que remeteu para um plano dispensável a existência de um projecto educativo.

Elegeu a constante mudança de normativos por parte da tutela como o principal constrangimento à operacionalização destes instrumentos de gestão, que não têm qualquer relação com as aprendizagens dos alunos.

Disse que a ideia que norteia a elaboração dos planos de actividades é a garantia de que existirá um registo burocrático se se verificar algum acidente grave; e deu, como exemplo, as visitas de estudo com alunos.

Também remeteu para a tutela o excessivo condicionamento burocrático dos projectos curriculares de escola e de turma. Considerou que os mesmos são construídos apenas porque está determinado que assim deverá ser, que inscrevem as ideias burocráticas do Ministério da Educação e que não têm em consideração as características das turmas e as aprendizagens dos alunos.

Classificou como doentio o sistema de informação da sua escola. Disse que se tratava de uma “doença grave”. Afirmou estar rodeado de bons actores e de um péssimo sistema de informação. Sublinhou, novamente, o excesso de normativos por parte do Ministério da Educação como a principal componente crítica, o que, reforçou, influencia muito negativamente a actividade dos professores. A doença organizacional descrita, alastra-se, na sua opinião, aos diversos relatórios e actas, onde a quase totalidade da informação que é obtida não é utilizada. Fez questão de sublinhar a falta de confiança do sistema nos professores, tendência que se tem acentuado.

O director disse ter a convicção que os outros directores de escolas com quem reúne, inscrevem a preferência por mais centralização e que manifestam uma despreocupação com a necessária delimitação.

Disse que a redundância e a repetição de dados é a componente mais crítica dos sistemas de informação e remeteu, novamente, para a tutela a responsabilidade por esse facto. Reforçou a excessiva burocratização da actividade docente e elegeu a eliminação das direcções regionais como factor prioritário, a par de alguns órgãos dos serviços centrais que não identificou.

Acrescentou uma análise crítica da avaliação externa das escolas, alicerçada em dois aspectos principais: a gestão escolar é avaliada pela burocracia preenchida e os inspectores parecem mais focados na sua prestação de contas burocráticas do que em conhecer o sistema de informação das organizações. Ilustrou a sua opinião com vários exemplos e reforçou que esse estado de desordem informacional também se deve ao recurso a empresas externas que produzem programas informáticos de administração escolar.

Por fim, deu ênfase ao facto da atmosfera organizacional descrita comprometer decisivamente a tão enunciada autonomia das instituições escolares.

4.4 Síntese dos resultados

Na apresentação da síntese de resultados, inseriram-se em três colunas, uma para cada entrevista, os indicadores obtidos nas sub-categorias. Realizaram-se os respectivos comentários de forma a dar continuidade à sistemática estabelecida e que se concluirá nas conclusões.

4.4.1 Sub-categoria C1 – Análise do projecto educativo

Como se pode constatar na tabela 38, os directores foram unânimes em considerar a importância de um projecto para o exercício de gestão escolar.

Tabela 38 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à análise do projecto educativo

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
01	Útil. Formal e informal. Metas.	Que se guarda na gaveta.	Projecto para gerir.
02	Afastado do quotidiano. Vago. Difícil de avaliar.	Na cabeça e no coração da comunidade.	Fundamental. Dispensável. Alteração constante.
03	Prosseguimento de estudos.	Pouco útil. Obrigação legal.	Plano estratégico.
04	Pouco objectivo. Impossível de avaliar. Cultura de escola na parte informal. Linha de orientação.	Sem relação com os alunos. Desnecessário para a gestão.	Projecto do director. Projecto do Ministério não se coaduna com a gestão diária.
05	Não é um instrumento de gestão. Não é parte do sistema de informação. Que tenha metas.		Sem relação com os alunos.
06	Sem relação com as aprendizagens dos alunos. Governa-se sem projecto educativo. Apenas para a avaliação externa.		

Não consideraram fundamental a existência do projecto educativo no modo formal que está instituído. Referiram a importância de um plano, que se deveria denominar e conceber como estratégico, e evidenciaram a importância da componente informal da cultura organizacional que se norteia por um conjunto de metas que parecem inscritas no código genético das instituições.

Classificaram o existente como vago, difícil de avaliar, projecto para meter na gaveta, obrigação legal, dispensável, afastado do quotidiano, desnecessário para a gestão e com mais uns qualificativos do género. Disseram que o principal motivo que obriga a este estado de desperdício, relaciona-se com a alteração constante de normativos por parte dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação.

Foram unânimes em evidenciar a inexistência de relação entre o projecto educativo e as aprendizagens dos alunos.

4.4.2 Sub-categoria C2 - Análise do plano de actividades

Como se pode ver na tabela 39, os directores foram taxativos em considerar o plano de actividades como um instrumento que é concebido por prudência.

Tabela 39 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à análise do plano de actividades

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
01	Importante se relacionado com o projecto educativo.	Gaveta.	Inicial. Ponto de partida.
02	Documentos desgarrados.	Desconhece modelo operativo.	Nenhuma actividade impedida.
03	Impossível de articular com o financiamento. Mesmas verbas todos os anos. Aprovação de actividades.	Desarticulado com o financeiro. Rol que ninguém consulta. Não é importante e deveria ser.	Uso da direcção. Ninguém mais consulta. Por precaução.
04	Precaução para casos graves. Falta de confiança nos professores.	Desconfiança nos professores. A formação em gestão não forma neste sentido.	Funcionaria sem plano. Sem relação com o projecto educativo.

Enunciaram o cumprimento do que está estabelecido nos normativos como o factor principal que norteia a elaboração destes planos e afirmaram que dirigiriam a escola sem um documento com este desenho legislativo.

Um dos entrevistados inscreveu a articulação com o projecto educativo, embora tenha considerado que isso não acontece e que a construção desses dois instrumentos é desgarrada.

A opinião que predominou nas entrevistas foi um elenco de qualificativos de inutilidade: desde instrumento de gaveta a instrumento de uso exclusivo da direcção, passando pela unânime constatação da impossibilidade da sua articulação com a gestão financeira das organizações. Também foi patente a opinião de que é um documento que regista um número insignificante de pesquisas, o que significava que as pessoas não necessitam da informação disponibilizada.

Disseram, como exemplo, que o plano de actividades tem como finalidade garantir que exista um registo burocrático prévio no caso de suceder um acidente grave com um aluno durante uma visita de estudo.

Manifestaram ainda a preocupação com a ausência de formação especializada nesse sentido, uma vez que qualquer dos directores tinha obtido formação académica em administração escolar sem qualquer referência à gestão deste tipo de componentes da organização.

Importa salientar que foi unânime para os directores o facto da maioria dos normativos ser concebido por existir uma evidente falta de confiança nos professores.

4.4.3 Sub-categoria C3 – Análise dos projectos curriculares de escola e de turma

Como se pode observar na tabela 40, os directores foram peremptórios em sublinhar a inutilidade dos projectos curriculares de escola e de turma.

Tabela 40 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à análise dos projectos curriculares de escola e de turma

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
01	Não se usa. Oferta limitada.	Inúteis. Inutilidade prática.	Demasiado condicionado. Definido pelos serviços centrais.
02	Muita burocracia. Planos para alunos são enorme burocracia.	Duplicação. Imprecisão. Viver sem ele.	Sem autonomia. Vazio de sentido.
03	Por precaução. Sem resultados para os alunos. Sem utilidade.	Redundante. Burocracia inútil. Papelada.	Ao serviço da burocracia do Ministério e não da turma. Sem relação com os alunos.
04	Sem vantagens para os alunos.	Fazer por fazer.	Por precaução. Figura decorativa.
05		Não sabemos fazer e sem equipas.	Conicionados pelos normativos.
06		Redundância. Sobrecarga burocrática.	Burocratizam a actividade dos professores. Não seguir os normativos. Bom-senso.

As opiniões foram no sentido da sobrecarga de burocracia inútil que impõem associada à repetição e redundância de informação.

Disseram que governariam as instituições sem a existência dos projectos curriculares de escola e de turma.

Voltaram a afirmar o critério de obrigatoriedade formal que caracteriza a existência destes instrumentos de gestão.

Enunciaram os seguintes qualificativos que são demonstrativos do descrédito organizacional destes projectos: burocracia inútil, redundante, papelada, fazer por fazer e figura decorativa.

Afirmaram não encontrarem qualquer relação entre estes projectos e as aprendizagens dos alunos, reconhecendo que a sua concepção está mais ao serviço da burocracia da tutela do que das necessidades das turmas.

Consideraram uma inutilidade prática a concepção de planos de recuperação e acompanhamento dos alunos, que vulgarmente se associam a estes projectos.

Salientaram que as actividades descritas sobrecarregam o exercício dos docentes e indicam a existência de um clima de desconfiança na informação por eles fornecida. Este ambiente organizacional institui procedimentos de prestação de contas através de burocracia inútil.

4.4.4 Sub-categoria D1 – Análise dos sistemas de informação

Como se pode constatar na tabela 41, os directores foram unânimes em considerar que a existência de um eficiente sistema de informação é um pilar fundamental de uma organização.

Tabela 41 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à análise dos sistemas de informação

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
01	Determinantes. Aspecto mais importante. Perigoso não delimitar informação.	Enorme tradição burocrática. Muitas redundâncias. Muita resistência.	Doentio.
02	Mais importante o programa de alunos. É de uma empresa privada. Não temos técnicos.	Não descolam do papel. A mesma informação em suportes diferentes. Por receio.	Doença grave. Bons actores. Mau sistema.
04	Não temos sistema de informação organizado. Nuclear.	Informação não tratada. Não produz conhecimento.	Parque escolar em vão.
04	Locais de estilo sobrecarregados. Illegíveis.	Outsourcing despeja dados. Serviços centrais despejam dados.	Não chega aos interessados.
05	Não é eficaz. Tudo solto. Vontade de captar recursos humanos. Tarefa ciclópica.	Relação difícil com o outsourcing. Mudança constante de normativos. Impossibilidade de introduzir um campo no outsourcing.	Funcionalização docente. Actividade burocrática.
06	Algumas soluções externas são ridículas.	Não é à nossa medida.	

Foram igualmente taxativos quando afirmaram que as suas instituições estavam longe de atingir um nível aceitável nesse domínio. Adjectivos como doentio, infernal ou inútil foram utilizados para classificar uma actualidade que um dos directores designou por “doença grave”.

A redundância e a repetição no lançamento de dados foi uma das ideias mais repetidas pelos entrevistados e associaram-nas à proliferação de normativos por parte da tutela. A utilização de vários suportes para o registo da informação continua a verificar-se, mesmo depois da utilização das denominadas novas tecnologias da informação.

Os entrevistados não têm uma opinião muito favorável sobre o recurso às empresas externas que produzem programas informáticos de gestão escolar e enunciaram dificuldades que passam pelo abundante fornecimento aos estabelecimentos de ensino de dados não tratados e pelas divergências em relação à ideia de gestão escolar que se pretende implementar. Enunciaram, como exemplo, a dificuldade de introduzir numa qualquer base de dados um novo campo para a obtenção de informação determinante para o metabolismo da organização.

Consideraram impossível de se estabelecer na actualidade qualquer lógica de sistema de informação coerente e onde a delimitação da informação obedeça a critérios relacionados com o apoio à tomada de decisão.

Um dos entrevistados disse que a instituição que dirige possui bons actores e maus sistemas e voltou a responsabilizar o excesso de normativos como o principal constrangimento.

4.4.5 Sub-categoria D2 – Análise dos relatórios

Como se pode ver na tabela 42, os indicadores obtidos são consensuais: os diversos relatórios que são produzidos são, na generalidade, inúteis, cópias dos anteriores, imprecisos e indicadores de má burocracia.

Tabela 42 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à análise dos relatórios

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
01	Teoricamente importantes. Não serviam para nada. Apenas descritivos.	Não há delimitação.	Alguma utilidade nos dos conselhos de turma.
02	Por precaução. Tentamos que seja útil.	Impossível delimitar com tanta informação.	Eliminar papel.
03	Pouco úteis. Porque está nos normativos. Burocráticos. Sem utilidade.	Imprecisos e abundantes.	
04	Cópias. Por precaução nos conflitos com a administração. Letra da lei baralha.		

Apenas um dos entrevistados registou alguma utilidade nos relatórios que são produzidos, fazendo referência aos que circunscrevem à avaliação dos alunos.

Qualificaram a produção de relatórios como impossível de criterizar e de permitir uma delimitação da informação no sentido de a tornar útil. Disseram que os relatórios existem por imperativo legal e que quem os realiza o faz num clima de prudência em relação aos conflitos com a administração central e regional.

Os directores remeteram para a confusa letra da lei, e para a constante alteração de normativos, a principal justificação para o estado de realização de tarefas supérfluas que se verifica.

4.4.6 Sub-categoria D3 – Análise das actas

Como se pode observar na tabela 43, os directores foram unânimes em considerar que dirigiriam as escolas sem actas e que estes instrumentos de obtenção de informação são inúteis, impossíveis de tratar e que traduzem uma evidente falta de confiança nas informações dos professores.

Tabela 43 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à análise das actas

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
01	Actas são inúteis.	Impossível de tratar.	Por precaução.
02	Todas as decisões sem actas.	Só para coisas graves.	A escola era a mesma.
03	Tem de existir confiança. Registo substituído.	Na acta problema resolvido. Gestão sem actas. Dificil melhorar.	Desconfiança nos professores. Não são fundamentais.
04		Gerir com informação. Obrigação legal. Inúteis. Tudo por fazer na delimitação.	A tutela prejudica tudo. Desconfiança geral. Perda de confiança.

Nas três entrevistas acentuou-se a ideia que a maioria da informação lançada nas actas é realizada numa atmosfera receosa e desconfiada, que se salvaguarda em registos escritos para a circunstância de algo de grave que possa acontecer, onde, por norma, a tutela se preocupa prioritariamente com o registo documental.

4.4.7 Sub-categoria E1 – Contributo da administração central e regional

Como se constata na tabela 44, os directores classificaram como muito negativo o contributo da administração central e regional no domínio da construção de sistemas de informação coerentes e eficazes.

Tabela 44 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes ao contributo da administração central e regional

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
01	Realizados independentemente dos resultados dos alunos.	Infernal. Sucessão de normativos.	Não usam informação.
02	Gestão escolar avaliada pela burocracia preenchida. Segurança ao inspector.	Abundância de normativos. Perda de tempo. Sempre a mudar.	Desprezo pela delimitação. Centralização.
03	Documentos supérfluos. Imposição da tutela. Máquinas de escrever(...)um écran.	Indiferente aos resultados dos alunos.	Perigosa a delimitação dos serviços centrais.
04	Burocracia pesada. Tira tempo ao ensino.	Segurança ao inspector.	Redundância. Culpa da tutela.
05	Cinco anos para perceber a central de compras. Tanta burocracia que não se consegue fazer compras.		Redundância dos serviços centrais. Saturação. Repetição.

A excessiva produção de normativos foi considerada a componente crítica que mais se evidencia e numa das entrevistas foi mesmo adjectivada como “infernal”.

Disseram que esta realidade é a principal responsável pela redundância e pela repetição no lançamento de dados.

Afirmaram que estes fenómenos retiram tempo precioso para a preparação das actividades lectivas e que originam frequentes picos de saturação por parte dos actores da organização.

Criticaram um centralismo que apenas serve os interesses da tutela, factor que também se regista nos momentos de avaliação externa promovidos pela Inspeção-Geral da Educação.

Foram taxativos na enunciação dos seguintes indicadores em referência à avaliação sobre o contributo da administração central e regional: perda de tempo, documentos supérfluos e desprezo pela delimitação da informação.

4.4.8 Sub-categoria E2 - Eliminação da redundância e da repetição de dados

Como se pode ver na tabela 45, os directores foram unânimes em considerar a eliminação da redundância e da repetição no lançamento de dados, e a conseqüente construção de sistemas de informação modernos, coerentes e eficazes, como pilares fundamentais das organizações que dirigem.

Tabela 45 – Indicadores, obtidos nas três entrevistas, referentes à eliminação da repetição de dados

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
01	Muito importante.	Fundamental. Por resolver.	Responsabilidade da tutela.
02	Outsourcing limita.	Prestar contas. Avaliação de professores.	Gestão avaliada pela burocracia.
03	O fundamental são os resultados dos alunos. Estamos muito longe.	Muita redundância. Desnecessário. Ridículo. Desmotivador. Complica.	Burocracia para segurança do inspector.
04	Muita informação lançada sem utilidade.	Redundância também nas novas tecnologias.	Avaliação externa para avaliar a burocracia dos inspectores.
05	Muita duplicação. Muita redundância. Afecta o trabalho dos professores.	Sem essa cultura organizacional. Hierarquizar a informação.	Asfixia a autonomia.
06	Alunos repetem o fornecimento de dados.	Sem retorno. Três sistemas. Repetição. Redundância. Sem sincronização.	Imensos organismos. Só complicam.
07	Três organizações. Professores repetem a mesma informação. Informação dispensável.	Falta de formação. Falta de organização. Sem avaliação interna. Apenas papel. Sobrecarga de burocracia.	É impossível. Exemplos diários caricatos.
08	Informação inútil.	Não há cultura de avaliação.	Repetição.
09	Perda de tempo para os professores. Pilar fundamental.	Excesso de alunos. Dispensáveis. Repetem-se. Efeitos nulos. Não há delimitação. Cópias. Mais do mesmo. Não há formação.	Empresas dificultam. A gestão é estabelecida pelo Ministério.
10	Preciosa a avaliação dos alunos.	Excesso de normativos. Inspectores dificultam.	Aprender com escolas estrangeiras. Autonomia. Front office. Autonomia e responsabilidade.

Consideraram a delimitação na informação a obter como um exercício fundamental, mas que não é viável no sistema escolar vigente.

Voltaram a ser enfáticos na responsabilização da tutela pelas impossibilidades enunciadas. Repetiram os argumentos inscritos nas anteriores categorias, com saliência para os seguintes: gestão avaliada pela burocracia, burocracia para segurança do inspector, informação inútil, sobrecarga de desnecessidades, muita duplicação e cópia de procedimentos e registos que se limitam a ser apenas “papel” para arquivo.

Sublinharam o facto desta realidade instituir climas organizacionais que provocam a saturação dos diversos actores.

Os entrevistados detectaram a existência de três sub-sistemas – o dos directores de turma, o dos departamentos curriculares e o administrativo - dentro da organização escolar, que não comunicam entre si e que acrescentam mais entropia informacional.

Foram enfáticos em classificar a não abordagem destes conteúdos fundamentais na formação especializada que se realiza no âmbito da administração escolar.

Consideraram que no nosso país não existe uma cultura de avaliação e que isso não contribui para a criação de um bom sistema de informação.

Salientaram a dificuldade que existe em afirmar a autonomia organizacional das instituições escolares num ambiente de forte dependência das directrizes emanadas pelo poder central.

Conclusões

A contribuição para o novel espaço de investigação que se preocupa com a identificação de modelos de gestão escolar, foi um dos caminhos que escolhemos. Incluiu-se, nessa prioridade, o estudo dos sistemas de informação das organizações escolares, no sentido de percebermos se o ensino se encontra no lugar cimeiro das preocupações.

Considerámos que a ousadia de entrar num percurso investigativo sem fontes de pesquisa concretas e significativas, responderia, segundo Barroso (2005, p.11), à constatação de que “(...) a administração educacional como ciência, disciplina ou campo de estudo nasceu sob o signo da ambiguidade, “comprimida” entre dois territórios de conhecimentos e práticas, anteriormente constituídos, mas ainda em processo de afirmação. (...)”. Consideramos que a nossa investigação é um contributo válido para a afirmação de uma “escola” de gestão escolar, que se caracterizará por dar prevalência ao ensino, à desburocratização da actividade dos professores e à inscrição de métodos modernos e “pensados” no âmbito do sistema de informação.

Os dados que se concluem do nosso estudo, constituem um elenco com implicações no desenvolvimento das organizações escolares. Contudo, salientamos, de acordo com Azevedo (2011, p.83), a dificuldade “(...) do terreno que estamos a pisar quando consideramos a possibilidade e a necessidade de melhorarmos o desempenho das organizações escolares. Estas não são empresas industriais ou de serviços, são parte de um todo, inscritas quer em políticas públicas de educação quer numa enorme teia de mandatos sociais contraditórios sobre a educação escolar. (...)”.

Esta investigação permite que os estabelecimentos de ensino encontrem um significativo elenco de respostas e de soluções para os bloqueios organizacionais provocados pelos instrumentos referidos na parte teórica - projecto educativo, plano de actividades, projectos curriculares de escola e de turma, relatórios de actividades e actas de reuniões - e que instituem dificuldades, já enunciadas por diversos investigadores e referidas nesta dissertação, na criação de uma cultura organizacional que dê espaço aos anseios de autonomia e de responsabilidade.

Teremos a preocupação de discutir as conclusões numa relação directa com os tópicos estudados na parte teórica de forma a evidenciar as implicações da nossa investigação para o desenvolvimento das escolas não agrupadas e dos agrupamentos de escolas.

O estudo sobre a relação entre as escolas e o conceito de rede, tópico inscrito no capítulo I, permite-nos reforçar o registo entrópico descrito por Sfez (1994), que caracteriza o estado do

tratamento da informação no sistema escolar, dando relevo às conclusões de Castells (2001a, p.15), quando diz que "(...) por isso desenvolvem-se redes em todos os sectores económicos e sociais, funcionando, frequentemente, melhor do que as grandes empresas organizadas verticalmente e do que as burocracias centralizadas e competindo com elas. Contudo, e apesar da sua maior flexibilidade, as redes têm vindo, tradicionalmente, a confrontar-se com um problema fundamental. Têm sérias dificuldades em coordenar as suas funções, concentrar os seus recursos em objectivos concretos e levar a cabo determinadas tarefas, a partir de um certo grau e complexidade da rede. (...)".

O pressuposto inicial da investigação detectou as dificuldades referidas na último parágrafo desta citação de Castells, uma vez que se centrou na identificação da repetição caótica das entradas de informação. A nossa impressão estava adequada ao que existe e a investigação objectivou esse estado organizacional, que, de acordo com Sfez (1994), se pode classificar como entropia crescente. Também Guinote (2008, p.157), e referindo-se ao grau de autonomia dos estabelecimentos de ensino português, faz referência à necessidade de se olhar "(...) particularmente para uma maior agilidade das respostas às situações mais imediatas do quotidiano. (...)".

Se se evidenciaram na parte teórica as vantagens da organização em rede que os modernos sistemas de informação podem garantir, constatou-se que o sistema escolar está longe de obedecer a parâmetros de tratamento da informação adequados à sociedade em que vivemos e parece ainda situar-se no estado detectado por Rascão (2008, p.63 e citando Peters, 1988) em que a informação é tratada como se tendo transformado "(...) numa coisa, num substantivo, num material refinado separável do processo de informar. (...)".

Sublinham-se as preocupações manifestadas por Barroso (2003), quando referiu a excessiva produção de normativos pelas estruturas desconcentradas do estado como entraves à autonomia dos estabelecimentos de ensino. Mais tarde, Barroso (2005) refere a necessidade de emergirem organizações baseadas no moderno conceito de rede. Na nossa investigação, encontram-se respostas para a ultrapassagem dos bloqueios referidos e que optam pela primeira corrente na resposta aos problemas de comunicação da actualidade, de acordo com Luhmann (2001, p.39), que inscreve "(...) a possibilidade de melhorar as condições. (...)".

No tópico dedicado ao estudo "a partir do interior da escola", capítulo I, realçaram-se diversas imagens organizacionais da escola, Costa (1996).

É notória na nossa investigação a identificação da imagem da escola como empresa, nomeadamente na confirmação da existência, segundo Lima (1988), de uma administração centralizada e por decreto, que vem contrariar as tendências das organizações horizontais e em rede que Barroso (2005) e Castells (2001a) consideraram inscritas na actualidade no tópico "as escolas e o conceito de rede".

Também a imagem da escola como burocracia, encontra, no centralismo burocrático do sistema escolar, as componentes críticas identificadas, de acordo com Costa (1996), como elementos bloqueadores da renovação pedagógica a partir do interior da escola.

O nosso estudo proporciona um exercício de reflexão que ajudará a alterar o paradigma vigente e com forte incidência na possibilidade de desenvolvimento das organizações.

Os sistemas de informação necessitam de uma depuração com um objectivo de sentido contrário ao habitual. Retirar os campos de obtenção de informação que se conclua não serem destinados a tomadas de decisão nucleares e que vão ao encontro das preocupações de Marques (2010, p.32 e citando Alçada, 2010), quando afirma que “(...) os professores têm uma carga burocrática elevada e isso cria um certo desânimo. É importante que as escolas revejam o que pedem aos professores. (...)”, e que é uma resposta às preocupações que estudámos no tópico referente à “recuperação da ideia de ensino”, que integra o capítulo I.

Concluiu-se que grande parte da informação obtida não é relevante para o processo de tomada de decisões, nem contribui para que os professores, principais fornecedores de informação, concentrem a sua energia na preparação e na realização das actividades lectivas. Confirma-se, segundo Marques (2010, p.18), que “(...) a par da crescente burocratização da função educativa retiraram aos professores o tempo disponível para a leitura, o estudo e a preparação das aulas e conduziram a uma indefinição do seu estatuto e imagem profissionais (...)”.

A nossa investigação apresenta fortes tendências que estruturam três domínios do capítulo II: os estudos que ajudam a perceber a escola-organização, o impacto dos sistemas de informação na organização escolar e os principais instrumentos de obtenção de informação.

Nesse sentido, e numa abordagem sistémica à síntese de resultados, podemos construir um conjunto de conclusões a partir da análise ao projecto educativo.

Constatou-se a unanimidade dos directores quanto à necessidade da existência de um documento orientador, que inscreva metas e que pode não ter a mesma designação, muito menos do modo como está actualmente instituído, o que vem confirmar as preocupações de Barroso (2005) e de Barbier (2001) inscritas, no capítulo II, no tópico sobre o projecto educativo. A ideia de plano estratégico foi sugerida. Consideraram a componente informal da cultura organizacional como uma factor norteador de metas, que disseram fazerem parte do código genético das organizações escolares e que se projectam para além do que está formalmente instituído.

Os directores classificaram a actualidade do projecto educativo do seguinte modo: vago, difícil de avaliar, para meter na gaveta, obrigação legal, longe do quotidiano, dispensável e desnecessário. Consideraram a alteração constante de normativos por parte do Ministério da Educação como o principal motivo que origina este estado de “inutilidade”, aspecto que confirma diversos investigadores citados.

Os directores manifestaram opiniões semelhantes em relação ao plano de actividades. Disseram que é concebido por prudência em relação aos normativos e à possibilidade de ocorrências graves com alunos e perfeitamente dispensável para as suas tomadas de decisão. Apesar de um dos directores ter referido a necessidade de articulação com o projecto educativo, tal não acontece. A construção dos dois instrumentos é, na opinião dos três entrevistados, desgarrada, sendo um instrumento de gaveta, de uso exclusivo da direcção, que ninguém consulta e com uma evidente impossibilidade de articulação com a gestão financeira das organizações.

Os entrevistados sublinharam que a formação académica especializada que possuíam não acrescentou competências na gestão destas variáveis organizacionais.

Sublinharam ainda que existe um sentimento de desconfiança nos professores, o que é confirmado em Marques (2010, p.68 e citando Castilho (2010) quando diz que “(...) é impossível gerir 140 mil professores e 200 agrupamentos na base da desconfiança. O Ministério da Educação sempre desconfiou dos professores, mas está num dilema: não pode gerir bem o sistema se não confiar nos professores. Mas não confia. Logo, não pode gerir o sistema. A desconfiança tomou conta do sistema a todos os níveis. (...)”

Os entrevistados foram taxativos na classificação de inutilidade quando se referiram aos projectos curriculares de escola e de turma e consideraram que governariam as instituições sem esses instrumentos. Sobrecarga de burocracia inútil, existência por prevenção, papelada, fazer por fazer, figura decorativa e repetição de informação, foram os classificativos. Não encontram qualquer relação objectiva quando confrontados com o facto desses projectos serem responsáveis pela melhoria das aprendizagens dos alunos e consideram que a sua elaboração é uma invenção que serve a burocracia e não o desempenho das turmas. Associam-se a esses projectos as ideias de planos de recuperação, acompanhamento ou desenvolvimento dos alunos, que os entrevistados consideraram compostos por burocracia supérflua que sobrecarrega a actividade docente e que a sua existência se deve à generalização de um clima de desconfiança sobre as informações fornecidas pelos professores, o que vem confirmar a ideia de Marques (2010, p.18)“, quando diz que “(...) em certa medida, é possível afirmar que o professor foi deixando de ser um intelectual, um “clerc” para passar a ser, cada vez mais, um técnico e um burocrata (...)”.

Classificaram como um pilar a existência de um sistema de informação.

Contudo, consideraram que as organizações que dirigem estavam num patamar muito inferior ao aceitável. “Doentio”, “infernial” ou inútil foram adjectivos escolhidos para designarem uma actualidade que um dos entrevistados rotulou de “doença grave”, o que vem confirmar os estudos incluídos no primeiro tópico do capítulo II, “o impacto dos sistemas de informação na organização escolar”, e que um dos investigadores citados, Gil (2005, p.88), reforça assim: “(...) Kafka disse tudo sobre a burocracia nas sociedades disciplinares. Com uma evidência

luminosa, mostrou que nem era preciso dar um conteúdo à lei, para pôr um sujeito ou um povo a obedecer. Para tanto basta a burocracia com a violência anónima dos seus regulamentos, das suas falsas e contínuas inscrições, das suas sequências obrigatórias e absurdas. (...)”

Os entrevistados consideram que a proliferação de normativos emanados pelo Ministério da Educação é o principal constrangimento à consolidação de instrumentos de gestão, para além de provocar os nefastos fenómenos da repetição no lançamento de dados, o que confirma as preocupações de Marques (2010, p.68 e citando Castilho 2010)“ quando afirma que (...) as escolas precisam de fazer escolhas claras e certas. Gerir é fazer bem. Administrar é fazer certo. O Ministério da Educação lança sobre as escolas normativos e exige que os directores administrem. Em vez de gerirem os directores administram. (...)”. Os directores foram peremptórios: a letra da lei e a constante alteração de normativos originam o avolumar de tarefas inúteis no domínio do tratamento da informação, ao introduzirem instabilidade e precariedade nos procedimentos informacionais.

Os entrevistados referiram que a utilização das denominadas novas tecnologias da informação não reduziu o grau das componentes críticas e enunciaram opiniões desfavoráveis quando avaliam o recurso às empresas que comercializam programas informáticos de gestão escolar. Os principais constrangimentos referidos iniciam-se na crítica à abundância de relatórios de dados não tratados, passam pela constatação da impossibilidade de articular filosofias de gestão e chegam ao detalhe fundamental da dificuldade em instituir um processo de selecção de campos nas bases de dados que garantam a delimitação da informação.

Os directores classificaram como impossível a intenção de construir um sistema de informação que vocacionado para o processo de tomada de decisão e disseram que as instituições possuem bons actores e maus sistemas, dando exemplos, o que vem confirmar os estudos dos investigadores inscritos na parte teórica e o principal constrangimento insistentemente referido: o excesso de normativos emanados pelos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação.

Obtiveram-se indicadores consensuais sobre os relatórios de actividades: inutilidade, cópias dos anteriores, imprecisos e má burocracia. Um dos entrevistados enunciou a relevância dos que se referem à avaliação dos alunos. Classificaram a produção de relatórios impossível de criterizar no sentido da utilidade informacional. Afirmaram o imperativo legal para justificar a existência e enunciaram o clima de prudência em relação aos conflitos com a administração como o primeiro pressuposto para a sua realização.

Registou-se unanimidade na seguinte opinião sobre as actas como instrumentos de gestão: inutilidade, impossibilidade de tratamento e falta de confiança nas informações nos professores. Reforçaram a convicção de que a precaução é a intenção primeira do lançamento de informação nas actas, o que revela uma atmosfera receosa e desconfiada que

é em grande parte provocada por uma tutela que burocratizou de forma negativa as relações no sistema escolar.

Os directores consideraram como negativo o papel da administração central e regional no domínio da elaboração de sistemas de informação coerentes e eficazes. Enunciaram os seguintes indicadores: perda de tempo, documentos supérfluos e desprezo pela delimitação da informação. A proliferação de normativos foi, novamente, classificada como a componente mais crítica. Um dos entrevistados adjectivou a atmosfera organizacional como “infernal”. Foram enfáticos na crítica a um sistema demasiado centralizado. Azevedo (2011, p.96) confirmou, de algum modo, a mesma preocupação quando disse: “(...) Quem é este/a Director/a de quem tanto depende o êxito ou o fracasso das medidas de política? É um refém, profundamente irresponsável (no mesmo sentido sistémico). Desde logo, refém da norma: muitas vezes há projectos educativos novos, fruto da reflexão e do compromisso dos professores da escola e até de pais e autarquias, que podem vir a resolver problemas muito concretos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos, mas que não são (posteriormente) aceites porque não cumprem integralmente as normas instituídas. (...)”.

Emitiram indicadores de apreciação negativa a propósito da avaliação externa das escolas a cargo da Inspeção-Geral da Educação. Afirmaram que a gestão escolar é avaliada pela produção de burocracia inútil e que os programas de avaliação externa parecem vocacionados para medir as competências dos inspectores no manuseamento da burocracia com que são avaliados.

Foram repetidamente enfáticos, e nas diversas sub-categorias da análise de conteúdo, na responsabilização da tutela pelas impossibilidades enunciadas, com saliência para os seguintes indicadores: gestão avaliada pela burocracia, burocracia para segurança do inspector, informação inútil, sobrecarga de desnecessidades, muita duplicação e cópia de procedimentos e de registos que se limitam a ser apenas “papel” para arquivo. Reforçaram o facto desta actualidade instituir climas que saturam os diversos actores e que confirmam as preocupações de Castilho (2011, p.90), quando remete para a necessidade de se “(...) substituir o actual por um verdadeiro estatuto da carreira docente, em que os professores portugueses se revejam, que seja instrumento de desburocratização da profissão (...)”.

A investigação detectou um indicador curioso e que não tinha sido equacionado. Os directores afirmaram a existência de três sub-sistemas – o dos directores de turma, o dos departamentos curriculares e o administrativo – que coabitam nas organizações escolares, mas que não comunicam entre si e são factores responsáveis pelas repetições exaustivamente descritas.

Do estudo dos indicadores das análises de conteúdo, deve dar-se ainda particular destaque a três conclusões: a formação académica no âmbito da administração escolar não responde às necessidades fundamentais; não se reconhece no sistema escolar uma cultura organizada de avaliação das escolas; a autonomia dos estabelecimentos de ensino não passa de uma

inscrição legal que não tem qualquer reflexo numa actualidade marcada pelas directrizes emanadas pelo poder central.

A metodologia que escolhemos tem limitações e poderíamos realizar seguidamente um estudo em extensão, com questionários, e por observação de instituições de forma a permitir mais recolha de dados.

Temos consciência que noutras circunstâncias de espaço e de tempo, e com um conjunto mais vasto de investigadores, poderíamos perseguir uma série de outros caminhos que a nossa investigação levanta.

Desde logo, perceber o modo como os actores dos níveis de decisão central e regional olham para os mesmos problemas. Conhecer, ainda no mesmo âmbito, a opinião dos membros das empresas privadas que comercializam programas informáticos de gestão escolar e dos responsáveis pelo Sistema de Informação do Ministério da Educação.

Se definimos como caminho prioritário a afirmação de uma “escola de gestão escolar”, não podemos deixar de evidenciar que a nossa investigação abre pistas e permitirá desenvolver estudos com implicações nesse domínio e na melhoria da cultura organizacional das escolas e dos seus sistemas de informação. Poder-se-á colocar a questão: o que é que as pessoas de cada organização podem fazer pela sua melhoria sem se escudarem em responsabilidades exógenas?

A imagem referida por Costa (1996), da escola como arena política, no tópico “a partir do interior da escola”, do capítulo I, é abordada pelos entrevistados quando referem o poder que está inerente à configuração dos sistemas de informação. É, também, uma questão para desenvolver no âmbito investigativo, uma vez que foi detectada a intenção de se associar o uso da informação ao exercício do poder nos seus diversos patamares.

Também se podem perseguir as interrogações de Sfez (1994, p.62) quando enuncia: “(...) Por isso, Shannon e os seus amigos estavam ainda à beira da descoberta da termodinâmica e exploravam um aspecto temporal primordial com as formas de entropia de um sistema. Mas como surge essa novidade, perguntava Shannon, dado que a informação é um valor acrescentado ao que já está no canal informático? Como proceder a uma avaliação do efeito da novidade e da inovação? Predizer até que ponto um sistema pode estar saturado (recusar a informação) ou até que ponto pode acolher essa informação sem se destruir a si mesmo? (...)”.

Estas perguntas podem encontrar nos fenómenos de delimitação da informação, ou no referido binómio de obtenção para fornecimento em tempo real, algumas respostas que ajudem na busca de percursos que devem estar ao alcance dos gestores da informação, segundo Rascão (2008), e não no domínio dos técnicos dos sistemas de informação.

No decurso da investigação, e nas diversas conversas que mantivemos com especialistas, houve duas questões que se salientaram: quando se considera a informação obtida para

arquivo, está implícita a inscrição num histórico de dados do acervo essencial às diversas certificações a que as instituições escolares estão legalmente habilitadas; quando se equaciona a adequação do tratamento da informação ao processo de tomada de decisão da escola-organização, deve respeitar-se a necessidade da normalização de campos de modo a criar-se um núcleo que se generalize a partir do âmbito macro, considerado aqui como o nível nacional.

Também se abordou a necessidade da garantia da protecção de dados, assunto que deve ser tido em consideração por quem se dedica aos estudos e ao desenvolvimento dos sistemas de informação.

A impossibilidade dos sistemas de informação, a entropia na circulação de dados e a improbabilidade da comunicação, foram questões pertinentes levantadas a partir da revisão da literatura que realizámos. Se essas asserções têm um lugar chave num exercício de gestão que se requer lúcido e prudente, a eliminação da ideia de precaução, a institucionalização de um clima de confiança e a recuperação da prevalência do ensino ocupam posições semelhantes no caminho que poderá levar à discussão do problema.

Bibliografia

Arendt, H. (2006). *Entre o passado e o futuro. Oito exercícios sobre o pensamento político*. Lisboa: Relógio D'Água

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Barbier, J. (1991). *Élaboration de projects d'action et planification*, Paris: PUF

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Barroso, J. (2003). *Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução*. Campinas: Educação & Sociedade, volume 24, p. 63-92, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Bourdieu, P. (1978). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora

Cardoso, G. (Organizador) (2005). *20 ideias para 2020. Inovar Portugal*. Lisboa: Campo das Letras

Castells, M. (2001a). *A galáxia internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Castells, M. (2001b). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Castilho, S. (2011). *O ensino passado a limpo*. Lisboa: Porto Editora

Chomsky, N. (1994). *Duas horas de lucidez*. Lisboa: Editorial Inquérito

Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa: Edições Asa

Crato, N. (2006). *O “Eduquês” em discurso directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva

Dujo, A., Guerrero, A., Cantero, F., Vicioso, J., Olmeda, G., Martínez, M., Pérez, C. P., Pérez, C. R., López, J. S., López, J. M., Gómez, G., Manero, P., Calvo, J. & García, C. (Coordenadores) (2009). *La escuela en crisis*. Oviedo: Editorial Octaedro

Decreto-lei nº115 A, de 4 de Maio 1998, Diário da República nº 102 – I série A, publicado em 4 de Maio de 1998, (Estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto-lei nº 75, de 22 de Abril 2008, Diário da República nº 79 – I série, publicado em 22 de Abril de 2008, (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Lisboa: Edições Asa

Gil, J. (2005). *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio D'água

Grade, L. (2008). *A centralidade do projecto educativo na administração escolar*. Lisboa: Edições Colibri

Guinote, P. (2008). *A educação do meu umbigo. Um livro que incomoda ministros e mobiliza professores*. Lisboa: Porto Editora

Innerarity, D. (2010). *O novo espaço público*. Lisboa: Teorema

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho

Lima, L. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte

- Luhmann, N. (2001). *A improbabilidade da comunicação*. Lisboa: Vega, Passagens
- Luhmann, N. (1989). *La moral social y su reflexión ética*. Barcelona: Antropos
- Miranda, J. (1997). *Política e modernidade. Linguagem e violência na cultura contemporânea*. Lisboa: Edições Colibri
- Marques, R. (2010). *Indisciplina, bullying e violência na escola - o que fazer?* USA: FastPencil. Inc
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote
- Prudêncio, P. (2005). *Pensar o sistema escolar*. Texto publicado em 18 de Novembro de 2005. Caldas da Rainha: Gazeta das Caldas
- Perrenoud, P. (2001). *É preciso mudar a forma como a escola se organiza*. Entrevista ao jornal Público publicada na edição impressa de 30 de Novembro de 2001. Lisboa: Jornal Público
- Rascão, J. (2008). *Novos desafios da gestão da informação*. Lisboa: Edições Sílabo
- Rascão, J. (2004). *Sistemas de informação para as organizações – A informação chave para a tomada de decisão*. Lisboa: Edições Sílabo
- Scriven, M. & Stufflebeam, D. (1976). *Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Vozes
- Sfez, L. (1994). *Crítica da comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Steiner, G. (2005). *A Lição dos Mestres*. Lisboa: Gradiva
- Toffler, A. (1984). *A terceira vaga*. Lisboa: Livros do Brasil
- Worsley, P. (1977). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Anexos

Quadro com o guião completo das perguntas para as entrevistas

Tópicos para as perguntas	Formulação das perguntas
<ul style="list-style-type: none">- Utilidade dos instrumentos em análise.- Conceito de delimitação da informação.- Obter informação como suporte à tomada de decisões e não apenas como arquivo dispensável.	<p>Qual é a utilidade do projecto educativo? Tem mesmo de existir? Como é que é utilizado como instrumento de gestão?</p> <p>Qual é a utilidade do plano de actividades? Tem mesmo de existir? Como é que é utilizado como instrumento de gestão?</p> <p>Qual é a utilidade do projecto curricular de escola? Tem mesmo de existir? Como é utilizado como instrumento de gestão?</p> <p>Qual é a utilidade dos sistemas de informação? Têm de existir? Como é que são utilizados como instrumento de gestão?</p>
<ul style="list-style-type: none">- Utilidade dos outros instrumentos em análise.- Opinião sobre a relação deste parâmetros com as empresas de outsourcing.	<p>Qual é a utilidade dos diversos relatórios solicitados por inscrição legal?</p> <p>Qual é a utilidade das diversas actas solicitadas por inscrição legal?</p> <p>Qual é a utilidade do conceito de delimitação de informação e da existência de uma cultura que elimine a redundância e a repetição no lançamento de dados? São considerados pressupostos relativos ao conceito de apenas se obter informação como suporte à tomada de decisões e não apenas com arquivo dispensável?</p> <p>O que pensa do software que utilizam? Foi positivo para a organização? E o que pensa do recurso ao outsourcing?</p>
<ul style="list-style-type: none">- Avaliação que aumente a eficácia dos sistemas de informação.- Papel dos serviços centrais e regionais no domínio da obtenção da informação.- Participação de outros órgãos da escola na delimitação da informação.- Metodologia seguida para o processo de delimitação da informação.- Estratégias para a construção de sistemas de informação e dos documentos em análise que evitem a obtenção de informação dispensável ou do lançamento redundante e repetido de dados.- Dificuldades encontradas e outras informações relevantes.	<p>Qual é a utilidade do conceito de delimitação de informação e da existência de uma cultura que elimine a redundância e a repetição de dados?</p> <p>Qual é a opinião acerca das imposições de procedimentos de obtenção de informação por parte dos serviços centrais e regionais?</p> <p>Qual é a opinião sobre a participação de outros órgãos da escola na delimitação da informação?</p> <p>Qual é a opinião sobre a metodologia seguida na escola para o processo de delimitação da informação no sentido da tomada de decisões e da melhoria das condições de realização das actividades lectivas?</p> <p>Qual é a opinião sobre as estratégias para a construção de sistemas de informação dos documentos em análise que evitem a obtenção de informação dispensável ou o lançamento redundante de dados?</p> <p>Qual é a opinião sobre a relação do parâmetro anterior com as empresas de outsourcing?</p> <p>Qual é a opinião sobre a recolha de dados de avaliação que visem aumentar a eficácia dos sistemas de informação?</p> <p>Quer referir outras informações relevantes?</p>