



Universidade Aberta

**ESTILO(S) DE LIDERANÇA DOS DIRETORES EM
ESCOLAS PÚBLICAS NÃO AGRUPADAS DO ENSINO
SECUNDÁRIO DA REGIÃO DO ALENTEJO**

Serafim António Martins Inocêncio

Doutoramento em Educação – Liderança Educacional

Lisboa, 2013



Universidade Aberta

**ESTILO(S) DE LIDERANÇA DOS DIRETORES EM
ESCOLAS PÚBLICAS NÃO AGRUPADAS DO ENSINO
SECUNDÁRIO DA REGIÃO DO ALENTEJO**

Serafim António Martins Inocêncio

Doutoramento em Educação – Liderança Educacional

Tese orientada pela Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes

Lisboa, 2013

Resumo

Esta investigação tem como principal objetivo, identificar e caraterizar o estilo(s) de liderança dos diretores em oito escolas secundárias não agrupadas da região do Alentejo, pretendendo compreender a forma como os docentes, os assistentes operacionais e técnicos das escolas em estudo avaliam os comportamentos apresentados pelo Diretor(a) na sua organização escolar através das suas perceções, bem como o modo como essa liderança é percecionada pelos seus diretores.

Para tal, tentámos delinear um caminho lógico para a nossa investigação, tendo como referencial teórico as principais teorias nas organizações e as diferentes abordagens sobre as imagens organizacionais da escola. Para analisar e refletir sobre a problemática da liderança nas organizações educativas, considerámos ser necessário realizar uma abordagem normativa da gestão escolar em Portugal, desde a reforma educacional de Veiga Simão, até os nossos dias. Por fim, refletimos sobre a evolução histórica das abordagens conceptuais ao estudo da liderança, bem como a liderança nas organizações educativas que, através da sua análise, nos ilustrasse sobre as diversas perspetivas de liderança, suas abordagens e estilos, dando maior relevância à temática da liderança transformacional, transacional, *laissez-faire* e liderança escolar.

Em termos metodológicos, optámos por um estudo de caso múltiplo, envolvendo uma dimensão qualitativa de cariz essencialmente descritivo/interpretativo, que privilegiámos, e outra quantitativa, que se traduziu numa mais-valia para a investigação. O instrumento de recolha de dados aplicado foi o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x), da autoria de Bruce Avolio e Bernard Bass (2004) e entrevistámos os oito diretores.

A partir dos dados apresentados e discutidos nesta investigação, tendo como referencial o quadro teórico proposto, identificámos o estilo de liderança transformacional como o mais utilizado pelos diretores das escolas, seguido do transacional e como o menos utilizado o *laissez-faire*, considerando o mais recente quadro legislativo que aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas em Portugal.

Palavras-chave: gestão escolar, liderança escolar, estilos de liderança, diretores, escolas públicas.

Abstract

The aim of this research is to identify and characterize the type or types of leadership of eight Principals of secondary schools in the region of Alentejo. This research reflects, on the one side the way teachers and all the school staff from these schools assess, through their personal perceptions, the behaviour of their own Principal, and on the other side the way leadership is perceived by each Principal.

In order to pursue the aim of this research, our action was planned taking into account the main organizational theories and different approaches to new school organizational images. To analyse and think back on the theme leadership in educational organizations, we considered we should carry out a normative approach to the school management in Portugal from Veiga Simão's Educational Reform to the present day. At last we thought back on the historical evolution of the conceptual approaches to the study of leadership, as well as leadership in educational organizations, and through its analysis it could illustrate us the various leadership perspectives, their approaches and styles, giving major relevance to the transformational, transactional, *laissez-faire* and school leadership.

Concerning methodology we opted for a multiple case study, involving not only a qualitative dimension essentially descriptive/interpretative, which was privileged but also a quantitative one that was undoubtedly a surplus value for the research.

The instrument used for data collection was the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x), by Bruce Avolio and Bernard Bass (2004) and the Principals were also interviewed.

From the data presented and discussed in this research and based on the proposed theoretical framework, the transformational leadership style was identified as the most used by the Principals, followed by the transactional and the least type used was the *laissez-faire* type, considering in the most recent legislative framework which approves the autonomy, administration and management of public schools in Portugal.

Keywords: school management, school leadership, leadership styles, Principals, public school

Dedico este trabalho a todos os meus amigos que acreditaram em mim ao longo da minha vida profissional e acadêmica, à Teresa pela sua compreensão e apoio, aos meus filhos por quem vivo, à minha mãe pelo que me fez ser e ao meu pai (em memória) pela sua generosidade.

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento é dirigido a todos aqueles com que me cruzei ao longo de toda a minha vida profissional e académica e que, de alguma forma, contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional. Para todos, expresso aqui o meu agradecimento sincero, que jamais esquecerei.

Agradeço também à Escola Secundária de Alcácer do Sal, Escola Secundária de AIC - Grândola, Escola Secundária Diogo de Gouveia – Beja, Escola Secundária de Serpa, Escola Secundária Severim de Faria – Évora, Escola Secundária de Vendas Novas, Escola Secundária D. Sancho II - Elvas e Escola Secundária de Ponte de Sor, onde realizei este estudo e, particularmente, um obrigado muito especial, com profundo reconhecimento, a todos os diretores, que aceitaram participar neste estudo e sem os quais este trabalho não teria sido possível realizar. Aos professores e aos assistentes operacionais e técnicos envolvidos no estudo, pelo tempo disponibilizado no preenchimento do questionário, pela sua solidariedade e abertura a um projeto que desconheciam e, especialmente, aos Coordenadores de Departamento pela sua cooperação.

Um particular agradecimento à Zelinda Barroso e ao Luís Dias, pela disponibilidade que manifestaram ao longo do doutoramento; à Alzira Revés, à Teresa Cristina e ao Carlos Veiga, pela colaboração que dispensaram nesta etapa final. Agora, um agradecimento especial a um grande amigo, não de sempre, mas para sempre, pelo incentivo e pela forma como sempre me facilitou todas as tarefas, mas será sempre lembrado, pela sua dedicação, pelo seu profissionalismo, pela sua perspicácia e pelo seu humanismo, Professor Vítor Mateus.

À minha orientadora, Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes, pela forma como orientou a execução deste estudo, a sua disponibilidade, a confiança, o estímulo, a amizade, a compreensão e o grau de exigência com que sempre me presenteou ao longo desta investigação.

Finalmente, um agradecimento ainda maior à minha esposa Teresa, pelo apoio pleno e, aos nossos filhos, Patrícia e André, pela sua paciência, compreensão e incentivo permanente, na construção do meu percurso profissional. À minha mãe, pela sua presença sempre atenta e por me ter ajudado em todas as tarefas extraescola.

A todos o meu bem-hajam.

Índice Geral

	Pág.
Resumo	III
Abstract	V
Dedicatória	VII
Agradecimentos	IX
Índice Geral	XI
Índice de Quadros	XVI
Índice de Figuras	XVII
Índice de Gráficos	XVIII
Índice de Tabelas	XXV
Índice de Siglas e Abreviaturas	XXVII
Introdução	1
Modelo conceptual	8
Tema do trabalho	9
Definição e delimitação do objeto de estudo	10
Objetivos	10
Plano de trabalho	12
Estrutura de apresentação	12
PARTE I: Enquadramento Teórico do Trabalho	
Capítulo I – Perspetivas Teóricas sobre as Organizações	17
I. 1.1. Abordagem Clássica das Organizações. Teorias conceptuais....	17
I. 1.2. A Escola das Relações Humanas	23
I. 1.3. Abordagem Sistémica das Organizações	26
I. 1.4. Abordagem Política das Organizações	29
I. 1.5. Teoria dos Papéis de Mintzberg	32
I. 2. Estrutura Organizacional de Mintzberg	34
I.2.1. As Configurações Estruturais	37
I.2.1.1. Estrutura Simples	37
I.2.1.2. Burocracia Mecanicista	38
I.2.1.3. Estrutura Divisionalisada	39
I. 2.1.4. Burocracia Profissional	41
I.2.1.5. Adhocracia	42

I. 3. As Organizações Educativas	44
Capítulo II - Perspetivas de Análise Organizacional	55
II.1. A Abordagem Científico-Racional	57
II. 1.1. Imagem Tecnocrática	57
II. 1.2. Escola como Empresa	57
II. 1.3. Escola como Burocracia	58
II. 2. A Abordagem Interpretativo-Simbólica	62
II. 2.1. Escola como Democracia	63
II. 2.2. Escola como Cultura	64
II. 3. A Abordagem Crítica ou Política	71
II. 3.1. Imagem Reprodutora	72
II. 3.2. Imagem Reconstutora	72
II. 3.3. Escola como Arena Política	73
II. 3.4. Escola como Anarquia	74
II.4. Realidades Múltiplas da Organização	78
Capítulo III – Evolução dos Normativos na Gestão Escolar em Portugal	81
III. 1. Contextualização dos Normativos da Gestão Escolar	81
III. 1.1. A Reforma Educacional do Ministro Veiga Simão	82
III. 1.2. A Administração das Escolas no Pós 25 de Abril de 1974..	85
III. 1.3. Enquadramento Legal do Modelo de Gestão Expresso pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76.....	87
III. 1.4. A Lei de Bases do Sistema Educativo	91
III. 1.5. Enquadramento Legal do Modelo de Gestão Expresso pelo Decreto-Lei n.º 172/91.....	95
III. 1.6. O Modelo de Gestão Criado pelo Decreto-Lei n.º115-A/98	98
III. 1.7. Decreto-Lei n.º75/2008	104
III. 1.7.1. A Mudança de Paradigma	105
III. 1.7.2. Disposições Gerais	108
III. 1.7.3. Organização	109
III. 1.7.4. Regime de Autonomia	109
III. 1.7.5. Regime de Administração e Gestão	111
III. 1.7.6. O Conselho Geral	111

III. 1.7.7. Diretor	113
III. 1.7.8. Conselho Pedagógico	115
III. 1.7.9. Conselho Administrativo	117
III. 1.7.10. Coordenação de Escola ou de Estabelecimento de Educação Pré-Escolar	117
III. 1.7.11. Organização Pedagógica	118
III. 1.7.12. Participação dos Pais e Alunos	120
III. 1.7.13. Contratos de Autonomia	120
III. 1.8. Qual o Sentido da Mudança?	122
Capítulo IV – A Liderança	125
IV. 1. O que é a Liderança?	125
IV. 2. Evolução Histórica das Abordagens Concetuais ao Estudo da Liderança	135
IV. 2.1. A Liderança como Traço da Personalidade	135
IV. 2.2. A Liderança à Luz da Teoria Comportamental	137
IV. 2.2.1. A Liderança em Grupos Experimentais	137
IV. 2.2.2. Estudos da Universidade de Ohio	138
IV. 2.2.3. Estudos da Universidade de Michigan	139
IV. 2.3. A Liderança à Luz da Teoria da Contingência	143
IV. 2.3.1. Modelo de Fiedler	144
IV. 2.3.2. Da Liderança Diretiva à Liderança Participativa de Tannenbaun e Shmidt	147
IV. 2.3.3. Modelo de Participação do Líder de Vroom e Yetton	149
IV. 2.3.4. Teoria Situacional de Hersey & Blanchard	153
IV. 2.4. Modelo de Fullan – Liderança numa Cultura de Mudança	157
IV. 3. Liderança e Gestão: Explicitação de Conceitos	161
IV. 4. A Liderança nas Organizações Educativas	169
IV. 4.1. Investigação sobre Lideranças nas Escolas em Portugal ...	169
IV. 4.2. Liderança em Contexto Escolar	175
IV. 5. Liderança Transformacional, Transacional e <i>Laissez-faire</i>	185
IV.5.1. Componentes da Liderança Transformacional, Transacional e <i>Laissez-faire</i>	194

IV. 6. Desafios e Sentidos da Liderança Educacional na Melhoria da Escola	199
PARTE II: Estudo Empírico	
Capítulo V. Metodologia de Investigação	213
V. 1. Considerações metodológicas	213
V. 2. O estudo de caso descritivo	216
V. 3. As escolas e a população selecionada	221
V. 4. Descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados	223
V. 4.1. Inquérito por questionário	224
V.4.2. A Entrevista	227
V.4.2.1. Objetivos gerais da entrevista	231
V.4.3. Métodos complementares	234
V.4.3.1. Análise documental	234
V. 5. O Contexto em Estudo. Análise documental	236
V.5.1. A Escola Secundária Diogo de Gouveia – Beja	236
V.5.2. A Escola Secundária de Serpa	242
V.5.3. A Escola Secundária Severim de Faria – Évora	250
V.5.4. A Escola Secundária de Vendas Novas	258
V.5.5. A Escola Secundária D. Sancho II – Elvas	264
V.5.6. A Escola Secundária de Ponte de Sor	272
V.5.7. A Escola Secundária de Alcácer do Sal	278
V.5.8. A Escola Secundária António Inácio da Cruz – Grândola ...	285
V.5.9. Síntese da caracterização das escolas e dos concelhos	293
Capítulo VI. Apresentação e Interpretação dos Resultados	295
VI. 1. Apresentação dos dados	295
VI. 2. Análise dos dados do inquérito por questionário: Estatística descritiva	297
VI. 3. Análise de consistência interna da Escala Multifatorial de Liderança	310
VI. 4. Escala Multifatorial de Liderança	315
VI. 5. Análise dos objetivos do estudo	319
VI. 6. Análise dos dados recolhidos através das entrevistas	373
VI. 7. Análise interpretativa dos resultados	395

VI.7.1. Desenvolvimento do trabalho	395
VI.7.2. Resultados da análise e interpretação dos dados.....	398
Conclusões Gerais	414
Bibliografia e on-line de carácter teórico e metodológico	425

Índice de Quadros

	Pág.
1 Organização e formas de regime político	31
2 Tipologia da estrutura organizacional escolar de Hoy e Miskel	61
3 Poder brando e poder duro	128
4 Fonte de influência do líder Yukl	132
5 Algumas definições de poder	133
6 Estilo de liderança e nível de desenvolvimento (Blanchard)	155
7 Diferenças entre Gestão e Liderança (Rego)	164
8 Diferenças entre Gestão e Liderança (Kotter)	165
9 Diferenças entre Líder e Gestor (Bennis e Nanus)	166
10 Os dois significados de boa liderança (Nye)	189
11 Traços e competências mais frequentemente encontrados nos líderes eficazes.....	203
12 Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa (Yin)	219
13 Organização das fatores/categorias segundo o conteúdo (Bass e Avolio)	226
14 Identificação/codificação das entrevistas efetuadas aos diretores.....	230
15 Categorização da entrevista aos diretores	231
16 Questões da entrevista aos diretores	232
17 Número de docentes em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESDG - Beja)	239
18 Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESDG - Beja)	239
19 Número de docentes em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESS - Serpa)	246
20 Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESS - Serpa)	247
21 Pessoal docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESSF - Évora)	254

22	Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESSF - Évora)	255
23	Pessoal docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESVN – Vendas Novas)	261
24	Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESVN – Vendas Novas)	262
25	Pessoal docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESDS II - Elvas)	268
26	Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESDS II - Elvas)	269
27	Pessoal docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESPS – Ponte Sor)	275
28	Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESPS – Ponte Sor)	275
29	Pessoal docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESAS – Alcácer do Sal)	281
30	Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESAS – Alcácer do Sal)	282
31	Pessoal docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESAIC - Grândola).....	288
32	Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012 (ESAIC - Grândola)	288
33	Síntese da caracterização das escolas (2011/2012)	293
34	Síntese da caracterização dos concelhos (Censos - 2011)	293
35	Caracterização dos entrevistados	374

Índice de Figuras

	Pág.
1 Modelo conceptual	8
2 As cinco componentes básicas da organização de Mintzberg	35
3 Estrutura Simples de Mintzberg	37
4 Burocracia Mecanicista de Mintzberg	38
5 Estrutura Divisionalizada de Mintzberg	39
6 Burocracia Profissional de Mintzberg	41

7	A Adhocracia de Mintzberg	42
8	Órgãos de administração e gestão (Decreto-lei n.º115-A/98).....	100
9	Órgãos de administração e gestão (Decreto-lei n.º75/2008).....	111
10	Estilo de Liderança e Eficácia de Grupo	145
11	Contínuo de Liderança	147
12	Fluxograma do processo de decisão (Vroom y Yetton, 1974).....	151
13	Estrutura conceptual da liderança de Fullan	158
14	Localização das escolas secundárias na região do Alentejo.....	221

Índice de Gráficos

		Pág.
1	Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012 (ESDG – Beja).....	241
2	Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012 (ESS - Serpa).....	249
3	Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012 (ESSF - Évora).....	256
4	Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012 (ESVN – Vendas Novas).....	263
5	Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012 (ESDSII – Elvas)....	270
6	Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012 (ESPS – Ponte Sor).	277
7	Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012 (ESAS – Alcácer do Sal).....	283
8	Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012 (ESAIC - Grândola)	290
9	Composição da Amostra (pessoal docente e não docente).....	298
10	Representação das escolas no estudo.....	298
11	Distribuição das idades (docentes).....	299
12	Classes de idades dos inquiridos.....	300
13	Género dos inquiridos.....	300

14	Habilitação académica dos inquiridos.....	301
15	Categoria profissional dos inquiridos.....	301
16	Experiência profissional dos inquiridos.....	302
17	Anos de serviço na escola.....	302
18	Exerce algum cargo na escola.....	303
19	Cargos na escola.....	303
20	Escala multifatorial de liderança (itens mais frequentes).....	304
21	Representação das escolas no estudo.....	304
22	Distribuição das idades (não docentes).....	305
23	Classes de idades dos inquiridos.....	305
24	Género dos inquiridos.....	306
25	Habilitação académica dos inquiridos.....	306
26	Categoria profissional dos inquiridos.....	306
27	Tipo de contrato dos inquiridos.....	307
28	Experiência profissional dos inquiridos.....	307
29	Anos de serviço na escola.....	308
30	Exerce algum cargo na escola.....	308
31	Cargos na escola.....	309
32	Escala multifatorial de liderança (itens mais frequentes).....	309
33	Tipos de Liderança/resultados da liderança: opiniões dos docentes e não docentes.....	315
34	Áreas/fatores da liderança/resultados.....	316
35	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes.....	316
36	Áreas/fatores da liderança/resultados.....	317
37	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes..	318

38	Áreas/fatores da liderança/resultados.....	319
39	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes.....	319
40	Fatores da liderança transformacional.....	319
41	Fatores da liderança transacional e <i>laissez-faire</i>	320
42	Fatores dos resultados da liderança.....	321
43	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes.....	321
44	Fatores da liderança transformacional.....	322
45	Fatores da liderança transacional e <i>laissez-faire</i>	322
46	Fatores dos resultados da liderança.....	323
47	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes..	323
48	Fatores da liderança transformacional.....	324
49	Fatores da liderança transacional e <i>laissez-faire</i>	324
50	Fatores dos resultados da liderança.....	325
51	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes (dados globais).....	326
52	Áreas/fatores da liderança/resultados.....	326
53	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes – Alcácer do Sal.....	327
54	Áreas/fatores da liderança/resultados.....	328
55	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes – Beja.....	328
56	Áreas/fatores da liderança/resultados.....	329
57	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes – Elvas.....	329
58	Áreas/fatores da liderança/resultados.....	330
59	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes – Évora.....	330
60	Áreas/fatores da liderança/resultados.....	331

61	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes – Grândola.....	331
62	Áreas/fatores da liderança/resultados.....	332
63	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes – Ponte de Sor.....	332
64	Áreas/fatores da liderança/resultados.....	333
65	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes – Serpa.....	333
66	Áreas/fatores da liderança/resultados.....	334
67	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes – Vendas Novas.....	334
68	Áreas/fatores da liderança/resultados.....	335
69	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por género (docentes).....	336
70	Áreas/fatores/resultados.....	336
71	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por classes de idade.....	337
72	Fatores da liderança transformacional.....	337
73	Fatores da liderança transacional e <i>laissez-faire</i>	338
74	Fatores dos resultados da liderança.....	338
75	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por formação académica.....	339
76	Fatores da liderança transformacional.....	339
77	Fatores da liderança transacional e <i>laissez-faire</i>	340
78	Fatores dos resultados da liderança.....	340
79	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por categoria profissional.....	341
80	Fatores da liderança transformacional.....	341
81	Fatores da liderança transacional e <i>laissez-faire</i>	342
82	Fatores dos resultados da liderança.....	342
83	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por experiência profissional.....	343

84	Fatores da liderança transformacional.....	343
85	Fatores da liderança transacional e <i>laissez-faire</i>	344
86	Fatores dos resultados da liderança.....	344
87	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por anos de serviço na escola.....	345
88	Fatores da liderança transformacional.....	345
89	Fatores da liderança transacional e <i>laissez-faire</i>	346
90	Fatores dos resultados da liderança.....	346
91	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por desempenho ou não de cargos.....	347
92	Áreas/Fatores/Categorias.....	347
93	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por género (não docentes).....	348
94	Áreas/fatores/Categorias.....	348
95	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por classes de idade.....	349
96	Fatores da liderança transformacional.....	349
97	Fatores da liderança transacional e <i>laissez-faire</i>	350
98	Fatores dos resultados da liderança.....	350
99	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por formação académica.....	351
100	Fatores da liderança transformacional.....	351
101	Fatores da liderança transacional e <i>laissez-faire</i>	352
102	Fatores dos resultados da liderança.....	352
103	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por categoria profissional.....	353
104	Área/Fatores/Categorias	353
105	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por experiência profissional.....	354
106	Fatores da liderança transformacional.....	354

107	Fatores da liderança transacional e <i>laissez-faire</i>	355
108	Fatores dos resultados da liderança.....	355
109	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por tempo de permanência na escola.....	356
110	Fatores da liderança transformacional.....	356
111	Fatores da liderança transacional e <i>laissez-faire</i>	357
112	Fatores dos resultados da liderança.....	357
113	Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por desempenho ou não de cargos.....	358
114	Áreas/Fatores/Categorias.....	358
115	Liderança Transformacional/Média CIF (3º ciclo).....	369
116	Liderança Transformacional/Média Exames (9º ano).....	369
117	Liderança Transformacional/Taxa de sucesso (3º ciclo).....	369
118	Liderança Transformacional/Média CIF (Secundário).....	369
119	Liderança Transformacional/Média Exames (12º ano).....	369
120	Liderança Transformacional/Taxa de sucesso (Secundário).....	369
121	Liderança Transacional/Média CIF (3º ciclo).....	369
122	Liderança Transacional/Média Exames (9º ano).....	369
123	Liderança Transacional/Taxa sucesso (3º ciclo).....	369
124	Liderança Transacional/Média CIF (Secundário).....	369
125	Liderança Transacional/Média Exames (12º ano).....	369
126	Liderança Transacional/Taxa de sucesso (Secundário).....	369
127	Liderança <i>Laissez-faire</i> /Média CIF (3º ciclo).....	371
128	Liderança <i>Laissez-faire</i> /Média Exames (9º ano).....	371
129	Liderança <i>Laissez-faire</i> /Taxa de sucesso (3º ciclo).....	371
130	Liderança <i>Laissez-faire</i> /Média CIF (Secundário).....	371

131	Liderança <i>Laissez-faire</i> /Média de exames (12º ano).....	371
132	Liderança <i>Laissez-faire</i> /Taxa de sucesso (Secundário).....	371
133	Resultados da liderança/Média CIF (3º ciclo).....	371
134	Resultados da liderança/Média Exames (9º ano).....	371
135	Resultados da liderança/Taxa de sucesso (3º ciclo).....	371
136	Resultados da liderança/Média CIF (Secundário).....	371
137	Resultados da liderança/Média Exames (12º ano).....	371
138	Resultados da liderança/Taxa de sucesso (Secundário).....	371
139	Desafios e motivações do diretor.....	375
140	Missão do diretor.....	377
141	Visão do diretor.....	377
142	Valores.....	378
143	Tipos de escola.....	379
144	Modelo de gestão.....	381
145	Procedimentos do diretor.....	382
146	Grau de autonomia.....	383
147	Áreas de maior autonomia.....	384
148	Tipos de liderança.....	385
149	Fatores da liderança transformacional.....	386
150	Fatores da liderança transaccional.....	389
151	Fatores da liderança <i>laissez-faire</i>	390
152	Líder ou gestor.....	391
153	Outros líderes.....	392
154	Características do líder neste modelo.....	393

Índice de Tabelas

	Pág.
1 Composição da amostra do pessoal docente.....	297
2 Composição da amostra do pessoal não docente (assistentes operacionais).....	297
3 Composição da amostra do pessoal não docente (assistentes técnicos).....	297
4 Idade dos inquiridos (docentes).....	299
5 Idade dos inquiridos (não docentes).....	305
6 Questionário.....	310
7 Alfa de Cronbach (transformacional).....	310
8 Correlação – liderança transformacional.....	311
9 Correlação entre áreas/fatores da liderança transformacional.....	311
10 Alfa de Cronbach (transacional).....	312
11 Correlação – liderança transacional.....	312
12 Correlação entre áreas/fatores da liderança transacional.....	312
13 Alfa de Cronbach (<i>laissez-faire</i>).....	313
14 Correlação – <i>laissez-faire</i>	313
15 Correlação entre áreas/fatores da liderança <i>laissez-faire</i>	313
16 Alfa de Cronbach (resultados da liderança).....	314
17 Correlação – Resultados da liderança.....	314
18 Correlação entre áreas/fatores da liderança resultados da liderança.....	314
19 Tipos de liderança/Resultados da liderança (dados globais).....	359
20 Fatores de liderança/Resultados da liderança (dados globais).....	360
21 Tipos de liderança/Resultados da liderança (docentes).....	361
22 Fatores de liderança/Resultados da liderança.....	362

23	Tipos de liderança/Resultados da liderança (não docentes).....	363
24	Fatores de liderança/Resultados da liderança.....	364
25	Tipos de liderança/Resultados escolares (resultados/CIF 3º ciclo).....	365
26	Tipos de liderança/Resultados escolares (resultados/CIF secundário)..	366
27	Tipos de liderança/Taxa de sucesso e média de exames.....	367

Índice de Siglas e Abreviaturas

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

DREAL – Direção Regional de Educação do Alentejo

MEC – Ministério da Educação e Ciência

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

LBDQ – Leader Behavior Description Questionnaire

LOQ – Leadership Opinion Questionnaire

LPC – Least preferred coworker

MLQ - Multifactor Leadership Questionnaire

QCEPP - Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores

MISI – Sistema de Informação do Ministério da Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

CNO – Centro de Novas Oportunidades

CEB – Curso de Educação Básica

PIEF – Projeto Integrado de Educação e Formação

QE – Quadro de Escola

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

IGE – Inspeção Geral da Educação

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

CIA – Centro de Inovação e Aprendizagem

RECICLE – Responsible Citizens Through Scientific Knowledge

GAJ – Gabinete de Apoio aos Jovens

GIP – Gabinete de Inserção Profissional

EFA – Educação e Formação de Adultos

DGIDC – Direção Geral Inovação e de Desenvolvimento Curricular

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

CIF – Classificação Interna Final

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

CNE – Conselho Nacional de Educação

ESAIC – Escola Secundária António Inácio da Cruz - Grândola

ESDG – Escola Secundária Diogo de Gouveia - Beja

ESDSII – Escola Secundária D. Sancho II - Elvas

ESSF – Escola Secundária Severim de Faria - Évora

ESAS – Escola Secundária de Alcácer do Sal

ESPS – Escola Secundária de Ponte de Sor

ESVN – Escola Secundária de Vendas Novas

ESS - Escola Secundária de Serpa

Introdução

“As escolas necessitam de uma liderança especial porque são lugares especiais”.

(Sergiovanni, 2004, p.172)

Numa época de intensidades várias e de inúmeros desafios, observamos em matéria de educação à implementação de grandes mudanças no Sistema Educativo, ao nível do funcionamento organizacional da escola pública, essencialmente ao nível da administração e gestão escolar, transitando da colegialidade para a unipessoalidade do órgão de gestão; à constituição dos mega agrupamentos, num conceito, por vezes, de distância e incapaz de acompanhar de perto as necessidades da sua comunidade educativa; e à “diminuição muito significativa do investimento no setor da educação, traduzida na redução dos meios financeiros e dos seus recursos humanos” CNE (2012, p.11), sob a égide de um Estado reformador. No entanto, estamos conscientes que, apesar dos contextos, em princípio pouco propícios à adesão e mobilização da comunidade educativa para estas mudanças, acreditamos que novos desafios e oportunidades se impõem à organização escolar neste novo paradigma, bem como ao papel determinante do seu líder na construção de caminhos consistentes, neste renovado léxico aplicado à educação, como a flexibilização, concorrência, reorganização, racionalização, eficiência e eficácia, tendo como objetivo garantir o nível de qualidade do serviço público de educação, numa perspetiva de responsabilização/prestação de contas (ao estado e à comunidade educativa) pelos resultados académicos e educacionais conseguidos pela escola. A este propósito, Lima (2002), já sustentava a ideia de que esta acentuação gerencialista de tipo empresarial imposta pela administração central, assente na obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, é uma obsessão tipicamente tayloriana e a insistência com que é referida no setor da educação ganha foros de inovação.

Estas mudanças organizacionais e estruturais, ajuizadas, quase sempre, na complexidade, instabilidade, tensão, incerteza e polémica, entre a comunidade educativa e a administração, não facilitam o trabalho do líder na definição de estratégias a médio e longo prazo para a sua organização, nem contribuem para a mudança, nem para a recuperação do atraso educativo do nosso País. Por isso hoje, mais do que nunca, os decisores políticos têm de perceber que, cada escola é culturalmente única e cada

contexto tem necessidades, constrangimentos e recursos próprios logo, a administração central não pode desprezar as lógicas locais e os interesses comunitários de cada população na reorganização da escola pública numa perspetiva de autonomia e descentralização educativa.

Toda esta lógica de mudança tem de ser construída e assente na legitimidade democrática, com o envolvimento das escolas e da comunidade circundante, através das diferentes estruturas, quer educativas, quer políticas, mas, só será concretizada com êxito, se toda a comunidade educativa se conseguir envolver em processos de tomada de decisão, de construção e renovação da escola pública e não em lógicas impositivas e deterministas que, desde há muito, tentam conformar e condicionar o funcionamento da organização escolar.

Assim, tomando como ponto de partida esta nova morfologia organizacional, consideramos que a problemática da liderança, neste momento, tem uma importância extrema, uma vez que a escola é uma organização complexa, multidimensional e plural, marcada por valores académicos e métodos didáticos que visam responder às exigências de qualificação académica e profissional, tem valores partilhados como a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, e é cada vez mais um encontro de diversas culturas e valores trazidos pela multiplicidade dos seus elementos que têm exigências diferentes face à escola de hoje. Há muitos anos que a escola tem sido objeto de debate em Portugal entre todos os agentes que se preocupam com a educação e com a organização escolar em particular, contudo, a educação encontra-se hoje numa situação em que é tida por muitos como “de crise”. A exigência que se coloca às sociedades desenvolvidas é que o sistema educativo seja capaz de preparar os seus recursos humanos de forma mais eficiente e eficaz, proporcionando, a par da aquisição de saberes e competências, a capacidade de julgamento, a liberdade e o desenvolvimento da personalidade dos alunos. Isto é, uma mudança qualitativa na verdadeira missão da escola e nos seus principais valores a atingir.

No entanto, a continuação da existência de normas e regulamentos previamente estabelecidos por escrito é que definem e determinam antecipadamente como será o seu funcionamento. Numa primeira leitura, e rastreando os principais modelos que vigoraram nos últimos anos, verificamos que o Estado exercia um cerco muito apertado sobre as escolas. O ritmo organizacional e os processos pedagógicos eram pautados pelo poder prescritivo da ideologia legitimada. Neste período, a escola era visualizada como um sistema fechado, em que se defendia a consagração do ator racional. Com o passar

do tempo começou a vislumbrar-se a rutura com a situação anterior, isto é, a transição para um sistema aberto, enfatizando-se um ator racional mais participativo e atuante. Mas, a extremada dependência dos diretores em relação às leis, decretos e normas dimanadas do governo, através do Ministério da Educação e Ciência, num quadro político-administrativo demasiado centralista e burocrático, continua a existir, mantendo um modelo único e uniforme que abrange todo o território nacional, fazendo dos gestores ou líderes, simples burocratas, que procuram “supervisionar”, “fiscalizar”, ou “executar” o que é programado pela Administração Central e, portanto, sem capacidade para resolver os problemas com base na sua visão estratégica das situações no seio da instituição. Já anteriormente, Afonso (1994), considerava que impor às escolas, estas medidas ocasionava algumas “disfunções organizacionais”. Neste sentido, as atividades de cada um dos funcionários são reguladas através da elaboração de regras e normas técnicas específicas que determinam padrões de comportamentos que levam, posteriormente, à avaliação do desempenho, segundo os parâmetros estabelecidos por essas regras.

Contudo, o Decreto-Lei n.º 75/2008 retomou o essencial do Decreto-Lei n.º 115-A/98, mas apresenta uma nova perspectiva de gestão de escola assente no modelo de direção unipessoal, procurando, no entanto, introduzir algumas alterações suscetíveis de atenuar a centralização das decisões, descentralizando os processos de administração e gestão dos estabelecimentos públicos, através da celebração de contratos de autonomia. Mas, a principal diferença formal entre os decretos, prende-se com a modalidade de concretização, ou seja, no Decreto-Lei n.º 115-A/98 prevê-se que a autonomia tem diferentes fases e se concretiza através de contratos de autonomia. No Decreto-Lei n.º 75/2008, mantém-se o carácter progressivo e diversificado da atribuição de novas competências, mas sem referências a fases pré-estabelecidas. Porém, tal como refere Formosinho (2011, p.11), “o processo de autonomia pode ser visto como uma “mistificação” legal, mais para “legitimar” objetivos de controlo por parte da Administração Central do que dispositivo de “libertação” das escolas e promoção da capacidade de decisão dos seus órgãos. Nesta perspectiva, Hipólito (2011, p.119), diz que, embora exista um processo de “negociação explícita” entre os vários intervenientes, o insucesso a que parecem votados, pode ser considerado indício claro das dificuldades de pôr em prática esta “modalidade de governo”, num estado ainda muito dominado por uma administração pública burocrática e centralizada.

Neste sentido, o tema da liderança é considerado muito importante nas escolas, atendendo a que, o sucesso ou insucesso da organização tem muito a ver com as lideranças, assumindo estas um papel fulcral nas organizações educativas. Assim sendo, a questão da liderança escolar suscita hoje, face a uma mudança bastante recente, uma atenção crescente e um interesse generalizado por parte de todos os governantes, na tentativa de melhorar as políticas educativas, dos investigadores, na procura de respostas, e o facto de se estabelecerem relações causais entre os estilos de liderança praticados, os resultados escolares e a qualidade das escolas, como referem (Glatter, 1992; Waters, Marzano & McNulty, 2003; Leithwood, L. *et al.*, 2004; Uribe, 2005; Day *et al.*, 2009).

Nas últimas décadas, tem-se tornado evidente em outros contextos geográficos um interesse crescente pela investigação sobre o tema da liderança, surgindo nas diferentes abordagens e nos diferentes campos de aplicação, como uma variável muito importante para a definição de metas internas, evidenciando também uma grande influência no sucesso/insucesso das organizações escolares. Em Portugal, a importância pela temática da liderança escolar tem uma história mais recente. No entanto, ao longo dos últimos anos, tem vindo a assumir um papel de crescente relevo para a mudança do sistema educativo português, cujo espaço de debate científico tem sido muito importante para os nossos investigadores e para a melhoria das nossas organizações escolares (Sanches, 1996, 1998, 2009; Rego, 1998; Lima, 1999; Costa, Neto-Mendes, Ventura, 2000; Diogo, 2001; Pereira, 2006; Castanheira e Costa, 2007; Alves, 2009; Torres e Palhares, 2009; Barreto, 2009; Bexiga, 2009; Correia, 2009; Teles, 2009; Barracho e Martins, 2010; Silva, 2010; Castanheira, 2010; Soares, 2010; Spínola, 2010; Ferreira, 2010; Freitas, 2011; Bela-Matos, 2011; Rodrigues, 2011; Almeida, 2011; Bernardo, 2011; Silva, 2011). Embora ainda haja uma carência de investigação científica nesta área específica, saliente-se a sua importância no contexto português, uma vez que vivemos numa fase de transição e de adaptação às muitas transformações que se estão a operar no nosso Sistema Educativo.

Neste âmbito, entendemos que a questão da direção das escolas públicas portuguesas é uma preocupação de toda a comunidade educativa, nomeadamente sobre o papel e a forma como exercem a sua liderança. Por isso, a liderança escolar em Portugal, embora não tenha atingido a “maioridade”, tem motivado muitos investigadores a produzirem trabalhos científicos e técnicos sobre esta temática, mas

divergentes nos consensos, quanto às melhores estratégias para o seu desenvolvimento e exercício.

Assim, de acordo com os diversos estudos efetuados em Portugal na última década sobre esta temática, vislumbra-se que não é fácil falar de liderança, uma vez que é um conceito complexo e difícil de definir. São várias as teorias, os modelos e as filosofias inspiradoras. Nem sempre há convergências de pontos de vista; no entanto, todas as investigações convergem quando verificam que não pode existir uma boa escola, uma escola de qualidade, sem uma boa liderança. Nestes estudos, encontramos com frequência modelos que salientam, da liderança, os aspetos ligados à personalidade do líder como determinantes no seu êxito, outros preferem a hipótese da sobredeterminação dos efeitos contingenciais e situacionais nos atos concretos da liderança e outros atribuem uma maior reciprocidade às relações entre o líder e seguidores, numa perspetiva de mobilizar o grupo para a concretização de objetivos comuns. Esta focalização das investigações na figura do Diretor como referência para avaliar a liderança escolar subentende, claramente uma imagem de liderança mais individual ou de “caráter mais implementativo” (Torres, 2011b, p.31), contrariando a tradição das práticas de colegialidade culturalmente instituídas através da legislação nas organizações escolares ao longo dos últimos anos. Neste contexto, surgem-nos algumas questões: É a personalidade que determina o êxito de uma boa liderança? Ou é a sua capacidade de escolher o comportamento adequado a cada situação? Ou são as duas? Perante esta multiplicidade de questões, e o nosso desejo de compreender o fenómeno da liderança, somos levados a pensar: Qual a verdadeira importância dos líderes no contexto escolar?

Parece-nos evidente que a liderança reflete coisas diferentes para diferentes pessoas. Os investigadores passam frequentemente a definir a liderança partindo de uma perspetiva individual, fazendo ressaltar aquele aspeto do fenómeno que seja mais significativo para eles. Porém, da análise dos diversos autores, dois elementos parecem ser comuns a todas as definições: um é que a liderança está ligada a um fenómeno grupal, isto é, que envolve duas ou mais pessoas; o outro é a evidência de que se trata de um processo de influência exercido de forma intencional por parte do líder sobre os seus seguidores, havendo ou não uma relação de hierarquia. Na perspetiva de Harris e Muijs (2003), a liderança exerce influência em toda a comunidade educativa e vida escolar, estando o seu sucesso dependente das interações que se estabelecem entre todos os atores educativos.

Neste sentido, só assim se compreende que o tema da liderança tenha sido objeto de diversas abordagens, quer no contexto empresarial, quer no contexto escolar, ao longo das últimas décadas, (Adair, 2006; Alvarez, 2006; Avolio & Bass, 1994, 2004; Bass, 1985, 1990; Blanchard, 2006, 2010; Fullan, 2003, 2005, 2006; Glanz, 2003; Goleman, Boyatzis & McKee, 2007; Greenfield, 1999; Hargreaves, 2005; Hargreaves & Fink 2007; Hess, 2010; Hunter, 2006; Komives, 1991; Kouzes & Posner, 2009; Leithwood & Riehl, 2003; Leithwood, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Leithwood, & Strauss, 2008; Mintzberg, 1995; Northouse, 1997; Nye, 2009; Sergiovanni, 2004; Spillane, 2003, 2009; Spillane, Halverson & Diamond, 2004; Spillane & Sherer, 2004; Yukl, 2008) e não apenas no que respeita ao estudo dos diversos modelos/estilos de liderança, mas também sobre a sua qualificação e características desejáveis para o exercício da função e, mais recentemente, sobre os impactos da liderança nos resultados escolares.

Segundo Leithwood, L. *et al.* (2004), as lideranças escolares contribuem para a aprendizagem dos alunos e são fundamentais para a reorganização/transformação da escola, defendendo que existe um leque de fatores interdependentes entre si, incluindo os escolares e os da sala de aula, que são diretamente responsáveis pela aprendizagem e pela qualidade do ensino.

Neste sentido, a liderança escolar centrada nos resultados escolares surge como uma variável em evidência nos diferentes fatores explicativos deste fenómeno, uma vez que está relacionada com um conjunto de variáveis extrínsecas e intrínsecas, que têm como objetivo a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, o que significa que a ação do líder deve ir mais além do que uma mera gestão administrativa, financeira ou patrimonial na organização escolar. Na opinião de Hanushek, E. (2013) “os diretores devem estar apostados na melhoria dos resultados dos estudantes, mais do que em qualquer outro assunto”. Neste cenário de melhoria, e apontando para uma escola de qualidade, a liderança do diretor, segundo a IGEC (2013), deve estar assente em boas práticas: lideranças claras e distribuídas, disciplina, boa circulação da informação e da comunicação, progresso das aprendizagens dos alunos, resultados académicos, resultados educativos no sentido mais lato, desenvolvimento de práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades, trabalho cooperativo entre os docentes, participação das famílias e autoavaliação para a melhoria do trabalho realizado. Mas, se estes procedimentos ou práticas são fundamentais para estabelecer uma relação clara e muito forte entre o desempenho global de uma escola e a qualidade

da sua liderança, é necessário comprometer, reconhecer e valorizar as diversas estruturas educativas de uma escola, partilhando com os líderes intermédios (coordenadores de departamento, diretores de turma, delegados de grupo e outros coordenadores), em processos de coliderança no desenvolvimento e construção de uma escola mais pró-ativa, de acordo com os seus objetivos, as suas linhas orientadoras e a sua própria estratégia de progresso para a organização educativa.

Segundo Leithwood, L. *et al.* (2004, p.70) a liderança educacional “comes from many sources, not just the “usual suspects” – superintendents and principals. But the usual suspects are likely still the most influential”.

Já no que se refere às competências de liderança escolar, num quadro de autonomia, elas podem ser de ordem diversa - pedagógica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e gestão estratégica. No entanto, a gestão administrativa, financeira e patrimonial, embora indispensáveis como suporte para o eficaz funcionamento da escola e para a concretização dos projetos a implementar, não são de forma alguma, geradoras de mudança ou inovação. Por isso, pensamos que, neste momento, ao líder tem de ser exigido mais do que uma mera gestão administrativa/financeira/patrimonial, uma vez que, tal como referiu Diogo (2004, p.268), nos últimos anos, os Presidentes dos Conselhos Executivos, atuam “mais como representantes locais da administração central, do que como líderes que imprimem novos rumos e trajetórias para as suas escolas”. Mas, para ser um bom líder, ele tem de ser capaz de transformar, ter capacidade de acompanhamento, de ser visionário, de promover a discussão, ser inovador reflexivo e tem de estar apto a enfrentar a diversidade e a complexidade da escola e da sua envolvente. Isto permitir-lhe-á atingir um elevado desempenho e a realização, de modo pleno, da função educativa e formadora da escola. Para atingir a excelência há que ter um líder que possua não só competências técnicas, humanas e educacionais, mas também competências de nível cultural e simbólico. Na opinião de Bush (2003, p.111) “[...] uma liderança excelente é, normalmente, um dos principais fatores para o bom desempenho das escolas”.

Assim, hoje mais do que nunca, torna-se necessário explorar a questão da liderança escolar, numa perspetiva de identificar outras características comportamentais, associando sempre às realidades contextuais, construindo assim, lideranças mais exigentes e com um conhecimento funcional e compreensivo da realidade educativa.

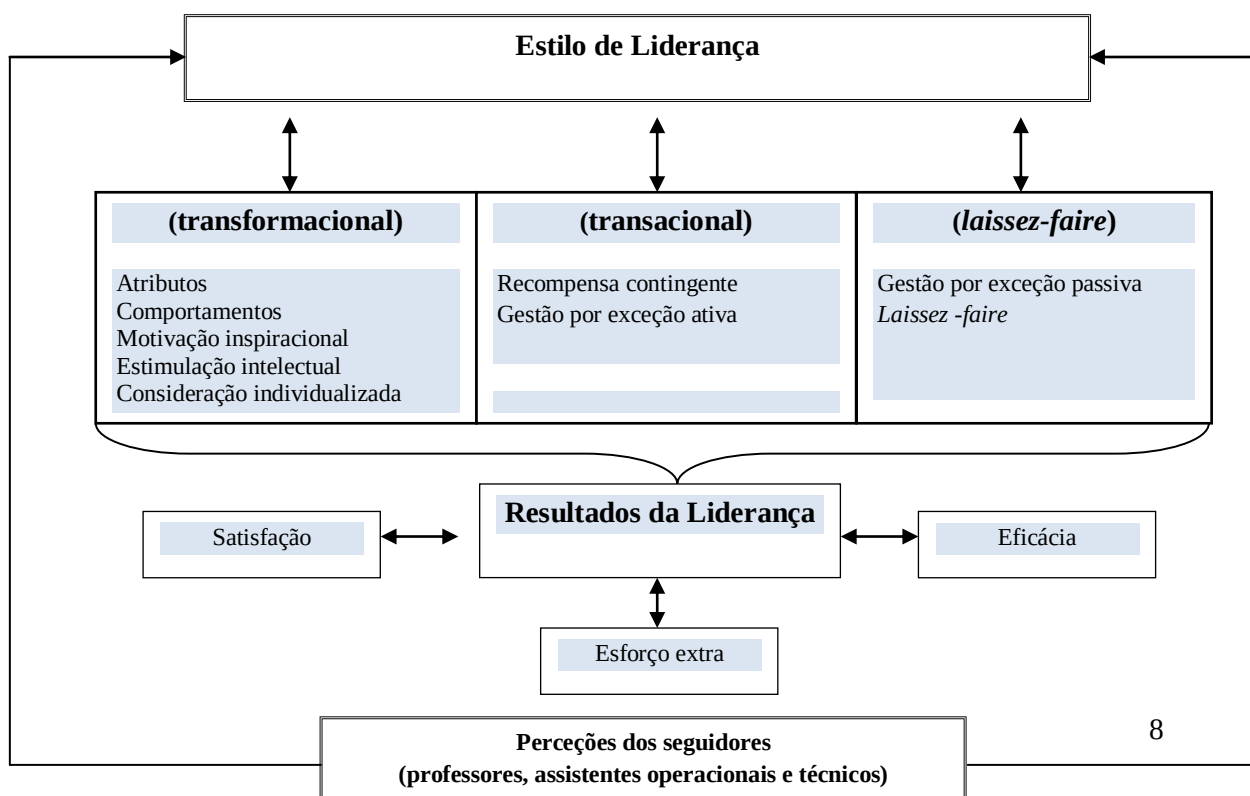
Por isso, sendo o principal objetivo de qualquer investigação encontrar respostas, e uma vez que existe uma pluralidade de investigações efetuadas com base no

anterior modelo de gestão cujo contexto legal eram os pressupostos constantes no Decreto-Lei n.º115-A/98, para tratar o problema da liderança escolar, a nossa investigação, além de permitir constatar a existência de estilos de liderança distintos, consubstancia-se no novo modelo de gestão - Decreto-Lei n.º75/2008 assente num modelo de direção unipessoal, procurando ouvir a opinião dos diferentes atores educativos, nas várias componentes da liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*, que se consideraram fundamentais para o bom funcionamento da organização educativa. Estas componentes são conducentes a um clima específico de cada escola, em estreita relação com o perfil do gestor/líder escolar, tal como vivida e sentida pelos diferentes atores – professores e assistentes operacionais e técnicos, tentando explicá-los, descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor.

Modelo conceptual

Pela natureza deste estudo, formulámos um modelo conceptual simples, baseado em Bass e Avolio (2004), que irá influenciar a análise teórica e o estudo empírico desta investigação, clarificando as várias categorias e descrevendo alguns caminhos possíveis para identificar/avaliar os comportamentos apresentados pelo Diretor através da perceção dos seus diversos seguidores na organização escolar.

Figura 1- Modelo conceptual



Tema do trabalho

Na escola, ou em qualquer outra organização, torna-se imperioso o aperfeiçoamento das diferentes estruturas educativas, dos serviços da organização e dos mecanismos de atuação; acentuar o papel da gestão e liderança nos processos de tomada de decisão; estimular o clima organizacional e a cultura de cooperação da escola entre todos os atores, proporcionando o envolvimento e a partilha de responsabilidades com todos os agentes educativos, no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso da organização num contexto mais global.

Só por esta via poderão otimizar-se as performances escolares dos alunos, assegurando-se uma maior eficiência e eficácia educativa, adotando as estratégias necessárias para assegurar esse objetivo, proporcionando uma maior qualidade do serviço educativo prestado.

O mais recente modelo de gestão e administração das escolas vem colocar no centro do debate a exigência de lideranças “fortes” e “eficazes”. O Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril que o regulamenta, apresenta uma nova perspetiva de gestão da escola, abandonando um modelo colegial e democrático para se instituir um modelo unipessoal e profissionalizado, agora bastante centrado na figura do Diretor, ou seja, aparentemente, aumenta as suas responsabilidades enfatizadas em expressões como: “prestação de contas”, “exista um rosto” e um “primeiro responsável”. Este normativo constitui uma alteração muito substancial ao paradigma anteriormente em vigor. Neste âmbito, o papel do dirigente perde muito do tradicional, abrindo-se caminhos para uma nova imagem de dirigente, entendido como um verdadeiro líder, que deve reunir capacidades organizativas, capacidades de comando, possuir uma visão de futuro e capacidade de inovar e de consolidar o existente; em suma, um pivot da implementação de um clima organizacional que favoreça o crescimento e o desenvolvimento dos diferentes atores, preparando-os para uma sociedade que se transforma por ela própria.

Mas será que toda a comunidade educativa está preparada para enfrentar as mudanças preconizadas e exigidas à escola/agrupamento e que requerem alterações profundas que passam pela alteração das suas estruturas organizacionais a vários níveis, abdicando da proteção de uma organização burocrática centralizada?

As razões que se prendem para o tema por nós escolhido, residem na convicção de que o(a) diretor(a) é a figura-chave para essa mudança de paradigma, no que concerne à definição dos objetivos organizacionais, na formulação de estratégias, na

criação de um bom clima organizacional, apostando no trabalho colaborativo/partilhado e na condução dos diferentes atores da organização, partindo sempre de um projeto educacional que tenha por base os princípios da comunidade inclusiva, promovendo a equidade, a diversidade e a justiça, num conceito de uma escola para todos e para cada um. Assim, nesta investigação, pela análise teórica e conceptual já realizada sobre as lideranças escolares, podemos considerar como questão de partida: *“qual é a perceção que os diversos seguidores (professores e assistentes operacionais e técnicos) têm do comportamento de liderança protagonizado pelo(a) Diretor(a), tendo em conta o modelo de direção e gestão escolar vigente em Portugal?”*.

Esta questão de partida constitui também o objetivo geral da nossa investigação, na medida em que procuraremos, através dela, chegar a algumas considerações que nos permitam identificar e analisar o estilo(s) de liderança do diretor nesta realidade em concreto.

Definição e delimitação do objeto de estudo: Este trabalho terá como objeto de estudo o estilo de liderança na organização escolar em oito escolas secundárias não agrupadas da região do Alentejo¹, num “universo total” de vinte e quatro escolas, pertencentes à DREAL - Direção Regional de Educação do Alentejo, a partir de pesquisa documental e do estudo empírico. São escolas iguais a tantas outras, com percursos escolares diversificados, com identidade própria, com situações problemáticas de risco, típicas de qualquer escola de Portugal, mas não temos a veleidade de generalizar os resultados a uma região e, muito menos, a um País.

Tendo em conta o objeto de estudo e o problema a investigar, este estudo incide, essencialmente, na opinião de parte da comunidade educativa (professores, assistentes operacionais e técnicos), visando questionar possíveis variáveis comportamentais relacionadas com o estilo de liderança exercida por parte do Diretor.

Objetivos: Em consonância com a questão de partida e perante os problemas identificados, apresentamos como principais objetivos do nosso estudo os seguintes:

¹ Nos contactos efetuados houve unanimidade dos diretores para que as escolas fossem identificadas publicamente neste estudo.

- Identificar e analisar os comportamentos de liderança característicos dos Diretores(as) nas diferentes organizações educativas;
- Identificar as diferenças entre a percepção dos docentes e dos não docentes em relação aos processos de liderança do Diretor(a), enquanto dimensões determinantes no desenvolvimento das organizações educativas;
- Descrever a forma como os docentes e não docentes percebem o estilo de liderança do Diretor(a), considerando as seguintes variáveis: género, idade, formação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho ou não de cargos;
- Verificar qual a relação entre os comportamentos apresentados, subjacentes aos estilos de liderança desenvolvidos pelo Diretor(a), tendo em conta que se trata de um órgão unipessoal, instituído pelo Decreto-Lei n.º75/2008 e os resultados da liderança;
- Identificar como atua o(a) Diretor(a), enquanto líder, numa perspetiva de melhoria da organização escolar, tendo em conta este modelo de direção e gestão;
- Analisar a correlação entre o estilo de liderança do Diretor e os resultados escolares.

Assim, com as alterações do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação introduzidas pelo Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, designadamente, ao nível das lideranças “fortes” e “eficazes”, colocam-se as seguintes questões: Qual a percepção que os professores e assistentes operacionais e técnicos têm sobre o perfil comportamental do Diretor(a)? Qual a percepção que o diretor assume relativamente aos seus comportamentos de liderança? Qual é o estilo de liderança que tem mais expressão? Qual o estilo de liderança mais percebido pelos professores e assistentes operacionais e técnicos, tendo em conta o género, a idade, a formação académica, a categoria profissional, a experiência profissional, o tempo de permanência na escola e o desempenho ou não de cargos? Qual o estilo de liderança exercido pelo Diretor(a) que promove uma maior satisfação, motivação e bem-estar nos diferentes atores da comunidade educativa? Quais são os procedimentos a que o Diretor dá mais importância num contexto marcado pela unipessoalidade do órgão de gestão?

Qual é a posição do diretor em relação à autonomia das escolas? Qual o estilo de liderança do Diretor que mais favorece a inovação/mudança na escola? Qual a relação entre o estilo de liderança do Diretor e os resultados escolares dos alunos? Qual a matriz dominante de uma “boa liderança” em escolas com bons resultados escolares?

Plano de trabalho

Como metodologia de trabalho², começamos por definir qual o nosso objeto de estudo e objetivos de partida. Seguidamente, fazemos a análise crítica documental sobre as principais temáticas envolvidas na problemática do estudo. Completámos a investigação com um estudo empírico em organizações escolares. Partindo desta problemática e atendendo aos fenómenos em análise, o design da investigação empírica foi concebido como um estudo de caso. Na pesquisa do trabalho, privilegiou-se a investigação qualitativa, assente na linha de Bogdan e Biklen (1994), Arnal *et al.* (1994) e de Yin (2001), contribuindo a sua interpretação para um conhecimento mais profundo e real dos fenómenos em análise, de forma a poder responder à questão de partida que colocamos. Para detetar os elementos que configuram as perceções dos diferentes atores da comunidade educativa, utilizámos métodos diversos, como consulta de documentos, questionário, entrevista exploratória e semiestruturada. No entanto, o inquérito (questionário e entrevista semiestruturada) é a técnica privilegiada para a recolha dos dados, pretendendo ser um contributo na linha da nossa investigação para podermos estudar o fenómeno da liderança educacional.

Estrutura de apresentação

Em termos estruturais, este nosso trabalho de investigação organiza-se em duas partes, uma de natureza teórica, subdividida em quatro capítulos e a segunda parte, de natureza empírica, em dois capítulos. Embora distintos, procuraremos articulá-los de uma forma integrada, enfatizando as linhas de força que os estruturam.

Nesse sentido, no primeiro capítulo, reflete-se sobre as características da escola como organização, dado que a especificidade do gestor/líder escolar é indissociável da

² Metodologia de trabalho – “[...] descrição, explicação e justificação dos métodos” (Kaplan, 1964, citado em Afonso, 1994, p.137)

especificidade da organização escolar; assim, começamos por rever algumas perspetivas teóricas sobre as organizações, tentando encontrar nelas, alguns elementos explicativos da organização escolar. No segundo capítulo, apresentam-se modos distintos de imagens organizacionais em geral e em particular da escola, transferindo para metáforas de fácil apreensão as tipologias configuradas a partir dos enfoques, das perspetivas, abordagens e paradigmas. No terceiro capítulo, é abordada a evolução recente da administração educativa em Portugal e faz-se uma análise resumida dos modelos legais de gestão das escolas públicas, a partir da reforma educacional de Veiga Simão, com maior desenvolvimento para os modelos previstos nos Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, relativamente aos quais também se estabelece uma comparação, entre os seus órgãos, entre as suas competências, e entre os processos de tomada de decisão. No quarto capítulo, abordamos em maior profundidade o conceito de liderança e fazemos uma incursão por algumas teorias que mais habitualmente surgem na literatura especializada no sentido de nos ajudar a conceptualizar as linhas que nos orientem a pesquisa empírica. O percurso por estas teorias, ainda que de uma forma académica, deve-se também à necessidade de criar um quadro de referência capaz de apreender a (i)regularidade, quer de ordem interna, quer de ordem externa, a que as escolas e os seus atores se submetem. Das inúmeras possibilidades de seleção, enveredamos pelas mais adequadas à nossa problemática em estudo, e que, nalguns casos, serviram de base crítica de uma visão tradicional da liderança. Para finalizar, ainda no âmbito da liderança, apresentamos alguns desafios e sentidos da liderança educacional na melhoria da escola; o percurso por estas teorias, deve-se também há necessidade de criar um quadro de referência para o nosso estudo empírico.

A segunda parte, de natureza empírica, é composta por dois capítulos. No quinto capítulo, justificamos a metodologia do trabalho empírico, descrevemos as escolas em estudo, caracterizamos a amostra e apresentamos os instrumentos de recolha de dados.

Na metodologia de trabalho, privilegiamos a metodologia predominantemente qualitativa de cariz essencialmente descritivo/interpretativo. Neste sentido, interessa-nos identificar as perceções dos diversos atores (professores e assistentes operacionais e técnicos) e construir um quadro ou quadros de compreensão da dinâmica percetiva dos atores sobre o fenómeno educativo da liderança escolar.

No sexto capítulo, fazemos uma apresentação bastante detalhada dos dados recolhidos, mais concretamente dos questionários aos professores, assistentes operacionais e técnicos e das entrevistas aos diretores das oito escolas em estudo. Na apresentação dos dados das entrevistas, temos a preocupação de fazer acompanhar a descrição de cada subcategoria com os excertos mais importantes retirados das mesmas; no fim do capítulo, apresentamos uma síntese global conclusiva sobre o estudo empírico, confrontando a realidade observada com o quadro teórico de referência que traçámos na primeira parte do nosso trabalho, com os objetivos e com as questões de investigação estabelecidas no início do estudo.

A terminar, retomamos as análises efetuadas anteriormente, apresentando um conjunto de conclusões gerais.

No final do trabalho, apresentamos as referências bibliográficas ordenadas alfabeticamente, a legislação citada ou consultada e outros documentos importantes para o nosso estudo.

A nossa pretensão é contribuir para uma compreensão de todos os fenómenos do objeto de estudo, bem como identificar um conjunto de características de uma boa liderança, ou seja, uma liderança eficaz, promotora do desenvolvimento de uma escola de sucesso.

PARTE I

Enquadramento Teórico do Trabalho

Capítulo I

Perspetivas Teóricas sobre as Organizações

I. 1.1. Abordagem Clássica das Organizações. Teorias conceptuais.

As organizações têm uma forte influência na vida das pessoas. De facto, ao longo da nossa vida, como recorda Etzioni (1967 como citado em Teixeira, 1995, p.4), “nascemos em organizações, vivemos quase sempre em organizações, passamos a maior parte do nosso tempo a trabalhar como membros de uma organização, os serviços que utilizamos e os bens que consumimos são-nos fornecidos por organizações e no momento da morte é, ainda, uma organização que há de autorizar o nosso enterro”. A forma como estão estruturadas e como são geridas influenciam o trabalho que executamos, a eficácia com que desempenhamos as tarefas e até a forma como nos sentimos em relação a nós próprios. Por definição, Bennis (1994, p.48) afirma que “[...] as organizações são sistemas sociais em que as pessoas têm normas valores, convicções partilhadas e paradigmas do que está certo e do que está errado, do que é legítimo e do que não é, e da maneira como se fazem as coisas”.

Bilhim (2006, p.19) refere que “as organizações são as unidades sociais dominantes das sociedades complexas, quer sejam industriais ou da informação [...] elas penetram em todos os aspetos da vida contemporânea”.

O mesmo autor refere ainda que a noção de organização apresenta dois significados: por um lado, designa unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como, por exemplo, as fábricas, os bancos, a Administração Pública; por outro, o mesmo termo designa certas condutas sociais, certos processos sociais: o ato de organizar tais atividades, a disposição dos meios relativamente aos fins e a integração dos diversos membros numa unidade coerente.” (Ibid., p. 21)

Mas, uma definição concreta e definitiva de organização não existe. Cada qual tem pontos fortes, limitações distintas e aplicações específicas. Tal como afirma Drucker (1999a, p.25) “as organizações serão cada vez mais talhadas diferentemente: para as diferentes finalidades, diferentes tipos de trabalho, diferentes pessoas e diferentes culturas. A organização não é apenas uma ferramenta. Revela valores”.

A vida organizacional é caracterizada pela cooperação e pelo conflito entre os

atores em presença, representando divergências ou convergências específicas em relação aos interesses, motivações e estratégias em curso, clara ou implicitamente assumidas no seio da organização.

Partindo dos pressupostos enunciados, será, agora, oportuno fazermos uma retrospectiva histórica das teorias organizacionais para compreendermos melhor a evolução do próprio conceito.

A teoria organizacional desenvolveu-se inicialmente a partir de problemas práticos de gestão, centrados nas questões do controle e da eficiência, tanto nas empresas como na administração pública. Estes pressupostos tornaram-se o ponto de partida para conceptualizações teóricas, durante as primeiras décadas do século XX, dando origem ao que se veio a chamar a Teoria Clássica da Administração e da Administração Científica. Assim, estas teorias representam a codificação da experiência corrente da gestão, na perspectiva científica e filosófica que eram dominantes na época. Para Ceitil (1993, p.87), as perspectivas clássicas da gestão consideravam “a empresa como um universo simples, cruzado por processos simples, facilmente planeáveis”.

Frederick W. Taylor (1856-1915) efetuou o trabalho pioneiro no sentido de fazer da administração uma ciência. A sua obra “Princípios de Gestão Científica” representa a teorização da sua própria experiência como operário, antes de se tornar gestor fabril de uma empresa metalúrgica.

Taylor (1911) estabeleceu os princípios da Administração Científica concebidos como sendo os fundamentos de uma ciência da organização do trabalho. Para Chiavenato (2000), estes princípios centravam-se no uso de métodos científicos, baseados na observação e na análise, para a determinação das melhores soluções organizacionais, em vez dos procedimentos baseados na improvisação e no empirismo dos gestores. Outra questão era a da especificação das tarefas, de modo a possibilitar a seleção rigorosa dos trabalhadores e o seu treino intensivo com base na especificidade das tarefas a desempenhar. Taylor, segundo Canavarro (1996, p.32), defendia seis princípios essenciais:

- a divisão das responsabilidades. Os trabalhadores deveriam executar as tarefas e os gestores planejar, dirigir e controlar;
- a utilização de métodos científicos para se determinar a melhor maneira de se fazer a tarefa;

- a seleção de pessoas com melhor perfil para uma determinada tarefa;
- a formação do trabalhador para um desempenho eficiente;
- o controlo dos subordinados, na forma como desempenham, o trabalho de modo a que os resultados previstos possam ser alcançados;
- o incentivo à produção através de compensações remuneratórias.

Para Taylor (1982 como citado em Lima, 2002, p.18), a ideologia tayloriana confunde-se com a ideia de modernidade, assente no princípio da divisão do trabalho e na defesa positivista de uma “administração científica” e de uma “seleção científica” do trabalhador, na formação profissional como “treino científico” e na cooperação entre a direção e os trabalhadores. Neste sentido, o pensamento tayloriano, sobrevive ao taylorismo, até porque se inscreve, segundo Lima (1992a), no quadro ideológico mais alargado do capitalismo liberal e das conceções elitistas da democracia, cujos princípios transfere para a produção e para o controlo do trabalhador e do trabalho, institucionalizando uma determinada “ordem”.

Tendo em conta as especificidades do contexto político e económico, para Lima (2002, p.18), “de forma mais subtil, ou através de soluções e de argumentos mais sofisticados, as perspetivas taylorianas estão presentes, no essencial, em praticamente todas as escolas/movimentos das teorias organizacionais e administrativas desenvolvidas no transcurso do século XX”, uma vez que a obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana, ganhando foros de inovação.

Apesar de este ser considerado o melhor caminho, para otimizar e resolver os problemas da organização, Henry Fayol (1841-1925) tinha uma postura diferente de Taylor. Enquanto para Taylor, o operário era como o prolongamento da máquina com que trabalhava, Fayol enfatizava as hierarquias rígidas que caracterizavam a gestão, definida como um processo de previsão, organização, comando, coordenação e controle:

- Prever - visualizar o futuro e traçar o programa de ação.
- Organizar - constituir o duplo organismo material e social da empresa.
- Comandar - dirigir e orientar o pessoal.
- Coordenar- ligar, unir, harmonizar todos os atos e todos os esforços coletivos.
- Controlar- verificar que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas

(Chiavenato, 2000, p.84).

A perspectiva da Gestão Científica e os seus desenvolvimentos subsequentes, nomeadamente a Teoria Clássica da Gestão e algumas técnicas de gestão específicas, como refere Afonso (1994, p.47), “a gestão por objetivos (MBO) e os sistemas de planeamento, programação e orçamento (PPBS), tornaram-se na estrutura conceptual dominante”; seja nos meios organizacionais ou nos meios académicos. “A preocupação básica passou para a ênfase na estrutura” (Chiavenato, 2000, p. 8).

Esta análise pressupõe que os gestores sejam vistos como atores racionais, cujas decisões são baseadas em escolhas de método racional perante alternativas claras, e em função de objetivos organizacionais previamente definidos. O princípio da autoridade e responsabilidade prescreve como o administrador se deve comportar, partindo do pressuposto que a autoridade é o poder, derivado da posição ocupada pela pessoa, o direito de dar ordens e o poder de esperar obediência; a responsabilidade é uma consequência natural da autoridade que deve ser única. Outro princípio considerado relevante é o princípio da hierarquia ou cadeia escalar. A autoridade deve estar disposta de tal maneira que um nível hierárquico deve estar sempre subordinado ao nível hierárquico superior (Chiavenato, 2000).

Não obstante os princípios da gestão científica terem influenciado a nossa civilização - da última parte do séc. XIX, eles não constituíam uma teoria das organizações completamente formulada.

O economista e sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) propôs uma forma ideal de organização a que chamou Burocracia, sustentada pela Teoria da Estrutura da Autoridade. Weber defendia a burocracia como modelo ideal e a definia como sendo uma forma de organização humana baseada na racionalidade e na eficiência ou seja, a organização deveria assentar numa forma racional de organizar pessoas e atividades, para se atingirem determinadas metas.

Weber (1947 como citado em Giddens, 1976, pp.258-259) identificou três tipos ideais de autoridade ou de poder legitimado, como base da relação de domínio:

- Tradicional
- Racional/Legal
- Carismática

Para Weber (1947) citado pelo mesmo autor, a autoridade tradicional fundamenta-se na crença da bondade de tradições, nas regras e poderes há muito estabelecidos. É caracterizada pelo estatuto hereditário e pela dominação patrimonial. Nas organizações tradicionais, as tarefas de cada um dos membros são mal definidas, e os privilégios e os deveres encontram-se sujeitos a alterações, conforme as tendências do detentor do poder. A autoridade racional/legal é legitimada por regras impessoais, instituídas num contexto de racionalidade, quer a nível de procedimentos, como de valores. Neste sentido, e no interesse da eficiência, uma organização deve ter uma hierarquia de autoridade definida, bem como as competências e os atributos da estrutura organizacional.

Por outro lado, a base da autoridade carismática tem a ver com a personalidade do líder assente na devoção ao carácter, exceção ou heroísmo e pelo facto dos seus seguidores acreditarem na autenticidade da sua missão e das suas qualidades proféticas. Ao contrário da prática legal, não existe uma hierarquia fixa de subordinação, mas sim um reconhecimento da legitimidade do chefe.

Para Nye (2009, p.60) “nos dois primeiros casos, os seguidores obedecem ao poder de posição e no último caso, ao poder da pessoa”.

A burocracia partilha com a gestão científica, o pressuposto de que as pessoas são motivadas principalmente por incentivos económicos, ou outros de carácter extrínseco, e trabalham para maximizar o seu rendimento económico. Como esse rendimento é controlado pela organização, a pessoa acaba por ser conduzida pela organização (Chiavenato, 2000).

Numa caracterização mais cuidada do modelo, observamos um conjunto de elementos que dão especificidade à organização burocrática. Costa (2003, p.39), com base nas propostas de Max Weber (1979) resume:

- Existência de normas e regulamentos que fixam cada “área de jurisdição” (divisão do trabalho);
- estruturação hierárquica da autoridade (de acordo com um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação);
- administração com base em documentos escritos devidamente preservados (arquivos);
- princípio da especialização e do “treinamento” específico do cargo;

- exigência ao funcionário de “plena capacidade” de dedicação ao trabalho (sem prejuízo da “delimitação rigorosa” do “tempo de permanência na repartição”);
- desempenho de cada cargo com base na universalidade, uniformidade e estabilidade das regras gerais.

Numa perspetiva da sociologia das organizações Beetham (1988) aponta quatro características básicas que, em seu entender, “constituem o padrão definidor de Weber relativo à burocracia”:

[...] hierarquia (cada funcionário tem uma competência claramente definida dentro da divisão hierárquica do trabalho e é responsável pelo seu cumprimento perante um superior); continuidade (a repartição constitui uma ocupação remunerada a tempo inteiro, com uma estrutura de carreira que oferece perspectivas de promoção regular); impessoalidade (o trabalho é conduzido segundo regras prescritas sem arbitrariedades ou favoritismos, e existe um registo escrito de cada transação); competência (os funcionários são seleccionados conforme o seu mérito, são treinados para as suas funções e controlam o acesso aos conhecimentos reunidos nos processos) (pp.24-25).

Merton (1957 como citado em Giddens, 2004, p.353) salientou as disfunções da burocracia.

“Os burocratas são treinados para confiar unicamente nas regras e procedimentos escritos. Não são encorajados a ser flexíveis, a usar as suas próprias capacidades de raciocínio na tomada de decisão ou para procurar soluções criativas. (...) Uma das maiores fraquezas da burocracia é a dificuldade que tem em lidar com casos que precisam de uma consideração e tratamento especiais.”

O modelo burocrático esqueceu as manifestações espontâneas dos indivíduos dentro da organização, cuja atuação não está fortemente definida. Canavarro (1994 como citado em Henriques, 1997, pp.48-49) refere que “são os aspetos informais inerentes ao funcionamento de toda e qualquer organização que interagem com os aspetos formais dando corpo à organização”.

I. 1.2. A Escola das Relações Humanas

Em oposição às teorias clássicas, no final da década de vinte surgem as abordagens comportamentalistas em que foi relevante o pensamento de Elton Mayo. É com este movimento que, segundo Lima (1992a), se começa a compreender a importância dos problemas humanos na organização e a dar relevância à participação dos trabalhadores na gestão, no que se refere à tomada de decisão.

A Teoria das Relações Humanas e do Comportamento Organizacional foi considerada uma experiência demonstrativa da relevância da interdependência das diferentes relações com enfoque na centralidade da pessoa humana.

Em 1924, especialistas em eficiência numa fábrica de Hawthorne da Western Electric Company situada em Chicago conceberam um programa de investigação para estudar os efeitos da iluminação na produtividade. À primeira vista, nada nesse programa merecia atenção especial. Na realidade, havia muito tempo que os especialistas tentavam encontrar a combinação ideal de condições físicas, horários e métodos de trabalho que estimulasse os trabalhadores a produzirem o melhor das suas capacidades. Contudo, quando o programa de investigação terminou (dez anos depois), não havia dúvida de que ele iria ficar na história como um dos mais importantes projetos de investigação levados a cabo na área dos estudos organizacionais. De facto, foi na fábrica de Hawthorne que o Movimento das Relações Humanas se iniciou, e com o qual, se tornou conhecido, Elton Mayo (1880-1949), professor de psicologia da Universidade de Harvard (Chiavenato, 2000).

Na pesquisa inicial em Hawthorne (1924), os investigadores partiram do princípio que um aumento da iluminação provocaria um aumento de produção. Foram selecionados dois grupos de empregados: um grupo experimental que trabalhou com diferentes níveis de iluminação, e um grupo de controlo que trabalhou com as condições normais existentes na fábrica. À medida que a iluminação era melhorada, a produção do grupo experimental ia subindo conforme se esperava, mas ao contrário do que estava previsto, a produção do grupo de controlo também subiu.

Para se explicarem estes resultados inesperados, os investigadores diversificaram o programa de pesquisas. Aperceberam-se de que, para além de mudanças técnicas e físicas, deviam ser considerados também fatores de ordem comportamental. Com outras inovações promovidas por Elton Mayo, com o intuito de

melhorar ainda mais as condições de trabalho dos operários, nomeadamente períodos de descanso, semanas de trabalho mais curtas e outras, à semelhança do que tinha acontecido, a produção aumentou, o que levou os investigadores a fixarem-se nas condições de trabalho iniciais. E, para surpresa, a produção voltou a subir. Mayo (1947) concluiu que não só as mudanças físicas do trabalho influenciavam a produção, mas que os aspetos humanos influenciavam igualmente a produtividade. Em resultado das investigações, os operários sentiram que eram elementos importantes na empresa. Eram membros participativos de grupos de trabalho coesos e motivados, com sentimentos de pertença, competência e realização pessoal. Sentiam-se participar no futuro da empresa e não só a executar tarefas rotineiras e desinteressantes. Neste quadro organizacional, os estudos de Hawthorne revelaram segundo Chiavenato (2000) uma nova conceção da natureza humana. Segundo o autor:

“ [...] o homem social com necessidades sociais e com objetivos individuais que sendo satisfeitos têm influência sobre o moral e a atitude das pessoas e dos grupos. Mayo, compreendeu que as relações interpessoais que se desenvolvem no local de trabalho são o fator que afeta a produtividade da organização de modo mais significativo” (p.115).

Para Ferreira, *et al.* (2001), a tipologia de ação da Escola das Relações Humanas é fundamentalmente baseada nas relações e interações dos grupos informais que criam e dinamizam a ação coletiva nas organizações através de um conjunto de valores, atitudes, normas e regras imprescindíveis para o desenvolvimento da coesão, controle e integração social nas organizações.

Assim, neste enquadramento teórico, em oposição à visão mecanicista e racional do homem em que a decisão parte do topo da hierarquia é lícito questionarmo-nos sobre o papel do decisor no processo de liderança dos grupos informais?

Pela primeira vez na história das organizações torna-se imprescindível a democratização do processo comunicacional entre decisores e subordinados de modo que as interações sociais e a dinâmica entre os grupos permitam a eficiência organizacional.

Neste sentido, como refere Lima (2002, p.30) e na senda da escola das relações humanas “o conflito é atribuído a dificuldades de comunicação e a desentendimentos interpessoais, e não a posições e interesses divergentes e a assimetrias de poder”.

O desenvolvimento dos padrões de transformação social tem ocorrido na perspectiva de Santos (1994), entre dois grandes paradigmas de desenvolvimento: O paradigma capital-expansionista que tem sido o modelo dominante e o paradigma ecossocialista, considerado pelo autor, o modelo emergente. O paradigma capital-expansionista apresenta as seguintes características:

“ [...] o desenvolvimento social é medido essencialmente pelo crescimento económico; o crescimento económico é contínuo e assenta na industrialização e no desenvolvimento tecnológico virtualmente infinitos; é total a descontinuidade entre a natureza e a sociedade: a natureza é matéria valorizável apenas enquanto condição de produção: a produção que garante a continuidade da transformação social [...] assenta na propriedade privada dos bens de produção a qual justifica que o controlo sobre a força de trabalho não tenha de estar sujeito a regras democráticas” (p.289).

Por outro lado, o paradigma ecossocialista é concebido, segundo o mesmo autor (1994), pelas seguintes características gerais:

“ [...] o desenvolvimento social afere-se pelo modo como são satisfeitas as necessidades humanas fundamentais e é tanto maior, a nível global, quanto mais diverso e menos desigual: a natureza é a segunda natureza da sociedade e, como tal, sem se confundir com ela, tão pouco lhe é descontínua; deve haver um estrito equilíbrio entre três formas principais de propriedade: a individual, a comunitária e a estatal; cada uma delas deve operar de modo a atingir os seus objetivos com o mínimo de controlo do trabalho de outrem. [...] Decorre de um diálogo intercultural muito amplo e, tanto quanto possível na horizontal. [...] Por outro lado, todas as culturas têm um valor de dignidade humana, o qual sendo único, permite uma hermenêutica transvalorativa e multicultural. Tal hermenêutica constitui o desafio central do paradigma emergente” (pp. 289-290).

É assim que, da conceção da pessoa de Homo Economicus de ação racional da abordagem clássica das organizações, se passou para a conceção da pessoa como Homo Social em que a máxima satisfação do trabalhador e o bom ambiente social, são finalidades essenciais para se compreender a emergência histórica da Escola das Relações Humanas e da Teoria Comportamental. Com o desenvolvimento das Teorias dos Sistemas Fechados e Abertos, cada organização insere-se num contexto de

economia de mercado concorrencial, de dimensão internacional, onde se visualiza um melhoramento das condições de trabalho, a participação e a cooperação dos trabalhadores neste processo. Face às exigências do mundo empresarial, o homem já não é certo, nem responsável. A incerteza económica, social e política, concepção o Homo Erraticus. Trata-se da concepção de um homem complexo e político, cuja ação é multifinalizada em matrizes ilimitadas (Ramos, 1997).

Para Cabral (1995):

“ [...] Todo o processo de mudança tem de ser autêntico para ser credível. Qualquer processo de mudança é sempre um processo de transformação de pessoas. Não chega por isso formar. É preciso transformar” (p.19).

I. 1.3. Abordagem Sistémica das Organizações

A teoria dos sistemas tem origem nas raízes da Biologia, com os estudos de Bertalanffy (1973) e desenvolveu-se significativamente na segunda metade do século XX, com a criação da Cibernética, ciência da comunicação e do controlo. A comunicação torna os sistemas integrados, coerentes e em constante relação com o meio. Morin (1991), nas suas considerações sobre o pensamento complexo refere que esta teoria permite analisar a relação entre o universo físico e o universo biológico e assegura a comunicação entre todas as partes do real. A noção de sistema aberto estende-se assim à natureza ordenada/desordenada da matéria, sobre um tornar-se físico ambíguo que tende ao mesmo tempo à desordem, no conceito de entropia e à organização, isto é à constituição de sistemas cada vez mais complexos. Para Morin (1991):

“Esta incerteza no seio dos sistemas ricamente organizados é uma certa mistura de ordem e de desordem, mistura íntima, com a diferença da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina ao nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina nas unidades elementares” (p.43).

“O sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo, sobretudo a partir da auto-organização, onde a autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade se tornam quase caracteres próprios do objeto” (Ibid., p.47).

Se nas teorias tradicionais, as organizações funcionam como sistemas fechados, com funções específicas e determinadas, para Chiavenato (2000, pp.493-494) a organização apresenta-se como uma estrutura autônoma com capacidade de se reproduzir e pode ser focalizada através da Teoria de Sistemas, capaz de se propiciar uma visualização de um sistema de sistemas, tanto do ponto de vista individual como coletivo, ou seja da organização como um conjunto. Esta concepção define a organização como estando aberta ao mundo exterior e à incerteza. “Também a ciência se mudou da procura da certeza total e da predizibilidade para se preocupar com o Caos, Criatividade e a Complexidade” (Handy, 1996, p.20).

Para Chambel e Currall (1995) uma das principais vantagens da Teoria Sistémica é dar ênfase aos processos e pôr em evidência as relações da organização com o seu meio ambiente.

Assim, os autores citados (Ibid., pp.126-128) enumeram alguns princípios gerais que na Teoria Sistémica definem um sistema:

- Globalidade - Todo o sistema é composto por elementos, mas as suas características não resultam da soma das características individuais de cada um dos elementos, uma ação que produza mudanças em uma das unidades do sistema, provavelmente deverá produzir mudanças em todas as outras unidades.
- Interação - Existe sempre uma relação entre os elementos de um sistema que é recíproca. O comportamento do sistema depende das interações entre os seus elementos.
- Organização - Num sistema tem de haver uma determinada estrutura/organização. É a forma como as interações entre os sistemas estão organizadas que vai dar ao sistema as suas propriedades específicas. A organização de um sistema tem uma vertente estrutural, que define a posição que os elementos ocupam na hierarquia do mesmo, e uma vertente funcional que define o comportamento de cada elemento ou subsistema.
- Abertura - Os sistemas estão em interação com o meio que os rodeia. Não há sistemas fora de um ambiente. Este por sua vez influencia o sistema. A complexidade e a sobrevivência do sistema dependem dos mecanismos de retroação e de adaptação com o meio externo.

Para Ferreira *et al.* (2001), partindo destes pressupostos de análise:

“ [...] qualquer organização pode ser descrita como uma realidade sistêmica que importa um conjunto de matérias-primas, energia e informação do ambiente circundante, na forma de *inputs* e exporta produtos e serviços para esse ambiente na forma de *outputs*” (p.55).

Numa organização, enquanto sistema aberto, o poder decisional está distribuído pelos diferentes grupos de trabalho. As decisões e a supervisão das tarefas estão subjacentes ao funcionamento interno do grupo. Sendo assim, as relações intergrupais são de cooperação, participação e de solidariedade, de modo a fortalecer a coesão e a integração grupal. Deste modo, atingir-se-á a eficácia da organização e simultaneamente a satisfação dos trabalhadores. Com a civilização industrial e a complexificação da sociedade, o homem já não é certo, nem responsável, porque descobre vários caminhos para chegar ao mesmo fim (Ramos, 1997). Com estes padrões de comportamento demográfico, “as vias para o desenvolvimento devem obedecer às metas e necessidades de uma qualidade de vida sustentável e de preservação da biodiversidade” (Carneiro, 1997, p.31).

Gore (1993), descreve cientificamente como ocorrem as alterações sistêmicas na nossa maneira de ver o mundo. Através da Teoria do Caos, o autor explica a forma de compreendermos as mudanças, no mundo físico e na nossa relação com o ambiente,

“ [...] muitos sistemas naturais revelam mudanças significativas no modo como operam, enquanto ainda se conservam dentro do mesmo padrão geral “equilíbrio dinâmico”. Segundo esta teoria, certas fronteiras críticas definem esse padrão geral e não podem ser ultrapassadas sem ameaçar a perda de equilíbrio. Quando grandes mudanças o forçam para além destas fronteiras, o sistema muda subitamente para um equilíbrio totalmente novo; adota um novo padrão com novas fronteiras. (p.65).

As ideias centrais desta teoria, ao serem absorvidas pela economia, pela política e pela análise social, assinalam o começo de alterações sistêmicas caóticas de uma forma de equilíbrio para outra. Segundo Cabral (1995),

“A teoria do caos permite-nos ainda uma leitura mais verdadeira da realidade e uma ação mais eficaz sobre ela (...) alerta-nos para a necessidade

imperativa de estudarmos com a máxima atenção toda e qualquer decisão ou acontecimento em curso” (p.19).

Para Gore (1993):

“ [...] o nosso desafio é acelerar a mudança que é necessário efetuar na maneira de pensar sobre a nossa relação com o ambiente, para que o padrão da civilização passe para um novo equilíbrio” (p.65).

Numa perspectiva desenvolvimentista, uma sociedade pluralista que estimula o desenvolvimento da interdependência, é uma sociedade que vive no limiar do caos, numa situação muito mais estável, senão mesmo pacífica. Daí a necessidade de cultivarmos um espírito crítico, mas capaz de pensar a mesma coisa globalmente e em vários planos que nos leve ao verdadeiro diálogo e a uma contínua aprendizagem (Cabral, 1995). Popper (1988 como citado em Cabral, 1995, p.33) afirma que:

“O futuro emerge de uma forma parcialmente causal, parcialmente probabilística e parcialmente indeterminada (...) Somos chamados a ser verdadeiros na incerteza, prudentes na complexidade, ousados no discernimento”.

I. 1.4. Abordagem Política das Organizações

A fundamentação do modelo político surgiu, segundo Baldrige (1983), na sequência dos estudos efetuados nas áreas de investigação das teorias do conflito (interesses dos vários grupos sociais, processos de dominação e de divisão social), distribuição do poder nas comunidades (community power) e, finalmente, no campo da teoria organizacional, designadamente nos estudos sobre o comportamento dos grupos nas organizações.

Assim, a partir da década de 70, o conceito de poder que emerge no quadro de análise das organizações, não é apenas como fator integrado nos modelos dos processos de decisão e de liderança,

“[...] mas como uma variável explicativa do seu funcionamento, com estatuto de cientificidade no âmbito da teoria das organizações. [...] Passa a ser visualizado como um pressuposto básico da racionalidade instrumental do funcionamento das organizações. [...] Enquanto elemento contingente do comportamento humano, passa doravante a ser visto como um dos fatores

determinantes na definição das estratégias e objetivos das organizações, dos grupos e indivíduos que nelas interagem”. (Ferreira *et al.*, 2001, p.104).

Trata-se da concepção de Homem Político, em que a ênfase conceptual recai na ação individual e coletiva e nas estratégias e decisões de essência política cuja otimização é que produzirá a eficiência organizacional.

Bush (1986 como citado em Fonseca, 1998, p.23) define modelo político como:

“[...] o que assume que nas organizações as políticas e as decisões emergem de um processo de negociação e regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na procura de objetivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorre de coligações dominantes em vez de ser um exclusivo dos líderes formais”.

Esta definição incorpora um conjunto de aspetos dominantes da análise política da escola, entendida como arena política, isto é, como uma organização no interior da qual os processos de tomada de decisões se desenvolvem num clima de discussão e negociação, face a interesses divergentes e conflituantes e a estratégias de poder desencadeadas pelos diversos grupos.

Por este motivo, Morgan (1996, p.146) reconhece que as organizações são intrinsecamente políticas, no sentido de que devem ser encontradas formas de criar ordem e direção entre as pessoas com interesses potencialmente diversos e conflituantes, referindo que “a política é um aspeto inevitável da vida organizacional, sendo esta a detentora de grande papel construtivo na relação entre a organização e a sociedade”.

De acordo com o mesmo autor, os objetivos organizacionais, a estrutura, a tecnologia, a estruturação de cargos, a autonomia, o estilo de liderança e outros aspetos formais do funcionamento têm uma dimensão política dentro da organização, manifestada nos jogos de poder e conflito que muitas vezes produzem desvios no fluxo da atividade organizacional, ou seja, para compreender as organizações como sistemas políticos, é necessário focalizar as suas relações a partir do tríptico, *interesses, conflito e poder*, uma vez que a política organizacional nasce quando as pessoas pensam e agem de forma diferente.

Morgan (1996) apresenta assim, algumas das principais formas de regime

político que se podem encontrar em diversas organizações, sendo elas:

Quadro 1: Organização e formas de regime político

Autocracia: regime absoluto em que o poder é detido por um indivíduo ou por um pequeno grupo e é apoiado através do controlo dos recursos essenciais, da propriedade e dos direitos de propriedade, de tradição, carisma e de outras reivindicações para invocar privilégios pessoais.	“Vamos fazer desta forma”
Burocracia: governação exercida através da palavra escrita, sendo esta a base de um tipo de autoridade racional-legal ou “pela lei”.	“Espera-se que façamos desta maneira”
Tecnocracia: governação exercida através do uso do conhecimento, do poder de pessoas mais experimentadas e da capacidade para resolver problemas relevantes.	“A melhor maneira de fazer isto é desta forma”
Cogestão: regime em que as partes em luta pelo poder se juntam numa gestão conjunta de interesses, tal como acontece num governo de coligação ou no corporativismo, cada uma das partes retira o seu poder de uma fonte diferente.	
Democracia Representativa: governação exercida através da eleição de membros que são mandatados para agir em nome do eleitorado ou que detêm o cargo durante um período de tempo específico ou enquanto mantiverem o apoio do eleitorado, tal como acontece numa democracia parlamentar e, na indústria, onde o controlo está nas mãos dos empregados ou dos acionistas.	“Como vamos fazer isto?”
Democracia Direta: é um sistema em que todos têm igual direito à governação e em que todos estão envolvidos no processo de tomada de decisões, tal como acontece em organizações comunitárias, cooperativas, kibutz, entre outras. A auto-organização é o modo privilegiado da organização.	

Fonte: Adaptado a partir de Morgan (1996, p.149)

Em todos os casos citados pelo autor, a escolha baseia-se nas relações divergentes de poder entre os atores envolvidos. Quando se focaliza com interesses divergentes surgem os conflitos, visíveis ou invisíveis, que são resolvidos de forma imediata ou se prolongam através de vários jogos de poder. Desta forma, torna-se possível fazer a análise política da organização tão rigorosa como a análise de qualquer outro aspeto da vida organizacional.

Finalmente, Morgan (Ibid., p.202) evidencia que é necessário ter um certo cuidado em “entender as organizações como sistemas políticos, uma vez que está-se mais próximo de exhibir um comportamento político em relação ao que se vê”. Ou seja, começa-se a ver política em todos os lugares e a olhar para as intenções ocultas, mesmo quando não haja nenhuma. Por isso, o mesmo autor refere que a “metáfora política deve ser usada com precaução” (Id., ibid.).

I.1.5. Teoria dos Papéis de Mintzberg

A visão dos papéis administrativos apresentada por Henry Mintzberg na sua obra “*Estrutura e dinâmica das organizações*” é uma das mais recentes teorias de gestão e teve como base o estudo sistemático da atividade de vários gestores em várias organizações. Esta abordagem, na perspectiva de Teixeira (2011, p.19), põe em destaque o indivíduo e a motivação (papéis interpessoais), a comunicação (papéis informacionais) e a liderança e tomada de decisões (papéis decisoriais).

Neste estudo, apoiado na teoria do papel e baseado em evidências empíricas, Mintzberg assegura que os dez diferentes papéis no seu conjunto são comuns ao trabalho do administrador/gestor no seu dia a dia e que, geralmente, esses gestores não atuam de acordo com as suas funções clássicas de gestão, isto é, no “planeamento, organização, direção e controle” (Id.,ibid., p.18), mas sim, desempenham papéis dentro da organização como se fossem atores, ou seja, têm de ser vistos como generalistas em organizações de especialistas.

Partindo da posição dos gestores, Mintzberg (1979 como citado em Id., ibid.) dividiu as atividades administrativas em três grupos: i) fundamentalmente ligadas a relacionamento interpessoal; ii) originalmente relacionadas com o informacional; iii) essencialmente envolvida com o decisoriais. Sobre esta razão é que repousa a divisão dos dez diferentes papéis que Mintzberg dividiu em três grandes grupos: três interpessoais, três informacionais e quatro decisoriais.

O administrador/gestor foi definido como aquela pessoa que formalmente é responsável por uma organização. Desta autoridade formal decorre uma determinada posição dentro da própria organização. De ambas as condições (autoridade formal e status social) emergem os papéis interpessoais, assim compreendidos:

- 1) Figurativo: é o que o gestor/administrador desempenha quando cumpre o dever de representar a sua organização em todos os assuntos de formalidade e em situações de natureza cerimonial;
- 2) Líder: abrange a interação do administrador/gestor com seus subordinados, bem como, a orientação e a motivação dos subordinados para o bom funcionamento da organização. Entre todos os papéis do administrador/gestor, o de líder é aquele que tem recebido uma maior atenção.
- 3) Relação: também decorrente do *status* social do gestor/administrador, este papel é

basicamente vinculado pela interação com os seus pares e pessoas externas à organização, usando a sua influência para obter e fornecer favores ou informações.

No exercício dos papéis interpessoais, em que o administrador/gestor desencadeia a obtenção de informações e o consequente contacto com a pessoa responsável pela informação organizacional, o administrador/gestor assume o papel informacional:

4) Recetor: que o caracteriza como recetador de informação oriunda tanto de fontes externas da empresa, decorrente do exercício do papel de administrador/gestor, (contactos pessoais) como de fontes internas (subordinados). O facto de o administrador estar sempre à procura de informações e de recebê-las constantemente através dessas fontes, coloca-o em condições de saber o que ocorre dentro da sua organização, permitindo identificar problemas e oportunidades, detetar mudanças, selecionar informações e tomar decisões;

5) Disseminador: é um processo interno à organização do administrador/gestor, uma vez que envolve a transmissão de informações consideradas importantes aos subordinados para o cumprimento das suas responsabilidades. Essas informações podem ser de origem externa e, neste caso, o administrador transmite-as aos subordinados que de outro modo não teriam acesso a elas. Podem ainda ser provenientes do ambiente interno e serem destinadas à dispersão de um subordinado para outro;

6) Transmissor: externo à organização do administrador/gestor e envolve a transmissão de informações da sua área de autoridade para o exterior, sobre planos, política e resultados daquela organização. Além disso, ele deve manter a sua rede de ligação, partilhando a informação atualizada com todos os seus contactos.

No papel informacional, o recebimento das informações dá-se no papel de recetor, enquanto a sua transmissão ocorre nos outros dois papéis: disseminador e transmissor.

A informação que o administrador detém através do exercício de seus papéis interpessoais e informacionais é utilizada como elemento básico para o desempenho de seu papel decisional que compreendem o terceiro grupo do conjunto dos dez papéis concebidos por Mintzberg.

Para a conceção do papel decisional, Mintzberg apoiou-se na natureza das

decisões estratégicas tomadas pela organização. Assim, o papel decisional foi assim concebido e definido:

- 7) Empreendedor: neste papel, o administrador/gestor atua como um iniciador e programador de grande parte das mudanças na sua organização tendo como base a análise de oportunidades proporcionadas pelo ambiente;
- 8) Solucionador de distúrbios: este papel inclui também as fases de conhecimento e programação, mas está voltado para a ação voluntária do administrador/gestor para produzir mudanças, ou seja, é o responsável pelas ações corretivas quando a organização enfrenta distúrbios significativos inesperados;
- 9) Distribuidor de recursos: neste papel o administrador/gestor é aquele que controla a afetação de recursos e é o centro do sistema de tomada de decisões da organização. A afetação de recursos na perspectiva de Mintzberg assenta num contexto mais amplo, ou seja, dinheiro, equipamento, tempo e mão de obra. O administrador/gestor pode controlar esses recursos de diferentes maneiras, como: programando seu próprio tempo, destinando trabalho aos subordinados; implementando mudanças, elaborando ou aprovando orçamentos; em suma, tomando todas as decisões importantes para o bom funcionamento da organização.
- 10) Negociador: o administrador apoia-se num outro tipo de papel decisional, ou seja, ele participa nas atividades de contratação e negociação.

Mintzberg (1975 como citado em Teixeira, 2011, p.19), refere que “nenhuma tarefa é mais importante para a nossa sociedade do que a do gestor; é o gestor que determina se as nossas instituições sociais nos prestam um bom serviço ou se desperdiçam os nossos talentos e recursos; portanto, chegou a hora de acabar com o folclore da gestão de empresas e estudá-la realisticamente para que se possa desenvolver a difícil tarefa de melhorar o desempenho dos gestores”.

I. 2. Estrutura Organizacional de Mintzberg

Para melhor conhecer as organizações é indispensável aprofundar as suas configurações estruturais, uma vez que Mintzberg permanece como uma referência fundamental neste domínio.

Assim, para este autor, qualquer organização necessita de ter em conta dois aspetos fundamentais e opostos, assente numa estrutura da organização: “a divisão do trabalho nas várias tarefas a serem desempenhadas e a coordenação das mesmas a fim de realizar a atividade em questão” (Mintzberg, 2010, p. 20). Nesta perspetiva, o autor definiu cinco mecanismos pelas quais as organizações coordenam o seu trabalho: ajustamento mútuo, supervisão direta, standardização dos processos de trabalho, standardização dos resultados e standardização das qualificações dos trabalhadores, que considerou “como os elementos fundamentais da estrutura, a cola que aglutina as diferentes partes de uma organização.” (Id., *ibid.*).

Tendo por base o modelo proposto, Mintzberg construiu um modelo tipo para todas as organizações assente em cinco elementos básicos: o vértice estratégico, a linha hierárquica, o centro operacional, pessoal de apoio e a tecnoestrutura, cada um deles com funções específicas dentro do sistema, mas que podem interagir das mais variadas formas e mediante um variado leque de fatores.



Figura 2 – As cinco componentes básicas da organização de Mintzberg (2010, p.38)

O centro operacional de uma organização compreende todos os operacionais que executam o trabalho básico relacionado com o processo de produção de bens e serviços. Um montador numa fábrica de automóveis e um professor são ambos operacionais, embora o grau de standardização do trabalho de um e do outro não sejam comparáveis. Como se pode entender, ao nível da educação os professores são os operacionais, uma vez que são eles, numa conceção de escola pós-moderna, que promovem a “criação” de

aprendizagens/conhecimentos/competências nos alunos ao longo de todo o processo educativo. De qualquer forma, todas as organizações, exceto as mais pequenas, vivem em função do centro operacional, pois é para ele que ela existe.

O vértice estratégico encontra-se na outra extremidade da organização, é o topo da hierarquia, onde se processam a maior parte das decisões. Integra todos os elementos com responsabilidades globais dentro da organização e é aqui que é delineada toda a estratégia e onde é feito o planeamento de como decorre todo o processo de produção e se alcançam os resultados esperados. Esta estrutura tem como principal função assegurar o cumprimento da verdadeira missão da organização de uma forma eficaz, mas também é responsável pela supervisão direta na gestão de recursos e conflitos. Acresce-lhe ainda o aspeto da responsabilidade para com toda a organização, e desta perante as suas relações com o ambiente exterior, cabendo-lhe desta forma a gestão das condições de “fronteira da organização” (Id., *ibid.*, p. 44).

A linha hierárquica tem como principal função, estabelecer a ligação entre as diferentes partes da organização. Ela é composta por quadros situados abaixo do vértice estratégico até aos supervisores de primeira linha que exercem uma autoridade direta sobre os operacionais e que personificam o mecanismo de coordenação que Mintzberg, (Ibid., p.45) considera de “supervisão direta”. Este é um centro muito importante em toda a estrutura, pois é por aqui que passa toda a informação e onde as estratégias são adaptadas, mediante a forma como está a funcionar o processo produtivo. Esta linha hierárquica faz a ligação entre todos os elementos da estrutura (gestão intermédia), com particular destaque entre o Vértice Estratégico (gestão de topo), que delineia as estratégias e faz o planeamento, e o Centro Operacional.

Aqui, entende-se a tecnoestrutura como os analistas e pessoal de apoio que não estando diretamente envolvidos no processo produtivo, têm a capacidade de observar/avaliar todo o sistema e como este está a funcionar e que comunicando com os gestores da linha hierárquica, possibilitam uma constante adaptação do sistema às necessidades pontuais. A tecnoestrutura só é eficaz quando se utilizam técnicas de controlo e análise para tornar mais eficaz o trabalho dos operacionais, pelo que é a verdadeira responsável pela standardização na organização. Quanto mais standardizada for uma organização, mais esta recorre à tecnoestrutura.

Pessoal de Apoio com funções de apoio logístico são todos os colaboradores que fora do fluxo de trabalho operacional prestam apoio especializado nas diversas áreas da organização. Como o próprio nome indica, esta parte da organização, à semelhança da

tecnoestrutura, não está envolvida diretamente na produção, compreende apenas as funções de apoio. Ao nível das organizações escolares, o pessoal de apoio resume-se àqueles que, fora do centro operacional, sustentam todo o sistema organizacional na verdadeira missão da escola que são: os assistentes operacionais, os assistentes técnicos, o bufete/refeitório, biblioteca, reprografia e outros indivíduos que permitem o bom funcionamento de toda a organização.

1.2.1.As Configurações Estruturais

Após a análise dos elementos básicos do modelo de Mintzberg, interessa saber como estes influenciam o próprio funcionamento da organização e como as diferentes partes se articulam entre si.

Neste capítulo, abordaremos as cinco configurações estruturais (estrutura simples; burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura divisionalizada e adhocracia) apresentadas por Mintzberg (2010, pp. 329-491).

1.2.1.1.Estrutura Simples

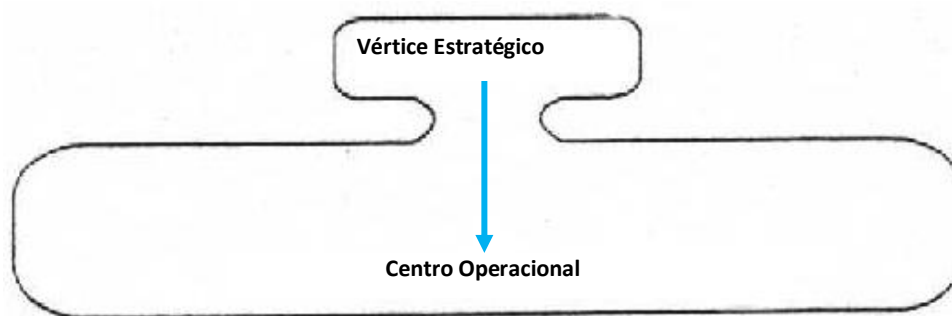


Figura 3 – Estrutura Simples de Mintzberg (2010, p.338)

Este tipo de estrutura orgânica (não burocrática), em que existe pouca formalização, é uma configuração característica de organizações pequenas, que assentam numa liderança forte e centralizada, habitualmente na figura de um só indivíduo, que exerce a sua autoridade de uma maneira informal, através do principal mecanismo de coordenação, a supervisão direta. Nesta configuração, o vértice estratégico é preponderante na dinâmica da organização, uma vez que avalia e coordena todo o centro operacional, a linha hierárquica e a tecnoestrutura são praticamente inexistentes nesta configuração.

Este tipo de estrutura funciona com eficiência apenas enquanto a organização se mantém numa determinada dimensão, à medida que a organização cresce, torna-se mais difícil para uma só pessoa exercer o controlo sobre toda a organização. Se o vértice estratégico não tiver visão que a organização tem de ser preparada de forma diferente, a gestão pode tornar-se menos eficiente.

I.2.1.2.Burocracia Mecanicista

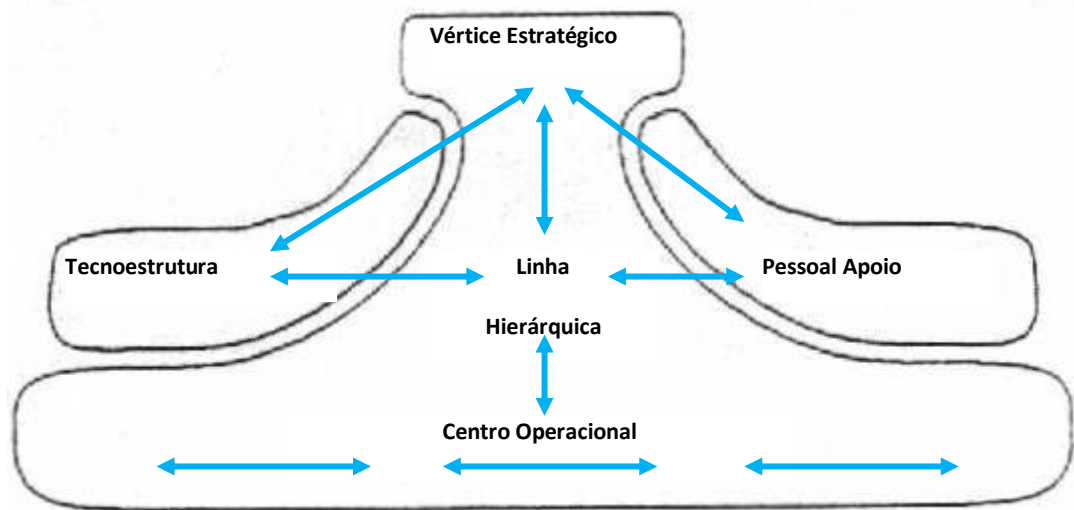


Figura 4 – Burocracia Mecanicista de Mintzberg (2010, p.355)

Esta estrutura é caracterizada pela existência de uma importante centralização dos poderes de decisão e por uma grande dependência da estrutura hierárquica. Assim, os fluxos de autoridade partem do vértice estratégico numa direção descendente e toda a comunicação dentro da estrutura efetua-se entre os elementos imediatamente acima ou abaixo na hierarquia definida na organização. Assim, o vértice estratégico preocupa-se essencialmente com a afinação e eficiência da máquina burocrática. A linha hierárquica possui um poder considerável e filtra sucessivamente a informação. A tecnoestrutura define todos os procedimentos, uma vez que tem um peso bastante forte nesta configuração, ou seja, é a chave da organização. O centro operacional baseia-se na formalização (burocracia) de todos os procedimentos com o intuito de padronizar os processos de trabalho. Em suma, é uma estrutura inflexível que assenta numa “estandardização dos processos de trabalho operacional” (Id., *ibid.*, p.347) em que todos os indivíduos têm as suas funções rigidamente definidas para a elaboração de um produto previamente concebido, não se adaptando a ambientes dinâmicos e complexos.

I.2.1.3. Estrutura Divisionalisada

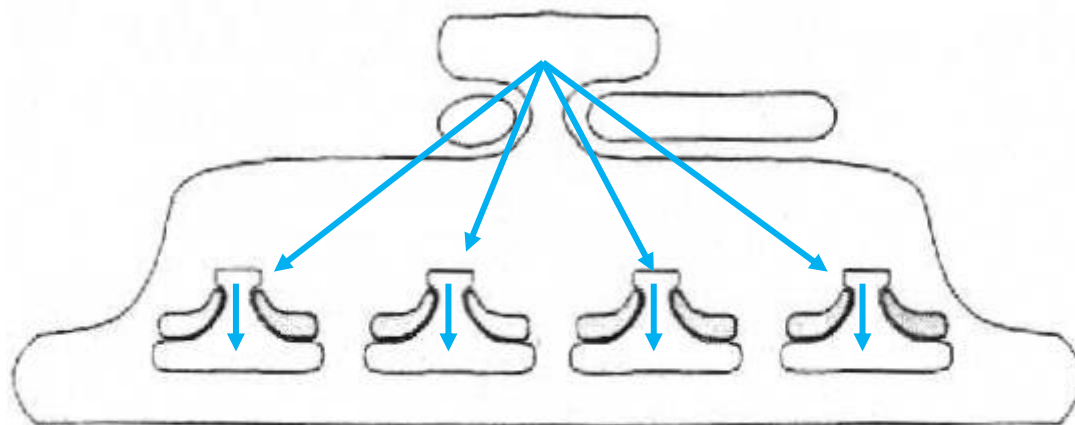


Figura 5 – Estrutura Divisionalizada de Mintzberg (2010, p.420)

Esta configuração difere das outras atrás referidas, uma vez que se caracteriza por ser uma estrutura incompleta, que vai do vértice estratégico até ao centro operacional e cada divisão tem a sua própria estrutura. Essas divisões, assumem o tipo de uma configuração da Burocracia Mecânica. O topo continua a ser o responsável pela coordenação, conceção, planeamento e definição normativa, bem como, na coordenação global das diferentes divisões, o que possibilita uma extensa amplitude de controlo do vértice estratégico. Como refere Mintzberg “a estrutura divisionalizada exige uma descentralização global e verticalmente limitada” (Ibid., p.410).

Como esta estrutura apresenta várias divisões com uma grande autonomia na tomada de decisão, cada unidade apresenta as regras e os regulamentos de funcionamento, sem contudo estar sujeita a qualquer tipo de restrição imposta pelo vértice estratégico. No entanto, para assegurar um bom desempenho das divisões, o topo faz avaliações, controla e monitoriza os resultados das decisões de cada divisão.

Esta é uma configuração que não está diretamente associada ao funcionamento da organização escolar, no entanto, poderá aplicar-se à estrutura orgânica e funcional do Ministério da Educação e Ciência (Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro), ou seja, no vértice estratégico, podemos considerar o MEC que sendo o órgão do poder central e de grande tamanho, subdivide-se em serviços de administração direta do Estado, que podemos considerar: a Secretaria-Geral, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, a Direção-Geral de Educação, a Direção-Geral do Ensino Superior, a Direção-Geral da Administração Escolar, a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e a Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira. Por sua vez, as escolas situadas

no centro operacional das diversas divisões, estão dependentes das orientações desses serviços; e administração indireta do Estado que prossegue as atribuições do MEC, sob superintendência e tutela do vértice estratégico, os seguintes organismos: a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., o Estádio Universitário de Lisboa, I. P., o Centro Científico e Cultural de Macau, I. P. e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P.

Na tecnoestrutura, como estruturas de apoio, o MEC apresenta o GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional, como uma estrutura que tem como objetivo desenvolver e consolidar uma cultura de avaliação e exigência; como órgãos consultivos, o Conselho Nacional de Educação, o Conselho de Escolas, o Conselho Coordenador do Ensino Superior e o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, que têm por missão procurar consensos alargados relativamente à definição de políticas educativas em vários domínios a médio e longo prazo, ou como refere Lima (2011b), são serviços desconcentrados que se constituem como um sofisticado aparelho assessorial, do tipo interno, face ao poder político que governa o ministério e, evidentemente, às escolas nele incluídas, mesmo que o legislador insista em distinguir entre o “ministério” e as “escolas”, ou ainda entre a “administração educativa” e as “escolas”.

Com a extinção/redução de alguns serviços desconcentrados e de apoio dos estabelecimentos de ensino não superior (Direções Regionais de Educação) e com a criação de novas divisões neste tipo de estrutura (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares), pode-se falar em (re)concentração de poderes, ou seja, nesta configuração os serviços centrais do MEC (divisões) ficam sujeitos a uma maior pressão executiva e de funcionamento da escola, uma vez que está a entregar-se ao poder central a liderança de um processo, cujo objetivo principal não é a descentralização conferindo maior autonomia às organizações escolares, mas apenas, a melhor utilização dos recursos humanos, a reestruturação, a reorganização e a racionalização das estruturas do Estado, a nível global, numa perspetiva de (re)concentração.

No entanto, uma das vantagens deste tipo de estrutura, ao nível da organização, consiste na existência de diferentes divisões que, ao dispersarem as suas funções, permitem estimular a liberdade funcional do vértice estratégico dos problemas diários dentro da organização e concentrar-se essencialmente nas suas funções (coordenação, conceção, planeamento e definição normativa).

I.2.1.4. Burocracia Profissional

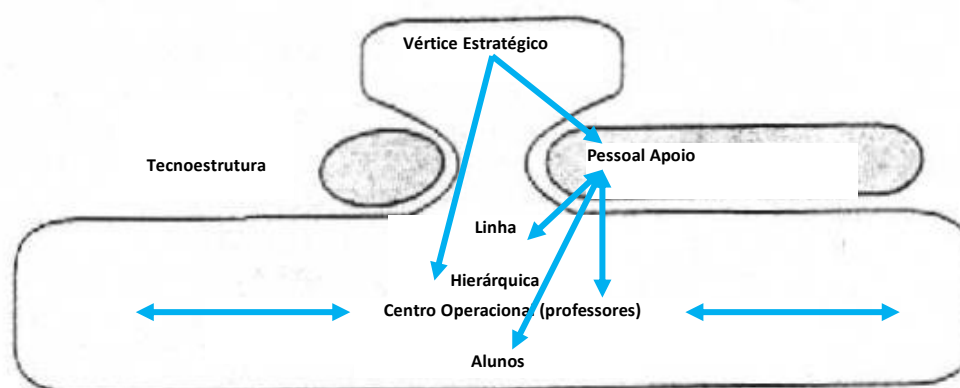


Figura 6 – Burocracia Profissional de Mintzberg (2010,p.392)

A burocracia profissional, tal como é proposta por Henry Mintzberg (Ibid.), corresponde à configuração estrutural típica nos hospitais, nas universidades e nas organizações escolares, caracterizando-se por cadeias hierárquicas pouco verticais, com o poder horizontalmente distribuído e, em grande parte, localizado no centro operacional.

Nesta configuração, o vértice estratégico tem, acima de tudo, uma função de coordenação do pessoal de apoio e do centro operacional, a gestão dos recursos financeiros e materiais, a gestão do património e também o apoio/proteção ao centro operacional, defendendo a sua autoridade nos casos de interferência externa; o centro operacional assume-se como a parte mais importante dentro da organização, uma vez que a tecnoestrutura tem pouca relevância nesta configuração.

Os operacionais, nesta configuração, gozam de uma grande autonomia, uma vez que todas estas organizações, para funcionarem, baseiam-se nas competências dos seus operacionais e na standardização das qualificações, permitindo também uma maior qualificação/formação dos seus profissionais. No caso dos docentes, deixou de haver uma padronização do trabalho, para passar a haver uma maior autonomia no seu próprio trabalho, o que permite aos professores adaptarem o currículo escolar à realidade da sua sala de aula, ou seja, próximo dos seus “clientes”. Na perspetiva de Sanches (2009, p.152) “reforça-se como local sagrado de liberdade e de expressão de ideias e valores”.

A componente do apoio logístico assume particular relevo nas organizações do tipo burocracia profissional, onde incluímos os assistentes operacionais e técnicos, uma vez que realizam todas as tarefas administrativas e burocráticas inerentes ao trabalho

desenvolvido, tanto pelo centro operacional, como pelo vértice estratégico, contribuindo assim, ainda que de forma indireta, para a verdadeira missão da organização.

Nesta ótica, a burocracia profissional é uma estrutura muito descentralizada, quer na horizontal, quer na vertical, originando uma maior autonomia individual, mas é uma estrutura “inflexível, bem adaptada à produção dos seus resultados estandardizados, mas não à inovação” Mintzberg (2010, p.404).

1.2.1.5. Adhocracia

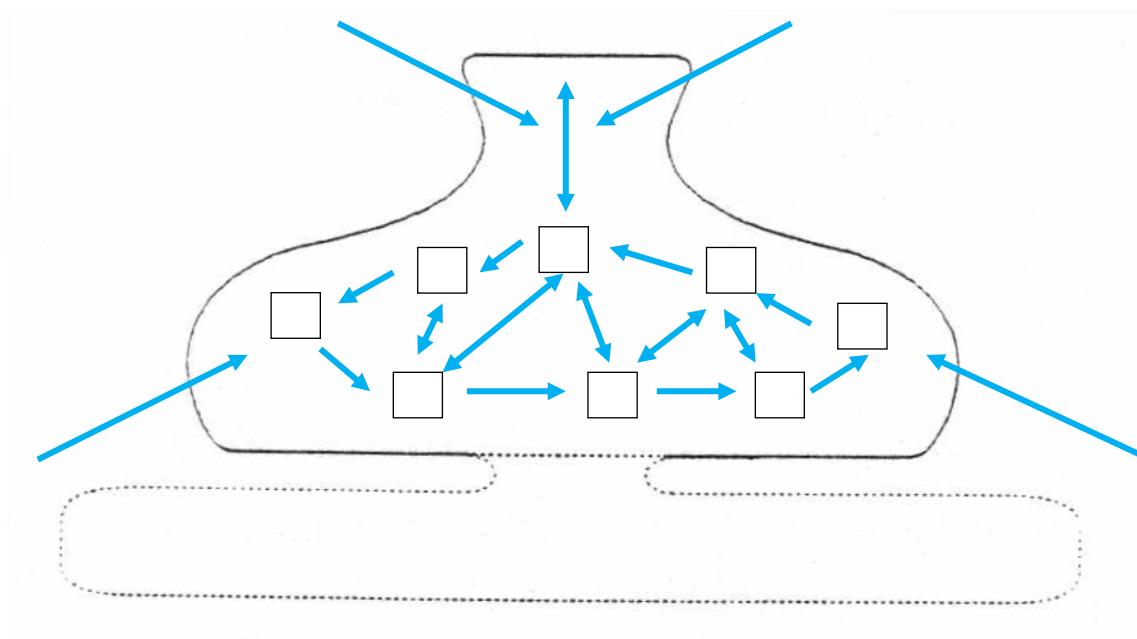


Figura 7 – A Adhocracia de Mintzberg (2010, p.469)

A adhocracia privilegia claramente o seu mecanismo de coordenação através do “ajustamento mútuo”, o desenvolvimento da inovação na tomada de decisões, ou seja, a organização deve “entrar em rutura com as rotinas estabelecidas” (Id., *ibid.*, p.458), uma vez que não podendo apoiar-se em nenhuma forma de estandardização para coordenar as suas atividades, vai beneficiar a cooperação e o trabalho partilhado entre todos os elementos da organização em torno de projetos inovadores e a missão a que ela se propõe.

Para além dos cinco elementos (vértice estratégico, linha hierárquica, tecnoestrutura, pessoal de apoio e centro operacional), contempla ainda o meio envolvente, atribuindo-lhe uma grande importância ao longo de todo o processo.

As organizações que apresentam este tipo de estrutura são constituídas por peritos operacionais, situados em vários locais da organização e provenientes de áreas

diferentes; encontram-se agrupados em equipes multidisciplinares numa base funcional para poderem desenvolver formas de atingir os objetivos propostos dentro da organização.

Mintzberg considerou importante dividir a adhocracia em dois tipos: a adhocracia operacional e a adhocracia administrativa.

A adhocracia operacional inova, empreende projetos e resolve os problemas diretamente em nome dos seus clientes, existindo uma correspondência muito próxima da burocracia profissional, uma vez que executa o mesmo trabalho com uma orientação mais estreita.

A adhocracia administrativa empreende os seus projetos em benefício próprio e separa a sua componente administrativa do seu centro operacional. Esta separação, na perspectiva do autor, pode ser realizada de várias maneiras; em primeiro lugar, sempre que haja inovação o seu centro operacional tem de ser estruturado como uma burocracia mecanicista, separado da organização. Em segundo lugar, o centro operacional pode ser completamente suprimido, e as suas atividades subcontratadas por outras organizações, deixando a organização concentrada apenas no desenvolvimento dos projetos. Em terceiro lugar, consiste na automatização do centro operacional, capaz de se gerir a si próprio, quase não tem necessidade de supervisão direta ou de outros controlos administrativos de rotina.

Uma das conclusões que Mintzberg chegou, nas relações entre o centro operacional e a componente administrativa são diferentes das existentes nas outras configurações: na adhocracia administrativa, o centro operacional é separado tornando-se uma parte relativamente pouco importante dentro da organização; na adhocracia operacional, os dois elementos fundem-se numa entidade única.

Assim se pode concluir que as adhocracias apresentam como principal vantagem, o trabalho partilhado/colaborativo permitindo à organização adaptar-se facilmente à mudança e à inovação, no entanto, por não existir uma clara liderança estratégica, estas organizações, geram muitos conflitos entre os seus profissionais, por isso, Mintzberg (2010, p.473) refere que “os quadros dirigentes do vértice estratégico da adhocracia podem não consagrar muito tempo à formulação das estratégias explícitas, mas têm de passar uma parte considerável do seu tempo a tratar dos diferendos que surgem”.

No que concerne ao estudo das organizações e aos seus modelos organizacionais, o mesmo autor considera que “se a estrutura simples e a burocracia

mecanicista são estruturas de ontem, e se a burocracia profissional e a estrutura divisionalizada são estruturas de hoje, a adhocracia é claramente a estrutura de amanhã” (Id., *ibid.*, p.485).

I. 3. As Organizações Educativas

Historicamente, o sistema educativo português transpôs e infletiu as teorias dos modelos organizacionais para redefinir e regular as funções do seu quadro institucional. Apesar de tudo, este conceito de escola como uma organização e a consequente utilização de instrumentos conceptuais de análise são relativamente recentes entre nós e tem sido uma das áreas de estudo muito privilegiadas em vários campos da educação, em particular na sociologia e na administração das organizações educativas.

Numerosas investigações têm tido como objeto de estudo, a realidade da escola e a sua relação com as funções económicas do mundo empresarial. Assim, para Barroso (1996, p.9), a revalorização da escola, “[...] enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão, constitui uma das tendências mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, desde o início dos anos oitenta”.

Mas outros estudos têm sido efetuados em Ciências de Educação. Para Bourdieu, (1982, p.327) “a escola reproduz os valores sociais e culturais da sociedade”. Outras correntes teóricas têm surgido sobre a relação Escola e Trabalho, como é o caso mais recente de Michael Appel (1986 como citado em Nóvoa, 1992, p.18) com a reflexão, sobre o trabalho interno das escolas como organizações.

As diferentes perspetivas, acerca da análise organizacional têm implicações diretas na metodologia da investigação e no conhecimento acerca da realidade escolar. O paradigma da conceção organizacional da administração escolar tem sido como refere Costa (2003, p.19) “a macrotendência na investigação educacional”.

Recentemente, neste campo científico são várias as investigações efetuadas, seja com enfoque no estabelecimento de ensino como unidade singular e contingencial (Canário, R. 1996), seja do ponto de vista dos grupos sociais (Sierra, 1996).

O desenvolvimento de muitos estudos acerca das Organizações e em especial os levados a cabo no âmbito da Sociologia das Organizações, vieram pôr em causa o pressuposto da “naturalização” que havia suportado a análise organizativa tradicional, a qual assumia as organizações como formas universais cujos princípios gerais se criam

suscetíveis de aplicação a qualquer situação particular. Lima (2003 como citado em Trigo & Costa, 2008, p.564) considera que “a revalorização da escola como objeto de estudo sociológico-organizacional tem-se revelado um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos”.

Definidas as organizações como construções sociais, estava aberto o caminho ao reconhecimento e à identificação das diferenças entre organizações escolares e organizações produtivas e à respetiva incidência no trabalho diretivo a realizar em ambas. Mas, o facto de encararmos a escola como organização, não nos conduz a uma postura inovadora, decerto, iremos encontrar dificuldades na sua caracterização enquanto tal. “A afirmação de que a escola é uma organização não tem merecido contestação, já a sua caracterização, enquanto tal, é bastante menos consensual” (Lima, 1992a, p.33). Podemos ver a escola como uma organização, na medida em que ela se constitui como unidade social “de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos” (Chiavenato, 2000, p.134), enfatizando assim os indivíduos e os grupos interrelacionados, as suas interações, o carácter de intencionalidade dos seus atos, processos de sistematicidade e carácter pessoal direto e prolongado de que se reveste o ato educativo. Como refere Silva (2011, p.58), as organizações educativas são “configurações híbridas”, correspondendo, de acordo com Lima (1998), a um “enfoque pluriparadigmático” o qual admite a existência de distintas racionalidades com base na ação organizacional. Mintzberg (2010, pp. 329-334) afirma que “é difícil encontrar organizações que se enquadrem num tipo organizacional puro ou ideal”.

Tal abordagem implica ainda, redimensionar a escola numa perspetiva organizacional distinta das demais organizações, pela sua especificidade, pelo carácter impreciso dos seus limites, pela construção social operada pelos professores, alunos, pais e elementos da comunidade, reforçando o carácter de interesse público pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona.

Tal como bem comprova Lima (1992a), embora a imagem da escola como organização esteja pouco difundida, há um forte consenso dos investigadores em considerá-la como tal. Por isso, o estudo da escola retoma, reproduzindo ou adaptando, as conceções gerais de organização. De facto, enquanto organização, a escola partilha dos mesmos elementos das outras organizações sociais: objetivos, pessoas, tarefas, estruturas, tecnologias e o facto de “ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades” (Id., *ibid.*, p.57). Mas se tal partilha se verifica, não parece poder retirar-se daí a comprovação da validade de estudos e propostas originadas

no princípio da associação e da comparação da escola com as empresas ou com outras organizações sociais nem deduzir a vantagem da generalização à escola de modelos de administração gerados e testados fora dela.

Embora seja forçoso reconhecer que as críticas aos estudos comparativos e às tipologias baseadas na associação/comparação referida, nem sempre souberam demonstrar que a escola é diferente de outras organizações, ao não apresentarem “argumentos sólidos para justificar essa diferença” (Id., *ibid.*). A verdade é que a defesa e a reivindicação de uma especificidade para a organização escolar se vai impondo.

Para Torres (1997) a visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se do mundo empresarial em aspetos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional. A particularidade da escola como organização deve-se também, segundo a autora, a aspetos que a marcaram ao longo dos tempos tais como: a centralização do sistema educativo, o controlo político, administrativo e burocrático; a ausência (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma efetiva direção organizacionalmente localizada e à especificidade dos seus objetivos centralmente definidos.

Então, considerar as escolas como organizações distintas das demais organizações sociais, implica encará-las como uma realidade complexa e multifacetada, uma construção social resultante de processos históricos complexos e nunca neutrais, que lhe assinalam finalidades explícitas (educar, socializar, preparar para o trabalho, etc.) e funções ocultas (reprodução social, dominação cultural, etc.). No entanto, afirmar a escola como organização específica não equivale a defini-la. A questão permanece: que organização é a escola? Na tipologia de Etzioni (1962 como citado em Fonseca, 1998, p.14), a escola é incluída no grupo de organizações normativas, ainda que tratando-se de uma organização normativa atípica, em virtude de o poder coercitivo se constituir apenas como fonte secundária de consentimento. Por seu lado, Blau e Scott (1979, pp.66-67), definem-na como uma organização de serviços, “uma organização cuja função básica é servir os seus clientes”. Formosinho (1986, p.15) chama-lhe “uma organização específica de educação formal” e “de interesse público” porque “veicula o projeto básico da sociedade para a educação da geração jovem”.

González (1991 como citado em Fonseca, 1998, p.14), ao abordar a organização escolar numa perspetiva administrativa, define-a como “uma organização complexa e multidimensional, cujos elementos e processos nem sempre se adequam ao que se estabelece formalmente”.

Para Likert (1979) a escola é:

“ [...] um empreendimento humano cujo sucesso depende dos esforços coordenados dos seus membros e que possui diversos e importantes processos e características: tem processos de influência; tem dimensionamentos, atitudes e características motivacionais básicas; tem uma estrutura; tem processos de observação e medição que coletam informações acerca do estado interno da organização, do ambiente em que a organização está operando e da relação entre a organização e o referido ambiente; tem processos de comunicação através dos quais flui informação; tem processos de tomada de decisões; tem recursos de ação para pôr em prática as decisões tais como: pessoal da organização – especialistas ou não – maquinaria e equipamento” (p.211).

Adotando uma perspectiva psicossociológica, Schmuck (1980 como citado em Lima, 2001, p.19), apresenta a seguinte definição de escola como organização, por referência ao modelo de sistema social que é uma aplicação da teoria dos sistemas:

“A escola é uma organização complexa composta de relações formais e informais entre membros docentes e entre estudantes. Ao passo que é integralmente sujeita às normas da comunidade e a outras importantes condições sociais, os seus alunos e professores criam o seu próprio currículo vivo à medida em que interagem nas salas de aula. Em suma, a escola constitui um sistema social diverso e complexo com um múltiplo de partes interdependentes”.

Nesta perspectiva, e segundo Lima (2011a), faz cada vez mais sentido que, para a compreensão da escola como organização educativa complexa, ambígua, normativa e prescritiva se convoquem os diversos modelos organizacionais de análise sociológica das organizações. No entanto, a complexidade e ambiguidade organizacional acentua-se se atentarmos naquilo que Lima refere como a dualidade conceptual que a palavra organização encerra. Por um lado, a entidade ou unidade social (organization), gramaticalmente expressa pelo substantivo “organização” e, por outro lado, a atividade ou ação de organizar (organizing), indicada pelo verbo “organizar”.

Assim sendo, não prescindindo da aludida dualidade, temos a necessidade de estudar as entidades, as estruturas ou formas organizacionais e, por outro, temos necessidade de estudar os processos e a ação de organizar, ou seja, ensaia-se por

referência à organização em ação. Nesta base, e não prescindindo dessa visão dual, será necessário então convocar não só os modelos organizacionais analíticos/interpretativos, como também referenciais dos modelos organizacionais normativistas/pragmáticos.

Também Estêvão (2011) apresenta a natureza “dual” da escola recorrendo à perspectiva de Habermas, que parte de uma concepção “dual” de sociedade apoiada em duas perspectivas analíticas. Uma de carácter sistémico ou estrutural, com acento no sistema e no cumprimento de funções de reprodução social, outra fenomenológica, ligado ao mundo de vida, visando intervenções comunicativas. Por isso, o autor entende que a escola como organização integrada numa sociedade concreta, poderá ser vista como algo em inter-relação entre “sistema” e o “mundo de vida”, chamando a atenção, por um lado, para o seu carácter institucional e funcional e, por outro, para as ações que se coordenam através das interações comunicativas estabelecidas entre os seus membros. O mesmo autor (Ibid., p.202) adianta, ainda, que o facto de existir a copresença das duas funcionalidades na escola, evita que se façam interpretações simplistas ou dicotomizadas colocando a razão instrumental e os seus efeitos sempre do lado do “sistema” (as ações do Estado podem conter por vezes dimensões potencialmente emancipatórias) e a dimensão crítica e emancipatória sempre ao lado da ação comunicativa “mundo de vida” pode não conter sempre um potencial crítico e emancipatório pois é também, por natureza, reprodutora. Esta postura vem mostrar mais uma vez o carácter complexo do comportamento organizacional que não pode ter em visões unitárias e simples a sua interpretação. Ou seja, para Estêvão (Ibid., p.203), quando o “palco escolar dá voz a todos os seus atores em condições específicas de igualdade para participar no debate sem constrangimentos”, contribui é certo para reforçar a regulação comunicativa das formas de colonização sistémica do mundo de vida escolar.

Nesta perspectiva, Sabirón Sierra (1999 como citado em Id., *ibid.*, p.205), propõe a escola como uma “organização, sistema e mundo de vida”, passando a ser entendida como “uma unidade do sistema capaz de mediar a interpretação que das funções sistémicas se possa fazer a partir do mundo de vida organizativo”, ou seja, é coparticipante de todos os processos que ocorrem no seu interior ao nível sistémico.

Para Barroso (2005, p.55), “a escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão, tem hoje uma importância acrescida, com o reconhecimento da sua autonomia e com a aplicação de medidas de “gestão centrada na escola”, passando-se, neste contexto, de um “sistema escolar” para um “sistema de escolas” e de uma

“política educativa nacional”, para “políticas educativas locais”.

Podemos, então, definir a escola como uma organização específica de educação formal e interesse público (Formosinho, 1986) cujos traços essenciais são, segundo o mesmo autor, a sistematicidade, a sequencialidade, o contacto pessoal direto e prolongado e a certificação dos saberes que proporciona.

Sendo, como todas as organizações, uma unidade social construída intencionalmente para prosseguir fins pré-determinados e integrando pessoas e recursos com as respetivas interações e condicionamentos recíprocos, segundo Alves (1999, p.11) a escola “possui marcas irredutíveis que a singularizam nos universos organizacionais”, associando a este facto, um conjunto de fatores e características:

- a organização escolar, socialmente construída por uma multiplicidade de atores com formação, percursos e perspetivas diferenciadas;
- o trabalho educativo que a escola desenvolve torna singulares os processos e os produtos;
- o exercício do poder, (ainda mais) complexo, devido ao facto de os dirigentes e os professores terem o mesmo tipo de formação e o mesmo estatuto;
- verifica-se uma perceção, uma avaliação e uma valorização diferencial dos objetivos da organização pelos diferentes atores;
- os mecanismos formais de coordenação entre os membros da organização escolar são ineficazes, dada a débil articulação estrutural e o carácter difuso da autoridade;
- o predomínio de uma cultura da privacidade e da responsabilidade individual.

Por sua vez, Lima (1992a, p.54), refere como elementos característicos da organização escolar:

- as maiores dificuldades na definição e na obtenção de consenso quanto aos objetivos da organização escolar;

- a especificidade que resulta da “existência de uma matéria-prima humana”;
- o facto de os gestores escolares terem o mesmo background e partilharem os mesmos valores dos professores;
- a impossibilidade de avaliar e medir os resultados obtidos pelos processos usados nas organizações industriais;
- a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de rendibilidade;
- a obrigatoriedade de frequência da escola e o estatuto ambíguo dos alunos enquanto membros da organização escolar.

É a copresença de todos estes elementos que ajuda a compreender a escola na “heterogeneidade singular da sua estruturação e funcionamento” (Alves, 1999, p.11). Tais elementos, articulados por processos paradoxais, com a sobredeterminação das escolas por um sistema político-administrativo centralizado e burocrático, conduzem a dinâmicas do funcionamento escolar oscilando entre a “ordem burocrática da conexão” e a “ordem anárquica da desconexão” (Lima, 1992a, p. 477).

Ball (1993, p.196) explica a “inexistência de uma teoria da organização escolar” em função das dificuldades da história recente da Sociologia da Educação que caracteriza como “um diálogo, às vezes de surdos, às vezes amargo, geralmente auto derrotado, entre a macro e a micro-estrutura e as perspectivas oficiais do neomarxismo e o interacionismo” que deixou o terreno da organização em si mesmo “ignorado e tergiversado ou descartado como epifenómeno”. E continua afirmando que algumas tentativas recentes para relacionar a macro com a micro-estrutura, no quadro da consideração da organização como um nível de análise indispensável entre a sala de aula e a estrutura social, representam um pequeno progresso apenas, uma vez que “a natureza da sua mediação permanece mal teorizada”. Para além do mais, escreve, tais tentativas são eclipsadas pelo grande volume de estudos da “ciência organizativa” e a influência da “teoria da direção”. Esta, “enraizada em versões da teoria dos sistemas e da psicologia humanista” trata das organizações “tal como deveriam ou só podem ser”, desprezando a análise da natureza e dos processos organizacionais “tal como são ou podem ser”, (Id., *ibid.*, p.198). No interior da noção de sistema, a contestação e o

conflito são vistos como indicadores de “desajustes ou insatisfações pessoais”. Como refere Hall (1978),

“[...] aceita-se que haja diferenças de pontos de vista, desacordos, discussões e opções; mas entende-se que ocorrem dentro de um quadro mais amplo de acordo – “o consenso” – que todo o mundo subscreve e dentro do qual toda a discussão, desacordo ou conflito de interesses pode reconciliar-se com o diálogo, sem recorrer à confrontação” (p.56).

Nesta perspetiva, Estêvão (2008, p.509) refere que “a escola deverá ser uma organização comunicativa e convivência” pois tem que dar respostas aos diferentes cenários que se lhe apresentam, uma vez que a escola como organização não existe no vácuo social. Assim, o autor refere que a escola ou fecha-se no seu casulo para escapar às vicissitudes do meio, ou assume a responsabilidade social de contribuir para a resolução dos problemas da coletividade ao mesmo tempo que, internamente, deverá procurar construir consensos de uma forma argumentada, mas sem desprezar o conflito ou o dissenso.

Estes aspetos vêm avisar-nos que, apesar de a escola revelar uma grande complexidade organizacional e de se constituir como um espaço político com múltiplos poderes, diversidade de interesses, de conflitos e desarticulações, tem necessidade de construir consensos entre os atores para poder responder ao meio envolvente e manter uma imagem de confiança e, ainda, para sobreviver com segurança quer ao nível interno quer ao nível externo.

Denunciando as teorias da direção como teorias da liderança que refletem os interesses e necessidades particulares dos administradores e que “contêm uma visão da organização que olha para baixo a partir da posição dos que detêm o «controle»”, Ball (1993, p.200) afirma que, deste modo, as teorias das organizações se convertem em ideologias legitimadoras de certas formas de organização, usando “argumentos em termos de racionalidade e eficácia para garantir o controle» e, impondo limites à conceção de organização, «fecham a possibilidade de considerar formas alternativas de organização”. Deste modo, convertem-se as questões de valores e os problemas da justiça e da igualdade em decisões técnicas e o debate ideológico transforma-se em discussão sobre custos ou estruturas. Sustenta Ball (1993, p.207) que uma teoria da organização escolar deve reconhecer o controle e o conflito - enquanto efeitos de planificações deliberadas e interações face a face dos atores individuais e dos grupos de

atores - como “as bases fundamentais da vida organizativa” e centrar-se nas quatro características-chave da escola como organização:

- o processo de controlo organizativo, isto é, os modos de estruturação, especificação e divisão do trabalho;
- as formas de legitimação que justificam e naturalizam esse controle;
- os interesses e as metas servidos com essas formas particulares de controle e as estruturas empregues;
- as estratégias de luta e resistência utilizadas pelos trabalhadores «para competir com ou minar o controle exercido ou pretendido por esses interesses sectoriais que dominam a organização» (Id., *ibid.*, p.205).

Uribe (2005, p.109) refere que “a escola do século XXI define-se como uma organização aberta à comunidade; em consequência, seus diretores e professores não podem apenas administrar a gestão da instituição escolar sem dar-lhe uma orientação e uma visão de médio e longo prazo”.

Nesta pluralidade de visões consoante as abordagens, Hoz e Medina (1987 como citado em Castro, 2010, p.99) apresentam-nos várias perspetivas sobre a organização escolar: i) um sistema de elementos e fatores reais ordenados de forma a possibilitar um melhor cumprimento da ação educativa – neste sentido, muito amplo, a organização compreende a política educativa (governo da educação pelo poder político do Estado), a administração escolar (conjunto de ações para levar a cabo as políticas educativas), a legislação escolar (sistema de normas que pretendem concretizar a ação educativa do Estado) e a organização escolar propriamente dita cuja normatividade técnico-pedagógica se centra nos elementos das instituições escolares; ii) a estrutura formal do sistema educativo de um país; iii) a ordenação e disposição de vários elementos que concorrem numa determinada instituição educativa, constituindo um subsistema dentro de um sistema de ação mais amplo que é o sistema educativo; iv) a estrutura e o conjunto de relações hierárquicas e funcionais entre os diversos órgãos de uma instituição educativa ou, ainda, o conjunto de grupos e papéis que desempenham na

organização.

Assim, seria forçoso reconhecer que, atravessadas por discussões em torno de valores e por oposições de natureza ideológica, as escolas não podem ser confinadas aos aspetos oficiais e públicos das tomadas de decisão, sob pena de se manter oculto o “submundo organizativo” constituído pelos valores, crenças e pressupostos dessas decisões e, no limite, de toda a vida organizacional.

Neste contexto, Virgínio Sá (2011, p.153), refere que:

“[...] a pluralidade de paradigmas, modelos e metáforas organizacionais constitui hoje uma imagem de marca dos estudos organizacionais, simbolizando e paradoxalmente força e fraqueza: força porque aponta para um forte dinamismo e pluralidade teórica; fraqueza porque, segundo alguns, indicia um campo teórico ainda não consolidado e «imaturo»”.

Por isso, pensamos, que uma leitura sociológica e organizacional da escola enquanto organização exige a explicitação de mais do que um modelo teórico de análise ou imagem, uma vez que a conceção de escola deriva de diversas visões teóricas que são apresentadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

Perspetivas de Análise Organizacional

O que foi dito atrás, quanto às formas de categorizar a evolução das abordagens das organizações, pode aplicar-se às imagens organizacionais em geral e em particular à escola. Trata-se assim, de transferir para metáforas de fácil apreensão as tipologias configuradas a partir, dos enfoques, das perspetivas, das abordagens, dos paradigmas e dos modelos.

Parece interessante referir a sua existência:

- pelo seu significado enquanto auxiliares da desocultação do que observamos e pensamos sobre as escolas e não apenas como “embelezamento do discurso”;
- enquanto dupla rutura epistemológica na linguagem das ciências sociais que Boaventura Sousa Santos defende afirmando: a tensão entre a linguagem técnica e linguagem metafórica é erradicável. A linguagem técnica desempenha um papel importante na primeira rotura (que separa a ciência do senso comum), enquanto a linguagem metafórica é imprescindível para a segunda rotura (que supera tanto a ciência como o senso comum num conhecimento prático e esclarecido). (Costa, 2003, p.16)

Segundo Morgan (1996, p.16), todas as teorias da organização e da gestão são baseadas em metáforas, que nos levam a ver, compreender e gerir organizações de formas específicas, mas incompletas. Usar uma metáfora, implica um “*modo de pensar e uma forma de ver*” que permeia a maneira pelo qual entendemos o nosso mundo em geral. De acordo com o mesmo autor (2006 como citado em Renz, 2009, p.58), “the power of metaphors is their ability to frame complex thinking and challenge innovative reasoning”.

Também Lima (2011) vê no discurso metafórico muitas potencialidades para o estudo das conceções organizacionais de escola e acaba por reconhecer que tem limitações em qualquer tentativa de fazer corresponder a cada metáfora uma teoria. Este tipo de abordagem, no seu entender, leva-o para a metáfora como sendo uma construção

simbólica arbitrária, ou convencional, cujo significado é culturalmente situado e não necessariamente universal, transportando alguma ambiguidade pois a sua interpretação depende dos contextos, códigos e regras de produção, bem como de recepção. Todavia, a metáfora ou a combinação de metáforas continua a ser uma das abordagens mais ricas e que melhor consegue fazer compreender a escola como organização educativa.

Weick (1989 como citado em Estêvão, 1998, p.217) refere que a incursão por vários modelos e imagens permitem-nos levar para uma conceptualização global das organizações, uma vez que essas organizações são “complexas, dinâmicas, e difíceis de observar, o que significa que sempre que pensamos acerca delas, o pensamento será guiado pela evidência indireta e por visualizações daquilo a que elas podem ser semelhantes, frequentemente captada por metáforas”. Na perspetiva de Morgan (2006 como citado em Renz, 2009, p.54). “metaphor is a valuable imagery tool used by organizations to provide clarity to complex issues by offering non-literal meaning to describe real situations”.

Por sua vez, Gomes (2000, p.137) refere que a metáfora é normalmente definida como uma explicação de uma coisa (tópico) em termos de outra (veículo), em que os dois termos se distinguem, embora partilhando algumas características comuns, sendo basicamente, um “conceito linguístico que denota a propriedade de expandir a realidade, relacionando uma coisa com a outra e permitindo uma pluralidade de conotações”.

Por outras palavras, para o mesmo autor “se não muda o objeto ou fenómeno observado, muda o contexto em que o mesmo é observado; se não muda o observado, muda o observar” (Ibid.).

Para Morgan (como citado em Renz, 2009, p.56) “Metaphors provide meaning to everyday experiences and are epistemological since they provide a frame from which we can view the world. They provide us with a way of understanding that offers an opportunity to be innovative and have the ability to clarify complex issues”.

Neste capítulo, interessa-nos compreender as características das metáforas em termos gerais e ver em que medida elas podem compreender melhor a morfologia e a compreensão das organizações educativas. Assim sendo, optámos por analisar de acordo com as características da metáfora, sem qualquer comparação explícita e muito direccionada para as imagens da escola, enquanto organização educativa, obtendo uma visão mais compreensiva deste tipo de organização, bem como ajudar a iluminar alguns aspetos fenomenológicos do nosso objeto de estudo.

II.1. A Abordagem Científico-Relacional

II. 1.1. Imagem Tecnocrática

Nestas abordagens se incluem a “imagem tecnocrática da escola” (Codd, 1989, p.141) e as imagens da “escola como empresa” e da “escola como burocracia” inventariadas por Costa (2003).

Sendo importada da linguagem mecanicista da tecnologia e da economia, a “imagem tecnocrática” de escola é baseada nas ideias de controlo, previsão e certeza, que inclui termos como input, output, custos, produtividade, crescimento e eficiência. As escolas são concebidas como sistemas de produção, os problemas curriculares e pedagógicos são abordados como problemas meramente técnicos e a administração surge como algo de científico e desligado de valores. Pressupondo uma valoração e previsão científica, baseia-se numa relação estreita meios-fins que despreza as particularidades da ação concreta: as ações são sempre instrumentais em relação a objetivos iniciais que não são objeto de questionamento no decurso da ação.

II. 1.2. Escola como Empresa

A imagem da “escola como empresa” representa, segundo Coleman e Husé, a perda pela escola da “sua especificidade de prolongamento da família, de ligação ao meio, para se transformar num tipo de administração anónima e numa indústria de transformação” (Costa, 2003, p.31). Cerrillo (1989, pp.24-33) elenca um conjunto de processos escolares que são reflexo da aplicação dos princípios clássicos de administração e se relacionam com uma conceção economicista e mecanicista do homem e uma visão reprodutora da educação: política de concentração dos alunos em edifícios impessoais de grande dimensão; uniformidade organizativa assegurada por estruturas rígidas e uniformes (dos programas de estudos, agrupamento de alunos, descontinuidade da relação pedagógica, horários, controlo avaliativo descontínuo, disciplina formal).

Como nos relata Gerald Cortis (como citado em Lima, 1992a, pp.51-52), numa visão mais sistémica, compara os alunos às matérias-primas a transformar, os livros aos materiais e o processo de transformação à forma de comunicação do professor/discussão

por parte dos alunos, interação informal entre os atores do processo, sendo os indivíduos educados o produto acabado.

Ivan Illich citado pelo mesmo autor (1992a, p.53) alude mesmo aos currículos que a escola vende como sendo bens de consumo, com futuro predito pelos “engenheiros comunicacionais” em face das procuras e dos orçamentos existentes. Aliás, este autor sugere que, já no séc. XVII, João Amos Coménio, teorizava a agora chamada escola de massas, propugnando, para todos os jovens, uma formação nos estudos, sólida e com economia de tempo e de trabalho.

Para Brito (1991),

“A escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos. Sendo este produto, o cliente será o aluno, e os trabalhadores serão os professores e os funcionários auxiliares e administrativos. No entanto, se considerarmos que o produto da empresa deverá ser «Homens Formados» então o conceito de cliente não se restringe ao aluno mas abarcará a sociedade em que esse «produto» se irá integrar” (p.8).

Por seu turno, Gomes, J. (1997, p.38), ao mencionar a análise de Howard Becker sobre a escola, conclui que, “no quadro do sistema de educação escolar existem «clientes», isto é, alunos ou grupos particulares de alunos”.

Talvez o maior obstáculo, na aceitação da analogia, resida no facto de (ainda e por enquanto) a gestão das escolas estar entregue aos seus profissionais: os professores e não a um gestor profissional “desligado da realidade do ensino”.

II. 1.3. Escola como Burocracia

A imagem da “escola como burocracia” é uma imagem que acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais, a importância das estruturas organizacionais e a racionalidade da ação organizacional “entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional” (Lima, 1992a, p.63). Numerosos autores discutem a pertinência da classificação da escola como organização burocrática. Canário, B. (1990, p.51) lista um conjunto de características organizacionais da escola que considera tipicamente burocráticas: uma clara hierarquia de autoridade, um número elevado de regras escritas,

uma divisão de trabalho por áreas e especialidades e níveis de competência, uma definição clara dos estatutos profissionais. Concede, pois, que “a estrutura burocrática tem um peso importante, sobretudo no caso das escolas portuguesas que estão integradas num sistema muito centralizado”, mas considera que “essa estrutura formal constitui apenas o quadro onde se desenvolvem as estratégias de professores, alunos, gestores e demais intervenientes”. Reitera, assim, a conclusão de Tyler (1991), segundo o qual a classificação da escola como organização burocrática está longe de estar provada, sendo necessária uma interpretação mais completa que tenha em conta todos os dados. Quando o referido modelo é aplicado ao estudo das escolas, Lima (1992a) põe em relevo:

“[...] a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais” (p.66).

Também Lima (Ibid., p.68) afirma que a racionalidade burocrática está “posta em causa, quer em termos da sua aplicabilidade ao funcionamento da escola, quer em termos de modelo de análise para o seu estudo”.

Por seu lado, para Formosinho e Machado (2007, p.97) a racionalidade técnico-burocrática da organização escolar dá-nos conta de uma realidade que existe para lá da ação dos professores, ou seja, a escola está munida de uma pedagogia oficial e monitorizada, o que condiciona na perspetiva dos autores o “pensamento e a ação dos que nela trabalham”. Esta conceção burocrática apenas é “tolerada” ao professor dentro da sala de aula, onde na perspetiva do autor “fica escondida, não viola o princípio da privacidade pedagógica, não é controlada e não está sujeita a ser interpretada como uma tentativa de influenciar o comportamento dos outros professores” (Id., ibid., p.115).

Teixeira (1995, p.12), associando a “organização escolar” à teoria weberiana da burocracia, aponta as principais características que lhe estão associadas: normatização da ação (toda a atividade é regulamentada por orientações escritas, precisas e previamente definidas); hierarquia de autoridade e de funções com clara distribuição de competências; impessoalidade nas relações; distinção entre administração e propriedade; funcionários selecionados por concurso ou por habilitações, só devendo obediência aos deveres objetivos da sua função.

Na mesma linha, Costa (2003, p.39) afirma que “o quadro conceptual e teórico

desenvolvido pelo modelo burocrático de organização terá sido, certamente, um dos mais utilizados (e, eventualmente, também dos mais criticados) na caracterização, quer dos sistemas educativos, quer das escolas”. Contudo, reconhece-se que a verificação do tipo de organização burocrática pode trazer muitos problemas para a escola e, por consequência, uma fraca cooperação entre os seus atores.

González (1987, p.30) refere que a escola como burocracia é caracterizada pelo seguinte:

- i. uma estrutura organizativa hierárquica que regula a comunicação e autoridade entre os seus membros;
- ii. uma divisão do trabalho baseado na especialização;
- iii. um sistema de regras, procedimentos e regulação sobre os direitos e deveres dos seus membros;
- iv. relações interpessoais de carácter muito impessoal;
- v. promoção e seleção dos membros tendo por base a competência técnica;
- vi. processos organizativos racionais, sistemáticos e orientados apenas para as metas da organização.

Também Hoy e Miskel (1987) baseados nos estudos feitos por Mackay (1964) analisaram a presença e os modos de funcionamento da estrutura burocrática nas escolas, nomeadamente o conflito entre o comportamento profissional (autoridade baseada na competência técnica/professores) e o comportamento burocrático (autoridade hierárquica/administradores – estes autores referem, segundo Costa (2003) que:

“[...] as escolas são organizações formais com muitas das mesmas características das organizações burocráticas [...] O modelo burocrático é aquele que a maioria dos administradores escolares adotam, e isto poderá explicar a razão pela qual o modelo pode ser utilizado para prever com correção certos tipos de comportamento nas escolas” (p.49).

Hoy e Miskel (1987) combinaram estes dois modelos de racionalidade organizativa – profissional e burocrático - e construíram uma tipologia da estrutura organizacional da escola, que apresentamos:

Quadro 2 - Tipologia da estrutura organizacional escolar de Hoy e Miskel

Modelo Profissional			
		Alto	Baixo
Modelo Burocrático	Alto	Tipo I – <u>Weberiano</u> A profissionalização e a burocratização são complementares e elevadas	Tipo II – <u>Autoritário</u> - Autoridade centrada no topo da hierarquia organizacional - Exercício do poder de cima para baixo - Disciplina, hostilidade, desconfiança, insatisfação - Regras e regulamentos impessoais
	Baixo	Tipo III – <u>Profissional</u> - Tomada de decisão partilhada entre o diretor e os professores - As regras e os regulamentos servem de orientação - Participação, implicação, cooperação - Delegação de responsabilidades	Tipo IV – <u>Caótico</u> - Confusão e conflito regulares - Inconsistência, contradição e ineficácia

Fonte: Adaptado de Fonseca (1998, p.22)

Assim, as escolas podem apresentar características mais ou menos acentuadas do modelo burocrático definido por Weber, de acordo com as suas realidades, podendo essas características influenciar de modo diferente o trabalho desenvolvido pela comunidade escolar.

Segundo Morgan (1986 como citado em Silva, 2011, pp.68-70), o modelo burocrático de uma organização ao privilegiar a interdependência estrutural, a alocação rígida de funções, as cadeias de comando e as linhas de autoridade, admite um funcionamento rotineiro, reforçada por mecanismos de coação e obediência de regras. Neste cenário, para o mesmo autor, as organizações burocráticas evidenciam uma série de características, destacando-se:

- i. a legalidade, fundada em normas formais e obrigatórias, que estipulam um funcionamento previsível da organização, num quadro definido de regras;
- ii. a hierarquia, na base da qual se define uma estrutura de autoridade e controlo e uma organização de cargos, impondo o desempenho de funções em conformidade com as atribuições conferidas;
- iii. a impessoalidade, caracterizada pela distribuição de tarefas de acordo com os cargos e segundo critérios definidos de tal forma que as pessoas são consideradas simples ocupantes de cargos;
- iv. a racionalidade, que se caracteriza pela conformidade entre os meios e os fins, de tal forma que a organização, considerada como uma estrutura composta de órgãos e papéis integrados, pode atingir eficientemente objetivos consistentes previamente definidos;
- v. a especialização consiste em atribuir a cada membro da organização uma tarefa específica segundo critérios técnicos previamente definidos e de acordo com os procedimentos formais e imparciais.

Para outros autores, a aplicação à escola do modelo organizacional da burocracia, é objeto de recusa e de oposição radical, como se pode verificar no excerto do trabalho de Clark e Meloy (1990 como citado em Costa, 2003, p.53):

“Estamos certos de uma coisa. Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Essa estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o controlo. Nunca produzirá liberdade nem atualização continuada”

II. 2. A Abordagem Interpretativo-Simbólica

Fundamenta-se numa filosofia fenomenológica, acentuando o carácter subjetivo da realidade que se considera constituída por símbolos e interpretações. Assim, a organização é vista como uma realidade cultural e plural, constituída por indivíduos e grupos que partilham, opõem e negociam perceções, significados e valorações divergentes. Uma conceção compreensiva e plural da ciência, acentua a dependência do conhecimento em relação ao contexto da sua produção, evita a generalização e fixa às teorias a missão de elaborar quadros interpretativos gerais e amplos que se constituirão,

não como predições da ação, mas como recurso informativo para a prática social e individual. Dominam nesta, as preocupações com a liderança, o nível de satisfação individual dos membros da organização, a cultura organizativa e a participação na tomada de decisões.

A imagem existencial de escola surge como antídoto contra a dimensão desumanizadora da imagem tecnocrática, construindo-se sobre três ideias-chave:

- experiência pessoal;
- interpretação subjetiva;
- relações humanas.

São essenciais a esta concepção os conceitos de intencionalidade e de compreensão intersubjetiva. Diz o autor que, “em contraposição ao determinismo mecanicista dos “modelos científicos” e das “estruturas burocráticas”, a interpretação existencialista fixa-se nas relações das consciências individuais com o meio externo” (Codd, 1989, pp.143-144). É uma imagem psicológica da escola que se opõe aos aspetos mais opressivos da escola tecnocrática.

II. 2.1. Escola como Democracia

O que caracteriza a imagem da “escola como democracia” é, segundo Costa (2003), a presença de processos participativos de decisão colegialmente assumida e baseada em consensos, a valorização dos comportamentos informais, a atenção ao estudo e à “correção” do comportamento humano, a visão harmónica e consensual e o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada. Com preocupações predominantemente pedagógicas e não “de tipo organizacional e administrativo” (Id., *ibid.*, p.64), John Dewey defendeu um modelo de escola como miniatura da sociedade global, uma escola para a cidadania, realizando uma concepção de educação como experiência democrática. O conceito de “escola comunidade educativa” representa a transposição das ideias de John Dewey para o âmbito da análise organizacional marcada pelos “modelos humanistas de organização” decorrentes da teoria das relações humanas. Afirmando o primado da pessoa sobre as estruturas, destacam-se os princípios da singularidade, autonomia, abertura, interdependência e solidariedade. A concepção e

aceitação de um projeto educativo comum orientador da participação “dos quatro cogestores da escola (professores, alunos, pais e sociedade”) (Costa, 2003, p.66), um clima positivo de relações humanas, a responsabilização de todos e a dedicação de cada um, tais são os traços essenciais da escola como lugar de encontro em que a harmonia e o consenso prevaleceriam.

II. 2.2. Escola como Cultura

Centrada na dimensão simbólica da ação organizacional, a imagem da “escola como cultura” realça as temáticas da identidade, dos valores, da autonomia, do projeto e da comunidade. Assim, a cultura de escola é um conceito para o qual não existe uma única definição, e esta varia segundo os autores, mas tem como base os valores partilhados pelos diversos atores e a ideia de facilitadora da criação duma envolvente educativa mais estável e eficiente; este sistema de valores define o modo de pensar e de atuar das pessoas pelo que cada escola tem uma cultura única, que apesar de semelhanças ou pontos comuns, leva a que não existam duas escolas iguais.

Para Sergiovanni (1992 como citado em J.Tunner & Crang, 1996), a cultura de escola inclui valores, símbolos, crenças, e significados aceites por pais, estudantes, professores e outros, tidos como uma comunidade ou grupo, determinando o que é bom para este grupo e o modo como os membros devem pensar, sentir e agir. Nos elementos constitutivos da cultura incluem-se os costumes e tradições escolares, acontecimentos históricos, factos estabelecidos ou não, hábitos, normas, expectativas, significados comuns, e crenças partilhadas. Quanto mais aceite, percebida e coesa for a cultura, mais apta está a uma atuação concertada em direção aos ideais e objetivos que deseja alcançar.

Para Czarniawska-Joerges (1992 como citado em Lima, 2011a, p.29), “mais do que como uma cultura, a organização é um fenómeno cultural”.

Desde os anos 70 que se dedicam esforços ao conceito de cultura organizacional, ainda que seja nos anos 80 que esta forma de abordagem adquire maior importância. Hoje em dia, o conceito ganha progressiva atualidade na linha de afirmação da necessidade de gerar culturas de participação e colaboração no funcionamento das organizações.

Gomes, A. (2000, p.29) iniciando uma definição de cultura organizacional recorda que Deal e Kennedy (1982) popularizam a expressão “corporate culture”, gestão pela cultura, em termos bastante simples: “the way we do things around here”. Esta simplicidade assinala, porém, uma perspectiva factiva, dirigida ao que a organização faz e ao modo como se faz.

A mesma autora (2000, p.148) considera que “a organização é uma cultura” e que “a cultura é algo de simbólico que identifica a organização e não algo de concreto que ela possui”.

Para Morgan (1996, p.125), as organizações são “minisociedades que têm os seus próprios padrões distintos de cultura e subcultura. Assim, uma organização pode ver-se como um grupo bem integrado ou família que acredita no trabalho conjunto”.

Estêvão (2002), nesta perspectiva, refere que, independentemente da força compreensiva das representações organizacionais e da ênfase colocada nas pessoas, nas suas relações, nomeadamente as de liderança e poder, e nos valores. Estêvão dá um especial relevo à conceção de organização como “organização polifónica” (Gergen & Whitney, 1996), na qual a dialogicidade torna-se central, dando atenção às diferentes vozes das (sub)culturas da organização, “ao mesmo tempo que a comunicação se institui na função principal da gestão, podendo estimular as relações intensas até entre atores ausentes” (Ibid., p. 20).

Assim, uma das definições mais consensuais de cultura organizacional poderá ser a de Schein (1985 como citado em Neves, A. 2002, p.125) como sendo um “conjunto de valores e crenças, desenvolvidos pela organização ao longo da sua história, de acordo com a natureza da sua ação e as práticas de liderança, que influenciam os comportamentos e decisões e a maneira de pensar e aprender nas organizações”.

Como refere Torres (2011a), designar a cultura organizacional, num processo de construção histórica conflui num conjunto de fatores regulados por referência aos constrangimentos e possibilidades de um determinado contexto organizacional.

Schein (como citado em Gomes, A., 2000, p.30) regista e analisa outra forma um pouco mais elaborada de referência ao mesmo conceito que começa por considerar como um conjunto de pressupostos inventado, descoberto ou desenvolvido por um dado grupo. Trata-se de uma distinção de três níveis de cultura, segundo o referido autor:

- artefactos – trata-se do nível mais visível da cultura, constituído por um vasto leque de manifestações: o espaço físico, os padrões de comportamento e os verbais;

- valores – são os critérios que utilizam os diversos atores para avaliar situações, pessoas, objetos, intenções e sentimentos;
- pressupostos básicos – conjunto de pressupostos tomados por verdadeiros, invisíveis, interiorizados nos indivíduos que se encontram expressos nas concepções acerca das relações com o ambiente, da natureza da realidade e da verdade, da natureza humana, da natureza da atividade humana e da natureza das relações humanas.

De acordo com Ouchi (1982, p.43), a “cultura organizacional consiste num conjunto de símbolos e cerimónias e mitos” que comunicam os valores e as crenças subjacentes dessa organização, que podem basear-se em factos reais ou não, em tradição, clima e valores que estabelecem um padrão para a realização de atividades, opiniões e ações, de forma a criar uma personalidade organizacional específica.

Não sendo pacífica a sua concepção de níveis profundos e superficiais bem como o facto de privilegiar ou reter o topo estratégico como locus de cultura organizacional. Recebe concordância por sublinhar cultura como algo que possibilita comunicação, é aprendido e socialmente construído, durável e inscrito num tempo longo e não é diretamente acessível nem facilmente mutável.

Mas, para Gomes, A. (2000, p.149), ser ou ter cultura são duas maneiras diferentes de aliar cultura e organização. A distinção que a mudança do verbo pretende significar tem subjacentes diferentes concepções de cultura e de organização, e remete para a diferença entre orientação centrada sobre o conteúdo ou sobre o processo.

Numa tentativa de síntese, afirma ele, que o confronto entre as duas perspetivas pode ser assim caracterizado:

Para a primeira (ter cultura), a cultura é mais uma variável organizacional que pode ser controlada, tendo em vista uma eficácia acrescida. Deste ponto de vista, a cultura é um subsistema interno do sistema global que é a organização. A visão da organização como um conjunto de variáveis, no qual a cultura se inclui, decorre de uma concepção positivista de ciência e de uma visão objetivista da realidade organizacional: a organização é concebida como uma entidade, sendo nela salientada a sua natureza concreta.

Para a segunda (ser uma cultura), o que é realçado é a natureza simbólica (comunicativa) da vida organizacional, por contraste com a anterior ênfase na natureza

concreta da mesma [...]. Quer ela seja descrita em termos cognitivos ou simbólicos, a organização como cultura é uma construção e não um dado ou uma exterioridade. A tónica recai sobre a forma como a organização se vai construindo, sobre o modo como se expressa e representa, como se organiza. A organização é concebida como um sistema de conhecimento a que os atores organizacionais recorrem para interpretar a realidade em que vivem e que viabilizam. Trata-se de um sistema que lhes permite comunicar; que põe em contacto as práticas e os conhecimentos em presença; que faz comunicar experiências e saberes constituídos. Neste sentido, a cultura é comunicável (transmissível) e comunicante (comunica valores, comportamentos esperados, etc.). Vista nestes termos, ser cultura não é o oposto nem a negação de ter cultura: não é negada nem subestimada a importância de variáveis tradicionalmente consideradas (tecnologia etc.) acrescenta-se e enfatiza-se a necessidade de considerar o modo como as mesmas são concebidas e vividas pelos membros da organização.

No contacto com as diferentes tipologias de cultura organizacional, é importante não esquecer Sanches (1992, p.78), segundo o qual “elas representam tipos puros e, nessa medida, são meras abstrações não existentes da realidade [...] são uma metodologia para identificar características essenciais, analisar a sua ligação com a estrutura e funcionamento das organizações”.

Entre algumas das mais divulgadas tipologias de culturas refiram-se, a de Deal e Kennedy e a de Charles Handy.

Deal e Kennedy (1988 como citado em Costa, 2003, p.125) identificam quatro tipos de culturas:

- cultura macho – de alto risco e feedback rápido, privilegia a satisfação imediata e valoriza o individualismo;
- cultura “work hard/play hard” – com poucos riscos, de feedback rápido, orienta-se para o cliente, enfatiza o deslumbramento, a aparência e a competitividade;
- cultura “bet-your-company” – de alto risco, mas de feedback lento, desenvolve atividades a longo prazo e implica uma ação planeada e persistente;
- cultura “process” – de baixo risco e de feedback lento, baseia-se em regras e em procedimentos rotineiros e é usualmente designada burocracia.

Por seu lado a tipologia de Handy, como refere Neves, A. (2002, p.127) sintetiza numa palavra de natureza mais técnica, numa imagem esquemática e num deus grego:

- Zeus – ou “cultura de clube” desenvolve-se a partir de um chefe carismático e cria redes de influência por relações informais. As decisões são rápidas, a aprendizagem faz-se por imitação e o dirigente tem uma personalidade forte;
- Apolo – ou “cultura de função” caracteriza-se pela repartição de papéis e funções, com regras e procedimentos preestabelecidos. O valor é dado às normas e as decisões são tomadas na base da análise técnica dos problemas;
- Atena – ou “cultura de projeto” caracteriza-se pela centralização nos problemas e objetivos. Exige trabalho em equipa aprendendo com os erros;
- Dionísio – ou “cultura individualista” é centrada no indivíduo e vê a organização como um instrumento de realização profissional.

Deuses estes que emprestam o seu nome a um culto, a um determinado tipo de filosofia de gestão e cultura organizacional que se define como sendo a maneira como se fazem as “coisas” numa dada organização. No entanto, não é possível defender que uma destas quatro culturas seja a mais adequada para uma dada organização em todas as circunstâncias.

A cultura organizacional torna-se assim, num dos processos mais eficazes para motivar os alunos e promover o sucesso escolar; o seu desejo de sucesso académico não só é reconhecido e apreciado mas incentivado, numa envolvente psicológica positiva que fomenta nos estudantes o desenvolvimento da autonomia, e induz comportamentos que facilitam o alcançar dos seus objetivos. O principal responsável pelo desenvolver da cultura de escola é o gestor, mas atitudes de respeito e apoio aos alunos por parte dos professores, que lidam com eles mais de perto, são cruciais no desenvolvimento dessa cultura baseada num bom relacionamento e clima de aprendizagem favorável. Um líder carismático e amigável proporciona aos docentes uma maior satisfação e motivação e um aumento de produtividade que, por sua vez, facilita o processo de motivação dos alunos como processo contínuo que requer energia e criatividade.

A cultura de escola respeita a todos, não só porque está ligada à cultura de cada um dos seus elementos, mas também porque a intervenção externa e em particular a dos pais, é cada vez mais solicitada no sentido de melhorar o clima de aprendizagem.

Perante a necessidade de alterar a cultura, a fim de viabilizar a implementação das mudanças, é preciso que gestor, professores e alunos participem no delinear dos novos valores tidos como importantes para a escola. O gestor é visto aqui como um modelo do que é realmente importante e os valores que colocar na sua atuação, tais como preocupação, disponibilidade ou respeito pelos outros, serão valores mais facilmente desenvolvidos e integrados na cultura da escola.

Hord (1992) acentua o facto de que “a mudança é um processo, não um acontecimento” que requer tempo, energia e recursos para a apoiar enquanto decorre, mas para mudar as instituições há que mudar primeiro os indivíduos e estes fazem-no de modos e em ritmos diferentes, o que exige acerto de estratégias. O gestor que atinge melhores resultados é aquele que trabalha através das pessoas, que é um ator que atua como um líder, na linha limite entre a escola e a comunidade, fazendo a ponte e promovendo a colaboração entre o contexto cultural interno e externo.

Esta adoção de uma conceção antinómica interna-externa permite extrapolar dois tipos distintos de focalização da cultura organizacional, ou seja, na perspetiva de (Smircich, 1983; Frost, 1991, citado em Torres, 2011a), a cultura como produto das influências externas à organização (cultura como variável independente e externa); e, contrariamente, a cultura como resultado de um trabalho de fabricação exclusivamente interna (cultura como variável dependente e interna). Ambos os registos, na perspetiva da autora, partem do pressuposto de que a cultura é uma variável que a organização tem, pertencendo à ordem das coisas concretas e identificáveis, assente numa visão que antagoniza e reifica as fronteiras físicas da organização. Como refere Nóvoa (1992),

“A totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser lidos *ad intra* e *ad extra* as organizações escolares, isto é, têm de ser equacionados na sua “interioridade”, mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um fator de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspetos na análise da cultura organizacional das escolas” (p.32)

Para além de outros aspetos, Morgan (1996, p.139-140) aponta como uma das grandes vantagens da metáfora da cultura “no facto que esta dirige a atenção para o significado simbólico ou mesmo mágico da maioria dos aspetos racionais da vida organizacional”, contribuindo decisivamente para uma maior atenção sobre o lado humano da organização, coisas que “outras metáforas ignoram ou encobrem”. Uma segunda força da metáfora é evidenciada pelo sistema partilhado do significado, “capaz de mobilizar esforços na consecução dos objetivos desejados”. Por último, a metáfora cultural é, segundo Morgan, “a contribuição que esta presta à compreensão da mudança organizacional”, ou seja, não é só as tecnologias, as estruturas e as motivações que são importantes para a organização, a autora convoca outros fatores como a imagem, valores, culturas e atitudes que devem também contribuir para a mudança efetiva da organização, uma vez que para se reconhecer a natureza humana da organização é necessário “construí-la em função das pessoas e não das técnicas” (Ibid., p.142).

Como limitações, o mesmo autor refere que existem algumas consequências negativas, ou seja, embora alguns administradores baseados em pressupostos de que “aquilo que é bom para a organização será inevitavelmente do interesse dos seus empregados”, alguns críticos olham para esta tendência como “potencialmente perigosa”, desenvolvendo um controle ideológico, acabando por manipular muitos dos atores organizacionais, tendo sempre como objetivo uma cultura para o sucesso.

Muitos teóricos da administração, segundo Morgan (Ibid., p.143) veem a “cultura como uma entidade distinta, com atributos claramente definidos”, mas, tal visão, é muito “mecanicista” dando a ideia de que a cultura pode ser manipulada de maneira instrumental. Na configuração “holográfica” o autor refere que a sua difusão permeia a atividade de maneira a não levar ao controle direto por nenhum grupo de indivíduos em particular, uma vez que o facto de ela estar incorporada nas abordagens e nas atitudes dos membros da organização não são compatíveis com uma gestão manipuladora dessa cultura ou que tenha o desejo de conhecer as ligações entre diversas variáveis, do ponto de vista interno, Morgan refere que a “cultura parece mais holográfica do que mecanicista, quando a cultura corporativa é forte e robusta” (Ibid.).

Assim, para o mesmo autor, “significado”, “compreensão” e “sentidos compartilhados” são todas diferentes formas de descrever a cultura. Ao falar sobre cultura, na verdade, está sendo feita uma referência ao “processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender eventos, ações, objetos, expressões o situações particulares de maneiras distintas. Esses padrões de compreensão também

oferecem as bases que tornam o comportamento de alguém sensível e significativo”. (Ibid., p.132)

II. 3. A Abordagem Crítica ou Política

Tentando superar as visões positivistas e interpretativistas, a abordagem crítica ou política considera as organizações como construções sociais mediatizadas pela realidade sociocultural e política mais ampla. Distingue entre uma realidade superficial, a morfologia organizativa, e uma realidade profunda que a dita morfologia serve para ocultar, constituída por uma rede complexa de relações legitimadas pela estrutura social dominante. Considera ainda a existência de uma componente ideológica da organização que a protege do exame crítico. Assim, trata-se de elaborar um conhecimento que possa despertar a consciência das contradições implícitas na vida organizativa e desvendar as formas de falsa consciência que ela gera. Questionam-se as finalidades e o seu carácter apriorístico, realçando a sua ambiguidade e as múltiplas formas pelas quais podem ser perseguidas. Patenteiam-se os interesses e os grupos de interesse, centrando a análise nos grupos e não na organização como unidade. Evidencia-se a existência de conflitos, afirma-se a centralidade do conceito de poder e classifica-se o processo de tomada de decisão como processo de negociação.

Bolman e Deal (1989 como citado em Silva, 2011, p.77) sintetizam a perspectiva política em cinco proposições básicas que assumem, por um lado, a inevitabilidade do conflito e, por outro, a centralidade do poder. São as seguintes:

- i. a maioria das decisões importantes nas organizações envolve a alocação de recursos escassos;
- ii. as organizações são coligações compostas por um determinado número de indivíduos e grupos de interesse;
- iii. os indivíduos e os grupos de interesse diferem nos seus valores, preferências, opiniões e percepções da realidade;
- iv. os objetivos e as decisões emergem de processos contínuos de negociação e disputa de posições entre indivíduos e grupos;
- v. devido à escassez de recursos e à manutenção das diferenças, o poder e o conflito tornam-se características centrais da vida organizacional.

Estão reunidos os elementos para uma compreensão das organizações como sistemas políticos, incluindo nesta abordagem, as imagens “reprodutora” e “reconstrutora” referidas por Codd (1989, pp.145-149) e a imagem da escola como “arena política” e como “anarquia” referida por Costa (2003).

II. 3.1. Imagem Reprodutora

A “imagem reprodutora” considera as escolas como parte do aparelho ideológico do Estado, cuja primeira função consiste na reprodução da ordem social hierárquica existente numa sociedade capitalista. É uma imagem determinista de uma escola orientada para manter a hegemonia ideológica das classes dominantes, através não só dos conteúdos do currículo, mas também das próprias práticas administrativas e pedagógicas.

II. 3.2. Imagem Reconstrutora

A “imagem reconstrutora” propõe a transformação gradual das instituições escolares de modo a que se convertam em comunidades críticas. Trata-se de desenvolver uma qualidade de vida organizacional que proporcione aos participantes entregarem-se a uma autorreflexão e a uma deliberação críticas acerca das suas próprias ações e compromissos. É uma imagem que:

- implica princípios administrativos, evolutivos e pragmáticos, quer quanto à sua filosofia social, quer quanto à relação entre conhecimento, política e ação;
- afirma o carácter provisório das instituições e das tradições sociais, que podem ser modificadas;
- encerra a crença de que a escola pode ser um importante instrumento da mudança social, uma força de renovação cultural, um agente ativo da mudança.

Assim entendida, a imagem reconstrutora da escola exige uma completa reconceptualização da função administrativa. Contendo ambiguidade sobre o papel do

administrador e concebendo a reforma administrativa como processo incerto e contraditório, Codd (1989) afirma que:

“ [...] a imagem reconstrutora concebe uma administração educativa de qualidade que seja reflexo da vitalidade e da integridade que se originam nos princípios morais e filosóficos”(p.149).

II. 3.3. Escola como Arena Política

Na imagem da “escola como arena política”, a escola é concebida como uma organização política “onde grupos distintos com interesses próprios entram em interação com o objetivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objetivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes e pela luta por mais legitimidade e poder” (Afonso, 1994, p.54). Nesta perspectiva, Costa (2003, p.73), apresenta-nos alguns indicadores que, na ótica do autor, permitem olhar a escola como uma “arena política”:

- i. a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
- ii. os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- iii. a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;
- iv. os interesses ao nível individual ou grupal, situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional;
- v. as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;
- vi. interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional”.

Nesta mesma linha, Peter Gronn (como citado em Id., *ibid.*, p.80), também refere que a escassez de recursos, diversidade ideológica, conflitualidade de interesses e diferenças de personalidade fazem da escola uma arena política.

Para Lima (2011b, p.159), a articulação entre os diversos órgãos na escola, deverá proporcionar uma imagem predominantemente homogénea e integrada ou, pelo contrário, se os objetivos serão considerados plurais e em disputa, é transformado numa “arena política ou um campo de lutas entre distintos interesses, grupos e agendas”.

II. 3.4. Escola como Anarquia

O conceito de “escola como anarquia”, permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas, ou não, nas organizações escolares. Assim, segundo Costa (2003),

“[...] a escola é em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; o seu funcionamento é suportado por objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; a tomada de decisões não surge de uma forma planeada, mas surge, de forma desordenada, imprevisível e improvisada; o estabelecimento de ensino não constitui um todo, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados; as organizações são vulneráveis ao seu ambiente externo; a planificação e a tomada de decisões, assumem um carácter simbólico” (p.89).

Para González (1987, p.33), “Una anarquia organizada es definida como una organización que posce metas poco claras o ambíguas, tecnologia problemática y participación fluida”, referindo, que a ambiguidade das metas é uma característica própria das organizações educativas, não existindo um conhecimento unívoco sobre como fazer, nem sobre como é realizado. Os seus membros vão e vêm, não existindo uma implicação constante e duradoura na vida da organização, logo, na perspetiva da autora, as decisões são tomadas” individualmente”. O mesmo autor, considera que:

“la imagen de anarquia organizada nos transmite una visión de la organización en la que las personas funcionan en diferentes direcciones, en la que se llega a decisiones a través de acciones no coordinadas de individuos, en

la que nadie está totalmente seguro de hacia donde va la organización y de como llegar allí, en la situación es fluida, incierta y cambiante” (Ibid.).

Foi a constatação de uma gama variada de incertezas e de ambiguidades nas Organizações Educativas - característica da imagem de anarquia organizada - que levou ao aparecimento de diferentes metáforas inerentes à Escola: a escola como anarquia organizada, a decisão organizacional como caixote de lixo (garbage can) de (Cohen, March & Olsen, 1972) e a de escola como sistema debilmente articulado (loosely coupled systems) de (Weik, 1976).

Cohen, March e Olsen (1972 como citados em Lima, 2001, p.30), partem do princípio de que qualquer organização, e especialmente as organizações educativas, podem ser entendidas, pelo menos parcialmente, como uma anarquia organizada, ou seja, uma organização na qual podemos encontrar três características gerais, ou três tipos de ambiguidade:

- objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos, assemelhando-se a uma coleção de ideias soltas e desagregadas;
- processos e tecnologias pouco claros, decorrem diversas vezes de procedimentos improvisados e pouco compreendidos pelos membros da organização;
- participação fluida, do tipo part-time, fazendo com que os espaços de decisão vejam regularmente alterada a sua composição real.

A aplicação desta perspectiva ao estudo da escola, no quadro deste modelo, é para alguns autores, uma imagem de desorganização, mais do que de organização. No entanto, March (1980 como citado em Lima, 2001, p.31), afirma com clareza que:

“As anarquias organizadas não são más organizações. Não são incomuns. Na verdade, são bastante comuns. Situações de decisão envolvendo objetivos problemáticos, tecnologia não clara, e participação fluída, são familiares a todos os tipos de organização”.

A imagem de anarquia organizada segundo Lima (Ibid.) “não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa, à primeira vista, sugeri-lo. Por isso, Cohen e seus colegas afirmam que “[...] uma teoria da anarquia organizada descreverá uma parte de praticamente todas as atividades da organização, mas não as descreverá todas”.

Este paradigma, por oposição ao modelo burocrático, permite perspetivar a organização escolar como um modelo que se caracteriza pela sua fluidez e flutuação dos objetivos organizacionais, pela descontinuidade ou débil articulação entre objetivos, tecnologia e estrutura e pela disseminação dos centros de poder dentro da escola, designadamente do poder do professor dentro da sala de aula em relação à autoridade administrativa da escola (Sarmiento & Formosinho, 1999). Trata-se, nesta perspetiva, quando os problemas incidem nas questões de ordem pedagógica, ou sobre comportamentos e interações entre atores educativos, ou sobre didática ou métodos de aprendizagem, entre outros.

Assim, a metáfora do modelo de “caixote do lixo” de decisão ou escolha organizacional é caracterizada da seguinte forma por Cohen, March e Olsen (1972 como citado em Lima, 2001, p.32):

“Para compreendermos processos no interior das organizações, podemos ver uma oportunidade de escolha como um caixote do lixo no qual vários tipos de problemas e de soluções são depositados pelos participantes à medida que são engendrados. A mistura de lixo num caixote específico depende da mistura de caixotes disponíveis, dos rótulos colocados nos caixotes alternativos, do lixo que está a ser produzido num dado momento, e da velocidade com que o lixo é apanhado e removido de cena”.

De acordo com esta perspetiva, a tomada de decisões não segue, o conhecido circuito sequencial – identificação do problema, definição, seleção da solução, implementação e avaliação – mas decorre no interior de um contexto onde é manifesta a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre a implementação e a avaliação e onde se misturam desordenadamente problemas, soluções participantes e oportunidades de escolha.

A conceção de escola como anarquia organizada e as decisões escolares como caixote do lixo não significam que este organismo funcione de uma forma bastante desorganizada ou sujeitas a grande desordem. É neste sentido que Cohen, March e

Olsen (1972 como citado em Id., ibid., p.96) se referem à noção de “conexão débil”, presente no modelo anárquico e à “desarticulação parcial” no modelo caixote do lixo, entre as decisões e os problemas.

Dentro deste modelo, num conceito mais sistémico, inclui-se a conceção de “desarticulação parcial e conexão débil”, que vai constituir o objeto de estudo privilegiado por Weick, uma vez que o referido autor, citado por Lima (2001) tem visto a escola como um sistema “loosely coupled systems”, isto é, como uma organização onde os seus elementos são muito desligados preservando uma identidade própria:

“[...] pode dar-se o caso de o gabinete de orientação estar debilmente articulado com o gabinete de direção. A imagem é a de que o diretor e o conselheiro de orientação estão de certa forma ligados, mas cada um conserva uma certa identidade e separação, e a sua ligação pode ser circunstancial, infrequente, fraca nas suas implicações, não importante e/ou lenta a responder” (p.33)

Ou ainda, na perspetiva de Lima (2011b), outros órgãos de administração e gestão da escola “debilmente articulados” entre si, remetem-nos para o conceito de “anarquia organizada”:

“O conselho pedagógico, [...] mantendo uma certa separação do conselho geral, por exemplo, ou mesmo do diretor, face a certas áreas de intervenção; e, de modo idêntico, também relativamente desarticulado face às estruturas organizacionais de gestão pedagógica intermédia que o conselho pedagógico é, formalmente, suposto coordenar, para além de evidenciar preferências e processos problemáticos de escolha e decisão [...]” (p.159)

Em artigo mais recente, Weick, em colaboração com Orton (1990 como citado em Costa, 2003), identifica oito tipos de “loose coupling” nas organizações:

“Identificamos os oito mais frequentes tipos recorrentes de articulação débil: a articulação entre indivíduos, entre subunidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre ideias, entre atividades e entre intenções e ações” (p.99)

Sendo explícita em todos estes autores, a conceção de Escola como uma realidade subjetivamente construída, em que, através de processos interativos, se vão

desenvolvendo e acertando sistemas de significados e formas simbólicas diversas. Caberá, pois, a todos os atores educativos, e com ênfase especial, aos líderes das organizações educativas públicas, encetarem procedimentos capazes de reduzir, as ambiguidades com que diariamente se deparam, uma vez que estão mais sujeitas a pressões várias decorrentes, entre outras, da “composição social dos seus “clientes” e os imperativos legais de equidade que alteram os modos institucionais e as suas prioridades” (Estêvão, 1998, p.201).

II.4. Realidades múltiplas da organização

Compreender a escola como organização educativa especializada inserida num sistema complexo e situada num ambiente instável, onde todos os seus atores e as suas inter-relações entre pares têm um papel determinante no desenvolvimento organizacional, levou que surgissem novas “configurações estruturais mutantes” (Estêvão, 1998, p.222), ou a cada autor procurar tornar o seu “modelo mais rico acrescentando-lhe mais faces” (Sá, 2011, p.153) com outros enfoques interpretativos e sócio-críticos que se foi afirmando na compreensão da escola como organização educativa e que trouxe novos contributos para as teorias organizacionais.

Nesta perspetiva, não surpreende que Lima (1992a, p.157), no contexto português, nos apresente uma abordagem que, convocando várias imagens é capaz de mostrar duas faces da escola – uma que é aquela que é percecionada por todos e, outra, mais escondida, que existe à “margem da lei e das normas” e que pode até ser antinómica da primeira. O autor explica que nesta perspetiva, a escola como organização não se revela exclusivamente burocrática ou anárquica. Por isso, percecionam-se dois planos a partir de um eixo constituído pelo, *plano da orientação para a ação* e pelo *plano da ação*. O primeiro revela, normalmente, a escola como uma organização burocrática, mecanicista, articulada, objetiva onde a ordem e a certeza imperam. Por outro lado, o plano da ação mostra-nos a escola como organização ambígua, subjetiva, marcada pela falta de articulação e pela disjunção. As duas faces previstas esquematizam um *continuum* entre a burocracia racional e a anarquia organizada.

Nesta perspetiva, Schmuck (1980 como citado em Silva, 2011), refere-se à escola como sendo uma organização complexa constituída por relacionamentos formais e informais entre membros e entre instituição e os estudantes, considerando-a como um

conjunto debilmente articulado de pequenos grupos, onde é também uma arena em que os membros trabalham juntos ou separados e na qual os problemas cruciais são resolvidos ou ignorados.

Esta simbiose de aspetos organizacionais, revela-se simultaneamente nas práticas quotidianas da organização educativa, influenciadas pela lógica da racionalidade, da estabilidade, da imprevisibilidade e do conflito. Assim, para Lima (1992a), a escola vai exibindo esta imagem dual, apontando para uma outra maneira, mais complexa, de ver a organização educativa, ou seja,

“ [...] a ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos *modo de funcionamento díptico* da escola como organização.” (p.157)

Apesar desta visão dual, segundo o mesmo autor, a ação vai-se desenvolvendo quer por referência às normas estabelecidas, uma vez que a escola segundo o legislador, é servida pela força das injunções e da imposição jurídico-normativa, geralmente levada a cabo por aparelhos especializados de administração escolar, situados a distintos níveis hierárquicos e em diferentes lugares do ponto de vista territorial, quer por infidelidade normativa, ou ainda, com base em regras, produzidas pelas diversas estruturas ou pelos diferentes atores em contexto escolar. Assim sendo, poderá ser mais burocrática-racional ou mais anárquica. Lima (1992a) sustenta que a norma jurídica, as fontes de poder e o legalismo característicos de muitas abordagens organizacionais da escola que são em boa parte produzidas pela própria administração central, não podem deixar de ser confrontados com as práticas dos diferentes atores, com as estratégias levadas a cabo por grupos ou subgrupos dentro das organizações.

Estêvão (1998, p.218) invocou este caráter complexo, desordenado e com interesses diversificados dentro das organizações, referindo que enquanto “fractalizadas”, as organizações privadas são apreendidas como realidades e realizações multidimensionais, constituídas por estruturas, comportamentos e práticas nem sempre articuladas (ou articuladas segundo uma interconexão complexa), por saberes e representações em construção e frequentemente de sentido incerto, por processos internos com lógicas evolutivas diferenciadas, por sistemas de ação politicamente

dinâmicos, com alguma aleatoriedade mas dentro de parâmetros gerais de similitude.

Neste contexto, para o autor, a noção de “fractilidade” veicula um sentido organizacional multilógico a partir das vozes e, por isso, flutuante e multidirecional no seu desenvolvimento. Esta proposta de descrição e interpretação das organizações educativas privadas, avança para uma leitura do seu funcionamento como “*caleidoscópica*”, ajustada à sua natureza “*políptica e multidiscursiva*”, ultrapassando as propostas de outros modelos mais aplicados à análise das organizações educativas privadas.

CAPÍTULO III

Evolução dos Normativos na Gestão Escolar em Portugal

III. 1. Contextualização dos Normativos da Gestão Escolar

Na história portuguesa, os modelos de gestão são profundamente influenciados pelo poder político e económico. Deste modo, as mudanças nos princípios orientadores, que consagram cada um dos respetivos modelos, são coextensivos às vicissitudes registadas no domínio macro social:

“ [...] Vivemos num contexto de administração centralizada, na qual a inovação e as funções de conceção e de definição de políticas se encontram principalmente concentradas nos órgãos de poder central. O funcionamento jurídico-político das instituições é entendido com respeito pelas orientações e pelas regras superiormente consagradas na constituição, quadro jurídico de referência que assim regulamenta, em geral, o funcionamento daquelas” (Lima, 1988, pp.31-52).

O que significa que os gestores/líderes, neste contexto, têm uma mera ação de “prescrição”, e estão apenas confinados ao exercício da funcionalidade, implementando, sem críticas, as diretivas emanadas do poder central e regional, num conceito de “autonomia heterogovernada” (Lima *et al.*, 2006, p.9).

Apesar da Constituição da República rejeitar, desde 1976, o modelo burocrático e centralizado de organização administrativa e optar pelo modelo participativo da administração descentralizada e desconcentrada, ainda que sem prejuízo da eficácia e da unidade de ação do Estado (artigo 268º), a verdade é que, também no domínio da educação, se manteve intacto o modelo geral de administração pública centralizada. De facto, apesar de alterações de resposta a problemas isolados e conjunturais, a estrutura global da administração escolar não foi revista no pós-25 de Abril de 1974, correspondendo, no essencial, à estrutura idealizada e parcialmente implementada pela Reforma Veiga Simão.

Assim, far-se-á a seguir um ensaio de interpretação sociológica da contextualização normativa da gestão escolar, que ocorreu em Portugal, entre a Reforma Educacional do Ministro Veiga Simão e a publicação do novo modelo de gestão, criado pelo Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

III. 1.1. A Reforma Educacional do Ministro Veiga Simão.

Os princípios inspiradores do sistema Liberal, propugnado pela burguesia durante a vigência da I República, conhecem o seu epílogo com a revolução de 28 de maio de 1926 (Carvalho, 1996, p.720). Este acontecimento histórico-político, desencadeado militarmente, veio abrir as portas à instauração de um regime político de cariz absolutista.

O modelo Liberal, importado da revolução francesa, consignado na trilogia liberdade, igualdade e fraternidade, havia de soçobrar aos pés da situação caótica da nação a nível político, social e económico (excessiva mutação de governos e irregularidades e disfuncionamentos de índole diversa). Joel Serrão (1981) procura compreender o fenómeno a partir de um duplo ângulo de visão: as condições estruturais e legitimidade social da burguesia portuguesa. O país deparava-se com diferentes condições sociais do sistema francês e que faziam com que o processo de adaptação do modelo não se efetuasse com a celeridade desejada e, concomitantemente, o estatuto da burguesia portuguesa encontrava-se profundamente debilitado, uma vez que subsistia, apenas, como referência ideológica, sem qualquer influência ativa na organização do país. A natureza precária da iniciativa da burguesia é igualmente destacada por Benavente (1990), sustentando que o tumulto que invade a vida partidária e a estrutura social fazem com que os objetivos legalmente estipulados não tenham a concretização efetiva no terreno.

A ascensão de Salazar ao poder, entenda-se cargo da Presidência do Conselho, acontece a 5 de julho de 1932 (Carvalho, 1996, p.726). Num primeiro período foi convidado para ocupar o cargo de ministro das finanças. Manteve-se no cargo apenas dois meses. Mas a contextura política e económica do país favoreceu que lhe fosse endossado, dois anos mais tarde, um novo convite para ocupar a mesma pasta, a das finanças. Só que desta vez foi mais exigente, fazendo depender a aceitação de um conjunto de condições consideradas por si como imprescindíveis.

A filosofia política de Salazar impregnava uma sólida doutrina social de raiz católica na qual a ordem objetiva (Deus, Nação e Família) tinha completa prevalência sobre a ordem subjetiva. A exequibilidade do seu pensamento pedagógico exigia que a pasta da Instrução fosse ocupada por uma pessoa, ideologicamente identificada com a doutrina professada pelo regime, tendo em vista facilitar o controlo do ensino nas

escolas.

O analfabetismo da maioria da população era um dos fatores mais corrosivos do tecido social do país. Esta falta social foi combatida de forma parcial pela política educativa do regime absolutista de Salazar. O acesso do povo à cultura tinha que ser condicionado, pois poderia forjar contactos com ideais e valores insidiosos para com a nomenclatura ideológica do regime.

O ensino primário foi o nível de escolaridade alvo da primeira medida implantada pelo regime da ditadura. O conteúdo do preceito legal tendia notoriamente à organização do ato pedagógico em função da variável sexo: meninas para um lado e rapazes para outro. O importante a reter é que a nível da política do ensino tudo se estrutura em torno de uma ideologia de cunho nacionalista, refletindo-se na estrutura curricular e atividades letivas do quotidiano.

A elevada percentagem da população analfabeta não constituía, por si só, na opinião de Salazar (Carvalho, 1996), um obstáculo de maior monta. A questão não era a transformação cultural da mentalidade popular, mas sim o facto de que aquisição de saber poderia minar a solidez ideológica do próprio regime e, neste caso, investindo fortemente na educação, entregar-se-iam nas mãos do adversário, as armas da autodestruição da ditadura. Dotar a população de níveis básicos de cultura não era uma questão “de jure”, mas uma benesse da onipotência do regime.

As finalidades no âmbito do projeto educativo para o sistema de ensino eram sub-repticiamente interessadas, pois, na disponibilização dos meios para as concretizar, interessava não esbanjar muitos recursos. Para dar sequência a tal projeto, foram criados postos de ensino que iriam ser ocupados por “regentes escolares” que mais não eram do que pessoas que tinham como habilitação requerida um comportamento moralmente irrepreensível, mas pedagógica e cientificamente incipientes.

Esta incursão histórica pelas vicissitudes da política de ensino da ditadura é providencial para explicar a emergência da figura de Veiga Simão. Por mais extensa que seja a longevidade política de qualquer ser humano, sabemos que há sempre um tempo para a retirada. Foi o que aconteceu com Oliveira Salazar. O ano de 1968 assinala a data efetiva da retirada das funções da presidência, mais precisamente o dia 27 de setembro, sendo substituído por Marcelo Caetano.

Ao assumir a presidência, Marcelo Caetano depara-se com uma série de problemas, absolutamente prementes, da vida nacional e que vão constituir os pontos

fundamentais da sua investida política. Estamos a falar da guerra colonial, a instabilidade e debilidade económico-financeira do país e a questão da educação.

É claro que Marcelo procurou construir, sob a égide da sua presidência, um grupo de ministros que considerava indicados para debelar o estado de letargia em que o país se encontrava nos domínios supracitados. Neste contexto, convida Veiga Simão para a presidência do Ministério da Educação.

A estratégia política do professor de Física contém duas orientações específicas: aproximação das bases (auscultar os problemas reais das pessoas implicadas - dois projetos de reforma - Sistema Escolar e Ensino Superior, foram postos em debate público) e espírito de abertura a outras personalidades com diferentes suscetibilidades políticas das autoridades governativas. É inegável que a tendência reformista do sistema de ensino, defendida por Veiga Simão, se concretiza na publicação da Lei n.º 5 de 25 de julho de 1973 (Carvalho, 1996, p.809) e das propostas, emergem como as mais salientes os conceitos de “democratização do ensino”, a “meritocracia” e a “igualdade de oportunidades”. Estas visam, segundo Castro, E. (1995) abolir um ciclo de centralização e controle do estado, parecendo dar início a um ciclo de tendências descentralizadoras. O conceito de democratização tinha um significado restrito: o ensino para o maior número. Destacam-se ainda a institucionalização da educação pré-escolar, a fixação da escolaridade obrigatória nos 8 anos (com alteração da idade de ingresso de 7 para 6 anos), a duração do ensino secundário complementar (que passaria a ter mais um ano) e a reestruturação do ensino superior com a criação de cursos de pós-graduação ministrados por Institutos Politécnicos.

Sobre a administração das escolas, a Lei n.º 5/73, na sua base XXIX no artigo 1º, diz o seguinte: “Leis especiais definirão as normas relativas às diversas modalidades do sistema escolar e à estrutura e funcionamento dos respetivos estabelecimentos de ensino”. Assim, com a publicação do Decreto-Lei n.º 513/73 de 10 de outubro, reveem-se as estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, instituindo-lhe “autonomia administrativa, sem prejuízo das disposições gerais sobre a contabilidade pública e da superintendência a exercer pela Direção-Geral da Administração Escolar” (art.º 1º). O artigo 2º do mesmo Decreto-Lei, consagra que “os órgãos de direção administrativa dos estabelecimentos são o Diretor/Reitor e o Conselho Administrativo”.

Daqui se infere, segundo Fernandes (1993), que desde a primeira reforma liberal

a direção das escolas constitui um capítulo autónomo da regulação do ensino público estatal. Essa regulação criou um modelo datado de grande estabilidade quanto à sua estrutura e quanto ao seu papel, dentro do período que vai desde 1936 – primeira reforma do ensino liceal, até 1974 – introdução da primeira modalidade de “gestão democrática”.

É de salientar, no entanto, que pareciam estar criadas as condições, segundo Sousa Fernandes (1985 como citado em Castro, E., 1995, p.48), para posteriores reformas, tendo-se iniciado o corte com a anterior política de ensino, totalmente dirigida e controlada a partir do poder instituído.

III. 1.2. A Administração das Escolas no Pós 25 de Abril de 1974

Como já tivemos a oportunidade de frisar, as vicissitudes do macro contexto sociopolítico repercutem-se na conceção e organização da estrutura do sistema educativo. Temos o exemplo clássico do período da ditadura de Salazar: Gestão unidimensional das escolas sob a batuta dos princípios ideológicos do regime.

A instauração da sociedade democrática, pelo golpe militar de abril de 1974, arrasta os ventos da mudança para o interior da orgânica da gestão escolar. Esta é fundada em processos de eleição democrática de comissões, com uma estrutura participativa multiforme e policrómica, vinculando os diversos atores escolares. Contudo, a derrocada do regime político anterior faz com que a reorganização educativa seja feita de forma agitada: a destituição frenética de reitores e diretores, que ocorreu em diversas escolas, é concomitante ao esforço, mais emocional do que racionalmente programado, de conferir legitimidade à disparidade de iniciativas que pululavam no contexto escolar.

No entanto, em termos de política educativa assiste-se à emergência de novos centros de poder. O seu “locus de controlo” não radica somente na iniciativa legislativa da política governamental, antes é exercido através das estratégias prosseguidas pelos atores das comunidades locais. Há nitidamente uma transformação nas relações de poder (Lima, 1998, p.237).

No processo de legitimação da estrutura autogestionária, o 1º Governo Provisório aprova o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, isto é, apenas um mês após o 25 de Abril, cujo objetivo explícito consistia em “apoiar as iniciativas democráticas

tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos da comunidade escolar” (preâmbulo). Num claro “reconhecimento oficial” da “transferência do poder do Ministério para as escolas” (Stoer, 1986, p.133), não por iniciativa da administração central, mas por imposição das bases que se apropriaram de poderes de decisão, desenvolvendo processos de democracia direta, o diploma prescreve que a direção das escolas “poderá ser confiada, pelo Ministério da Educação e da Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de Abril de 1974” (preâmbulo). Entrámos na fase de entroncamento da gestão escolar nos moldes do espírito democrático que abril instaurou. No artigo 1º consagra-se a estrutura colegial do órgão de gestão. Este, depois de ser democraticamente eleito tinha por função escolher para presidente, um dos docentes da escola (artigo 3º). Podemos dizer que era o dealbar da iniciativa democrática na organização funcional de sistema escolar, privilegiando na perspetiva de Lima *et al.* (2006), uma orientação política claramente procedimentalista (autonomia processual ou instrumental), mais centrada no método de escolha dos detentores dos cargos do que no teor e na amplitude das suas novas atribuições e competências (autonomia substantiva).

Na esteira de Engrácia Castro (1995) começa a instaurar-se um período de excessiva partidarização no interior das escolas, gerando-se instabilidade, desorganização e anarquia, não se vislumbrando um paradigma de gestão democrática e mais eficaz.

Assim, o III Governo Provisório, presidido por Vasco Gonçalves, ainda em 1974, aprova o Decreto-Lei n.º 735-A de 21 de dezembro de 1974 e n.º 806 de 31 de dezembro de 1974, no sentido de procurar estancar as práticas autonómicas, generalizando e impondo um “modelo de gestão” uniforme para todas as escolas preparatórias e secundárias, numa tentativa de controlo do Estado, legitimada pela necessidade de assegurar a eficácia do funcionamento das escolas. O Decreto-Lei n.º 735-A perfila uma organização triádica da administração escolar, com base em três órgãos: o Conselho Diretivo (C.D), o Conselho Pedagógico (C.P) e o Conselho Administrativo (C.A). Ao Conselho Diretivo são acometidas competências na linha de continuidade funcional da gestão unipessoal dos liceus no período da ditadura (artigo 17º). No entanto, o artigo 31º expressa sucinta e claramente, o sentido vertical das relações entre a escola e os órgãos da cadeia administrativa dos serviços centrais do Ministério da Educação. O diploma representa, deste modo, segundo Lima (1998 como citado em Delgado, 2002, p.14), o “[...] início do processo de reconstrução do

paradigma da centralização e do retorno ao poder do centro”. O jogo político ao nível das escolas locais conhecia no “apriorismo” normativo da Burocracia Ministerial a jurisdição desse mesmo jogo.

III. 1.3. Enquadramento Legal do Modelo de Gestão Expresso pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76.

Não tinha passado muito tempo após a revolução de abril e o sistema educativo português, no caso concreto do funcionamento das escolas, sofria, ainda, os efeitos de uma vitória destrutiva. Foi derrubado o regime antigo sem a necessária reorganização alicerçada no programa de gestão convenientemente definido e especificado. Nestas condições, segundo Lima (1998), o Ministro Sottomayor Cardia promulga o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, no qual se procede a mudanças estruturais da orgânica gestonária e, simultaneamente, anunciava o processo de reconstrução do paradigma da centralização, isto é, a recuperação do poder do Estado sobre as escolas, desvalorizando fortemente as experiências anteriores de tipo autonómico e associando-as à desordem e ao caos total nas escolas. O referido Decreto-Lei dá forma jurídica às “conquistas democráticas” mas, “desloca para a esfera do Estado o que nasceu fora do Estado” (Stoer, 1986, p.153), discriminando os principais órgãos da estrutura administrativa da escola e respetivas competências. Antes de esboçar o sentido funcional dos mesmos órgãos, alerta para a dispersão e fluidez que se regista na vida das escolas e, em função deste prolongado achaque moral desencadeado pela revolução, incentiva à reestruturação da orgânica do sistema educativo português, conforme se constata no preâmbulo do mesmo decreto:

“ [...] A escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina, indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo [...].

[...] É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar”.

Nos termos do decreto em análise, escolas básicas (com exceção das do 1º ciclo) e secundárias passaram a ser geridas por professores eleitos pelos próprios professores, sistema que coexistiu com uma forte centralização do poder de decisão nas estruturas centrais do Ministério da Educação a quem competiam todas as decisões importantes e até muitas bem pouco importantes. Falamos do modelo que ficou conhecido por “gestão democrática” e que se encontra definido no Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro, com os acrescentos e alterações introduzidos pelas Portarias n.º 677/77, de 4 de novembro (regulamento do Conselho Diretivo) e n.º 679/77, de 8 de novembro (regulamento do Conselho Pedagógico e regime disciplinar dos alunos) e pelo Despacho n.º 8/SERE/89. Um modelo que se caracteriza pela separação de funções administrativas em vários órgãos a quem são atribuídas responsabilidades e competências parcialmente sobrepostas e, simultaneamente, pela concentração de funções na mesma pessoa, o Presidente do Conselho Diretivo. Estabelecem-se três órgãos de governo da escola: o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O Conselho Diretivo de cada estabelecimento de ensino é constituído por 3 ou por 5 docentes, conforme a escola tenha menos ou mais de mil alunos. A sua representação no Conselho Diretivo inclui, pelo menos, 2 professores profissionalizados, salvo nos estabelecimentos onde os não haja. Relativamente à representação do pessoal discente, estava limitada aos alunos dos cursos complementares (artigo 4º). Nos casos em que eram inexistentes, seriam substituídos por delegados, mas sem qualquer participação vinculativa (artigo 5º). O pessoal não docente era representado por um elemento, eleito através de processo eleitoral.

Na conceção triádica dos órgãos de gestão (CD; CP; CA), o Presidente do Conselho Diretivo ocupa o lugar de presidência em todos eles, quando não acontece, especialmente no Conselho Administrativo, delega os seus poderes no vice, ou então, no secretário. Só era excedido ao nível de decisão nos assuntos que implicassem a intervenção superior das autoridades centrais (artigo 13º). Numa palavra, a função do Conselho Diretivo seria a de mensageiro dos diplomas legais dimanados da administração central, solucionando os casos que figuravam em tais prescrições e nas situações mais dúbias omitiam-nas ou remetiam-nas para o poder de decisão dos órgãos centrais do Ministério da Educação. Conforme podemos constatar pelo artigo 11º do supracitado Decreto-Lei:

“ [...] até regulamentação dos órgãos previstos no presente diploma, no estatuto dos respetivos graus e ramos de ensino e legislação complementar não atribuídas aos cargos diretivos, e que não sejam alteradas pelo presente Decreto-lei”.

Este Decreto-Lei torna proeminente a existência de um órgão de gestão plural e representativo (em nítido contraste com a gestão unipessoal do regime da ditadura), numa clara diferenciação dos domínios de intervenção do conselho diretivo e conselho pedagógico.

Do Conselho Pedagógico fazem parte os delegados de grupo, de disciplina e um representante dos discentes – um por cada ano (artigo 22º).

Quanto ao Conselho Administrativo, o cargo da presidência era pertença do presidente do conselho diretivo, num período de dois anos de vigência, ladeado por um vice-presidente e um secretário (artigo 32º).

Como principais competências, o artigo 33º destaca a função de regular a atividade administrativa da escola em função das prerrogativas vigentes na administração pública (os mesmos procedimentos para domínios de aplicação diversa) e superintender a gestão económica e financeira das escolas, englobando uma série de tarefas: avaliar propostas orçamentais, controlar os movimentos de despesas e receitas, até à preservação e atualização permanente do valor patrimonial da escola.

Numa resenha muita genérica, este pendor normativo, sobre a administração escolar, assinala uma inflexão nas estratégias da política educativa por parte da autoridade governativa (1º Governo Constitucional). Este esforço de legitimação dos processos e atividades da gestão escolar, num sentido evidente de restauração da estabilidade minada pelo furor revolucionário, faz com que Benavente (1990, p.30) caracterize a iniciativa legislativa de 1976 como tentativa de “normalização”, no sentido de reposição da ordem normal das escolas em função dos focos de poder da administração central. No entanto, nas escolas vive-se a ausência de Projeto Educativo minimamente articulado e coerente, tendo em vista a construção de uma escola democrática, que com o 25 de Abril se tornava aparentemente possível, senão exigível (Lima, 1992 citado em Castro, E. 1995, p.52).

A partir de 1980, mais precisamente, em 1984, tal como refere João Formosinho a organização pedagógica registava a maior intervenção de sempre por parte das escolas, assim como a gestão pedagógica e intermédia (citado por Lima, 1992, in

Castro, E., 1995, p.58), incrementada pela profissionalização em exercício - “projétil, tendente à construção de uma Escola mais aberta, viva e criativa, em interação e interdependência com o meio envolvente” (Castro, E., 1995, p.58). Esta lufada de ar fresco é declinada, em 1985, com o reforço dos níveis de centralização e com verdadeiros sinais de crise profunda da Educação.

João de Deus Pinheiro (1985 como citado em Lima, 2002, p.60), interrogava-se acerca do que significava uma “administração altamente centralizada como a nossa” afirmando que “muito simplesmente que nós temos que homogeneizar, que tornar as escolas o mais possíveis iguais uma às outras para centralmente se conseguir gerir este sistema de oitocentas e tal escolas [...] isto é um sistema que, enquanto for gerido a nível central, não vemos possibilidade de reformar”,

Assim, na segunda metade da década de 80, designada como a década da “descoberta da Escola”, (Canário, R., 1992, p.166) ou década da “redescoberta da Escola” (Barroso, 1991, p.2), questiona-se a Escola como Organização, passando a ser alvo de estudos profundos nos campos científico, político, sócio-organizacional e administrativo (Castro E., 1995, p.59), pois, revela-se incapaz de responder em tempo oportuno, com eficácia e criatividade aos inúmeros problemas colocados pelos alunos, professores, pais e outros elementos da comunidade envolvente - com a qual começa a relacionar-se (Nóvoa, 1992).

Tentando consagrar a filosofia de que não é a Escola, em geral, mas sim o estabelecimento de ensino, com a sua identidade específica, que, na subjetividade dos professores e dos alunos, constitui o lugar concreto de trabalho e de investimento (Hutmacher, 1992) é publicado, em 31 de julho, o Decreto-Lei n.º 211-B/86, que encerrará um ciclo que Engrácia Castro (1995, p.62) define como “período de transição efetiva e de reflexão”. A sua principal medida inovadora proposta, consiste na criação de um órgão de apoio ao Conselho Pedagógico, que é suposto vir a contribuir para o fortalecimento das relações Escola-Meio, designado por Conselho Consultivo.

Um novo paradigma de Escola aberta e qualitativamente diferente começa a esboçar-se, urgindo a instituição de um modelo flexível e descentralizado, fundamentado nos princípios inovadores, preconizados na Constituição da República Portuguesa -1982 (Id., ibid.). Neste sentido, impõe-se uma nova Lei de Bases que corporize esses princípios e defina o suporte de toda a organização do Sistema Educativo (a nível macro, meso e micro). Assim, passados 10 anos, surge a primeira Lei

de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), de 14 de outubro, que estabelece os princípios gerais do Sistema de Ensino e regula a sua organização estrutural genérica.

III. 1.4. A Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (46/86) veio introduzir profundas alterações na organização e administração escolar. Os princípios gerais, sobre os quais é erigida, encontram-se especificados no artigo 2º, com especial destaque para os números 2 e 5, nos quais se consagram o princípio da democraticidade do ensino – numa clara extensão conceptual da proposta da Lei n.º 5/73, de Veiga Simão – e o papel social da escola na educação dos indivíduos. O processo educacional é mediado pela influência de umas gerações sobre outras.

“ [...] É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar”.

“ [...] A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Outro dos princípios que enforma quer a “Constituição” quer a “Lei de Bases do Sistema Educativo” é o da participação na educação e na gestão das escolas. Trata-se, em última instância, de reconhecer que a democracia, como organização política, não pode expressar-se a não ser pelos diferentes atores sociais que constituem determinada comunidade. Precisamente, o objetivo primordial da democracia é o de transformar o indivíduo passivo em cidadão livre, solidário, responsável e participativo.

No caso específico da educação, a LBSE, no âmbito dos princípios (alínea 1, art.º 3), começa por garantir a participação aos “[...] intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias [...]”, para no âmbito dos princípios gerais da administração escolar “[...] assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e participação [...]” (ponto 1, art.º 43); reforça explicitamente “[...] a participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda as instituições de

caráter científico” (ponto 2, art.º 43); “[...] a administração e gestão das escolas orienta-se por princípios de democraticidade e de participação [...]” (ponto 2, art.º 45); assegura a criação de órgãos próprios de direção por elementos eleitos democraticamente (ponto 4, art.º 45); prevê a participação dos alunos do ensino secundário nos órgãos de direção (ponto 5, art.º 45) e sugere a participação dos alunos na organização, desenvolvimento e avaliação das atividades de ocupação dos tempos livres (ponto 4, art.º 48).

O ensino básico e secundário são objeto de algumas mudanças significativas. Podemos destacar, como medidas mais reformadoras, a extensão da escolaridade obrigatória até aos quinze anos (artigo 6º). O aumento em três anos, de seis passou para nove, foi uma medida que introduziu alterações quantitativas na organização formal do ensino básico. Esta reorganização, segundo Formosinho (1987), afeta os critérios qualitativos do ensino. Um maior número de alunos alastra-se à multiplicidade de diferenças sócio culturais que não podem ser ignoradas ao nível da organização programática da estrutura curricular e na exigência de uma abrangência da psicodinâmica do processo educativo.

A organização do ensino básico compreenderá três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos. O mesmo autor (Ibid.) envereda pela distinção entre ensino básico e ensino secundário com base nas finalidades legitimadas na Lei de Bases. Assim, o ensino básico está essencialmente orientado para o processo de socialização das crianças. O ensino secundário entrincheira-se em propósitos mais pragmáticos, ou seja, promove-se uma aprendizagem mais vocacionada para a vida ativa.

A articulação entre os ciclos obedece a uma progressiva reorganização dos anteriores em função das aprendizagens realizadas. O objetivo é evitar o desfasamento do próprio processo de aprendizagem, conferindo-lhe uma unidade funcional (artigo 8º).

No ensino secundário, a principal inovação traduz-se numa estruturação mais flexível da componente curricular: quem quisesse seguir os estudos optaria pela vertente académica, quem desejasse exercer uma profissão enveredava pela componente vocacional. Conta ter três anos de duração e requer o 9º ano como nível de ingresso (artigo 10º); contudo, a componente curricular é pormenorizadamente definida, de forma universal e uniforme, pelas autoridades do poder central.

A tipologia da gestão escolar, segundo a Lei de Bases, assenta numa disposição compartimentada - escola do ensino básico em diferentes ciclos (1º, 2º e 3º) e o

secundário, alargando o leque de possibilidades do funcionamento administrativo. Formosinho (Ibid.) ilustra uma diversidade de configurações administrativas dos diferentes ciclos que constituem a escola básica e secundária do sistema educativo português. Cada um dos ciclos pode funcionar apenas numa escola, ou podem coexistir mais do que um, ou todos num único edifício escolar. O mesmo autor descarta a possibilidade de compactar os diferentes níveis de escolaridade no mesmo edifício com uma única direção. Como é que se podem administrar diferentes processos educativos através de atos governativos uniformes? A diversidade de níveis de ensino é garantida, à partida, pelas diferentes finalidades que os legitimam. Só por imperativos de fraca densidade populacional, de uma determinada zona geográfica, tal opção teria validade.

A Lei de Bases só pode ser verdadeiramente compreendida, na profundidade de uma intenção reformista, no quadro de uma interpretação global da iniciativa governamental. Antes de ganhar foros de constitucionalidade – aprovada em julho de 1986 e publicada a 14 de dezembro – houve todo um trabalho de campo, a cargo de uma comissão nacional nomeada pelo governo, essencialmente com a função de sondar a extensão dos problemas reais. Era uma forma concreta de desbravar o caminho para a implementação da reforma consignada na Lei 46/86 (Afonso, 1994).

O plano de ação compreendia duas estratégias de intervenção distintas, mas que conjugadas haveriam de constituir a profilaxia política do governo. Estamos a falar da reorganização curricular e a descentralização da administração. A comissão nacional, quando iniciou os trabalhos, deparou-se com uma diversidade de anomalias e ambiguidades e inconsistências significativas. Uma decorrentes da falácia de certas medidas políticas sobre matérias constituintes da vida organizacional das escolas: a natureza excessivamente teórica dos conteúdos ministrados e consequente desvinculação dos contextos reais de aprendizagem e a não sequencialidade do processo de aprendizagem conforme à organização estrutural dos níveis de ensino existentes. Outras anomalias afetavam o poder “argumentativo” dos recursos existentes: físicos (precariedade das condições dos estabelecimentos de ensino), humanos (professores profissionalmente “desqualificados”) e financeiros (ausência de verbas). Por fim, as anomalias administrativas relativamente à matéria da democratização situam-se no centralismo e inoperância dos órgãos da cadeia administrativa do Ministério da Educação.

Como ficou explicado, os pontos fundamentais da incidência reformadora da Lei

de Bases foram a reorganização curricular e a administração escolar. Contudo, ainda segundo Afonso (1994), estas duas reformas acabaram por conhecer destinos diferentes nas suas concretizações políticas. Só a reforma da organização curricular percorreu todas as fases do processo político: homologação do Decreto-Lei, período experimental e consequente alastramento nacional, a reforma administrativa ficou pela fase experimental.

Segundo Azevedo (1996, p.13), num exame crítico e retrospectivo de dez anos da Lei de Bases, as virtualidades da lei residem na amplitude e continuidade pedagógica proposta pelos cursos – componente profissional e académica – conferindo ao processo de ensino-aprendizagem uma estrutura sequencial. Contudo, o seu processo de concretização no terreno deparou com alguns impedimentos estruturais ao sistema educativo e social do país.

Desta breve análise do texto legal, podemos concluir que ao nível da reforma educativa e em especial ao nível da administração escolar, um dos aspetos nucleares e iniludíveis é o princípio democrático e da participação.

Lima (1998 como citado em Delgado, 2002, p.21), “[...] os princípios da democraticidade, de participação e de autonomia nem sempre encontram tradução congruente. Ou seja, “[...] a participação dos pais e encarregados de educação nos órgãos de direção das escolas não é taxativa [...]. Embora faça referência a “órgãos próprios” da “direção” de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de ensino básico e secundário, em nenhum momento consagra claramente o princípio da autonomia das escolas”. Este facto só veio a ser consagrado com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas preparatórias e secundárias públicas, definindo um quadro orientador genérico e flexível da autonomia da escola. Este diploma, a propósito da autonomia da escola, retoma os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na sequência do Decreto-Lei n.º 43/89, e como complemento, é publicado o Despacho n.º 8/SERE/89 de 8 de fevereiro que define as regras da composição e funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.

É neste contexto de mudança que chegamos à década de 90, sentindo-se a falta, segundo Castro, E. (1995) de um modelo global de direção e gestão [...], que sirva de suporte à prática dos princípios da colegialidade, participação e organização horizontal

sem a qual estará seriamente comprometida a implementação da Reforma nas suas diversas vertentes.

Na esteira do projeto de reordenamento de Direção e Gestão das Escolas, proposto em 1989, pelo então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, é aprovado um modelo (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio) que consagra os princípios dinâmicos da Reforma Educativa, como sejam, os desafios da democraticidade, representatividade, participação, integração comunitária e da própria autonomia da escola associada à elaboração e implementação dos instrumentos do seu exercício – Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno.

III. 1.5. Enquadramento Legal do Modelo de Gestão Expresso pelo Decreto-Lei n.º 172/91.

Ainda com o Decreto-Lei n.º 769-A/76 em vigor, na sequência do Decreto-Lei n.º 43/89 e no desenvolvimento da Reforma do Sistema Educativo iniciada em julho de 1990, o governo apresenta uma proposta de projeto de Decreto-Lei sobre administração, direção e gestão das escolas que, segundo Delgado (2002, p.24), apresenta as seguintes linhas orientadoras:

- autonomia para a escola (pedagógica, científica, cultural e administrativa);
- participação real dos pais e da comunidade local na escola;
- separação entre direção e gestão (esta entregue aos professores e aquela a um órgão de participação representando a comunidade educativa).

Após vários debates e discussões surge o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. É um diploma que assenta em quatro componentes organizacionais muito importantes: o Conselho de Escola, o Diretor Executivo, o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico. Esta estrutura organizativa institui novas relações de poder, não na dependência vertical em relação à administração central, mas entre estes mesmos órgãos no interior da própria escola.

O Conselho de Escola é um órgão de direção por excelência, colegial e representativo de toda a comunidade educativa com um grande peso na definição da política da escola. Segundo o artigo 8º, do mesmo decreto, podem diferenciar-se uma

multiplicidade de competências (com a assunção de determinados poderes que lhe conferiam uma autonomia de ação em relação aos outros órgãos - Diretor Executivo e Conselho Pedagógico) das quais se destacam a indigitação do diretor executivo entre os docentes que integram a escola; nomear, destituir ou renovar o mandato do diretor executivo e a supervisão da orientação educativa do conselho pedagógico (regulamento interno, projeto educativo, plano de atividades e orçamento, as contas de gerência, as normas e critérios da ação social escolar; estabelecer princípios que orientem as relações da escola com a comunidade e arbitrar conflitos entre os órgãos da escola).

A sua composição é a seguinte nas escolas secundárias: nove representantes do pessoal docente e nove não docentes (3 alunos representantes do ensino secundário, designados ou eleitos conforme exista ou não associação de estudantes; 1 representante do pessoal não docente; 2 representantes dos pais e encarregados de educação designados ou eleitos conforme exista ou não associação de pais; 1 representante da câmara municipal; 1 representante dos interesses económicos e 1 representante dos interesses culturais). O diretor executivo e o presidente do conselho pedagógico, por inerência de funções, também participam neste conselho, mas sem direito a voto sendo a sua presença meramente consultiva. Todos os elementos são eleitos ou designados pelos respetivos corpos sociais. A duração do mandato dos alunos e encarregados de educação é por um ano (atendendo à possibilidade destes deixarem de pertencer à escola); todos os outros são por 4 anos. Nas escolas onde não funciona o ensino secundário, não existe representante dos alunos. Para manter a paridade no interior do órgão, o número de professores é reduzido para sete. A falta de um representante deve ser sempre compensada no sentido de impedir o domínio de um grupo sobre outro.

Os membros deste conselho respondem civilmente perante a administração nos termos gerais do direito. Reúnem ordinariamente duas vezes por período escolar. As suas decisões são tomadas por maioria simples, caso a lei não estipule em contrário. O presidente usufrui uma redução de duas horas na componente letiva e os restantes membros docentes duas.

Relativamente ao Diretor Executivo, podemos referir que a sua área de gestão era muito extensa, abrangia uma diversidade de domínios que ia da vertente cultural à componente administrativa. No artigo 17º, do mesmo Decreto, estão definidas algumas das principais competências inerentes ao seu cargo. Contudo, um pressuposto fundamental configura a sua linha de ação: dependia duplamente de dois órgãos diferenciados - a nível geral, das principais medidas políticas da administração

educacional por parte do governo e, a nível local, do parecer vinculativo do Conselho de Escola. No mais, as suas funções destacam-se na coordenação do ritmo pedagógico da comunidade escolar, sempre numa ótica de interação com as outras vertentes diretamente relacionadas com os assuntos administrativos e financeiros.

Não era qualquer docente que podia ocupar o cargo de Diretor Executivo. Requeria-se um currículo profissional, uma formação específica, de modo a elevar os índices técnicos do desempenho. Era escolhido mediante concurso público e nacional pelo Conselho de Escola e nomeado por um período de quatro anos, usufruindo de uma redução total da componente letiva para o exercício das funções e de um suplemento remuneratório. É assessorado nas suas funções por dois adjuntos, nomeados pelo Conselho de Escola, sob proposta sua. Esta excelência profissional, instituída no plano legal do sistema educativo, esbarrava na prática, no quotidiano, com a resistência dos atores da comunidade educativa local, sendo frequentemente visados como “persona non grata”, uma vez que representavam a força política do poder central.

O Conselho Administrativo é um órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola e é constituído pelo diretor executivo (que preside), um dos adjuntos (designado) e o chefe dos serviços de administração escolar.

O Conselho Pedagógico é um órgão de coordenação e orientação educativa, serve como estrutura de staff ao Diretor Executivo e ao Conselho de Escola. A sua composição é a seguinte: Diretor Executivo, Chefes de Departamento Curricular, Coordenadores de Ano dos Diretores de Turma, Chefe do Departamento de Formação, dois representantes da Associação de Pais, três representantes dos Alunos e Serviços Especializados.

Como competências mais relevantes destacamos: eleger o seu presidente de entre os docentes que o integram; elaborar e propor o regulamento interno, o projeto educativo e o plano de atividades; elaborar e submeter à aprovação do Conselho de Escola o plano de formação do pessoal docente e não docente; emitir pareceres sobre a gestão do currículo, programas, avaliação dos alunos, orçamento anual da escola e qualquer matéria de natureza pedagógica. Reúne ordinariamente uma vez por mês.

A sua composição reflete a heterogeneidade dos seus corpos sociais. Sendo essencialmente constituído por peritos (professores), a sua legitimação assenta na autoridade profissional (do saber especializado) e na autoridade racional-legal prescrita na lei. Apesar destas circunstâncias, não deixa de estar orgânica e administrativamente

dependente do Conselho de Escola. Porém, atendendo à composição do Conselho de Escola, cuja metade são professores, e à falta de competência técnica dos restantes elementos, aventamos a hipótese de estarmos perante a possibilidade da existência de controlo de todo o processo de tomada de decisão (por parte dos professores) no Conselho de Escola.

Este Decreto-Lei contém outros domínios problemáticos. Um deles é inerente à constituição plural do Conselho de Escola. A contemplação de elementos representados de outros interesses, que não propriamente os educativos, pode degenerar num controlo do processo pedagógico a partir da ideologia dominante das forças económicas da região, silenciado a voz de outros atores menos poderosos, mas parte ativa no processo.

Em síntese, podemos referir que a figura de Diretor Executivo apela para um conjunto de representações das suas funções e tomada de decisão. A questão central reside na própria participação dos professores no mesmo processo: apesar do princípio da democraticidade, entre outros, ser sublinhado como fator de base da gestão escolar, pode perguntar-se até que ponto há consenso entre os professores e o Diretor Executivo e, simultaneamente, qual a margem de manobra dos professores em face desta coexistência. O Diretor Executivo ocupa uma posição central na escola: representado nos principais órgãos e elo de ligação das orientações do Conselho de Escola e as medidas políticas do Ministério da Educação a nível da gestão escolar. Uma consequência, resultante destas competências e funções, poderá constituir-se como um diretor onnipresente, monopolizando os processos de gestão ao correr o risco de instituir relações exclusivas com o Ministério da Educação, do qual se encontra completamente dependente.

III. 1.6. O Modelo de Gestão Criado pelo Decreto-Lei n.º115-A/98

O impasse em que tinha caído o debate, político e académico, travado ao longo de onze anos em torno do modelo político-organizacional das escolas básicas e secundárias começa a romper-se com a publicação, em dezembro de 1996, do Estudo Prévio “Autonomia e Gestão das Escolas”, de João Barroso, realizado de acordo com o Despacho n.º 130/ME/96. Neste, o autor define sete princípios para o processo de reforço da autonomia das escolas “no contexto mais amplo da territorialização das políticas educativas” e apresenta um conjunto de propostas e recomendações relativas

ao faseamento do processo de autonomia, aos “contratos de autonomia”, às Associações de Escolas, à gestão das Escolas, à formação dos responsáveis pela gestão das Escolas, à regulação e controlo. Recusando a “lógica de mercado” inscrita no pensamento neo-liberal defensor da promoção da qualidade através da competição entre escolas, o estudo procura “descobrir outros sentidos para as políticas de descentralização e reforço da autonomia das escolas, diferentes dos que, tradicionalmente, estiveram na sua origem, contrapondo, assim, à “lógica de privatização” emergente nessas políticas, uma lógica cívica e comunitária de renovação da escola pública” (Barroso, 1998, p.16). Daí a preocupação em “enquadrar o reforço da autonomia das escolas na manutenção do papel do Estado, como instância integradora da coesão social no domínio da educação” (Id., ibid.).

No que se refere ao regime jurídico a definir para a gestão das escolas, Barroso (1998, pp.64-65) propõe:

- que a lei se limite a estabelecer “o quadro organizativo que deve regular a gestão de topo”, deixando para as escolas a definição das estruturas de gestão intermédia;
- para a gestão de topo, a criação de um Conselho de Escola que funcionaria como “suporte que confere legitimidade ao processo de transferência de competências para a escola e do qual emanam todos os outros órgãos de gestão”;
- do plenário do Conselho de Escola fazem parte todos os elementos das comissões especializadas: a administrativa; a pedagógica; a sócio-educativa; e a executiva que “assegura as funções da gestão corrente e é responsável pela coordenação dos serviços e estruturas de gestão intermédia”.

De posse deste estudo, o Ministério da Educação veio a publicar em maio de 1998 um diploma que é mais prescritivo que o recomendado, ainda que definindo um modelo aberto cuja configuração específica é deixada à decisão das escolas, em sede do seu Regulamento Interno e não acolhe a lógica de integração dos diferentes órgãos e funções que preside à proposta de João Barroso.

Trata-se da operacionalização de uma imagem organizacional da escola como democracia, tendo como elementos centrais os conceitos de autonomia, participação (“garantida” pela representatividade formal), democracia organizacional (“garantida” por órgãos de tipo colegial e eletivo) e de integração comunitária da escola.

Podemos dizer que o Decreto-lei 115-A/98 vem implantar a autonomia no processo de gestão das escolas. O conceito de autonomia encontra-se especificado na introdução do mesmo Decreto-Lei: construí-la implica uma mudança muito significativa no modo de fazer as coisas por parte das autoridades, governo e poder local, implica vê-la a partir dos problemas concretos que envolvem o seu meio mas que, ao mesmo tempo, potenciam uma configuração específica. Deste modo, define-se como um projeto profundamente enraizado na realidade social que o complementa, não eliminando a responsabilidade tutelar do Estado; antes, pelo contrário, faz com que se perca a conceção de um modelo único de gestão, que subsume, por completo, a possibilidade de cada escola dar um rosto concreto à autonomia.

De acordo com o Decreto-lei n.º115-A/98, a estrutura organizacional do quadro de gestão das escolas portuguesas passam a dispor de quatro órgãos de administração e gestão: a assembleia de escola; o conselho executivo ou diretor; o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

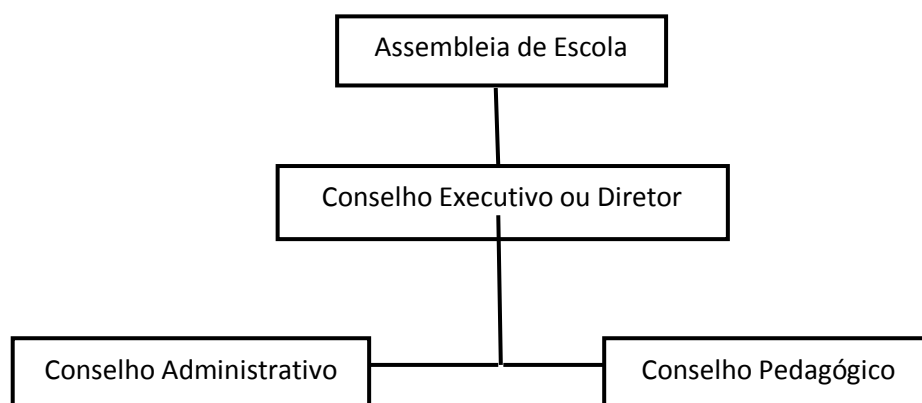


Figura 8 - Órgãos de administração e gestão (Decreto-lei n.º115-A/98)

Os dois órgãos mais influentes, ao nível da gestão, são, por ordem de respetiva importância, e influência, a Assembleia de Escola e o Conselho Executivo ou Diretor. O primeiro é o máximo responsável pela definição das linhas orientadoras da ação da escola e o que aprova os documentos reguladores da atividade e do funcionamento escolar: Projeto Educativo e Regulamento Interno; o segundo interfere com a administração do funcionamento quotidiano da escola no domínio pedagógico, cultural, administrativo e financeiro. No artigo 4º encontram-se especificados os princípios orientadores da administração escolar: o princípio de democraticidade que, no seu conteúdo significativo, expressa a possibilidade de uma participação geral dos

intervenientes no processo educativo; a sobreposição dos critérios pedagógicos e científicos aos critérios administrativos e, por fim, a vinculação da responsabilidade do estado no processo educativo. Durante o período transacional de um ano (tempo estipulado legalmente para os órgãos previstos entrarem, em exercício) a gestão será assegurada pelos membros do Conselho Diretivo ou pelo Diretor Executivo em exercício. No caso de cessação, os serviços serão assegurados por uma Comissão Instaladora (artigo 3º).

Quanto à composição dos elementos que os constituem diferem muito entre si. A Assembleia é um órgão colegial diretamente constituído pela própria escola, onde o corpo docente tem a fatia mais representativa, sendo-lhe fixado o limite máximo que não pode exceder: os 50% do total dos membros da assembleia. O limite mínimo da representatividade cabe aos elementos representantes dos pais/encarregados de educação e pessoal não docente e cuja representação nunca deve ser inferior aos 10%. Relativamente ao segundo órgão (artigo 15º) oferecem duas modalidades de gestão: a primeira, com um presidente e dois vices; a segunda, um diretor e dois adjuntos.

Na definição e importância das competências, pode dizer-se, a nível geral, que o Conselho Executivo ou o Diretor trabalham no terreno, estando reservado à Assembleia o poder de adjudicar as propostas que lhe caem em cima da mesa. Isto é, a Assembleia de Escola surge como órgão da direção, embora – como aliás, já sucedia no modelo anterior – a designação de “direção” seja reservada para o órgão de gestão. Para além disso, a Assembleia parece assumir também funções de fiscalização dos outros órgãos, sendo perceptível o apelo a que exerça uma magistratura de influência sobre os mesmos. Contudo, uma observação mais pormenorizada do artigo 17º, revela a diversidade de competências em diferentes domínios da atividade das escolas: pedagógico, disciplinar, financeiro e cultural. Assim, são suas competências a organização do programa pedagógico e nomenclatura normativa da escola e também formular as modalidades de contratos de autonomia. Há que definir os vetores fundamentais do processo de ensino-aprendizagem e o padrão de funcionamento diário. Ao nível do funcionamento concreto da escola destacam-se o ter que delinear as variantes do sistema funcional, projetar orçamentos, organizar e controlar o processo de distribuição dos alunos pelas turmas e consequente elaboração dos horários, assegurar a gestão da estrutura física da escola e formular o programa de ação social e cultural da escola.

Quanto à Direção Executiva parece ser reconhecido o monopólio da conceção,

da interpretação do projeto de escola e da sua tradução em programas de ação, ao ser-lhe atribuída a incumbência de elaborar as propostas de todos os grandes documentos orientadores da ação da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Orçamento e Plano Anual de Atividades).

Outras consequências previsíveis são de relativa importância: o Conselho Pedagógico fica reduzido a um papel consultivo para a maior parte das matérias, assume funções deliberativas quanto à definição de critérios gerais para um conjunto delimitado de domínios; o presidente da Assembleia da Escola, constituído de amplos poderes, pode não ser um docente, mas sim um representante dos interesses económicos da região que pode subverter completamente as finalidades pedagógicas da escola e geri-la apenas por critérios empresariais.

É de destacar que o normativo deixa em aberto um conjunto de aspetos relativos à constituição e ao funcionamento de outros órgãos e estruturas que institui. A regulamentação de tais aspetos compete às escolas que deverão expressar no seu Regulamento Interno a sua opção. Assim, destacamos outros que parecem ter maior relevância:

- define a composição do Conselho Pedagógico, sabendo que não pode exceder os 20 membros e tem de incluir representantes das estruturas de orientação educativa, dos serviços de apoio educativo, da associação de pais e encarregados de educação, dos alunos (no ensino secundário), do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo;
- fixa as estruturas de orientação educativa (departamentos curriculares , coordenação dos conselhos de diretores de turma);
- opta por formas alternativas ao Conselho de Diretores de Turma para assegurar a coordenação pedagógica dos vários cursos do ensino secundário;
- regulamenta os processos eleitorais de todos os órgãos e estruturas.

A inevitável precedência da tomada destas decisões pelas escolas sobre a instalação do novo figurino organizacional trouxe ao Regulamento Interno da Escola uma centralidade que corre o risco de deixar para segundo plano o projeto de escola e transformar-se, ele próprio, num misto de "Regulamento-Organigrama" e "Regulamento – Código Normativo" (Sarmiento, 1998, p.21) tributário das concepções gerencialista e

juridicista da administração educativa. Distinguindo entre “autonomia administrativa” e “autonomia de projeto” e denunciando a ênfase na primeira ao nível do debate, o mesmo autor, declara que “um entendimento puramente administrativista da autonomia tenderá a fazer deste tipo de Regulamento o seu modelo de referência, pelo que é, muito provavelmente, aquele que constitui o principal risco, no estado atual do debate sobre a construção da autonomia” (Id., *ibid.*, p.22).

Importa ainda salientar que o decreto anuncia a criação de Conselhos Locais de Educação, “com base na iniciativa do município” (art.º 2º), define o conceito e prescreve os princípios (art.º 48º) a que devem obedecer os contratos de autonomia a celebrar, por iniciativa da escola, entre esta e a administração regional da educação. Os contratos de autonomia são o instrumento para o desenvolvimento da autonomia da escola “segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respetivo exercício” (art.º 47º- 1).

Antes de o Decreto-Lei ser aprovado no parlamento, e quando estava em causa a discussão do mesmo projeto, Paulo Sucena (1998), Secretário-geral da FENPROF, referia:

“ [...] o apelo ao auto financiamento das escolas abre portas à desresponsabilização do estado pela qualidade da escola pública. [...] O exercício da autonomia por parte das escolas implica a concessão dos recursos indispensáveis” (p.10).

Este líder sindical salienta que a construção da autonomia está revestida de ambiguidade: porque os órgãos de gestão estipulados garantem um modelo único de gerir, porque as escolas, ao celebrarem os seus contratos de autonomia com o ministério, estão sempre numa posição de inferioridade e, à partida, gera assimetrias e desigualdades pois nem todas as escolas se equivalem no seu peso negocial.

Como conclusão, podemos dizer que o enquadramento legislativo das escolas portuguesas cria poucas condições para o exercício da liderança e poder por parte dos atores organizacionais. Esta situação é denunciada por alguns investigadores portugueses, é o caso de Ruben Cabral (1989), ao estudar os fenómenos de liderança e democracia em duas escolas secundárias - Cambridge Rindge and Latin School e Escola Secundária de Pedro Nunes - refere que é regulada por comportamentos rotinados. Esta letargia e maquinismo administrativo são uma consequência natural da extremada

dependência em relação à política educativa das autoridades governativas. Outro autor, Natércio Afonso, (1994), sublinha esta deficiência gestonária, pois das conclusões de investigação sobre a orgânica e funcionamento diário de uma escola, refere a ausência de uma liderança significativa como uma das mais importantes disfunções organizacionais. O reduzido poder de iniciativa dos gestores escolares é determinado por uma cultura de professores colegial e pela ascendência normativa da estrutura administrativa do Ministério da Educação.

Estas perspetivas ajudam-nos a fundamentar a ideia de que o efeito da liderança nas organizações escolares, no caso da realidade portuguesa, é muito diminuto. Se no período anterior ao 25 de Abril, a governação das escolas resultava do controlo político-ideológico do poder central, através da mediação passiva do reitor e diretor de ciclo, com o advento da sociedade democrática, esta mediação passa a ser mais coletiva. No entanto, a autonomia das escolas não vai além da composição dos órgãos de gestão, que nas suas funções se resumem a representar e executar as diretivas do poder central, ou seja, como refere Lima *et al.* (2006, p.43), assente numa autonomia decretada, manifestamente desprovida de sentido democrático e descentralizador, contraditoriamente subordinada a um governo heterónomo das escolas, a partir da ação do poder central, concentrado e desconcentrado, impedindo objetivamente a criação e afirmação de um órgão de direção próprio de cada organização escolar que pudesse intervir legitimamente na governação das escolas, em regime de coautoria com as autoridades centrais. Daqui resultam escolas (hetero)governadas e não escolas governantes ou em direção ao "autogoverno escolar".

III. 1.7. Decreto-Lei n.º 75/2008

A análise do diploma visa assinalar o que de mais marcante se introduz nos princípios e práticas aplicáveis à gestão das escolas diretamente dependentes do Ministério da Educação, apresentando-se como mais uma mudança introduzida na organização e autonomia nos estabelecimentos públicos de educação e ensino.

O sentido das mudanças ao nível da direção e gestão das escolas ao longo dos últimos anos tem caminhado para a implementação de uma estrutura de governação que seja capaz de “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Decreto-Lei nº 75/2008, preâmbulo), o que se traduz no abandono de modelos colegiais e democráticos e a adoção de modelos mais

unipessoais centrado na figura do diretor.

Na sequência de outras alterações promovidas pelo XVII Governo Constitucional, como sejam a celebração de contratos de autonomia, a alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a estruturação da carreira de professor, com a criação da categoria de professor titular, a implementação da autoavaliação e à avaliação externa das escolas, o Ministério da Educação, como refere no preâmbulo do Decreto-Lei, passa a outro “patamar que implica a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, de acordo com as necessidades identificadas e os objetivos definidos no programa de governo”.

III. 1.7.1. A mudança de paradigma

O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. (Decreto-Lei n.º75/2008, preâmbulo).

Assim, pretende este normativo, em primeiro lugar, reforçar a participação das famílias e comunidade na direção estratégica das escolas, um dos princípios já tentados em governos anteriores com o intuito de promover uma maior abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais.

Por isso, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais direto e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve (Id., *ibid.*).

Para concretizar este objetivo é criado um órgão de direção estratégica onde têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos (no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, mais especificamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.

É com base neste pressuposto que é criado um órgão colegial de direção,

designado Conselho Geral, a quem cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo e plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades), além disso, têm ainda a capacidade para eleger e destituir o Diretor, que responde perante o conselho e a quem tem de prestar contas ao longo do seu mandato.

Como forma a garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos grupos representados pode ter a maioria dos lugares no conselho geral, tendo de ser cumpridas algumas regras elementares na composição deste órgão. Nesta nova legislação, é o aspeto que marca a grande diferença relativamente à anterior, ou seja, vem terminar com a prática corrente dos professores serem os principais atores no exercício do poder de gestão e administração das escolas públicas.

Em segundo lugar, com este decreto-lei, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser imputadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição (Id., *ibid.*).

Para concretizar este segundo objetivo é criado o cargo de Diretor, como explicam Barroso e Carvalho (2009 como citado em Bolívar, 2012, p.50), “acabam com a gestão colegial, introduzindo pela primeira vez, desde a revolução de 1974, e com carácter obrigatório para todas as escolas, o papel unipessoal do diretor”. No entanto, o Decreto-Lei n.º 172/91, já previa a existência de um “diretor executivo” e o Decreto-Lei 115-A/98 de uma “direção executiva”, que tanto podia ser exercida por um conselho executivo, como por um diretor, competindo à escola definir a sua própria estrutura organizacional.

Ao diretor são atribuídas a gestão administrativa, financeira e pedagógica e a presidência do Conselho Pedagógico, podendo ser recrutado de entre docentes do

ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar.

Também é conferido ao diretor o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares e outras estruturas intermédias de coordenação e supervisão pedagógica. Se, por um lado, isto pode reforçar a autonomia e o poder do diretor como líder ou gestor em constituir a sua equipa de trabalho, por outro, pode levar à diminuição da participação democrática do pessoal docente na eleição de quem os representa.

Finalmente, o presente decreto-lei corresponde a um terceiro objetivo: o reforço da autonomia das escolas. A necessidade do reforço da autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os setores de opinião. A esta retórica, porém, não têm correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas.

Convém considerar que a autonomia constitui não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade (Id., *ibid.*).

A prestação de contas organiza-se, por um lado, efetivando regularmente um controle do funcionamento da organização, através do Conselho Geral, onde as várias individualidades e grupos têm assento, e a quem incumbe também a escolha do Diretor, e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa dentro da organização escolar.

Nesta lógica, “só com estas duas condições preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas” (Id., *ibid.*) que se exprime “na faculdade de auto-organização da escola” (Id., *ibid.*), ficando ao critério da escola para se organizarem e conceberem estruturas que se façam representar no Conselho Pedagógico, uma vez que o Decreto-Lei estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando somente a criação de algumas estruturas de coordenação de primeiro nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento aos alunos (conselhos e diretores de turma).

Quanto à possibilidade de transferência de competências das estruturas do Ministério da Educação para as escolas, mantém-se o princípio da contratualização da autonomia, tendo como base, os princípios fundamentais da melhoria em função dos resultados da avaliação externa e da capacidade da escola para o seu exercício.

III. 1.7.2. Disposições gerais

Este regime jurídico aplica-se aos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado, designados por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Orienta-se pelos princípios da igualdade, da participação, da transparência e subordina-se, em particular, aos princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente:

- a) Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas;
- b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática;
- c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das atividades e instituições sociais, económicas e culturais, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino;
- d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa (Id., *ibid.*, art.º 3.º, n.º 2).

No quadro dos princípios gerais e os objetivos referidos, a autonomia, a administração e a gestão de todos os estabelecimentos de educação e ensino visam promover o sucesso escolar de todos os alunos, prevenir o abandono, promover a equidade social, assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho e desenvolver em particular, a qualidade do serviço prestado.

Igualmente importante é assegurar o cumprimento dos direitos e deveres constantes das leis, normas ou regulamentos, manter a disciplina, assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e da administração escolar, bem como garantir

condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa.

Observados os princípios gerais e objetivos estabelecidos neste decreto-lei, admite-se que as escolas possam adotar soluções organizacionais alternativas no exercício da sua autonomia organizacional, designadamente no que concerne à organização pedagógica.

III. 1.7.3. Organização

Um agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;
- d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente decreto-lei (Id., *ibid.*, art.º 6.º, n.º 1).

A constituição de agrupamentos de escolas tem como objetivo principal, oferecer percursos escolares integrados, facilitar a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, favorecer a proximidade geográfica e contribuir para o ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar.

Cada uma das escolas ou estabelecimentos de educação pré-escolar que integra o agrupamento mantém a sua identidade e denominação própria.

III. 1.7.4. Regime de autonomia

A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da

organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos (Id., *ibid.*, art.º 8.º, n.º 1).

A extensão dessa autonomia aos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas depende da sua dimensão e da sua capacidade para o seu exercício, pressupõe assim, a prestação de contas, designadamente através da autoavaliação e da avaliação externa, essa transferência de competências para as escolas rege-se por princípios de gradualismo e de sustentabilidade.

Os instrumentos que fundamentam o exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escola e escolas não agrupadas são:

- a) Projeto educativo – 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;
- b) Regulamento interno – o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) Plano anual e plurianual de atividades – os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;
- d) Orçamento – o documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada (Id., *ibid.*, art.º 9.º, n.º 1).

Para efeitos da respetiva prestação de contas, são ainda instrumentos de autonomia:

- a) Relatório anual de atividades – o documento que relaciona as atividades efetivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos

utilizados nessa realização.

b) Conta de gerência – o documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

c) Relatório de autoavaliação – o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades 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 (Id., ibid., art.º 9.º, n.º 2).

III. 1.7.5. Regime de administração e gestão

A administração e gestão dos agrupamentos e escolas não agrupadas são asseguradas por órgãos próprios: conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo.

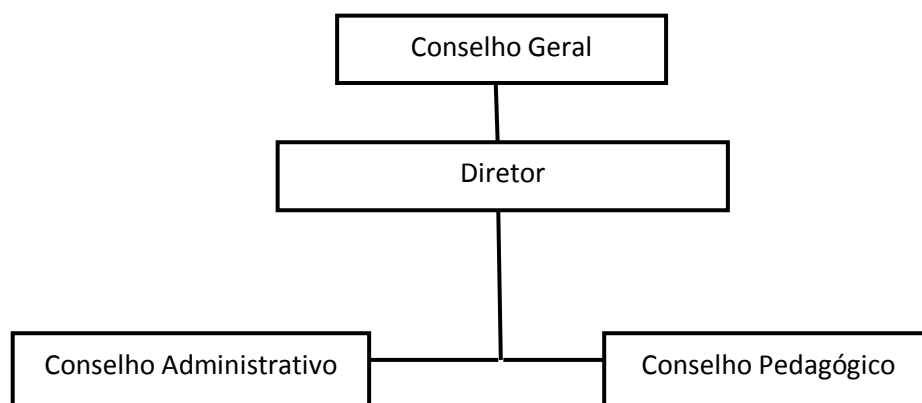


Figura 9 - Órgãos de administração e gestão (Decreto-lei n.º75/2008)

III. 1.7.6. Conselho Geral

O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica da instituição e compete-lhe a definição das linhas orientadoras da sua atividade, bem como assegurar a participação e representação da comunidade educativa. A articulação com o município faz-se através da respetiva Câmara Municipal, respeitando as competências do Conselho Municipal de Educação.

A composição do Conselho Geral é estabelecida no Regulamento Interno de cada escola, nunca excedendo os 21 elementos. Nesta estrutura devem estar

representados os docentes, os alunos, os funcionários não docentes, os pais e encarregados de educação, o município e a comunidade local.

Os representantes dos docentes e dos não docentes, no seu conjunto, não podem ser em número superior a 50 % da totalidade dos membros do Conselho Geral e o Diretor participa nas reuniões do Conselho Geral, sem direito a voto.

Os representantes dos alunos, dos docentes e do pessoal não docente são eleitos separadamente pelos respetivos membros; os representantes dos pais e encarregados de educação são eleitos em assembleia-geral de pais, sob proposta das suas organizações representativas e, quando não existam, em termos a definir no Regulamento Interno; os representantes do município são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar a sua representação nas juntas de freguesia; os representantes da comunidade local, podem ser cooptados pelos restantes membros ou indicados por instituições e/ou organizações, nos termos do Regulamento Interno.

Sem prejuízo de outras a definir, são competências do Conselho Geral:

- a) Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos;
- b) Eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei;
- c) Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
- d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- e) Aprovar o plano anual e plurianual de atividades;
- f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades;
- g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;
- h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar;
- j) Aprovar o relatório de contas de gerência;
- l) Apreciar os resultados do processo de autoavaliação;
- m) Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários;
- n) Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão;
- o) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;
- p) Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas (Id., *ibid.*, art.º 13.º, n.º 1).

Ao conselho geral compete eleger o respetivo presidente, sendo este eleito por maioria absoluta dos votos dos membros em efetividade de funções e dispõe da faculdade de solicitar aos outros órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento e de lhe dirigir recomendações relativas ao desenvolvimento do Projeto Educativo e ao cumprimento das metas do Plano Anual de Atividades.

Para que algumas atividades do conselho geral sejam mais profícuas este pode constituir uma comissão permanente e delegar-lhe competências devendo, no entanto, ser respeitada a proporcionalidade dos corpos que nele têm representação.

As reuniões ordinárias do conselho geral são uma vez por trimestre, podendo o conselho reunir extraordinariamente sempre que convocado pelo respetivo presidente, ou a requerimento de um terço dos seus membros, ou por solicitação do diretor.

III. 1.7.7. Diretor

O diretor é o órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, sendo coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos, dependendo da dimensão dos estabelecimentos de ensino e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa.

Para além de outras competências que lhe forem delegadas (administração educativa e município), compete ao diretor submeter à aprovação do Conselho Geral o Projeto Educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico; elaborar e submeter as alterações ao regulamento interno, os planos, anual e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia. Sem prejuízo das competências que lhe sejam definidas por lei ou regulamento interno, compete ainda ao diretor, aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município. Compete-lhe também representar a escola; exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente e o poder disciplinar em relação aos alunos; intervir no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente e realizar a avaliação de desempenho do pessoal não docente.

Compete ainda ao diretor em especial:

- a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- d) Distribuir o serviço docente e não docente;
- e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
- f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma;
- g) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo Conselho Geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º;
- j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
- l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos (Id., ibid., art.º 20.º, n.º 4).

O diretor é eleito pelo conselho geral na sequência de um procedimento concursal, prévio à eleição, a que podem ser opositores os docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, exercendo funções em regime de comissão de serviço com dedicação exclusiva.

O diretor toma posse perante o Conselho Geral nos 30 dias subsequentes à homologação dos resultados eleitorais pelo diretor regional de educação, para o exercício de um mandato com a duração de quatro anos. No seu termo, o Conselho Geral delibera sobre a sua recondução ou a abertura do procedimento concursal conducente à realização de novas eleições. O exercício de mandatos consecutivos, por recondução, é tomado por maioria absoluta dos membros do conselho geral e está limitado a dois, por eleição a quatro.

O subdiretor e os adjuntos são nomeados pelo diretor de entre docentes dos

quadros de nomeação definitiva que contem pelo menos cinco anos de serviço e se encontrem em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada (Id., *ibid.*, art.21.º, n.º 5).

Para além dos deveres gerais da administração pública, constituem “deveres específicos” do diretor e adjuntos, os seguintes:

- a) Cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa;
- b) Manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços;
- c) Assegurar a conformidade dos atos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa (Id., *ibid.*, art.º 28.º).

III. 1.7.8. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, nomeadamente nos domínios, pedagógico didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente e é, por inerência de funções, presidido pelo Diretor.

A composição do conselho pedagógico é determinada pelo agrupamento nos termos do regulamento interno de cada estabelecimento de educação e ensino, não podendo ultrapassar os quinze membros, devendo observar os seguintes princípios:

- a) Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares;
- b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas;
- c) Representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º 2 do artigo 34.º (Id., *ibid.*, art.º 32.º, n.º 1).

Os estabelecimentos de ensino podem ainda definir no seu Regulamento Interno as formas de participação dos serviços técnico-pedagógicos; os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respetivas associações e, quando estas não existam, nos termos a fixar pelo Regulamento Interno; os representantes dos alunos

são eleitos anualmente pela Assembleia de Delegados de Turma de entre os seus membros. Por incompatibilidade de funções, os representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação e dos alunos no conselho geral não podem ser membros do conselho pedagógico.

Compete ainda ao Conselho Pedagógico, sem prejuízo de outras competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno:

- a) Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral;
- b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos;
- c) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- d) Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente;
- e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas;
- g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- h) Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;
- i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;
- l) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- m) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- n) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações (Id., *ibid.*, art.º 33.º).

As reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico são uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respetivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros e ainda sempre que um pedido

de parecer do conselho geral ou do diretor o justifique.

A representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, no conselho pedagógico, faz-se no âmbito de uma comissão especializada.

III. 1.7.9. Conselho Administrativo

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor (Id., *ibid.*, art.º 36.º).

Compõem o Conselho Administrativo, o Diretor, que preside, o subdiretor ou um dos adjuntos do diretor, por ele designado para o efeito e o chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua.

São competências do Conselho Administrativo, sem prejuízo de outras que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno:

- a) Aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;
- d) Zelar pela atualização do cadastro patrimonial (Id., *ibid.*, art.º 38).

O Conselho Administrativo reúne uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o Presidente o convoque ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.

III. 1.7.10. Coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar

Cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento terá um Coordenador, designado pelo Diretor, de entre os professores em exercício efetivo de funções na escola, de preferência entre professores titulares e cujo mandato cessa com o mandato do diretor.

O diretor pode exonerar o coordenador a todo o tempo, por despacho devidamente fundamentado.

São competências do coordenador de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar:

- a) Coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas;
- c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas (Id., *ibid.*, art.º 41.º).

III. 1.7.11. Organização pedagógica

Com vista ao desenvolvimento do respetivo Projeto Educativo, o Regulamento Interno fixa as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, na coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promovendo o trabalho colaborativo e assegurando a realização da avaliação de desempenho do pessoal docente.

A constituição dessas estruturas nas escolas visa nomeadamente:

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas 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 atividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente (Id., *ibid.*, art.º 42.º).

A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes das escolas, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos, sendo asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes. Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo Diretor, que os pode exonerar a todo o tempo por

despacho fundamentado e cujo mandato tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do diretor.

A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos em cada escola e a articulação entre a escola e as famílias, é assegurada:

- a) Pelos educadores de infância, na educação pré-escolar;
- b) Pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Pelo conselho de turma, no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com a seguinte constituição:

- i) Os professores da turma;
- ii) Dois representantes dos pais e encarregados de educação;
- iii) Um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário¹⁵⁴ (Id., *ibid.*, art.º 44).

O trabalho de coordenação do conselho de turma é exercido por um Diretor de Turma, designado pelo Diretor de entre os professores da mesma e, sempre que possível, pertencente ao quadro da escola.

No desenvolvimento da sua autonomia e quando se considere justificado, podem também ser designados tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos.

No quadro da autonomia que vier a ser reconhecida e nos termos do regulamento interno, podem ser criadas outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, asseguradas, sempre que possível, por professores titulares.

Para o bom desempenho da organização os estabelecimentos de educação e ensino dispõem de um conjunto de serviços de apoio que funcionam na dependência do diretor. Entre eles, os serviços administrativos; os serviços técnicos, que compreendem, as áreas de administração económica e financeira, gestão de edifícios, instalações e equipamentos e apoio jurídico; e os serviços técnico-pedagógicos, que compreendem, as áreas de apoio sócio-educativo, orientação vocacional e biblioteca.

O funcionamento dos diversos serviços é assegurado por pessoal técnico especializado ou por pessoal docente, podendo os vários estabelecimentos de ensino fazer uma gestão partilhada dos recursos disponíveis enquadrado por protocolos a estabelecer entre instituições.

III. 1.7.12. Participação dos pais e alunos

É reconhecido às famílias e aos alunos, o direito à participação na vida da escola, nos termos do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, que se concretiza nos termos do estabelecido no presente decreto-lei, designadamente para os alunos, através dos delegados de turma, do Conselho de Delegados de Turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no respetivo Regulamento Interno.

III. 1.7.13. Contratos de autonomia

O desenvolvimento da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino desenvolve-se com base na sua própria iniciativa e de acordo com um processo de acompanhamento/monitorização realizado pela administração central e que podem ser reconhecidos diferentes níveis de competência e de responsabilidade, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respetivo exercício.

O acompanhamento/monitorização ao longo do desenvolvimento do processo é que determinará a negociação entre a escola, o Ministério da Educação e a câmara municipal respetiva, mediante a participação dos conselhos municipais de educação, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, que persegue objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência.

Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas (Id., *ibid.*, art.º 57.º, n.º 1).

Os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia são os seguintes:

- a) Subordinação da autonomia aos objetivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;
- b) Compromisso do Estado através da administração educativa e dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada na execução do projeto educativo e respetivos planos de atividades;
- c) Responsabilização dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas

ou escola não agrupada, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação e acompanhamento do desempenho que permitam aferir a qualidade do serviço público de educação;

d) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e ao projeto que pretende desenvolver;

e) Garantia da equidade do serviço prestado e do respeito pela coerência do sistema educativo (Id., *ibid.*, art.º 57.º, n.º 2).

Para a celebração de um contrato de autonomia são necessários alguns requisitos, ou seja, implica que estejam constituídos e em funcionamento os órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime previsto no presente decreto-lei, e concluído o procedimento de avaliação externa.

O desenvolvimento da autonomia processa-se pela atribuição de competências nos seguintes domínios:

a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;

b) Gestão de um crédito global de horas de serviço docente, incluindo a componente letiva, não letiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projetos de ação e inovação;

c) Adoção de normas próprias sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas ou grupos de alunos e ocupação de espaços;

d) Recrutamento e seleção do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;

e) Extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico-pedagógicos e suas formas de organização;

f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afetação global de meios;

g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;

h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;

i) Associação com outras escolas ou agrupamentos de escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais (Id., *ibid.*, art.º 58, n.º 1).

O acompanhamento/monitorização do processo do exercício da autonomia, incidirá no grau de cumprimento dos objetivos constantes do projeto educativo e ao grau de cumprimento dos planos de atividades e dos objetivos do contrato, poderá

determinar a sua renovação ou, caso se comprovem situações de incumprimento, determinar a sua suspensão, total ou parcial, desse contrato, ou mesmo, a sua anulação com a consequente reversão para a administração educativa de parte ou da totalidade das competências atribuídas.

III. 1.8. Qual o sentido da mudança?

O diploma (Decreto-lei n.º75/2008 de 22 de abril) apresentado neste capítulo foi alvo de diversas críticas, designadamente, no que toca à maior concentração de poderes na figura do diretor, no gerencialismo e na subordinação, sendo que este é, em última instância, um representante da administração central a quem compete a gestão de todos os domínios da vida na instituição.

Não obstante as ambiguidades do referido Decreto-Lei que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, ele incidiu em três grandes objetivos: o reforço da participação das famílias e das comunidades locais na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino (conselho geral); o favorecimento e a constituição de lideranças fortes (órgão unipessoal), para que “em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008-preâmbulo); e o reforço da autonomia para as escolas (celebração dos contratos de autonomia).

Da republicação do Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril (pelo Decreto-Lei n.º137/2012) no Diário da República em 2 de julho de 2012, podemos referir algumas alterações específicas na gestão e administração escolar em Portugal, destacando, desde já, alguns princípios mais relevantes:

- a) Alteração das competências do conselho geral, mais concretamente no processo de avaliação do desempenho do diretor e no poder de decisão sobre os recursos apresentados pelos docentes no âmbito da avaliação do desempenho.
- b) A composição do conselho pedagógico é estabelecida nos termos do regulamento interno, não podendo ultrapassar os dezassete membros; os pais/encarregados de educação, pessoal não docente e alunos deixam de ser

membros efetivos do conselho pedagógico e passam a participar sem direito a voto apenas nas reuniões plenárias ou em comissões especializadas, designadamente quando as matérias são de relevância para o bom funcionamento da escola (projeto educativo, regulamento interno, orientação escolar e profissional, criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional, apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural e critérios gerais para a elaboração de horários), ou seja, passa a ser um órgão com um caráter mais pedagógico.

- c) A constituição do número de departamentos curriculares passa a ser definida em regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular; a eleição do coordenador de departamento, foi identificada como uma necessidade de uma participação mais colegial, reconhecendo, assim, que algumas das críticas que tinham sido apontadas ao regime imposto pelo Decreto-Lei n.º75/2008 fossem ultrapassadas, assim, ele passa a ser eleito pelos respetivos membros do departamento, de entre uma lista de três docentes propostos pelo diretor para o exercício do cargo.
- d) A necessidade de uma maior autonomia para as escolas é também uma questão abordada por este decreto-lei sendo que o mesmo refere que a uma maior autonomia corresponde a uma redefinição dos critérios, mais especificamente na melhoria dos resultados escolares, a diminuição do abandono escolar, um projeto educativo contextualizado, consistente e fundamentado, maior flexibilização na oferta de cursos com planos curriculares próprios, no respeito pelos objetivos do sistema nacional de educação e uma adoção de uma cultura de avaliação credível nos domínios da avaliação interna da escola, da avaliação dos desempenhos docentes e da avaliação da aprendizagem dos alunos, orientada para a melhoria da qualidade da prestação do serviço público de educação.

No entanto, conforme relatório mais recente da OCDE (2010 como citado em Bolívar, 2012, p.51) “comprovou-se, ao longo do tempo, que as mudanças na administração ou noutros sistemas de uma política pública, não resultam num melhor desempenho; se bem que podem ser uma condição necessária para apoiar as mudanças no ensino e na aprendizagem, não são de todo suficientes”.

CAPÍTULO IV

A Liderança

Explicado o quadro das estruturas funcionais e orgânicas dos modelos de governação da escola portuguesa, parece-nos oportuno fazer uma breve referência a algumas das principais abordagens que caracterizam o estudo da liderança, de forma a dispormos de um quadro de referência global que nos ajude a situar a análise e a reflexão no que diz respeito às problemáticas da liderança educativa.

IV. 1. O que é a Liderança?

Muitos têm sido os estudos científicos e técnicos, relativos à liderança no sentido de explicar quais as características, o comportamento e o desempenho dos superiores sobre os subordinados ou grupo de subordinados.

Não obstante a enorme profusão de definições sobre liderança, Nye (2009 p.11) refere que “recentemente foram compiladas 221 definições surgidas entre as décadas de 20 e 90 do século passado; as mais antigas enfatizam sobretudo a capacidade do líder de impor a sua vontade e as mais recentes atribuem uma maior reciprocidade às relações entre líderes e seguidores”; no entanto, estas continuam a surgir-nos como ambíguas e divergentes. Contudo, tem sido um conceito bastante discutido e escalpelizado por diferentes autores em áreas diversificadas do saber científico: Psicologia, Psicossociologia, Antropologia, Sociologia e Administração ao longo do séc. XX e início do séc. XXI.

Chemers (1984 como citado em Hess, 2010, p.14) considera que o estudo científico da liderança pode ser dividido em três períodos: “the trait period, from around 1910 to World War II, the behavior period, from the onset of World War II to the late 1960’s, and the contingency period, from the late 1960’s to the present”. Para Lorenzo Delgado (2005 como citado em Silva, 2010, p.14), o tema da liderança “converteu-se verdadeiramente num tema de moda, um tópico da atualidade”. No entanto, para Hackman e Wageman (1999 como citado em Nye, 2009, p.40) “o campo da liderança permanece curiosamente por formar. [...] Não existem definições de liderança unanimemente aceites, nem paradigmas dominantes para o seu estudo”.

Apesar desta aparente amálgama, parece existir concordância num aspeto: o exercício da liderança envolve um processo de influência sobre os outros. Segundo

Fullan (2003, p.14), “a liderança não é mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos”, ou mesmo, como refere Kouzes e Posner (2009, p.46), “a liderança não é um gene e não é uma herança. A liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós”.

Para Nye (2009, p.77), a “liderança deve ser entendida não tanto como um exercício de comando heroico, mas mais como um modo de partilha e de encorajamento à participação de todo um grupo, organização ou rede”.

Genentech (como citado em Kouzes & Posner, 2009, p.23) refere que a “liderança significa, acima de tudo, criar um caminho para as pessoas se juntarem e fazerem com que algo extraordinário aconteça.”

Syroit (1996 como citado em Barracho, 2008, p.197) definiu a liderança como “um conjunto de atividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das atividades de outros membros, com o objetivo de atingir eficazmente o objetivo do grupo”.

Uma outra definição, mas mais complexa, é a de Yukl (1994 como citado em Rego, 1998, p.23), que considera tratar-se de um “processo de influência que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou grupo, a organização das atividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização”.

Segundo Bolívar (2012, p.48-49) “liderança é fundamentalmente, a forma de determinar uma direção (objetivos, projeto, visão, etc.) e exercer influência. Esta influência, em torno de uma direção, não baseada no poder ou na autoridade formal, pode ser exercida em diferentes dimensões, especialmente no plano organizacional”.

Como esclarece Blanchard (2010) durante muitos anos definimos liderança como um “processo de influência”, no entanto, para o autor essa definição de liderança deverá ser modificada, devendo, por isso, definir-se como “a capacidade de influenciar os outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior” (pp, X-XI).

No entanto, as divergências acentuam-se mais à volta de questões sobre o tipo de poder a utilizar e como a influência pode ser conseguida sobre os seguidores. Fiedler (1997, p.25) refere duas principais características da liderança: “a sense of purpose and

confidence is engendered in followers and followers are influenced towards goal achievement”.

Porém, mesmo quando aparentemente submissos, os seguidores, mesmo os mais fracos, na perspectiva de Nye (2009, p.55) detêm um certo grau de influência sobre a capacidade dos líderes de concretizarem os seus objetivos, ou seja, a liderança, assim como o poder, é uma relação, e os seguidores detêm algum poder, tanto para resistir como para liderar “os seguidores dão poder aos líderes e vice-versa”. Deste ponto de vista, segundo Barracho (2008) qualquer membro do grupo/organização pode liderar em determinado momento ou em certas matérias, não havendo uma clara distinção entre líderes e seguidores.

De acordo com alguns teóricos, os melhores seguidores são aqueles que foram encorajados a pensar pela própria cabeça, e que, embora leais, estão dispostos a criticar e a corrigir os seus líderes. Para Nye (2009) os seguidores passivos pouco fazem para ajudar os líderes a alcançarem os objetivos traçados. Já os conformistas são leais e dedicados, mas não impõem os necessários limites ao poder dos líderes, permitindo o estabelecimento de objetivos eticamente reprováveis ou a utilização de meios igualmente condenáveis. Os seguidores críticos mas pouco leais tornam-se desafetos e não contribuem para a concretização dos objetivos do grupo nem para a correção dos erros dos líderes. Nesta perspectiva, segundo a autora, os melhores seguidores são aqueles que pensam pela própria cabeça, mas não deixam de ser leais.

Assim, torna-se necessário clarificar o conceito de liderança e torná-lo distinto de outros muito próximos, como os conceitos de poder, influência, autoridade e administração. Sendo distinto, o conceito de liderança está frequentemente ligado ao conceito de poder, ou seja, “a liderança envolve poder, mas nem todas as relações de poder são exemplos de liderança” (Id., *ibid.*, p.10). Contudo, não os podemos perspetivar como entidades substantivas, não são coisas, não possuem uma existência factual, mas exercitam-se em relações (Burns, 1978). De tal maneira são indissociáveis que não podemos definir um sem o outro, conjugam-se numa bicondicionalidade.

Segundo Jesuíno (1999):

“ [...] A liderança (Herrschaft) não seria mais do que o exercício do poder por parte dum ator sobre um grupo. É esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício de poder, que constitui umas das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança” (p.9).

Em síntese, se o poder visa, essencialmente, a concretização de interesses de quem detém (o poder), a autoridade e a liderança têm em atenção os objetivos do líder e do grupo, isto é, tem um horizonte de ação mais extenso, não há líderes sem poder, mas nem todos os que possuem poder são líderes. A diferença explica-se pelas finalidades que legitimam cada uma das formas; no entanto, como refere Nye (2009, p.46). “não é possível liderar sem poder”.

Jesuíno (1999) sustenta que a diferença fundamental entre os conceitos de poder e liderança expressa-se nos termos seguintes: enquanto o poder orienta-se para a defesa da ordem subjetiva dos interesses, a liderança promove as práticas de concretização da ordem objetiva: os interesses comuns. Neste caso, o poder pode ter conotações egocêntricas, a liderança orienta o líder na direção dos seguidores.

Nye (2009, p.46) refere que o “poder é a capacidade de influenciarmos o comportamento dos outros tendo como objetivo obter os resultados que pretendemos”. Nesta perspetiva, a autora refere que podemos fazê-lo de três formas: coagi-los com ameaças, induzi-los com remunerações ou atraí-los e cooptá-los, por isso, faz a distinção entre o poder brando e o poder duro, referindo que através do poder brando é possível alcançar resultados desejados cativando os outros, em vez de os manipular, ameaçar ou recompensar. O poder duro, assenta exclusivamente em incentivos (recompensas) e ameaças, que pode ser usado para obrigar os outros a mudar de posição. Para a mesma autora, a diferença entre o poder duro e poder brando é apenas de grau, tanto em termos da natureza do comportamento como na tangibilidade dos recursos, uma vez que ambos visam a realização de objetivos mediante uma influência sobre o comportamento dos outros. No entanto, à capacidade de combinar eficazmente o poder duro com o poder brando a autora chama de “poder inteligente” (Ibid., p.46-66).

Quadro 3 - Poder brando e poder duro

Tipos de poder	Comportamento	Fontes	Exemplos
Brando	Atrair e integrar	Qualidades inerentes	Carisma
		Comunicações	Persuasão, retórica, exemplo
Duro	Ameaçar e induzir	Ameaças e intimidações	Contratar, despedir e despromover
		Pagamentos e recompensas	Promoções e compensações

Fonte: Construído a partir de Nye (2009, p.62)

Esta sistematização que Nye organiza em torno das duas perspectivas (poder brando e poder duro) permite-nos ter uma visão mais holística das capacidades do poder brando e do poder duro, tendo em conta, designadamente o estilo inspirador e transacional do líder.

No que diz respeito ao poder brando, existem três capacidades muito importantes, segundo a autora: inteligência emocional, comunicação e visão. Quanto ao poder duro, as duas capacidades fundamentais são de natureza organizacional e política.

Goleman, refere que a liderança está profundamente aliada às competências de inteligência emocional, uma vez que a inteligência emocional, envolve o autodomínio, a disciplina e a capacidade de empatia que permite aos líderes canalizarem as suas paixões pessoais e atraírem os outros. Assim, para Goleman (como citado em Nye, 2009, p.99), a “inteligência emocional é duas vezes mais importante do que as capacidades técnicas e cognitivas”, por isso, Goleman *et al.* (2007), referem que a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas, realçando mesmo que a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional. Nesta perspectiva, as emoções dos líderes influenciam as dos seus seguidores, por isso, se eles transmitirem energia positiva e entusiasmo, a organização progride. Se eles, pelo contrário, transmitirem agressividade ou hostilidade, a organização esboroa-se, visto que o estado de espírito do líder e o respetivo impacte sobre o estado de espírito dos seguidores desempenha um papel importante nas organizações (Id., *ibid.*, p.24). Continuando a linha de pensamento dos autores, quanto maior for a capacidade do líder para transmitir emoções mais intensamente se espalharão as emoções e sentimentos, ou seja, os “líderes emocionalmente inteligentes atraem pessoas com talento – pelo prazer de trabalhar na sua presença. Inversamente, os líderes que emitem sinais negativos – são irritáveis, suscetíveis, dominadores, frios – afastam as pessoas”. (Id., *ibid.*, p.31)

De um modo geral, na perspectiva dos autores, a inteligência emocional compreende variadas competências de liderança que estão interligadas e que se agrupam em quatro áreas:

- a autoconsciência - que consiste em conhecer os sinais internos profundos, as suas preferências e as suas capacidades próprias (autoconsciência emocional, autoavaliação e autoconfiança);
- a autogestão - que se refere ao saber gerir as suas próprias emoções, ter autocontrolo,

transmitir confiança e otimismo, ser franco, honesto e íntegro, adaptar-se facilmente a novos desafios e querer aprender continuamente, tanto para melhorarem a si próprios como para melhorar os outros, grande capacidade de iniciativa (autodomínio, transparência, capacidade de adaptação, capacidade de realização e capacidade de iniciativa);

- a consciência social - revela captar os sentimentos dos outros e nas suas necessidades de forma a compreendê-los e contribuir para o seu desenvolvimento, acompanham cuidadosamente os níveis de satisfação dos outros para garantir que são servidos adequadamente (empatia, consciência organizacional e espírito de serviço);

- a gestão das relações - determinam a forma de relacionamento com os outros, estimulam as pessoas, orientam e motivam, usam a sua capacidade de influência, o modo de comunicação construtivo, a capacidade na gestão de conflitos, uma vez que reconhecem os sentimentos e as opiniões de todas as partes e, depois, canalizam e energia para um ideal comum e geram uma atmosfera de colegialidade amistosa, de cooperação e de espírito de grupo (liderança inspiradora, influência, capacidade para desenvolver os outros, catalisador da mudança, gestão de conflitos e espírito de colaboração e de equipa) (Id., ibid., p.273-276).

Há um consenso geral, na perspectiva de Nye, de que a inteligência emocional constituiu uma componente importante da liderança, de ser uma capacidade que se adquire e que se desenvolve com a experiência, e de que diferentes pessoas a possuem em diferentes graus. Ou seja, a inteligência emocional envolve a consciência e o controlo da transmissão de sinais, mesmo que eles não se apercebam disso, pois são atentamente observados pelos subalternos e envolve também uma autodisciplina que impeça as necessidades psicológicas pessoais de afetarem negativamente a prática política.

Comunicação, envolve a oratória e a retórica inspiradora, mas não são as únicas formas de comunicação pelas quais os líderes apresentam os seus pontos de vista e criam significado para os seus seguidores, ou seja, os sinais não verbais (símbolos e exemplos) são também uma componente importante na comunicação humana, para a autora, “um líder inspirador tem de comunicar eficazmente” (Nye, 2009, p.101).

Visão, é parte daquilo que os líderes comunicam, é a capacidade de articular uma imagem do futuro que dá significado a uma ideia, inspira e encoraja os seus seguidores à mudança, ou seja, é uma das formas pelas quais os líderes ajudam a criar

objetivos partilhados, no entanto, para a autora, uma “visão errada pode causar danos, e uma visão demasiado ambiciosa pode revelar-se igualmente nociva” (Id., *ibid.*, p.105). Por isso, o líder antes de escolher os objetivos e exprimir a sua visão, deve analisar cuidadosamente todas as situações, pois só conhecendo o problema poderá avançar com propostas de solução adequadas e corretas à realidade. Roosevelt considera “inútil o homem que não sonha, que não tem visão; mas considero igualmente inútil o sonhador que não tente agir de modo a realizar parcialmente esses sonhos e essas visões” (Id., *ibid.*, p.108).

Capacidade organizacional envolve a gestão das estruturas, dos fluxos de informação e dos sistemas de recompensa de uma instituição ou grupo. Para Nye, os líderes gerem de modo direto os seus subordinados imediatos e de modo indireto através do estabelecimento e manutenção dos sistemas de funcionamento das suas instituições.

Capacidade política é crucial para uma liderança efetiva, assumindo diferentes formas: intimidação, manipulação e negociação prendem-se com o poder duro, mas a política inclui capacidades de poder brando, como a inspiração, a intermediação e o desenvolvimento de redes de confiança, capazes de manter coligações vencedoras permitindo obter um melhor rendimento dos seguidores, garantindo a sua lealdade. Na perspetiva de Nye, a “política do medo pode ser eficaz, mas não é a única forma de fazer política” (Ibid., p.114).

Para Yukl (1989 como citado em Castanheira, 2010, p.55) o conceito de poder é definido como sendo “an agent's capacity to influence a target person”. Deste modo, o poder resulta do exercício eficaz da sua influência sobre os subordinados, superiores e pares.

Segundo Barracho (2008) o poder não pode ser confundido com influência, ou seja, a influência é uma relação social no interior da qual um sujeito modifica o comportamento do outro através da persuasão, enquanto que o poder manifesta-se através do controlo que pode ser mais ou menos eficaz. Podemos então dizer, segundo o mesmo autor que a “influência não requer poder e que o poder pode ir além da influência pois ele coage, caracterizando-se, assim, pela capacidade para exercer um controlo sobre o(s) outro(s)” (p.186).

Yukl (1989 como citado em Castanheira, 2010, p.55) refere que o poder poderá significar diferentes tipos de relações entre quem exerce a influência e os alvos da influência.

Quadro 4 - Fonte de influência do líder Yukl

Fonte de influência do líder	Tipo de resultado		
	Compromisso	Conivência	Resistência
Poder referente	Provável Se o pedido for visto como sendo importante para o líder	Possível Se o pedido for visto como sendo pouco importante para o líder	Possível Se o pedido for para algo que poderá prejudicar o líder
Poder de perito	Provável Se o pedido for persuasivo e os subordinados partilharem os objetivos de tarefa do líder	Possível Se o pedido for persuasivo, mas os subordinados se mostrarem indiferentes aos objetivos da tarefa	Possível Se o líder for arrogante e insultuoso, ou se os subordinados se opuserem aos objetivos da tarefa
Poder legítimo	Possível Se o pedido for educado e muito apropriado	Provável Se o pedido ou ordem for visto como legítimo	Possível Se forem feitos pedidos arrogantes ou se não for visto como apropriado
Poder de recompensa	Possível Se for usado de uma forma subtil e muito pessoal	Provável Se for usado de uma forma mecânica e impessoal	Possível Se for usado de uma forma manipuladora e arrogante
Poder coercivo	Muito improvável	Possível Se for usado de modo a ajudar e de forma não punitiva	Provável Se for usado de um modo hostil ou manipulador

Fonte: Construído a partir de Castanheira (2010, p.56)

Rego (1998) forneceu-nos uma perspetiva muito interessante em torno dos conceitos de “poder” e “influência”. Assim, para este autor, a abordagem proposta por Ansari (1990) talvez seja a mais indicada para a discussão destes conceitos em termos da liderança. Ansari (Ibid.) propõe o seguinte: a influência é “a transação em que uma pessoa (ou grupo) age com o fito de alterar o comportamento de outro indivíduo (ou grupo) num sentido pretendido” (Rego, 1998, p. 249) e o poder será “a capacidade para exercer essa influência. Não tem que ser exercido para que exista: ele é uma força potencial” (Id., ibid.).

Em torno do conceito, Rego enuncia várias definições de poder:

Quadro 5 - Algumas definições de poder

- Poder é a produção dos efeitos desejados (Russell, 1983).
- Poder é a capacidade de as pessoas ou grupos obterem para si próprios outputs (bens, remunerações, status social...) de um sistema em que outras pessoas ou grupos procuram os mesmos outputs... O poder é exercido para alterar a distribuição inicial dos outputs, para estabelecer uma distribuição desigual, ou para os mudar (Perrow, 1986).
- O Poder que A tem sobre B é igual à máxima força que A pode exercer sobre B menos a máxima força que B pode mobilizar em sentido contrário (French, 1956).
- Poder é a capacidade de obter decisões, ações e situações de acordo com os nossos interesses (Dawson, 1986).
- O poder de A sobre B é a capacidade que A tem de, na sua relação com B, os termos da troca lhe serem favoráveis (Bernoux, 1986).
- A tem poder sobre B na medida em que pode obrigar B a fazer qualquer coisa que não faria sem a intervenção de A (Dahl, 1957).
- Poder é a capacidade de mobilizar recursos (Kanter, 1977).
- Poder é a capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais (Mintzberg, 1989).
- Poder é a capacidade dos atores individuais obterem o que desejam (Finkelstein, 1992).
- Poder é a capacidade de levar outra pessoa ou grupo a aceitarem as nossas próprias ideias ou planos. Em essência, o poder capacita para obter de outros o que deles se pretende (Greiner & Schein, 1988).
- O poder é a influência potencial de um agente sobre as atitudes e comportamentos de uma ou mais pessoas-alvo (Yukl, 1989).

Fonte: Construído a partir de Rego (1998, p.250)

Rego também diferencia o poder do controlo e da autoridade. O controlo é “um processo de exercer influência sobre os outros”, a autoridade é “o poder que advém da ocupação de uma determinada posição na organização” (Ibid., p.250). Deste modo, ambos os conceitos se relacionam com o conceito de poder: um por ser uma forma de manifestar influência (o controlo), o outro por ser uma espécie de poder legitimado pela posição (a autoridade).

Neste sentido, Barracho (2008), menciona que a autoridade, por seu lado, refere-

se ao poder no sentido em que ela se exerce num quadro de uma legitimidade, tornando-se um poder legítimo que confere um direito, que é o de exercer um controlo sobre o(s) outro(s), em determinadas circunstâncias, comportando assim, um duplo aspeto enquanto fenómeno psicossocial: por um lado está ligado à ação proeminente de um sujeito capaz de influenciar a(s) atitude(s) do(s) outro e, neste sentido, tem autoridade aquele que é líder do grupo; o outro aspeto incide sobre o poder de que dispõem alguns indivíduos devido às suas posições hierárquicas. Para o autor, da conjugação da autoridade derivada da posição hierárquica “imposta” e daquela que é inerente à posição do líder residirá na eficácia da mesma. Salientando que a “autoridade é estática, estrutural, formal e sancionada pela organização”. (p.188)

Nye (2009, p.189) cita que “a boa notícia é que os líderes podem mudar. Os líderes não nascem feitos – fazem-se, e a liderança é uma capacidade que pode ser aprendida”.

IV. 2. Evolução Histórica das Abordagens conceituais ao Estudo da Liderança

As teorias sobre liderança alicerçam-se, essencialmente, nos processos, sendo as mais antigas as que procuram descobrir traços de personalidade do líder, tais como: a inteligência, a astúcia, a amabilidade, a simpatia ou a força física. Estas teorias surgiram de forma indiscriminada, permitindo relacionar com a liderança qualquer destas características, não se distinguindo o líder, nem destringer os líderes eficazes dos não eficazes (Jesuíno, 1999). Esclarecidos alguns aspetos acerca da liderança, é fundamental distinguir os estilos de liderança das classes dos líderes, e neste caso, segundo Jesuíno (Ibid.), existem duas classes: os líderes formais, com autoridade formal para dirigir os outros e os líderes emergentes ou informais, naturalmente mais influentes nos grupos com cotação elevada em certos momentos.

IV. 2.1. A Liderança como Traço da Personalidade

A conceção da liderança como traço de personalidade constitui uma das mais antigas abordagens a este respeito. Durante esta fase, os estudos fixaram-se na pesquisa dos traços de personalidade característicos e diferenciadores do líder. Neste modelo de abordagem, o líder é visto como aquele sujeito que possui um conjunto de qualidades físicas e psicológicas que lhe permite alcançar uma posição de domínio em qualquer situação. Partindo destes pressupostos, seria possível identificar e medir as qualidades inatas dos líderes (energia, agressividade, autoconfiança, persistência, ...), assim como, distinguir os líderes dos não líderes.

As pesquisas começaram por se centrar nas pessoas que exerciam posições de chefia, no intuito de conseguir individualizar os elementos de distinção que pudessem ser identificados com a função de comando. Nesta perspetiva, considerava-se a liderança como um traço unidimensional de personalidade. É neste sentido que, no senso comum, ouvimos algumas afirmações do género “nasceu para ser líder”, “o líder não se faz, nasce líder”.

Entre diversos autores defensores desta conceção de liderança, destacamos Stogdill (1948 como citado em Chiavenato, 2000, p.136) que, num levantamento exaustivo da literatura sobre os traços de personalidade que definem um líder, nos apresenta a seguinte síntese:

- traços físicos (aparência pessoal, estatura, peso, energia);
- traços intelectuais (entusiasmo, autoconfiança, agressividade e adaptabilidade);
- traços sociais (cooperação, amizade, habilidades relacionais e administrativas);
- traços relacionados com a tarefa (iniciativa, persistência, impulso à realização)

Em suma, podemos concluir que, segundo esta teoria, um líder deve ser enérgico, inteligente, pró-ativo e inspirar confiança.

Entretanto, o aprofundamento da investigação psicológica Man (1959), Gibb (1969) e Stogdill (1948) parece confirmar que não existe um conjunto universal de traços que permita estabelecer uma distinção nítida entre os bons e os maus líderes. Também não se encontrou uma característica que discrimine consistentemente os líderes permanentes e não permanentes em todo o tipo de situações. Nye (2009) refere que embora alguns estudos possam considerar significativa determinada característica, parece existir sempre uma quantidade considerável de provas que não corrobora a importância dessa mesma característica.

Mcgregor (1992) afirmou que:

“Não é provável que haja um padrão básico único de capacidades e traços de personalidade característicos de todos os líderes. As características de personalidade do líder têm a sua importância, mas as que são essenciais diferem consideravelmente conforme as circunstâncias” (p.168).

Segundo o referido autor:

“Há pelo menos quatro variáveis principais que, sabemos hoje, estão implicadas na liderança: as características do líder; as atitudes, necessidades e outras características pessoais dos seguidores; as características da organização, tais como a sua finalidade, sua estrutura, a natureza das tarefas a serem realizadas; e o meio social, económico e político” (Ibid., p.170).

Significa, então, que um líder pode atuar eficazmente numa situação mas noutra pode falhar estrondosamente. Neste sentido, verifica-se que os traços de personalidade são escassamente preditores da eficácia dos líderes. A tentativa de definir os traços psicológicos do líder universal é assim posta em causa. Como Cardoso (2001, p.171) alega, “Estas abordagens eram muito limitadas. Por um lado, não definiam pesos

relativos entre diversos traços: por outro lado, não tinham em atenção os outros aspetos que influenciam o resultado do líder: os subordinados e o contexto em que se exerce a liderança”.

Todavia, este modelo acaba por cair progressivamente em descrédito e hoje muito raramente se estuda a liderança apenas pelas características psicológicas dos líderes. Para Nye (2009, p.32), a “abordagem centrada nas características pessoais não desapareceu dos estudos sobre a liderança, mas foi alargada e tornou-se mais flexível”. Assim, a investigação sobre a liderança progrediu no sentido de dar ênfase aos estilos de comportamento do líder em relação aos seus seguidores e passam a ser vistos como padrões de personalidade consistentes, mais do que como características inatas.

IV. 2.2. A Liderança à Luz da Teoria Comportamental

Esta nova forma de abordar a liderança em oposição às teorias das características pessoais, veio dar relevo ao estilo comportamental do líder, isto é, aquilo que ele faz e não aquilo que ele é. Pretendia-se saber se existia uma única forma de comportamento que caracterizasse os líderes eficazes. A ser verdade poder-se-ia fazer uma “clonagem” (ensinar a liderança) e assim estariam criadas as bases para escolher a pessoa “certa” para assumir a liderança, quer nas organizações quer nos grupos. Estas teorias vão ter o seu principal campo de ação em especial no contexto da psicossociologia das organizações. Seguidamente, vamos verificar como esta aproximação comportamental evoluiu.

IV. 2.2.1. A Liderança em Grupos Experimentais

No caso dos líderes emergentes nos “grupos de discussão” e de acordo com as investigações iniciadas por Bales (1950), o processo de liderança está associado a duas funções que se vão diferenciando à medida que os elementos do grupo vão interagindo: uma tem a ver com a realização da tarefa, outra tem a ver com o reforço das relações sociais entre os membros do grupo.

É a partir das interações entre os sujeitos que irá emergir o líder. Da observação dos sujeitos em interação, é possível identificar qual ou quais os indivíduos que assumem, ou mais precisamente que emergem como líderes instrumentais (se as suas

intervenções são mais no sentido da resolução de problemas) ou como líderes expressivos (se as suas preocupações se concentram mais nos aspetos sócio-afetivos).

Ainda segundo este autor, as características comportamentais destes líderes baseiam-se na atividade, competência instrumental e simpatia. Estes três fatores são independentes entre si, daí ser possível, diferentes tipos de combinações. Assim, se um indivíduo regista desempenhos elevados no domínio da atividade e competência instrumental, e desempenho baixo em simpatia, então estamos perante um líder instrumental especialista na tarefa. Se a situação for inversa estamos perante um líder expressivo, especialista nas relações sócio-afetivas. O líder ideal seria aquele em que o desempenho respeitasse níveis elevados nos três domínios.

Os estudos que se seguem vêm complementar as investigações efetuadas nestes pequenos grupos e dar maior dimensão às organizações e aos líderes formais.

IV. 2.2.2. Estudos da Universidade de Ohio

Os estudos sobre liderança desenvolvidos por Shartle, na Universidade de Ohio, nos finais dos anos 40, tentaram, a partir da observação direta e sem recurso a pressupostos teóricos, identificar dimensões independentes do comportamento do líder. Começando com um elevado número de variáveis, a investigação, mediante a análise fatorial, acabou por se cingir a duas dimensões (estruturação e consideração) que por si só explicam a maior parte da variância total que caracteriza a conduta do líder.

Assim, a dimensão “estruturação” (*initiating structure*) está relacionada com a capacidade que o líder formal demonstra na estruturação dos objetivos que devem ser alcançados por si e pelos subordinados. Um líder, com alta estruturação, é caracterizado por distribuir aos membros do grupo tarefas específicas, definir interações no grupo e com o grupo, clarificar as suas intenções para com os subordinados, esperar que estes sigam os procedimentos previamente estabelecidos e manter os padrões de desempenho definidos.

Seguidamente, a dimensão “consideração” (*consideration*) refere-se à propensão que o líder formal tem em manter boas relações de trabalho orientadas pela confiança mútua e pelo respeito em relação às ideias e sentimentos dos seus subordinados. Um líder com elevada consideração mostra interessar-se pelo conforto e pelo bem-estar dos subordinados, ajuda-os nos problemas pessoais, é amigo e trata-os como iguais.

Para medir estas dimensões foram criados vários instrumentos de medida. Os mais conhecidos são o “Leader Behavior Description Questionnaire” (LBDQ) que se aplicava aos subordinados para descrever o comportamento dos seus superiores e o “Leadership Opinion Questionnaire” (LOQ) aplicou-se aos supervisores, no qual, se lhes pedia para descrever o comportamento que um líder deve ter.

As principais conclusões das diferentes investigações desenvolvidas na Universidade de Ohio baseadas nas dimensões anteriormente referidas indicam o seguinte: os líderes de alta consideração tendem a gerar um ambiente de maior satisfação nos seus subordinados; estes faltam menos ao trabalho; as correlações entre estruturação e efetividade do líder tendem a ser positivas embora também fossem encontrados alguns casos de correlação nula e mesmo negativa; a relação entre consideração e efetividade do líder depende do público-alvo (Jesuino, 1999).

Como observa Robbins (1979) na revisão que faz sobre este tema, os líderes com elevada consideração e elevada estrutura de iniciativa (líderes – hi-hi) tendem a alcançar elevados desempenhos e satisfação dos seus subordinados mais frequentemente do que aqueles que têm baixa consideração ou baixa estrutura de iniciativa ou ambas. Porém, o estilo “hi-hi” não resulta sempre positivo, tendo sido muitas as exceções encontradas. Daí a necessidade de se vir a considerar os fatores situacionais nas teorias comportamentais.

IV. 2.2.3. Estudos da Universidade de Michigan

Os estudos sobre a liderança efetuados na Universidade de Michigan, foram praticamente desenvolvidos em simultaneidade com os estudos da Universidade de Ohio e sobre alguns aspetos eram semelhantes. Pretendiam definir as características comportamentais dos líderes que pareciam estar relacionadas com as medidas de desempenho eficaz. O grupo de investigadores de Michigan também estabeleceu duas dimensões para caracterizar a conduta da liderança, sendo uma tendencialmente “centrada nas pessoas” e outra “centrada na produção” (Jesuino, 1999).

Os líderes que desenvolviam as suas funções mais centradas nos empregados foram descritos da seguinte forma: davam mais ênfase às relações interpessoais, exerciam um controlo mais geral e distante, concediam maior liberdade no exercício das tarefas, dedicavam mais atenção aos problemas pessoais dos subordinados e aceitavam diferenças individuais entre os seus membros.

Em contraste, os líderes centrados na produção, tendiam a dar ênfase aos aspetos técnicos do trabalho como, por exemplo, o que fazer, como fazer, quanto tempo é necessário para fazer uma tarefa, [...]. O seu principal objetivo era acabar as tarefas do grupo e os membros do grupo eram o meio para atingir esse objetivo.

De acordo com a revisão dos trabalhos do grupo da Universidade de Michigan efetuada por Likert (1961, 1967), os líderes cujo comportamento estava centrado nos empregados saíram altamente favorecidos, uma vez que estavam associados a grupos com um elevado nível de produtividade e de satisfação no trabalho. Os líderes centrados na produção tendiam a estar associados a grupos com baixa produtividade e baixa satisfação.

A ideia que resulta destes estudos é que as organizações deveriam pautar-se por padrões de liderança democrática, uma vez que estes foram considerados mais eficazes quando comparados com métodos e lideranças autocráticas.

Apesar do otimismo revelado pelos investigadores de Michigan, surgiram posteriormente resultados contraditórios em função de determinadas variáveis como situação, tipo de grupo, tarefa e subordinados. Nestas teorias não foram postos em causa os princípios, mas sim, os contextos da situação concreta em que é possível aplicá-los. Segundo Vroom (s.d. como citado em Jesuíno, 1999, p.63),

“ [...] é possível enunciar princípios de liderança de tal forma que eles sejam verdadeiros por definição, incapazes de refutação empírica e que suscitem uma aceitação imediata por parte das pessoas com estilos de liderança drasticamente diferentes. Dizer que um líder deve dirigir de tal forma que o pessoal se sinta, a todos os níveis, responsável pelos objetivos da organização (Likert 1967) ou alternativamente que ele se deva preocupar tanto com a produção como com o pessoal (Blakee Mouton 1964) não é avançar na verdade muito quanto ao que haverá a fazer em situações concretas nem ajudar a encontrar respostas para os problemas quotidianos que se lhes deparam”.

Segundo Rego (1998, p.115), Likert (1967), apresenta quatro estilos ou sistemas de liderança:

- Autoritário Explorador – É um estilo de liderança forte, coercivo e de grande arbitrariedade, o líder não tem confiança nos seguidores. Fixa os objetivos e

mantém os subordinados sob clima de insatisfação e hostilização, punindo-os e recompensando-os. Não existe equipa de trabalho a não ser de modo informal, restrito e com algum secretismo.

- Autoritário Benevolente – Confiança e condescendência com os subordinados, apesar de tomar certas precauções. O líder fixa as diretrizes e os objetivos a atingir, mas muitas opções de método podem ser tomadas a nível intermédio, dentro de um quadro de critérios pré-estabelecidos. O sistema é propício à aplicação de incentivos monetários. As relações entre as estruturas informais emergentes e a organização formal são ameaçadas pelo desajustamento e a incompatibilidade dos interesses.
- Consultivo – Confiança do líder nos subordinados e grande fluência de comunicação, tanto no sentido descendente como ascendente. O líder controla decisões mas delega alguns poderes, confiando na responsabilidade dos subordinados. A motivação é conseguida por incentivos positivos, tais como compensações monetárias, as promoções e oportunidades de realização profissional. A punição e o temor raramente são utilizados como processo de motivação.
- Democrático - participativo – É um sistema de liderança no qual a organização se caracteriza por grande democraticidade. O líder tem plena confiança nos subordinados. As decisões são desconcentradas. Os objetivos são fixados por parte dos subordinados. O principal método de motivação é a recompensa, a participação e o envolvimento. As pessoas sentem-se corresponsabilizadas a todos os níveis da organização e as estruturas formal e informal são largamente coincidentes e convergentes.

Para Jesuíno (1999), a tese de Likert (1967) defende que as organizações serão tanto mais eficazes quanto maior for a conversão dos sistemas Autocrático Benevolente e Autocrático Explorador nos dois últimos, por serem mais democráticos e apelativos à participação e envolvimento geral o que resultaria em organizações mais produtivas e com mais sucesso.

Outros investigadores estudaram a liderança em termos de estilo de comportamento do líder, na relação com o subordinado. Esta caracterização dos estilos de liderança é sugerida por White e Lippitt (1939). Estas teorias mantêm-se atuais,

sendo possível considerar, segundo Chiavenato (2000, p.138), três tipos ou estilos de liderança:

- Estilo Autocrático – Todos os procedimentos são impostos pelo líder sem consultar o grupo. Há completo desconhecimento dos objetivos do trabalho e as tarefas são sempre transmitidas pelo líder. Não existe um espaço para a iniciativa pessoal, sendo este tipo de liderança gerador de conflitos, de atitudes de agressividade, de frustração, de submissão e de desinteresse. Elogia e critica, de forma pessoal, o trabalho de cada pessoa.
- Estilo Democrático – Todos os procedimentos são decididos pelo grupo, sob a orientação do líder, que apresenta os objetivos e indica formas de os alcançar permitindo, contudo, alternativas de escolha. O líder faz críticas e elogios relacionados com factos e não com pessoas.
- Estilo Liberal (Laissez-Faire) – Todos os procedimentos ficam a cargo do grupo, e mínima intervenção do líder. Os objetivos e formas de os alcançar são da inteira responsabilidade do grupo. O líder não critica nem elogia, só fazendo questionários quando questionado.

No quotidiano, o que se verifica é que o líder opta por diferentes tipos de liderança (autocrática, democrática e liberal), de acordo com as necessidades do momento. Assim, o principal problema é o de saber quando, em que circunstâncias e como deve utilizar os diferentes tipos de liderança.

Após a descrição dos estudos que mais contribuíram para explicar o comportamento dos líderes, podemos verificar que parece não existir evidência empírica quanto ao mito “one best way” que identifique, de uma forma universal, os padrões de comportamento do líder e o desempenho do grupo. A não consideração dos fatores situacionais que influenciam positiva ou negativamente o comportamento do líder veio fazer com que emergissem novos modelos teóricos, designados por modelos de contingência, que pretendem dar resposta aos problemas não resolvidos. Serão estes modelos que, de imediato, passamos a analisar.

IV. 2.3. A Liderança à Luz da Teoria da Contingência

Entre finais dos anos 60 e inícios dos anos 80, surgiram as abordagens contingenciais à liderança e que são atualmente dominantes. Esta teoria refere a não existência de um estilo de liderança ideal, uma vez que o processo de liderança é em função de três componentes essenciais: líderes, seguidores e contextos em que se exerce a liderança. Pelo que acabámos de verificar, nos diferentes estudos sobre liderança, as tentativas de isolar algumas características quer pessoais quer comportamentais do líder não foram muito bem sucedidas. A previsão de sucesso da liderança é muito mais complexa do que se supunha. Desta forma, a falta de resultados consistentes levou os investigadores a considerarem, como fatores determinantes, o contexto em que subordinados e líder operam, como refere Nye (2009, p.40) “o contexto compreende não apenas o meio exterior como também os objetivos variáveis que o grupo procura realizar numa determinada situação”.

As teorias contingenciais valorizam as circunstâncias em que o líder opera, partindo do princípio de que não existe um único comportamento de liderança eficaz para todo e qualquer tipo de situação. Para além disso, estabelecem uma distinção entre líderes orientados para as pessoas e líderes orientados para as tarefas. Neste sentido, poderíamos colocar a seguinte questão: quais as contingências que tomam mais eficaz a adoção de um ou outro estilo de liderança? Pensamos que fatores como, por exemplo, a posição de poder do líder, a qualidade das relações entre o líder e membros, as normas do grupo, o grau de estruturação da tarefa, a aceitação e maturidade dos subordinados, passam a ser indicadores capazes de ajudar a orientar, dentro de uma previsão razoável, qual o estilo de ação (ou de liderança) mais eficaz a desenvolver em determinada situação.

Muitas pesquisas têm sido realizadas no sentido de isolar variáveis situacionais-chave, preditoras do desempenho do líder. Entre as mais importantes, iremos dar destaque ao modelo de contingência da liderança de Fiedler, à liderança participativa “*continuum*” de Tannenbaum e Schmidt, ao modelo normativo de Vroom e Yetton e à teoria situacional de Hersey e Blanchard.

IV. 2.3.1. Modelo de Fiedler

O primeiro modelo contingencial (da primeira geração), sobre a liderança foi desenvolvido por Fiedler (1967) e baseava-se no princípio de que não existe “one best way” em termos de liderança. Os estilos de liderança eficazes são situacionais. Este modelo analisa a liderança, a partir da relação entre o líder e os aspetos de uma dada situação, ou seja, vai relacionar-se com o tipo de orientação do líder e com a eficácia do grupo.

Para medir o tipo de orientação do líder, Fiedler criou um questionário que designou por LPC (Least preferred coworker) (o colega de trabalho menos preferido). Consiste num conjunto de adjetivos contrastantes como, por exemplo, ausente-entusiasta, eficaz-ineficaz, popular-distante, onde os indivíduos descrevem o colega de trabalho com quem mais dificuldades tiveram em colaborar, classificando-o numa escala de 1 a 8 pontos, de tal modo que 1 ponto, de cada escala, indica o polo menos favorável e 8 pontos, o mais favorável. Um indivíduo que descreve o colaborador menos preferido em termos relativamente positivos, isto é, com uma pontuação alta no questionário LPC, tende a mostrar-se tolerante e democrático. Este estilo de liderança foi classificado como sendo orientado para as pessoas. Em oposição, se o colaborador é visto de uma forma negativa, baixa pontuação LPC, quer dizer que estamos perante um líder que está mais interessado na produção, revelando-se controlador, coercitivo, autocrático e seria classificado com um estilo de liderança orientado para a tarefa.

Porém, tanto os líderes orientados para as tarefas como para as pessoas poderão obter êxito nas suas funções em determinadas condições. Assim, se a situação é muito favorável ou muito desfavorável para o exercício de determinada tarefa através do esforço do grupo, o líder centrado na tarefa é aquele que obtém melhores resultados enquanto os líderes orientados para as pessoas são mais eficazes em situações de dificuldade intermédia. Em consequência, o estilo de liderança mais eficaz dependerá do grau de adaptabilidade e adequação entre a situação e o estilo do líder.

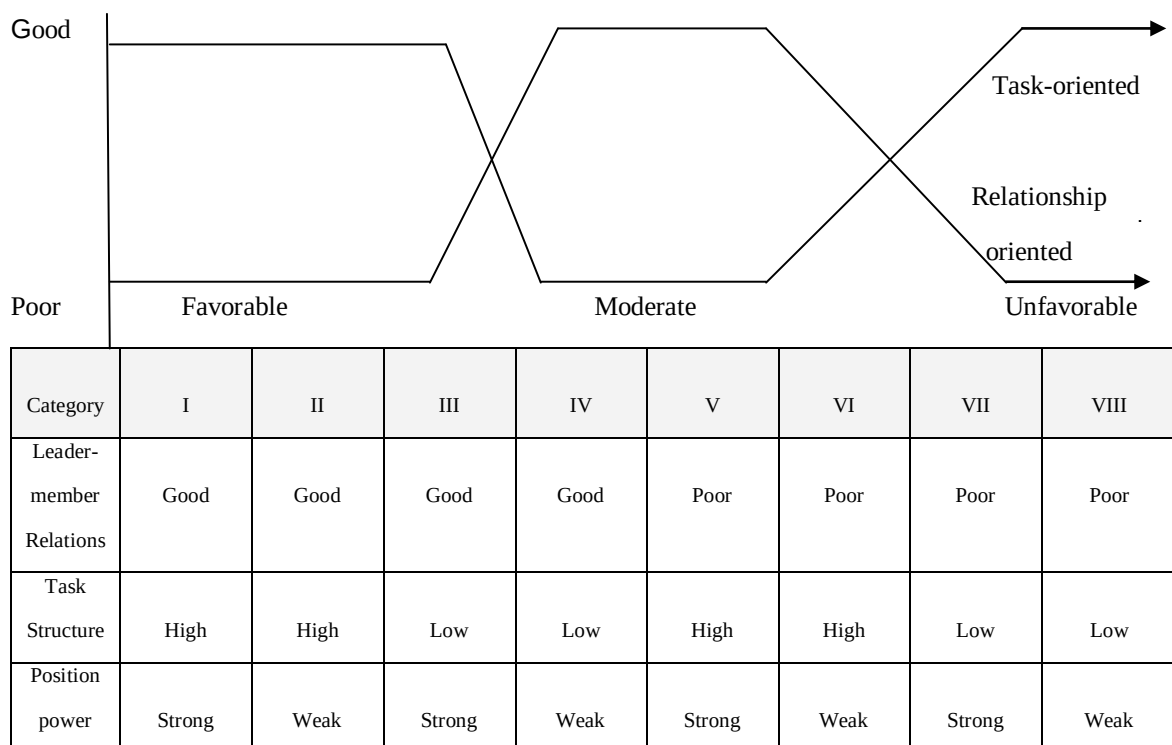
Como expressa este autor, a eficácia do desempenho do grupo, por um lado, depende da estrutura motivacional do líder, isto é, se estamos perante um líder orientado para a tarefa que determina o que os subordinados devem fazer (abordagem diretiva), ou se estamos perante um líder orientado para relações interpessoais que envolve o seu grupo na planificação e execução das tarefas, partilhando a sua responsabilidade de liderança (abordagem participativa). Por outro lado, depende do grau de controlo e

influência que o líder tem sobre o grupo e a situação. A situação, por sua vez, está condicionada pela combinação destes 3 fatores (Jesuíno, 1999):

- estrutura da tarefa - está dependente do grau de estruturação da tarefa, esta pode estar vagamente definida ou aparecer num polo oposto demasiado elaborada. As funções do líder estão mais facilitadas quando a tarefa está bem estruturada do que quando está mal estruturada;
- relação líder-membros - refere-se ao grau de confiança e respeito entre os membros e o líder e vice-versa. Quando entre estes as relações são boas, muito facilmente se consegue alcançar os objetivos propostos. Este fator está muito subordinado à personalidade do líder;
- posição de poder - está dependente do poder formal do líder e do grau de influência que este possa ter na distribuição de recompensas ou de punições. Quando o poder do líder é elevado, a sua tarefa encontra-se mais facilitada do que quando o poder é baixo.

A partir destas três variáveis, podem obter-se diferentes combinações:

Figura 10 - Estilo de Liderança e Eficácia de Grupo



Fonte: Adaptado de Stephen P. Robbins (1979, p.375)

A Figura 10 mostra que a influência do líder será mais fácil num grupo em que existem boas relações entre o líder e os membros, uma tarefa bem definida e um líder forte - situação/category I - e será muito difícil num grupo em que as relações são más, as tarefas ambíguas e pouco poder de liderança -situação/category VIII.

Fiedler, nos seus estudos experimentais, comparando as 3 variáveis contingenciais com o estilo de liderança orientada para a tarefa, verificou que estes tendem a obter bons desempenhos tanto em situações que lhes eram à partida mais favoráveis, como em situações desfavoráveis. Deste ponto de vista, quando colocados líderes orientados para a tarefa nas situações I, II, III, VII ou VIII, conseguem obter melhores desempenhos. Por outro lado, os líderes orientados para as relações obtêm melhores desempenhos em situações moderadamente favoráveis (situações IV a VII).

Como consequência destas descobertas, se se pretender aumentar a eficácia do líder ou mudamos de líder (em função do LPC) para o adaptar à situação ou alteram-se as variáveis situacionais de forma a se adequarem ao estilo do líder.

Apesar das conclusões otimistas de Fiedler, nos diferentes estudos realizados com o objetivo de testar o modelo, detetaram-se alguns resultados que conflituam. Neste sentido, conclui Robbins (1979),

“[...] the Fiedler model predicts all except category II when laboratory studies are reviewed; however, when field studies are analyzed, the model produces supportive evidence for only categories II, V, VII, and VIII”(p.375).

Foram também detetados alguns problemas na estabilidade com a escala LPC e as variáveis contingenciais são complexas e difíceis de aceder. Apesar de terem surgido alguns resultados contraditórios e das controvérsias que ainda hoje se verificam, existe uma evidência considerável quanto à validade preditiva do modelo.

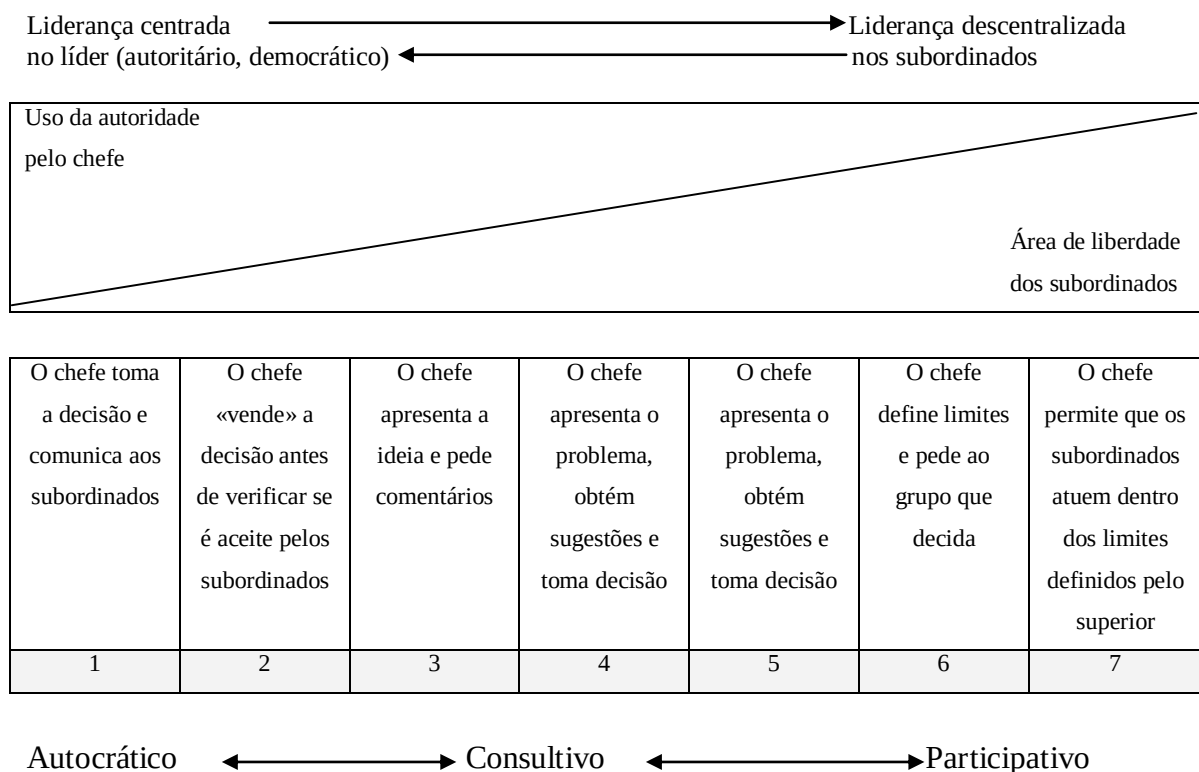
Em investigações mais recentes Fiedler deixou de classificar os líderes em termos de LPC e começou a interessar-se pelos recursos cognitivos (antiguidade, experiência, inteligência, ...). De qualquer forma, os resultados estão longe de serem totalmente conseguidos. No sentido de dar resposta às dificuldades detetadas, as investigações parecem encaminhar-se no sentido de correlacionar as situações concretas com as capacidades cognitivas.

IV. 2.3.2. Da Liderança Diretiva à Liderança Participativa de Tannenbaum e Shmidt

O comportamento dos líderes, até este momento, tem sido visto de uma forma dicotómica. De um lado temos um estilo autoritário que se baseia no poder formal e na filosofia da Teoria X; do outro, temos um estilo democrático que se fundamenta na Teoria Y e supõe que o poder do líder lhe é conferido pelo grupo.

Este novo modelo vem chamar a atenção de que o comportamento dos líderes não é redutível a dois fatores opostos, democrático versus autoritário, mas sim, que existe um contínuo de posições intermédias às quais os líderes podem recorrer para estabelecer as suas relações com os subordinados, ou seja, “cada tipo de situação requer um tipo de liderança diferente para se alcançar a eficácia dos subordinados” (Chiavenato, 2000, p.140).

Figura 11 – Contínuo de Liderança



Fonte: Adaptado de Chiavenato (2000, p.140)

Para nos explicar esta abordagem situacional, Tannenbaum e Schmidt (1958) descrevem sete estilos de comportamentos conforme ilustra a (Figura 11) onde se pode ver que, no extremo esquerdo do contínuo, o líder fixa as diretivas, determina as técnicas de execução das tarefas e mantém um alto grau de controlo. Nesta situação, o grau de liberdade deixada aos subordinados é mínimo. No nível dois, o superior hierárquico tenta manipular as orientações a serem seguidas, enquanto no nível seguinte ouve os dependentes e decide. Nos níveis quatro e cinco existe uma equilibrada participação entre o chefe e os subordinados. O problema é apresentado aos subordinados, é debatido, para depois o líder recolher sugestões antes de decidir. Nos restantes níveis as diretrizes são decididas pelo grupo, estimulado pelo líder. Esta delegação de competências, permite, uma ampla liberdade na organização do trabalho, por parte dos subordinados.

Assim, para Tannenbaum e Schmidt (1958 como citado em Chiavenato, 2000, p.141), consideram três fatores nos comportamentos de liderança:

- Força do líder – sistema de valores, convicções, confiança, segurança nas situações duvidosas. O líder propõe uma decisão, mas dispõe-se a alterá-la com as sugestões por ele solicitadas.
- Força do subordinado – Necessidade de orientação superior. Disposição para assumir responsabilidades. Interesse pelo trabalho. Identificação e resolução de problemas. O líder faz consultas antes de decidir.
- Força da situação – Cultura organizacional. Eficiência dos subordinados na resolução de problemas. O líder decide em equipa.

Em síntese, a ênfase dada no processo de decisão, por estes investigadores, é a da participação do poder que é de natureza motivacional, dependendo intrinsecamente da vontade do líder, em oposição aos modelos anteriormente descritos, onde por exemplo, no modelo de Fiedler o líder era substituído em função do seu estilo de liderança previamente determinado (pelo LPC). Aqui, o que está em causa, é a autoridade utilizada pelo líder relativamente à liberdade permitida aos membros na tomada de decisões.

Seguidamente passamos a analisar o modelo de Vroom e Yetton o qual também vai dar atenção ao comportamento variável do líder.

IV. 2.3.3. Modelo de Participação do Líder de Vroom e Yetton

O modelo desenvolvido por Vroom e Yetton (1974) é muito restrito, aplica-se apenas a situações de liderança, relacionando o comportamento do líder com a participação dos subordinados no processo de tomada de decisão.

Esse modelo vem pôr em evidência, que o comportamento do líder tanto pode ser visto como uma variável dependente quando explicada a partir dos atributos ou das características pessoais e das variáveis situacionais, como se assume como uma variável independente quando, em conjunto com as variáveis situacionais funciona como um indicador preditor dos resultados da organização. Ainda segundo estes autores, é o comportamento do líder que se tem de adaptar à situação e não o inverso. Partindo destes pressupostos foi definido um conjunto de regras sequenciais, às quais os líderes podem recorrer, para determinar a forma e a quantidade de participação desejável na tomada de decisão por parte dos subordinados. Estamos perante um modelo normativo que encaminha o líder através de uma árvore de decisão complexa, a qual é constituída por sete contingências e cinco estilos de liderança, conforme (Figura 12).

Cada ramo da árvore indica o processo a seguir, as letras, identificadas no final de cada percurso correspondem ao comportamento a desempenhar. Assim, em AI e AII estamos perante um comportamento autocrático, CI e CII consultivo e GII grupal. Estes comportamentos, segundo Vroom e Yetton (1974 como citado em Jesuíno, 1999, p.141), devem ser praticáveis nas seguintes situações:

- AI - O líder resolve o problema por si, utilizando a informação disponível;
- AII - O líder decide por si depois de obter informações dos subordinados;
- CI - O líder partilha o problema individualmente com os subordinados mais importantes, agarra nas suas ideias e sugestões, depois decide por si;
- CII - O líder compartilha o problema com os subordinados em grupo, colige coletivamente as suas ideias e sugestões. Depois decide, podendo ou não refletir as influências dos subordinados;
- GII - O líder discute o problema com os subordinados em grupo e em conjunto avaliam as alternativas e gerem o problema, de forma a chegarem por consenso a uma solução. É o grupo que decide.

Assim, se estivermos perante uma situação em que a tomada de decisão pode ser efetuada de uma forma racional, não há restrições de tempo e os subordinados estão predispostos para aceitar as decisões, podemos percorrer a árvore de decisão, da esquerda para a direita, respondendo em cada nó, sim ou não, às sucessivas questões que os investigadores colocaram na parte superior da referida figura. A resposta a cada uma das questões levará o líder a fazer determinado percurso o que corresponde no final a adotar um determinado comportamento que deverá resolver o problema.

Uma das conclusões mais importantes deste modelo, é a de que faz mais sentido falar em situações autocráticas e participativas do que falar em líderes participativos ou autocráticos. Da análise do modelo, mais uma vez se confirma que a investigação se orienta mais para a situação do que para as pessoas.

Nesta mesma linha de ação podemos realçar os investigadores Bass e Valenzi (1974) com o modelo sistémico e House e Mitchell (1974) com a teoria cognitivo-motivacional. Estes autores vêm também chamar a atenção para os comportamentos dos líderes, os quais não podem deixar de ser analisados tendo em atenção o efeito moderador dos fatores situacionais.

IV. 2.3.4. Teoria Situacional de Hersey & Blanchard.

No sentido de colmatar as lacunas que os modelos comportamentalistas denotam, emerge um novo entendimento de liderança voltado para aspetos contextuais/situacionais. Assim, uma das teorias mais aplicadas em contexto real, enquadrada nesta abordagem, é a Teoria da Liderança Situacional de Hersey e Blanchard (1969). É uma teoria que preconiza, no essencial, que o modo de atuação do líder depende do nível de maturidade dos subordinados e à medida que este se altera, poderá também, alterar-se o estilo de liderança, possuindo assim, como principal foco de interesse, o estudo do comportamento contingente em liderança.

Consideram-se, então, três variáveis fundamentais para delimitar o tipo de liderança a exercer: o líder, o subordinado e a situação de mudança, sendo o nível de maturidade do subordinado (conhecimento, experiência, capacidade, confiança, empenhamento e motivação) uma condição necessária para adequar o estilo de liderança. Como nos descreve Rego (1998, p.304),

- Com indivíduos de baixa maturidade (não sabem nem querem assumir responsabilidades), o líder deve, sobretudo, dar ordens, dirigir, especificar.
- Aos subordinados que não sabem mas querem assumir responsabilidades, o líder deve procurar vender a solução para o problema, persuadindo-os.
- Os indivíduos que sabem mas não querem assumir responsabilidades devem ser encorajados, chamados a participar na tomada de decisão.
- Quando os colaboradores sabem e querem assumir responsabilidades, o líder deve proceder à delegação.

Esta abordagem contribuiu para o reconhecimento de que o modelo contribuiu para a compreensão da necessidade de os líderes adotarem comportamentos flexíveis, isto é, de se adaptarem às situações (Rego, 1998).

Nesta perspetiva, não existe uma única forma de liderar, mas antes sucessivos ajustamentos às diversas situações, ou seja, para gerir os diversos tipos de mudança em diferentes situações, o líder deve usar diferentes estilos. Nesta linha de pensamento, Rego (Ibid., p.308) refere o exemplo que Blanchard e Hersey (de forma algo caricatural), nos apresentam ao salientarem que “em situações de combate, incêndio ou emergência, o sucesso depende da resposta imediata às ordens. As exigências de tempo não permitem falar sobre os assuntos ou explicar as decisões. Mas, logo que a crise desaparece, outros estilos podem ser mais apropriados”.

Chiavenato (2000, p.140) afirma também que “as teorias situacionais partem do princípio de que não existe um único estilo ou característica de liderança válida para toda e qualquer situação”. Agora o verdadeiro líder já não é aquele que é dotado de características marcantes de personalidade nem tem como base o estilo de comportamento, mas como “aquele que é capaz de se ajustar a um grupo particular de pessoas sob condições extremamente variadas” (Id., ibid.).

Assim, para Bilhim (2006) a liderança situacional, para além de usar as duas dimensões (a tarefa e a relação), combina com os seguintes estilos de liderança:

“[...] determinar, (tarefa alta e relacionamento baixo). O líder define os papéis e indica o quê, quando, como, e onde as diversas tarefas são feitas. Apresenta um comportamento diretivo; persuadir (tarefa alta e relacionamento alto). O líder dá a maior parte das orientações e convence os liderados a adotarem os comportamentos desejados. O líder deverá ser

diretivo e simultaneamente apoiar na tarefa; compartilhar (tarefa baixa e relacionamento alto). Há partilha da decisão entre o líder e os subordinados, em que o papel daquele é o de facilitar a comunicação; delegar (tarefa baixa e relacionamento baixo). O líder oferece pouco apoio e direção, mas identifica o problema, deixando aos liderados a responsabilidade de desenvolver os projetos” (p. 350).

O modelo de Liderança Situacional II de Blanchard (2010, p.80) defende que não existe um estilo melhor de liderança para encorajar o desenvolvimento, mas que o estilo deve ser adaptado a cada situação, é um estilo na perspectiva do autor, que se tem mantido como uma abordagem “eficaz de gestão e motivação de pessoas, porque abre a comunicação e promove a parceria entre o líder e aqueles que o líder apoia e dos quais depende”.

Blanchard identificou quatro estilos básicos de liderança no modelo de liderança situacional II que correspondem a quatro níveis de desenvolvimento dos liderados e que se apresentam no quadro seguinte.

Quadro 6 - Estilo de liderança e nível de desenvolvimento

Estilos de liderança	Nível de desenvolvimento do indivíduo
E1 - direção	D1 – participante entusiasta (pouca competência, compromisso elevado)
E2 - coaching	D2 – aprendiz desiludido (pouca a alguma competência, compromisso baixo)
E3 - apoio	D3 – executante capaz mas cauteloso (competência moderada a elevada, compromisso variável)
E4 - delegação	D4 – realizador autónomo (competência elevada, compromisso elevado)

Fonte: Adaptado de Blanchard (2010, p.81)

Blanchard (2010) refere que para se ser eficaz no uso do modelo de Liderança Situacional II é necessário possuir três competências: diagnóstico, flexibilidade e parceria para o desempenho, referindo, no entanto, que nenhuma delas é particularmente difícil, requerendo simplesmente muita prática.

- Diagnóstico – para ser um líder eficaz tem que se determinar o nível de desenvolvimento do subordinado, assente na competência e no compromisso;
- Flexibilidade – apto para usar confortavelmente uma variedade de estilos de liderança, ou seja, à medida que os seus subordinados passam de um nível de desenvolvimento para outro, o seu estilo deve alterar-se adequadamente;
- Parceria para o desempenho – formar parcerias abre a comunicação entre o gestor e os seus subordinados e eleva a qualidade e a quantidade das suas conversas.

Neste sentido, Goleman (2000 como citado em Fullan, 2003), analisou a relação entre o estilo de liderança, o ambiente organizacional e o desempenho financeiro de uma empresa de consultadoria. O clima foi avaliado através da combinação de alguns fatores característicos do ambiente de trabalho: flexibilidade, responsabilidade, padrões, prémios, clareza e compromisso. Os resultados financeiros incluíam ainda a rentabilidade das vendas, aumento das receitas, eficiência e lucro.

Do estudo efetuado, Goleman (2000 como citado em Id., *ibid.*), identificou seis estilos de liderança:

- coercivo – o líder exige concordância imediata (“Faça o que lhe digo.”);
- autoritário – o líder mobiliza as pessoas em torno de uma visão (“Siga-me.”);
- paternalista – o líder cria harmonia e constrói laços emocionais (“As pessoas estão sempre primeiro.”);
- democrático – o líder procura o consenso através da participação (“O que pensa?”);
- modelo – o líder estabelece elevados níveis de performance (“Faça como eu, já.”);
- treinador – o líder prepara as pessoas para o futuro (“Tente isto.”).

Dois dos seis estilos afetaram negativamente o ambiente de trabalho, e por sua vez, a respetiva performance. Foram eles, respetivamente, o estilo coercivo e o estilo modelo. No estilo coercivo (as pessoas oferecem uma oposição feroz) embora, segundo Fullan (*Ibid.*, p.45), este seja o líder que tem “[...] algumas das melhores ideias, mas não consegue convencer ninguém”. No estilo modelo (as pessoas sentem-se oprimidas

face às exigências do líder e não resistiram à pressão, embora as linhas de orientação estejam bem claras na cabeça do líder, não as conseguindo expor de uma forma objetiva), acaba frequentemente segundo Fullan (Ibid., p.43), por ser um “cavaleiro solitário”. Assim, os líderes modelo devem aprender a competir numa perspectiva de mudança e desenvolver capacidades para resolver problemas complexos.

O referido autor, concluiu no seu estudo que as empresas que obtiveram o melhor ambiente e a melhor performance foram as que os líderes dominaram quatro ou mais estilos – especialmente o autoritário, democrático, paternalista e treinador.

IV. 2.4. Modelo de Fullan – Liderança numa Cultura de Mudança

Segundo Fullan (2003), surge-nos um conceito renovado para o papel do líder que, no contexto de mudança organizacional, cada líder pode tornar-se mais eficaz se conseguir centrar-se num pequeno número de aspetos essenciais da liderança e desenvolver uma estrutura conceptual sobre a própria responsabilidade do líder para consigo próprio e para os que com ele trabalham, conseguindo, assim, a colaboração dos seus seguidores.

Deste modo, o autor pretendeu demonstrar, uma convergência de várias teorias, base de conhecimento, ideias e estratégias sobre problemas complexos que muitas das vezes não têm respostas fáceis. Assim, foi criado um novo quadro conceptual que permitiu ao autor refletir sobre cinco componentes da liderança. Para Fullan, elas representam forças independentes, embora, “mutuamente solidárias e consolidadas para uma mudança positiva” (Ibid., p.15).

Essas cinco componentes para o estudo da liderança podem agrupar-se da seguinte forma: objetivo moral, compreensão do processo de mudança, construção de relações, formação e partilha do conhecimento e a luta pela coerência com energia, entusiasmo e confiança.

Figura 13 – Estrutura conceitual da liderança de Fullan

Líderes

Entusiasmo						
Energia	Objetivo moral	Compreender a mudança	Construção de relações	Formação e partilha do conhecimento	Criação de coerência	Esperança

Membros

Compromisso
(Externo e interno)

Resultados

Quanto mais coisas boas acontecem, menos coisas más acontecem

Fonte: Adaptado de Fullan (2003, p.16)

- Objetivo moral – significa agir com o intuito de provocar diferenças muito positivas na vida dos funcionários, clientes e sociedade como um todo, prende-se com a forma como os humanos evoluem ao longo do tempo, sobretudo em relação à forma como se relacionam entre si;
- compreender a mudança – consiste na capacidade de inovar, na avaliação das dificuldades iniciais e na definição de estratégias. Por isso, a mudança não pode ser gerida, pode ser compreendida e, porventura, orientada, mas não pode ser controlada;
- construção de relações – é necessário que os líderes sejam capazes de construir relacionamentos perfeitos com as mais diferentes pessoas e grupos – especialmente com pessoas diferentes deles próprios, que os ajudem a produzir resultados desejáveis;
- formação e partilha do conhecimento – o conhecimento é importante na performance organizacional, uma vez que a troca de conhecimento cria uma cultura de

aprendizagem.

Por outras palavras, estabelecer práticas de partilha de conhecimento pode ser um caminho para a criação de culturas de colaboração. Isto significa que a organização deve dar e receber conhecimento e deve reforçar a partilha através de incentivos e oportunidades para o executar. Segundo Fullan (2003, p.95) “É uma das maiores ironias da vida: as escolas têm por finalidade ensinar e aprender, no entanto, são péssimas no que se refere a aprender umas com as outras”;

- criação de coerência – é necessário tolerar a ambiguidade para nunca diminuir ou extinguir a criatividade, uma vez que as ideias criativas e soluções novas surgem frequentemente sempre que o “status quo” é alterado, embora, ao longo do percurso se procure uma determinada coerência. Fullan afirma que “a criação da coerência é eterna” (Ibid., p.18);

Do estudo efetuado por Fullan, a conclusão é de que os líderes podem aumentar a sua eficiência se trabalharem continuamente nas cinco componentes da liderança – se perseguirem um objetivo moral, compreenderem o processo de mudança, desenvolverem relacionamentos, fomentarem a construção do conhecimento e lutarem pela coerência.

Mas uma das principais conclusões que o autor tirou, foi que os requisitos das sociedades do conhecimento, aproximam mais do que nunca, a educação e a liderança empresarial. “As empresas precisam de almas e as escolas precisam de mentes (e vice-versa) e tudo isto tem por finalidade a sobrevivência da sociedade do conhecimento” (Id., *ibid.*, p.137).

Nesta mesma linha, um novo estilo de liderança nas empresas de sucesso é proposto por Lewin e Regine (2000 como citado em Id., *ibid.*, p.58), centrando-se nas pessoas e nas relações como algo essencial para obter resultados sustentados. Assim, para os autores referidos e citados por Fullan:

“Trata-se de um novo estilo que diz claramente para colocar mais ênfase, do que nunca, ao nível micro das coisas dentro da empresa, porque esta é uma nova conduta criativa que permite influenciar muitas das preocupações a nível macro, nomeadamente a estratégia e o objetivo económico. Trata-se de

um novo estilo porque incentiva a emergência de uma cultura que é mais aberta e atenciosa. Trata-se de um novo estilo porque não se assume explicitamente como simples fornecedor de “Kits de resolução rápida” tão característicos de muita consultadoria de gestão, isto porque exige uma ligação genuína com os colegas de trabalho; é impossível fingir e, mesmo assim, esperar obter resultados”

Por isso, é necessário que os líderes sejam sobretudo capazes de construir relacionamentos perfeitos com as mais diferentes pessoas e grupos – especialmente com pessoas diferentes deles próprios. Os líderes eficazes, alimentam constantemente a interação e a resolução de problemas, revelando igualmente algum tato e cuidado em relação aos consensos fáceis.

Assim, para Lewin e Regine (2000 como citado em Id., *ibid.*, p. 59), “a liderança se baseia na sinceridade e que se aprendermos a fingi-la, então tudo será possível”.

Para Cabral (1994), não existem receitas para ser um líder eficaz, no entanto, sugere alguns princípios orientadores:

- O líder deve conhecer-se muito bem.
- Analisar exaustivamente cada situação.
- Intuição para escolher o estilo que melhor se coaduna com as suas características tendo em conta a situação a enfrentar.
- Estudo contínuo da investigação sobre liderança.

Para Fullan (2003, p.137), a liderança “será avaliada como eficaz ou ineficaz não pelo líder que é, mas pelo tipo de liderança que produz nos outros”.

Em suma, o líder deve ter um comportamento adaptativo relativamente às necessidades dos subordinados e à situação. Blanchard e Hersey (1986, p.129), afirmam:

“ [...] os estudos empíricos tendem a mostrar que não existe um estilo de liderança normativo (melhor). Os líderes eficazes adaptam o seu comportamento de liderança às necessidades dos seus subordinados e ambiente específico”.

Segundo Fullan (2003), “as pessoas não nascem líderes; a liderança advém do crescimento e desenvolvimento dessa capacidade” (p.132).

IV. 3. Liderança e Gestão: explicitação de conceitos

Uma das grandes questões no que diz respeito ao estudo da liderança prende-se com o debate mais recente em torno das diferenças e semelhanças entre liderança e gestão. Tal como o conceito de liderança, apresentado anteriormente, também o de gestão apresenta-se polissémico, suscitando, portanto, várias perspetivas e também alguma diferenciação entre os conceitos. Se, por um lado, existem autores que consideram que os termos líder e gestor podem ser usados como quase sinónimos, por outro, há quem defenda que entre líderes e gestores existem diferenças consideráveis, referindo que as “capacidades organizacionais necessárias aos líderes enquanto gestores não devem ser confundidas com a eficiência ou a boa ordem de uma organização bem gerida” (Nye, 2009, p.110). Em todo o caso, na prática quotidiana, é necessário, segundo Bolívar (2012), reconhecer que existe uma tensão entre ambas as dimensões (gestão e liderança), uma vez que favorecer a primeira pode limitar o desenvolvimento da segunda. Neste sentido, a questão é encontrar uma solução para reduzir a imensa carga administrativa dos diretores, para que possam dedicar a maior parte do tempo a gerir os processos institucionais e pedagógicos das suas organizações.

Owens (1976) considera que o comportamento exigido a um líder e a um administrador se excluem mutuamente, ou seja, o primeiro está mais interessado na inovação e na mudança, enquanto que, ao segundo, compete a manutenção da organização para que esta funcione suavemente a fim de cumprir os objetivos traçados.

Para Homer-Dixon (2000 como citado em Fullan, 2003, p.14), aos líderes é exigido que “[...] resolvam, ou pelo menos sejam capazes de gerir uma multiplicidade de problemas interligados que podem degenerar em crises, sem qualquer aviso prévio; [...] e obrigamo-los a decidir e a agir a uma velocidade cada vez mais rápida”. Na mesma linha de pensamento, em recentes debates os referidos conceitos têm sido apresentados como diferentes. Assim, também Scurati (1978 como citado em Ghilarde & Splallarossa, 1991, p.103), considera que:

“ A diferença substancial entre a figura do administrador e do líder consiste no facto de que enquanto o primeiro pretende assegurar o funcionamento regular da organização mediante o emprego dos meios previstos e consentidos (garante a correta execução), o segundo aspira, por sua vez, a

planear e a encontrar novas metas e novos meios, conjuntamente com os outros da organização (garante a inovação).”

Por outras palavras, é necessário distinguir entre uma autoridade de tipo administrativo (baseada numa posição de direção oficialmente estabelecida no interior de uma organização) e uma autoridade que deriva de um exercício efetivo da capacidade de liderança.

Desta forma, podemos concluir que nem todos os líderes são gestores, nem, por maioria de razão, todos os gestores são líderes. Os líderes estão mais envolvidos com as pessoas e com as ideias, por isso, correm mais riscos e ganham força em momentos de mudança.

Schon (1984 como citado em Fiedler, 1997, p.26) refere que:

“[...] managers should be leaders, but not all leaders need be in management positions. This indicates a close relationship between the two tasks. Both leadership and management of organisations are essential for their successful operation and there is a great deal of overlap, particularly in respect of motivating people and giving a sense of purpose to the organisation.”

Esta aceção de líder e de liderança na perspetiva de Nye (2009), significa que é alguém que guia os outros ou assume a responsabilidade por um grupo, o que implica seguidores que avançam na mesma direção, ou seja, significa orientar e mobilizar pessoas com vista à concretização de um objetivo particular ou à realização de um determinado fim.

A problemática em torno da inovação e da mudança a implementar nas escolas e do papel dos gestores e/ou líderes neste processo, tem levado a muitas investigações que caracterizam as funções do gestor escolar e que são unânimes na dificuldade de separação das duas funções. A gestão académica e a gestão do estabelecimento têm muitos pontos de contacto que são indissociáveis, ainda que exercidas pela mesma pessoa, gestão e liderança tem características distintas, sendo ambas essenciais para a eficácia da escola e para o bom desempenho de professores e alunos.

Para Rego (1998, p.27) “uma pessoa pode ser líder sem ser um gestor, ou ser um gestor sem liderar”, mas poucos propõem uma equivalência, sendo na sobreposição que reside a discórdia.

Segundo Jesuíno (s.d como citado em Id., ibid.) é possível encontrar três posições distintas a respeito desta questão:

- Mintzberg (1975, 1992) advoga que a liderança é um subconjunto das atividades do gestor;
- A gestão deve ser considerada como uma parcela das atividades da liderança;
- A distinção deve tomar em consideração o nível organizacional em análise. Assim, a liderança exercida aos níveis operacionais pode ser considerada como uma atividade subsidiária da atividade da gestão. Contrariamente, nos executivos de topo, as atividades de gestão passam a ser subsidiárias, emergindo a liderança como na atividade mais importante.

Bento (2008a, p.37) refere que “a liderança e a gestão são dois processos ou funções distintos. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional- - pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais “fria”, calculista, eficiente, procedimental, imitadora e reativa”.

Há autores que, nesta matéria, fizeram uma distinção muito nítida entre os dois termos. É o caso de Bennis e Nanus (1985 como citado em Rego, 1998, p.27), afirmam que “gerir consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar – enquanto liderar consiste em exercer influência, guiar, orientar”.

Uribe (2005, p.109) faz essa distinção entre gestão e liderança, referindo que a “gestão se ocupa de enfrentar a complexidade própria das organizações modernas, a liderança enfrenta as mudanças necessárias para projetar a organização num ambiente dinâmico”.

Drucker (2000, p.29) afirma que dentro das organizações e do seu trabalho não se “gerem pessoas” o objetivo é “liderar pessoas” e a meta é “tornar produtivos os pontos fortes e o conhecimento específico de cada indivíduo”.

Southworth (1998 como citado em Pina, 2003, p.48) defende que a liderança distingue-se da gestão pois esta última, genericamente, refere-se ao assegurar a vivência diária de uma escola, dentro de níveis razoáveis de ordem, estabilidade e funcionalidade, isto é, “fazer com que a escola caminhe”, enquanto a liderança é pensada em termos de fazer com que a escola caminhe “para algum lado”, isto é com um sentido e orientação.

Bennis (1989 como citado em Rego, 1998, p.27), considerou que “os líderes e os gestores diferem quanto aos horizontes temporais, ao modo como lidam com o contexto, ao grau em que inovam e ao modo como questionam as coisas”.

Mckenzie (1969) e Mintzberg (1973) referidos por (Afonso, 2011), consideram o conceito de gestão como mais abrangente, englobando atividades como planejar, organizar, dirigir e controlar, limitando-se a função de liderança apenas a aspetos mais diretamente relacionados com as pessoas – direção e o controlo – em ações de natureza direta como o recrutamento e a seleção, e de natureza indireta como a motivação e o encorajamento dos subordinados.

Rost e Smith (1992, Rego, 1998, p.31) também partilham da opinião de que a liderança e gestão apresentam naturezas distintas, como podemos observar no quadro seguinte:

Quadro 7 - Diferenças entre Gestão e Liderança

Gestão	Liderança
• É um relacionamento de autoridade. • É levada a cabo com gestores e subordinados. • Envolve a coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda de bens e/ou serviços numa organização. • Requer coordenação de atividades para produzir e vender bens e/ou serviços que reflitam os propósitos da organização.	• É uma influência de relacionamento. • É levada a cabo com líderes e seguidores. • Envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização. • Requer que as mudanças procuradas reflitam os propósitos mútuos de líderes e seguidores.

Fonte: Rego (1998, p.31)

Embora conferindo-lhes características diferentes, os autores não pretendem enfatizar mais uma do que a outra nem denegrir a gestão, mas sim complementar uma com a outra, pois consideram ambas são necessárias para a sobrevivência e o sucesso das organizações.

Nesta linha de pensamento Kotter (1992 como citado em Rego, 1998, p.31), refere que:

“[...] a liderança e a gestão são dois distintos e complexos sistemas de ação. Cada um deles tem as suas próprias funções e atividades características. As duas são necessárias para o sucesso num ambiente económico crescentemente complexo e volátil. A gestão respeita ao fazer frente à complexidade. [...] Sem uma boa gestão, as empresas complexas tendem a tornar-se caóticas de tal modo que a sua existência pode ficar ameaçada. A liderança, pelo contrário, respeita à forma de lidar com a mudança. [...] Mais mudança exige sempre mais liderança”.

Por isso, sendo a escola do século XXI como uma organização aberta à comunidade; em consequência, os seus diretores e professores não podem apenas administrar a gestão da organização escolar sem lhe dar uma orientação e uma visão de médio e longo prazo.

Neste sentido, apresentamos um quadro comparativo estruturado segundo as definições de Kotter (2002):

Quadro 8 - Diferenças entre Gestão e Liderança

Gestão (ocupa-se da complexidade da organização)	Liderança (ocupa-se das mudanças)
Através do planeamento, dos orçamentos, das metas, estabelecendo etapas e objetivos.	Através de fixar uma orientação, elaborando uma visão de futuro junto com estratégias que permitam introduzir mudanças.
A capacidade para desenvolver o plano é através da organização e da dotação de pessoal.	O plano desenvolve-se através da coordenação de pessoas; ou seja, comunica e torna compreensível a nova orientação.
Assegurar o plano: através do controle e da resolução de problemas em comparação com o plano original.	Introduz elementos de motivação e inspiração para assegurar o cumprimento do plano.

Fonte: Uribe (2005, p.109)

Ferreira *et al.* (2001, p.395) também resumem de uma forma mais sintetizada as diferenças mais significativas entre líderes e gestores, construída a partir de Bennis e Nanus (1985):

Quadro 9 - Diferenças entre Líder e Gestor

Líder	Gestor
▪ Inova ▪ É original ▪ Faz coisas novas ▪ Inspira confiança ▪ Perspetiva a longo prazo ▪ Questiona o quê e o porquê ▪ Orientado para os fins ▪ Cria ▪ Faz o que é necessário ▪ Usa chapéus redondos ▪ Aprende pela educação	▪ Administra ▪ É uma cópia ▪ Gere assuntos correntes ▪ Dirige ▪ Perspetiva a curto prazo ▪ Questiona o como e o quando ▪ Orientado para os resultados ▪ Imita ▪ Faz o que deve fazer ▪ Usa chapéus quadrados ▪ Aprende pela formação

Fonte: Construído a partir de Bennis e Nanus (1985)

Bennis (1994, p.34) considera que há uma diferença importante entre liderar e gerir. “Muitas instituições são muito bem geridas e muito mal lideradas. Pode otimizar-se a capacidade de lidar todos os dias com as questões rotineiras e, ainda assim, nunca se questionar se se deve fazer o que é rotina”. Ao desenvolvimento do seu estudo este autor referencia quatro competências da liderança: a primeira é a gestão da atenção através de um conjunto de intenções ou de uma visão, não no sentido místico e religioso, mas no sentido do resultado, da meta ou da orientação; outra é a gestão do significado. Os líderes precisam de comunicar a sua visão a fim de que os outros vejam os seus sonhos e alinhem neles; a terceira é a gestão da confiança. A confiança é essencial para as organizações. A principal determinante da confiança é a fiabilidade, a que eu chamo firmeza. Por último vem a gestão do eu. Conhecer as próprias capacidades e empregá-las com eficácia.

Zaleznik (1977 como citado em Nye, 2009, p.109) descreveu um “gestor como alguém que se limita a preservar um processo e a procurar estabilidade, ao passo que o líder corre riscos e cria mudanças”.

Bennis (1996, p.42), falando nessa diferença entre líderes e gestores afirma: “Tendo a considerar as diferenças entre líderes e gestores como diferenças entre aqueles que dominam o contexto e aqueles que se rendem a ele”.

Outros autores como Reto e Lopes (s.d. como citado em Rego, 1998, p.32)

“duvidam de que um mesmo líder possa desempenhar com sucesso os dois papéis, sem perda de credibilidade e sem destruir o sistema de autoridade”. Os referidos autores inclinam-se para a ideia da “dupla liderança”, referindo-a como obrigatória. Invocando que devido ao “acesso generalizado à informação o compromisso maquiavélico é, hoje, cada vez mais difícil de ser aceite pelos subordinados”.

Em Portugal, os dois conceitos são relativamente recentes, para Silva (2010, p.71) “o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (management) do que de um exercício assumido de liderança (leadership)”.

Nesta linha de pensamento, Torres e Palhares (2009), referem que o sistema educativo português tem dado importância crescente às dimensões da gestão e liderança escolar, devendo o diretor da escola assumir as duas funções.

“O paradigma dominante de organização e gestão escolar anuncia e antecipa um certo perfil de liderança que se articula com as lógicas da prestação de contas e de racionalização dos recursos. Com efeito, a centralidade que a liderança tem assumido nos discursos e nas medidas recentes de política educativa adquire, doravante, um significado mais expressivo: centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de um “líder forte”, de um “rosto” que se responsabilize pela implementação eficiente de um projeto educativo que se pretende partilhado”. (p.131)

Hord (1992, p.85) afirma que “os gestores escolares em geral, gerem com razoável sucesso mas alegadamente não lideram, e deviam fazê-lo”. O gestor gere o presente e quando sai, deixa as coisas como encontrou, atua num processo de escolha gerindo os recursos de modo prudente para que a organização funcione; o líder é um promotor de mudança e inovação, um empreendedor que transforma a organização segundo a visão da situação desejada, através da influência e da persuasão.

Neste momento, num contexto de mudança que envolve opções políticas no setor da educação, o papel do gestor escolar tornou-se mais complexo, mais sobrecarregado, e pouco claro no que concerne à definição de tarefas e prioridades de ação, ou seja, o papel do gestor entrou numa fase de transição, progredindo de gestor como líder instrucional, para gestor como líder transacional e, mais recentemente, para líder transformacional.

Desta forma, o gestor escolar assume, neste momento, papéis diversificados que vão de questões de gestão, burocracia, de agente de mudança e inovação, de psicólogo, de conselheiro, às de líder educacional e transformacional. Para poder desempenhar todos estes papéis o gestor tem de entender e conhecer a escola na sua globalidade, complexidade e diversidade, interna e externa, pois só deste modo a sua atuação estará de acordo com aquilo que a escola é, mas no sentido de a transformar em consonância com as expectativas daquilo que se pretende ela venha a ser. Há que ser capaz não só de “fazer as coisas certas” mas também de “fazer as coisas bem feitas”, isto é, ser líder e gestor em simultâneo, o que exige competências nem sempre fáceis de conjugar numa mesma pessoa.

Constata-se que as características de quem exerce funções de direção ora se aproximam mais das de gestor ora das de líder, e que no contexto atual a escola necessita de indivíduos que conjuguem estes dois aspetos, isto é, precisa de gestores com capacidades e perfil de líderes; porque hoje a tónica da gestão escolar já não é posta na eficiência com que a escola é gerida, mas no modo como o gestor assume o desafio duma missão académica específica e cria uma cultura. O gestor não é mais quem traz ordem e estabilidade à escola, mas sim quem assume a orientação e a liderança da mudança e do desenvolvimento educativos.

A perspetiva atual (não na situação real), considera o gestor escolar acima de tudo um líder, que atua num meio de mudanças rápidas, que tem um estilo próprio, que estabelece uma comunicação eficaz, e mais do que dirigir os outros cria uma cultura cujos valores base são a colaboração e o desenvolvimento, apoia o trabalho de equipa e dirige “do centro”; são líderes transformacionais que assumem um papel de natureza afetiva no seu trabalho com os outros, colocando as pessoas antes do papel, que reconhecem não possuir resposta para tudo e que podem mesmo aprender com os professores, auxiliares de ação educativa ou até com os alunos.

Segundo Fullan (2003), cada líder, seja presidente do conselho de administração de uma multinacional ou diretor de uma escola, pode tornar-se mais eficaz (bem mais eficaz, de facto), se conseguir concentrar-se num pequeno número de aspetos centrais da liderança e desenvolver uma nova estrutura conceptual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio e para todos quantos com ele trabalham.

Sinteticamente, podemos dizer que a gestão procura desenhar e cumprir os planos formais; a liderança tem em atenção, os objetivos do líder e do grupo. Para

Fullan (2003, p.14) “ambos os conceitos se sobrepõem e porque todos necessitamos de ambas as qualidades”. Porém, segundo o mesmo autor (Id., ibid.), há uma diferença que importa realçar: “a liderança é necessária para os problemas que não têm respostas fáceis”. Assim, podemos concluir que a capacidade de uma organização melhorar, depende, de uma forma relevante das equipas diretivas com capacidade de liderança que contribuam para a dinâmica, apoio e incentivo, ou seja, para Nye (2009, p.13), “a liderança é uma arte e não uma ciência, mas também a arte beneficia da crítica”.

Após esta primeira aproximação às diferentes teorias sobre a liderança, vamos utilizar uma definição que deve ser entendida como a capacidade para influenciar um grupo com vista a alcançar os objetivos desse mesmo grupo.

Feita esta abordagem sobre os diferentes conceitos, passamos a apresentar alguns modelos subsidiários do paradigma funcionalista que se entrecruzam e se prolongam nas teorias da contingência e na interação simbólica subjacentes aos processos de liderança.

IV. 4. A Liderança nas Organizações Educativas

IV. 4.1. Investigação sobre lideranças nas escolas em Portugal

No que diz respeito à investigação científica que nos últimos anos tem sido realizada em Portugal, surgem alguns trabalhos de inegável interesse e que procuram diagnosticar e compreender o fenómeno da liderança escolar no nosso País. Assim, entre os muitos investigadores, sem pretender apresentar um levantamento exaustivo das investigações realizadas em Portugal, tentamos garantir uma heterogeneidade de referências, uma diversidade contextual e um pluralismo de perspetivas, de forma a alimentar a nossa investigação, uma vez que existem pontos comuns à nossa, e alargar o conhecimento sobre a temática da liderança escolar nas nossas organizações educativas.

Silva (2008), realizou uma investigação sobre os *“Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Trajetos Individuais e Impactos Organizacionais”* visando evidenciar os saberes e práticas, aprofundando o conhecimento sobre dois presidentes de conselhos executivos de escolas secundárias públicas estatais portuguesas, reconstituindo os seus trajetos pessoais e profissionais, caracterizando a forma como desempenham os seus cargos, identificando as suas características de liderança,

avaliando os impactos organizacionais daí decorrentes e a influência que esta multiplicidade de fatores exerce nos resultados globais dos alunos. O investigador optou pela metodologia qualitativa - método biográfico, não partindo de hipóteses, nem de generalizações, mas sim, da singularidade que só se pode ter acesso pela via da escuta ativa dos sujeitos do estudo, enquanto dirigentes de escolas, contrapondo a sua própria visão com as de um conjunto alargado de atores escolares que com eles compartilham responsabilidades ou privam de perto no âmbito do funcionamento das respetivas escolas – entrevistas em profundidade. O autor, concluiu na sua investigação que, mesmo num ambiente geral pouco propício à emergência de líderes, estes se destacaram e contribuíram para a afirmação de escolas que são verdadeiramente modelares, apresentando alguns indicadores de liderança destes PCE (Presidente do Conselho Executivo), tais como: ter visão estratégica; agir de acordo com um quadro de valores fundamentais; considerar a escola no seu contexto; definir objetivos claros e ambiciosos; planear com rigor e flexibilidade; supervisionar e monitorizar as atividades; assegurar os recursos adequados; apoiar os alunos de forma personalizada; promover a formação pessoal e profissional dos quadros; envolver a comunidade; ser inovador; cultivar boas relações interpessoais, apostar no trabalho colaborativo e trabalhar em equipa.

Bexiga (2009) apresenta-nos uma investigação que denominou por, *“Lideranças nas Organizações Escolares – Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas”*, pretendendo perceber a opinião dos docentes acerca do desempenho dos seus gestores e dos processos de liderança postos em prática enquanto fatores determinantes das organizações escolares de sucesso. Em termos metodológicos, optou por estudos de caso de tipo descritivo, no âmbito dos quais aplicou um inquérito por questionário aos docentes dos três Agrupamentos de Escolas selecionados, num concelho da região centro do País, entrevistando os Presidentes dos Conselhos Executivos e elementos dos órgãos de gestão intermédia de cada uma destas organizações escolares. O autor, constatou que, de um modo geral, os respondentes são favoráveis aos modos de administração e gestão previstos no (Dec-Lei 115-A/98), globalmente caracterizado por um clima de cooperação e interdependência entre os vários intervenientes na organização e por uma gestão de tipo democrático. O mesmo estudo conclui que, alguns gestores e líderes escolares se dedicam fundamentalmente ao tratamento de aspetos administrativos, caindo numa visão burocratizada da organização

escolar, como é exemplo, um dos presidentes estudados, relegando para plano secundário as questões de índole pedagógica e organizacional. O mesmo autor, considera ainda que só um líder com uma visão holística das organizações educativas e uma adequada formação científico-pedagógica poderá promover o desenvolvimento organizacional da escola, facilitar os processos de inovação e de mudança, construir autonomia – ou seja, aquilo que lhe poderá atribuir o papel de *líder* e não apenas de *gestor*.

Teles (2009), realizou a sua investigação sobre os “*Percursos de Liderança(s) nas escolas: entre desafios e limitações...Estudo nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira*”. A investigadora, tendo como objeto de estudo a liderança escolar, pretendeu investigar, perspetivando uma abordagem qualitativa, numa aproximação ao estudo de caso, a opinião dos diretores e a opinião de uma amostra de educadores e professores, procurando compreender quais os estilos de liderança (transformacional, transacional e *laissez-faire*), que são privilegiados pelos diretores de escola, designados de líderes formais. Os resultados da investigação sugerem que as perceções dos diretores, dos professores e dos educadores indicam o estilo de liderança transformacional como o mais utilizado pelos diretores de escola. Em relação ao estudo das motivações dos líderes, quer os diretores quer os professores e educadores apontam como principais motivações o sucesso e a afiliação.

Alves (2009), estudou o “Estilo de liderança da líder do conselho executivo numa Escola Básica dos 2º e 3º ciclos do ensino público da Região Autónoma da Madeira”, a investigadora, teve como objetivo principal verificar o estilo de liderança da líder, pretendendo verificar se existem na instituição outras lideranças e que relações estabelecem com a liderança formal. Na recolha dos dados, utilizou uma abordagem qualitativa e quantitativa, através de um estudo de caso, com recurso às técnicas de entrevista e de inquéritos por questionário. Nesta última técnica, optou pela utilização do Multifactor Leadership Questionnaire (Questionário Multifatorial de Liderança), já testado e desenvolvido por Bass e Avolio (2004), para avaliar os comportamentos da líder através das perceções dos liderados. A investigadora, concluiu que o estilo de liderança da líder é do tipo transformacional, caracterizado por uma forte componente pessoal, verificando também que os restantes membros da direção executiva não partilham do mesmo estilo da líder da escola.

Barreto (2009) focou a sua investigação na *“Liderança Transformacional na Escola – Estudo de caso sobre o presidente de um agrupamento”*, e realizou o seu estudo da liderança no caso específico de um Agrupamento Vertical de Escolas. Com esta investigação, o autor pretendeu compreender a forma como os docentes do Agrupamento percecionavam a liderança protagonizada pelo Presidente do Conselho Executivo, bem como o modo como essa mesma liderança era percecionada por si. Optou por uma investigação de carácter quantitativo e o instrumento de recolha de dados selecionado foi o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), da autoria de Bruce Avolio e Bernard Bass. O objetivo da investigadora era aferir a incidência de comportamentos de liderança transformacional, transaccional e laissez-faire, por parte do Presidente do Conselho Executivo, de modo a contribuir para a discussão e reflexão acerca das lideranças em contexto escolar. A autora comprovou na sua investigação, que foram encontrados indícios de liderança transformacional no agrupamento em estudo, embora partilhada com os outros dois tipos de liderança a transaccional e *laissez-faire*.

Castanheira (2010), na sua tese de doutoramento, denominada *“Liderança e Gestão das Escolas em Portugal: O Quotidiano do Presidente do Conselho Executivo”*, apresenta uma investigação qualitativa - estudo de caso - onde procurou conhecer o quotidiano de três presidentes do conselho executivo de escolas secundárias públicas portuguesas de uma cidade da região centro do País. Esta investigação foi desenvolvida utilizando a metodologia de observação participante e de “shadowing” dos presidentes do conselho executivo que aceitaram participar no estudo. Para tal, acompanhou os três presidentes do conselho executivo de escolas secundárias públicas portuguesas durante algumas semanas de um ano letivo, registando todos os elementos que compuseram o seu quotidiano e realizando entrevistas semiestruturadas, quer com os presidentes, quer com outros elementos da equipa do conselho executivo. Os dados recolhidos foram analisados utilizando diversos enquadramentos teóricos de liderança e permitiram caracterizar não só o quotidiano típico destes profissionais, mas também qual o seu papel na gestão e liderança da escola secundária pública em Portugal.

Para a investigadora, os PCE são gestores e supervisores do cumprimento de decisões emanadas de outros órgãos sendo a sua margem de autonomia muito limitada e dependem grande parte do seu tempo com questões administrativas, enquadrando-se no domínio político e estrutural. De salientar, neste estudo, o papel construtor e harmonizador de relações humanas em detrimento do papel de supervisor do

cumprimento de normas e regulamentos. Como conclusão geral, a investigadora refere que, o enquadramento estrutural é aquele que acaba por dominar grande parte do quotidiano do PCE das três escolas em estudo, realçando como ponto positivo, a existência de diferentes quotidianos em escolas diferentes.

A investigação de Soares (2010) centrou-se nas *“Perspetivas Organizacionais sobre liderança colegial em contexto educativo: Um estudo de caso”*, mais precisamente nos seus processos de tomada de decisão e estilo de liderança. Esta investigação foi desenvolvida utilizando a metodologia de estudo de caso, onde se procurou conhecer as perceções de cinco elementos da Escola E.B. 2/3 Rio Sousa, localizada no concelho do Porto - Presidente e Vice-Presidente do CE, Assessor Pedagógico, Representante do Pessoal Auxiliar e Representante dos EE – auscultados através de entrevistas semiestruturadas acerca de aspetos ligados i) ao processo de tomada de decisão e à liderança do seu órgão de gestão, considerado colegial e ii) à autonomia desenvolvida na escola. Para além desta metodologia, foram ainda recolhidos documentos internos à instituição cuja análise de conteúdo foi feita e explorada. A investigadora apresentou conclusões que indicam uma prevalência de características unipessoais na gestão da escola e não de carácter colegial, muito centralizada a tomada de decisão, bem como, apontam para um estilo de liderança mais “autoritário”, de acordo com a matriz da liderança micropolítica de Blase e Anderson (1995). Quanto à autonomia, tanto das estruturas como da escola, verificou-se que esta é apenas “relativa”, uma vez que não existe uma dependência total do poder central, promovendo-se “infidelidades normativas”, havendo situações de tomada de decisões autónomas.

Matos (2011), procedeu a uma ampla investigação com o título *“Práticas de Liderança do/A Diretor/a. Um estudo em escolas públicas do distrito de Coimbra”*, caraterizar e identificar as práticas de liderança mais comuns, segundo o modelo de Kouzes e Posner (2009) de todos os diretores/as de escolas públicas do distrito de Coimbra. Esta investigação foi desenvolvida utilizando uma metodologia quantitativa, nomeadamente o inquérito por questionário, administrado junto dos diretores/as. Da análise dos dados recolhidos, constatou-se que a prática de liderança mais utilizada pelos/as Diretores/as foi “Permitir que os outros ajam”, ou seja, é preciso trabalhar em equipa, ter uma confiança sólida e manter relações fortes, seguindo-se a prática “Encorajar a vontade”. Por outro lado, a prática de liderança que apresentou valores

mais baixos foi “Desafiar o processo”, uma vez que consiste em reconhecer boas ideias, sustentá-las e vontade de desafiar o sistema para obter novos produtos.

Freitas (2011), na sua investigação sobre “*A liderança do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*”, analisou o exercício da liderança do Presidente do Conselho Executivo de uma escola secundária, mais propriamente a caracterização do seu estilo de liderança, a partir da perceção dos professores que exerciam funções na escola. A investigação assumiu a forma de estudo de caso “misto ou eclético”. Para conhecer a opinião dos professores da escola, relativamente ao estilo de liderança do Presidente, recorreu à utilização de um inquérito por questionário, denominado MLQ (Questionário Multifatorial de Liderança), de Bass & Avolio (2004). Aplicou-se também uma entrevista semiestruturada ao Presidente do Conselho Executivo. Considerando os instrumentos de pesquisa utilizados, o estudo pode ser considerado misto ou eclético. Os resultados da pesquisa sugerem que o estilo que domina o exercício da liderança do Presidente do Conselho Executivo é o estilo transformacional, com menor frequência o estilo transaccional, demarcando-se do estilo *laissez-faire*.

Rodrigues (2011), investigou a “*Liderança Instrucional: comportamentos facilitadores do diretor*”, assente num modelo que se concentra nos aspetos relacionados com o ensino e a aprendizagem, surgindo como uma das questões orientadoras deste trabalho, ou seja, averiguar quais as funções e comportamentos do diretor que se enquadram no modelo referido no sentido de facilitar a sua implementação. O estudo foi realizado numa escola básica do 2.º e 3.º ciclos tendo como amostra o diretor, dois coordenadores de departamento e 33 professores. A metodologia utilizada pelo autor foi mista, isto é qualitativa e quantitativa, tendo optado pelo estudo de caso com a realização de entrevistas e a aplicação do questionário “Principal Instructional Management Rating Scale” (Hallinger s/d). Após análise dos resultados obtidos, verifica-se que foi possível identificar um conjunto de comportamentos implementados pelo diretor facilitadores da realização de uma liderança instrucional.

Teixeira (2011), realizou a sua investigação sobre o tema “*Perceções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa escola secundária da Região Autónoma dos Açores*”, e incidiu na compreensão que os docentes têm do estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo e em que medida é que essas perceções se relacionavam com o modo como os docentes percecionam o clima escolar e o seu

grau de participação na vida da escola. A investigação realizada foi de natureza não experimental, quantitativa e descritiva, de carácter exploratório, tendo sido adotado o questionário como técnica de recolha de dados. O Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores (QCEPP) foi utilizado para avaliar a perceção dos professores acerca do clima escolar e da sua participação na vida da escola e o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), da autoria de Bruce Avolio e Bernard Bass serviu o propósito de avaliar os estilos de liderança do Presidente do Conselho Executivo. Este estudo permitiu-nos constatar que os docentes percecionam mais características de liderança transformacional e transaccional no Presidente do Conselho Executivo, do que do tipo de liderança laissez-faire. Quando comparada a perspetiva dos docentes com a autoavaliação do Presidente do Conselho Executivo, verifica-se que os comportamentos do tipo da liderança transformacional são, na perspetiva deste último, ainda mais preponderantes na sua ação como líder. A investigação efetuada revela, ainda, que os comportamentos de liderança transformacional surgem, na perspetiva dos professores, associados a melhores resultados de liderança, bem como a perceções mais positivas do clima escolar.

IV. 4.2. Liderança em contexto escolar

Depois de analisar de forma sintetizada algumas investigações de doutoramento e mestrado realizadas em Portugal entre 2008 e 2011, conclui-se que embora não sendo muito consensual a sua definição, a liderança é, porventura, o tema central de uma gestão moderna na escola pública. Por isso, ela exige, cada vez mais, capacidades transformacionais dos homens e das mulheres que assumem a difícil tarefa de condução dos destinos das organizações. Partindo deste princípio, Sanches (1996) analisa a evolução das conceções de liderança educacional em termos epistemológicos e cronológicos. Estas conceções correspondem, simultaneamente, a momentos específicos de mudança nas teorias organizacionais e a ênfases diferenciadas, segundo as reformas educacionais. Na sua perspetiva, a primeira época caracterizou-se por uma “visão burocrática”. A segunda época por “viragem pedagógica”. A terceira pelo “movimento da eficácia e excelência das escolas” e a quarta por uma “perspetiva transformacional e moral da liderança escolar”.

Na visão burocrática, o entendimento da liderança, ou governação escolar, começou por ser influenciado pelas teorias dos modelos mecanicistas das organizações empresariais, com fortes preocupações de índole instrumental, marcado, por um lado, por uma lógica colegial administrativa e burocrática e por outro, pela modernidade tardia. O controle, a hierarquização e a coordenação eram dimensões da liderança, consideradas fundamentais nesta realidade escolar designada por “racionalidade substantiva”, Manheim (1949, como citado em Id., *ibid.*, p.16).

Nos países ocidentais, nas décadas de sessenta e setenta, operaram-se mudanças profundas nas conceções de escola e de educação. Em Portugal, como já foi referido em momentos anteriores, com a revolução de abril, realizaram-se reformas importantes e significativas no sistema educativo e, em coerência com elas, nos próprios sistemas de liderança escolar. A finalização da nomeação dos reitores das escolas, baseada na confiança política e a sua substituição por um modelo democrático de gestão das escolas, originou que as prioridades de ordem pedagógica e instrucional se alargassem, com a respetiva complexificação dos papéis dos líderes escolares, passando para formas mais horizontais, incorporando nos processos de decisão, todos os intervenientes envolvidos no processo educativo.

As oportunidades de um trabalho que as estruturas democráticas ofereceram aos seus atores, proporcionaram tendências para uma ação transformadora de governação das escolas, tanto na vertente pedagógica (gestão de novos programas, desenvolvimento curricular, desenvolvimento de programas de formação contínua e apoio direto aos professores), como na redefinição das formas de interação dos líderes com o poder político-administrativo.

Passar da liderança burocrática para a liderança pedagógica, representou um progresso significativo porque, pela primeira vez, se repudia a identificação conceptual de gestor com o líder educacional (Sanches, 1996).

Segundo Hallinger (1992 como citado em Id., *ibid.*, p.17), outra teoria nascia, como é referido no texto seguinte:

“Ortodoxia nova que exige ao líder da escola possuir conhecimentos de base, essenciais para o desenvolvimento dos programas curriculares da escola, para uma intervenção direta na melhoria das práticas pedagógicas dos professores e para liderar as equipas de professores envolvidas na mudança da escola”.

Nesta imagem de liderança pedagógica, Sanches considera que:

“[...] o líder é alguém que acrescenta capacidade técnica aos saberes teóricos organizacionais e que desenvolveu um sentido de previsibilidade em relação aos fenómenos educacionais que ocorrem no micro cosmos da escola e no sistema educativo mais global” (Ibid., p.19).

Esta autora considera que na prática, a pressão das recomendações oficiais tem sido no sentido, de se adaptarem medidas de racionalidade nas escolas. O que significa que os líderes têm tido uma mera ação de gestores. Na perspetiva de Bolívar (2012) quando a direção se limita a uma gestão meramente administrativa, a responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos fica diluída; quando se focaliza numa liderança pedagógica ou educativa, esta responsabilidade torna-se central, ou seja, a liderança pedagógica defende um processo “transformador”, pois não se limita a trabalhar nos contextos existentes e com as metas idealizadas, mas também no seu ajustamento constante, de forma a aperfeiçoar a educação e as práticas de ensino na sala de aula.

É uma função que tem incidência, sobretudo, na eficácia e manutenção do sistema. Não põem em causa o sistema na sua globalidade, nem se interrogam sobre as grandes questões da política educativa. Confinados ao exercício da funcionalidade, implementam, sem críticas, as diretivas emanadas do poder central e produzem normas internas para abafar e asfixiar a criatividade dos atores escolares.

Para Porto (1997), este fenómeno da liderança em contexto escolar tem sido associado ao desempenho de funções de nível intermédio na estrutura organizativa da escola e encontra-se intimamente ligado à definição conceptual de liderança pedagógica. Deste modo liderança já pode ser considerada,

“[...] como um comportamento que envolve funções no sentido de ajudar o grupo pedagógico com quem interage a atingir os seus objetivos; como um processo de influência exercido sobre um grupo pedagógico para o alcance dos seus objetivos/finalidades”.

“Liderança pedagógica pode ser considerada ora como um comportamento, ora como um processo de influência para obtenção de eficácia escolar. Seguindo a perspetiva de Fiedler (1974) vamos considerar como líderes pedagógicos intermédios as figuras que, a nível intermédio na estrutura de uma escola, entre o nível da administração e o nível da sala de aula,

desempenham cargos pedagógicos em interação com grupos específicos” (p.300).

Elmore (2008 como citado em Bolívar, 2012, p.88) refere que o modelo de liderança pedagógica possui três características importantes:

- é centrado numa prática que procura a melhoria da qualidade educativa e desempenho dos alunos;
- entende a liderança como uma função distribuída e não como baseada num cargo;
- exige mais ou menos investimento contínuo em conhecimento e aptidões, já que, o conhecimento baseado na prática docente é alvo de mudanças constantes, e a população de atuais e potenciais líderes está em contínua mutação.

Assim, neste âmbito, uma direção pedagógica deverá contribuir sempre para criar uma visão partilhada da escola, ou seja, uma liderança que incite, “mudanças transformadoras” ao nível organizacional e que possibilitem as ações desejadas por toda a comunidade educativa.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e a segunda alteração em (2005), no âmbito da explicitação dos seus princípios gerais, a Lei continua a referir, no ponto 5 do art.º 2º, que:

“a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram, e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Parece claro que estes princípios só se podem desenvolver corretamente num espaço democrático e partilhado, onde estejam criadas as condições para que as questões organizacionais e administrativas da educação possam ser objeto de diferentes abordagens, no sentido de um enriquecimento por via dos mais diversos contributos. De acordo com o relatório TALIS – OCDE (2009 como citado em Bolívar, 2012), o

mesmo, demonstra que não existe incompatibilidade entre o modelo administrativo e um modelo pedagógico, ou seja, os diretores que exercem uma liderança pedagógica são, no geral, os que também exercem uma melhor liderança administrativa.

Assim sendo, e como refere Lima (1992b, p.3), “as problemáticas centrais da democratização, da participação e da autonomia (...) ganham importância”. Pensamos que a problemática da liderança não pode fugir a estes princípios e, portanto, o líder deve interiorizá-los e projetá-los no seu projeto para a escola, proporcionando uma visão que crie energia e que envolva todos os participantes, especialmente no plano organizacional. Neste contexto, Bolívar (2012, p.61) refere que sem uma “liderança pedagógica forte, não existe autonomia nas escolas”.

Evidentemente que definir os alvos e objetivos do projeto é importante, mas para que haja empenhamento da equipa que o desenvolverá, os seus elementos têm de ser guiados por uma visão clara e partilhada do modo como podem contribuir para o seu êxito. “Se o líder exprime a sua visão de modo a atrair os seus apoiantes, ele suscita um forte empenhamento. Ter visão permite criar propósitos comuns que conduzem a uma ação unificada” (O'Connor, 1995, p.80).

Esta capacidade de saber transmitir aos outros a mensagem inserta na sua visão, faz com que se aumente a confiança inter-relacional, o que, como referem Clemmer e McNeil (1992, p.86), “vincula as pessoas aos seus ideais, afasta as dúvidas, afugenta o seu medo. A confiança faz com que as coisas aconteçam”.

Bush e Glover (2003) sublinham a importância da visão na liderança e tomam-na como elemento básico de uma definição operacional de liderança escolar, referindo que,

“[...] a liderança é um processo orientado para a consecução de objetivos desejáveis. Os líderes bem sucedidos desenvolvem uma visão para as suas escolas baseada nos seus valores pessoais e profissionais. Articulam a sua visão em cada oportunidade e influenciam os seus colaboradores e stakeholders para a partilharem. A filosofia, estruturas e atividades da escola são orientadas para a concretização desta visão partilhada”. (p.5)

Nesta perspetiva, as escolas constituem um espaço aberto e partilhado para a produção de investigação colaborativa, trabalho intelectual e para a aquisição de um grande capital cultural diversificado, tendo como objetivo o princípio da diversidade e criatividade.

No entanto, Fiedler (1997, p.30) refere que a escola apresenta algumas características especiais que podem influenciar a liderança, quer no contexto teórico, quer num contexto prático, como sendo: “diffuse, value-based and, to some extent, self-selected outcomes; means and ends are both important; the organisation has a moral purpose; the core workforce is professional.”

Assim sendo, Lee (2009), considera que o desenvolvimento da investigação colaborativa numa escola,

“opens up opportunities for distributed leadership, giving the opportunity to practitioners to assume a leadership role in the school, building teams, focusing on teaching and learning, to recognize priorities, to contribute to the school’s growth and to lead the implementation of new ideas that are the product of the enquiry process”. (p.10)

Na década de noventa, estabelecem-se reformas profundas na participação democrática das escolas. No dizer de Giroux (1988 como citado em Sanches, 1996, p.22), “as escolas constituem um espaço crucial para a produção de trabalho intelectual e para a aquisição de capital cultural”. Nesta perspetiva, o desenvolvimento pessoal e profissional deve ter como fundamento o princípio da diversidade e criatividade.

Deste modo, Sanches afirma que:

“[...] o poder e liderança dos professores só será realidade quando contribuírem para o conhecimento profissional da comunidade, possuírem um conhecimento crítico das políticas educativas, e valorizarem a autonomia e colegialidade profissionais”(Ibid., p.25).

Nesta perspetiva, Day and Harris (2003 como citado em Harris, 2003, p.316) sugerem quatro dimensões no papel de liderança dos professores:

- The first dimension concerns the translation of the principles of school improvement into the practices of individual classrooms;
- a second dimension of the teacher leader role focuses upon participative leadership, where all teachers feel part of the change or development and have a sense of ownership. Teacher leaders may assist other teachers to cohere around a

particular development and to foster a more collaborative way of working (Blase & Anderson 1995);

- a third dimension of teacher leadership in school improvement is the mediating role. Teacher leaders are important sources of expertise and information;
- finally, a fourth, and possibly the most important dimension of the teacher leadership role, is forging close relationships with individual teachers through which mutual learning takes place.

Nesta ótica, as estratégias a utilizar numa governação partilhada, segundo Blase e Blase (1994 como citado em Sanches, 1996), são as seguintes:

- propiciar a autonomia dos professores;
- criar estruturas de participação colegial e de governação partilhada;
- demonstrar confiança nos professores;
- encorajar as ideias dos professores;
- apoiar as ideias inovadoras dos professores;
- recompensar o trabalho dos professores.

Hargreaves (2005) refere que:

“[...] distributed leadership, unlike delegated leadership, creates an environment where other people have the power, initiative, motivation, and capacity to initiate acts of leadership themselves. It is about empowering to teachers, students, parents, and all other groups connected with the school so that improvement is a genuinely-shared responsibility”.

Desta forma, para Bolívar (2012, p.73), a “nova governança da educação pressupõe, também, que a governação não é um monopólio hierárquico de uma só pessoa, mas de um modo horizontal, de múltiplos intervenientes, que também poderão mudar com o tempo, ao não depender de posições formais”, ou seja, a liderança nesta perspetiva deixa de ser um monopólio ou responsabilidade de uma só pessoa e passa a ser entendida como um processo social que se estende a um grupo de indivíduos – não só os que ocupam cargos oficiais - que interagem dentro de uma organização através de tarefas que se realizam de forma coletiva. Conforme refere McBeath (2011 como citado

em Id., ibid., p.74),

“A ênfase numa liderança distribuída é um desafio do terceiro milénio, que atravessa fronteiras e países. De certo modo, é a resposta pragmática da impossibilidade de uma liderança individualista ou heroica, mas também o reconhecimento de que as escolas não podem criar capacidade e sustentabilidade ou planificar a continuação de cargos, se não forem capazes de detetar as oportunidades que se apresentam para a liderança e que se encontram dispersas na comunidade escolar”.

Num relatório elaborado para o National College for School Leadership, o Hay Group Education (como citado em Hargreaves & Fink, 2007, p.145-146) refere que as consequências de não se distribuir a liderança são a “desatualização e a estagnação, os riscos de redistribuí-las, a anarquia e a confusão”, propondo assim, cinco dimensões da liderança distribuída, situadas numa linha contínua que vai da alta concentração à elevada distribuição, deixando, na perspetiva do Hay Group Education, um efeito positivo. Os pontos do continuum deste grupo são os seguintes:

- Instruir: as iniciativas e as ideias vêm apenas do topo e podem parecer arbitrárias e inesperadas;
- Consultar: são dadas oportunidades aos docentes para manifestarem as suas opiniões, embora as decisões continuem a ser tomadas, em grande medida, nos escalões superiores da hierarquia;
- Delegar: o pessoal docente toma decisões e desenvolve iniciativas no âmbito de áreas claramente delimitadas, em termos de responsabilidades e de prestação de contas;
- Facilitar: solicitam-se, aceitam-se e patrocina-se ideias em todos os níveis da organização;
- Negligenciar: as pessoas são forçadas a tomarem a iniciativa e a assumirem responsabilidades, porque no topo da organização há falta de interesse ou de rumo.

Assim, ao delinear o retrato de uma escola eficaz, Nóvoa (1992, p.26) refere que “a liderança organizacional deve ser patente e reconhecida pela comunidade educativa

por assentar na tomada de decisões e participação colegiais e tem de ser capaz de propor estratégias de ação que estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho”. Também para Sanches (1996), o líder da escola eficaz deve, em primeiro lugar, possuir uma “filosofia pessoal” sobre a eficácia da escola. Segundo a referida autora (Ibid., p.17), a ação da liderança neste tipo de escola, deverá pautar-se de acordo com as seguintes estratégias:

- fazer com que as suas ideias sobre eficácia sejam aceites e postas em prática por professores, alunos e funcionários;
- definir objetivos gerais, claros e rigorosos para a escola;
- criar uma atmosfera escolar de ordem e disciplina;
- criar elevadas expectativas tanto para alunos como professores;
- interagir de forma ativa, com toda a comunidade escolar e assegurar a sua adesão às finalidades da escola;
- incentivar a formação contínua e a avaliação dos professores e da escola.

Harris e Lambert (2003 como citado em Bolívar, 2012, p.76), também referem que a liderança educativa deve ser “um conceito amplo e separado do papel da pessoa e conjunto de circunstâncias de comportamentos individuais. Deve-se integrar na comunidade da escola como um todo, baseando-se na aprendizagem conjunta e na construção de significado e conhecimento de forma coletiva e cooperativa”.

Para Hargreaves (2007, p.148) se a “liderança não for distribuída de uma forma que envolva os professores nos objetivos da escola, acabará por ser distribuída por defeito”, ou seja, ela emerge, mas para subverter e sabotar os planos do diretor, a todos os níveis.

Também Max de Pree (1989, p.38), crê que o processo de “liderança contemporânea” eficaz é participativo e convicto no verdadeiro potencial das pessoas: “Todos têm o direito e o dever de influenciar a tomada de decisões e compreender os resultados. A gestão participativa garante que as decisões não serão arbitrárias, secretas ou fechadas à discussão”. Segundo Neves, A. (2002, p.134), para se ser “líder é preciso estar convicto e pessoalmente implicado na situação, ser criativo, persistente e inovador, acreditar nos colaboradores, reforçando as suas potencialidades [...]”.

Para Pereira, Costa e Neto-Mendes (2004, p.149), “Os conceitos de colaboração,

colegialidade e trabalho colaborativo correspondem a uma forma continuada de trabalho em equipa, de tomada de decisões conjuntas, de partilha de ideias, de interesses e de pontos de vista sem que os interesses individuais sejam anulados, mas antes potenciados, tendo em conta valores comuns que se partilham”.

Como refere Gupton (2010, p.64) “collaborative teamwork is characterized by members' willingness to enthusiastically endorse and support the achievement of the goals of the group and organization”.

Parece-nos evidente, no âmbito escolar, que a “gestão do quotidiano” é uma das componentes importantes no ato de gerir, e o líder deve ter também em conta, todas as experiências observáveis no dia a dia. É claro que gerir não é só gerir os atos ao nível dos micro contextos. Como refere Sanches (1999),

“[...] a ação de liderança é sempre ação situada e holística. Situa-se em micro contextos sociais, económicos, políticos, culturais da comunidade educativa; situa-se em contextos macro sistémicos cuja tendência irreversível e avassaladora é a de uma globalização, tanto das políticas educativas, como das experiências educativas que as escolas oferecem a professores e a alunos” (p.65).

Com efeito, se tivermos presente a realidade das nossas escolas onde se fala do excesso de regulação burocratizante e hierarquizadora da governação, da balcanização do ensino, do individualismo dos professores e do seu isolamento, não admira que a sala de aula na perspetiva de Sanches (2009, p.152) “reforça-se como local sagrado de liberdade e de expressão de ideias e valores, mas talvez por isso, de difícil abertura a outros olhares”, ou seja, as escolas como organizações “debilmente articuladas” e estando cada professor a trabalhar de forma individual nas suas aulas, na perspetiva de Bolívar (2012) tornam-se escassas ou nulas, as oportunidades para a direção supervisionar o que se passa dentro das salas de aula, o que impede, em princípio, qualquer supervisão educativa por parte da direção, por isso, vários autores, entre os quais Fullan *et al.* (2001) e Lima (2002), salientam a necessidade de se desenvolverem culturas colaborativas e colegiais nas escolas, tornando-as mais abertas e mais democráticas. Para Gupton (2010),

“[...]an open-door policy and an open demeanor-one in which teachers, parents, students, staff, and community are made to feel welcome and essential as true partners in its operation. As partners, they are comfortable approaching the principal in the school or in his or her office without always having to have an appointment or feeling apologetic about the interruption” (p.64).

Nye (2009, p.189) refere que nas democracias saudáveis, a “liderança encontra-se amplamente distribuída”.

Nesta perspetiva, mais nítida se torna a pertinência de uma liderança transformacional, criadora de uma cultura e clima organizacionais que favoreçam o crescimento, o desenvolvimento e a participação (muitas vezes divergente) dos diferentes atores, num contexto marcado pela pluralidade de centros de poder, pelos objetivos pouco claros e conflituantes, pela ambiguidade das tecnologias usadas e pela participação fluida.

IV. 5. Liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-faire*

Aprofundemos agora, neste ponto, os conceitos de liderança transformacional, liderança transacional e laissez-faire, dado que, tal como apresentado no início deste trabalho, foi o modelo que escolhemos para a caracterização dos comportamentos de liderança na organização escolar. Optámos por utilizar este modelo em detrimento de outros, uma vez que como suporte é uma ferramenta de análise bastante utilizada em estudos empíricos e como refere Hallinger (2003 como citado em Leithwood and Jantzi, 2005, p.178) “Transformational leadership is an extremely popular image of ideal practice in schools at the present time”.

Assim, no contexto atual, com rápidas e constantes mutações, emerge a necessidade de lideranças determinadas por pessoas muito visionárias, isto é, com uma maior orientação face ao futuro a longo e a curto prazo e, nesse sentido, aparece a liderança transformacional – termo utilizado pela primeira vez por Burns em 1978, fazendo notar que os propósitos e as visões deveriam ser úteis socialmente, servir o bem comum, ir de encontro às necessidades dos seguidores e elevá-los a um nível moral mais elevado.

O conceito de liderança transformacional tem vindo a ser discutida por diversos

autores (Bass, 1985; Conger & Kanungo, 1987, 1988; House, 1977; Podsakoff, McKenzie, Moorman, & Fetter, 1990; Trice & Beyer, 1986; Yukl, 1989), no entanto, existem outras abordagens, Bennis e Nanus (1985), Kouzes e Posner (1987), Jaques (1986), House, Spangler e Woycke (1991), Kotter e Heskett (1992), Conger e Kanungo (1988, 1998), Podsakoff *et al.*, (1990), Sashkin (1984) e Sashkin e Sashkin (2003).

Bass (1985, 1995 como citado em Rego, 1998, p.393) definiu a liderança transformacional considerando os efeitos que o líder tem sobre os seus seguidores. Um líder pode transformar os seguidores através de diversos meios:

- tornando-os mais cientes da importância dos resultados;
- induzindo-os a transcender os seus próprios interesses em prol da organização ou equipa;
- ativando as suas necessidades de nível mais elevado, especialmente a sua autorrealização.

Nye (2009, p.89) refere que os líderes transformacionais “inspiram e fortalecem os seus seguidores, usando momentos de conflito e de crise para despertarem as suas consciências e para os transformarem”, mencionando que este tipo de líderes prescinde do interesse próprio em favor do bem comum, apelando sempre ao interesse coletivo de um grupo ou organização.

Para Castanheira e Costa (2007) a liderança transformacional comporta uma forte componente pessoal porquanto os líderes motivam os seus seguidores, inspirando-os e introduzindo mudanças nas suas atitudes, promovendo assim a consecução dos objetivos suportados por valores e ideais. Deste modo, os líderes transformacionais, na perspetiva de Bass and Avoilo (2004),

“become a source of inspiration to others through their commitment to those who work with them, their perseverance to a mission, their willingness to take risks, and their strong desire to achieve. [...] They believe in promoting continuous people improvement. Transformational leaders stimulate their associates to view the world from new perspectives [...]. Associates trust their transformational leaders to overcome any obstacle, because of their hard

work, their willingness to sacrifice their self-interest, and their prior successes” (p.26).

Esse papel de líder transformador implica lidar com a ambiguidade e risco, num mundo complexo, heterogêneo e em mudança. Para Kouzes e Posner (2009, p.148) “o tipo de liderança que faz as pessoas dar a própria energia e estratégias é a chamada liderança transformadora”. Acrescentam, ainda, citando Burns (1978, 2003) que a “liderança transformadora acaba por se tornar moral, já que eleva a conduta humana e a aspiração ética, quer do líder, quer do liderado, fazendo com que haja uma transformação em ambos” (Id., *ibid.*).

Essa atuação transformadora, segundo Fullan (1993 como citado em Sanches, 1996, p.25), deve incidir também em três vertentes fundamentais:

- Visão global e integrada dos problemas - conceptualiza a ação da liderança para além do imediato, em termos de futuro.
- Conceções da escola com a comunidade - influenciam e interagem com pessoas para além da sua área de intervenção. Valorização dos assuntos estratégicos que surjam na comunidade e que tenham relevância para o projeto educativo da escola. Ênfase aos valores e motivações que compreendem os aspetos entre os diversos atores e parceiros educativos. Prestam atenção e têm em conta os assuntos com valor estratégico que surjam na comunidade.
- Visão estratégica de futuro e de transformação - estes líderes pensam e atuam sempre em termos de renovação e transformação. Caracterizam e analisam as culturas da sua escola. Informação atualizada sobre as grandes tendências emergentes da sociedade global e multicultural. Elaboração do projeto de escola com metas sistémicas, que permitam definir prioridades e formular ou reformular estratégias, que contribuam para o futuro que desejam para a escola e que oriente segundo sugestões de natureza global.

Para que tal aconteça, Rego (1998, p.397) definiu a partir de Tichy e Devanna (1986), alguns atributos mais relevantes dos líderes transformacionais, uma vez que envolve valores como a honestidade, responsabilidade, honra e a reciprocidade, a saber:

- Veem-se a si próprios como agentes de mudança;
- São prudentes na tomada de riscos;
- Confiam nas pessoas e são sensíveis às suas necessidades;
- Promovem valores chave que guiam os comportamentos das pessoas;
- São flexíveis e dispostos a aprender com a experiência;
- Têm competências cognitivas;
- Acreditam no pensamento disciplinado e na necessidade de análises cuidadosa dos problemas;
- São visionários que acreditam na sua intuição.

De acordo com os fenómenos cognitivistas e interaccionistas, a escola surge como um espaço, ou melhor, uma comunidade multicultural onde o líder deve ter presente as questões da equidade, de exclusão social e da solidariedade. Isto é, para Cabral (1997),

“[...] se queremos um sistema educacional dinâmico, criativo, flexível e empreendedor, não podemos reinventar a escola segundo um mesmo padrão, segundo uma mesma máquina. [...] A reinvenção da escola é por consequência mais um processo de liderança que um processo de gestão.

[...] A força que une as pessoas de modo a formarem um todo em movimento é a capacidade do líder de ser o porta-voz dos objetivos da comunidade, de expressar uma visão para o grupo, de motivar as pessoas para ação, de resolver conflitos, de ultrapassar crises, de ser um símbolo do esforço comum, de facilitar o processo de transformação” (pp.64-65).

Nesta perspetiva, está-se cada vez mais de acordo em pensar que não haverá uma boa escola sem um bom dirigente, um bom líder, insistindo-se na importância dos fatores qualitativos que influem sobre a eficácia da escola, em particular a sua direção (OCDE, 1984).

Para Nye (2009, p.150) “um bom líder é aquele que, para o bem e para o mal, ajuda um grupo a estabelecer e a concretizar objetivos”. De acordo com a autora, podemos avaliar a eficiência e a ética em três dimensões distintas: objetivos, meios e consequências.

Quadro 10 - Os dois significados de boa liderança

“Boa” =	Eficiente	Ética
Objetivos	Equilíbrio entre realismo e risco	Valores envolvidos nas intenções e nos objetivos
Meios	Eficiência dos meios para atingir os fins	Qualidade dos meios utilizados
Consequências	Sucesso na concretização dos objetivos do grupo	Bons resultados para o grupo e para os outros

Fonte: Construído a partir de Nye (2009, p.151)

Na prática, Nye refere que as duas dimensões (eficiência e ética) estão interligadas, ou seja, um líder que persegue objetivos irrealistas (ineficientes) ou que utiliza meios ineficientes pode produzir terríveis consequências morais para os seus seguidores dentro da organização. Assim, uma má avaliação da realidade que conduz a consequências imorais pode transformar-se num falhanço ético. Em contrapartida, as boas intenções de um bom líder não são prova suficiente do seu “discernimento moral” (Ibid., p.150). Ou seja, uma boa liderança, na perspectiva da autora, “não é apenas a mobilização das pessoas em torno de uma visão nobre; envolve também a criação e a manutenção de sistemas e instituições que permitam a implementação eficaz e ética dessa visão” (Ibid., p.171).

Madison (como citado em Id., ibid.) sugere que para se “julgar o valor ético de uma liderança, há que ter em consideração as instituições”. Neste sentido, a própria instituição pode criar muitos constrangimentos que por vezes dificultam a concretização dos objetivos do grupo. Assim, para o bem e para o mal, a autora refere que, “tanto os líderes transacionais como os transformacionais podem enfraquecer ou destruir as instituições”. No entanto, os líderes transformacionais são aqueles que, por definição, procuram mudar o estado de coisas, alertando a instituição, e, em certos casos, os seguidores que necessitam desesperadamente de uma mudança.

O primeiro passo para essa mudança, está em ser capaz de assumir que liderar é, em primeiro lugar, perceber como, com quem e quando fazer. Os líderes da mudança possuem uma visão, sacrificam-se para a alcançar e assumem a responsabilidade.

No entanto, como nos refere Hargreaves e Fink (2007, p.11), “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar”.

Assim, a construção de uma cultura de mudança, participação, reflexão e inovação exige, sem dúvida “uma maior preparação e formação dos líderes que devem animar, coordenar, orientar e dirigir atores” (Alvarez, 1994, p.47), de modo a introduzirem um clima organizacional favorável e espaços de autonomia que se poderão transformar em verdadeiros locais de criatividade e inovação.

Como refere Sergiovanni (2004a), o clima tem uma relação muito forte com o desenvolvimento da eficácia da escola, na medida em que, articulado com a liderança escolar, resulta num maior compromisso, num melhor desempenho e numa maior motivação no trabalho desenvolvido pelas pessoas dentro da organização; por isso, numa escola onde reinem a confiança mútua, a consideração, a igualdade, a partilha colegial, a justiça, a liberdade de expressão de ideias, a reflexividade crítica, é, certamente, um espaço onde se promove um ambiente caloroso, onde todos se sentem bem, partilhando as suas alegrias, tristezas, angústias, medos, saberes e experiências, o que permite a todos aprender a desenvolver as suas capacidades e habilidades e resolver em conjunto os problemas sempre que eles surjam. Neste sentido, para o mesmo autor “a eficácia individual é uma parte importante dos mundos-de-vida dos professores, enquanto que a eficácia coletiva é uma parte importante dos mundos-da-vida das escolas” (Ibid., p.140). Para Nye (2009), os líderes transformacionais consequencialmente eficazes e moralmente bons propõem objetivos inspiradores que ultrapassam o interesse próprio e unem grupos em torno de propósitos comuns.

Deste modo, o dirigente da escola, hoje, terá de ser um líder transformacional, de forma a motivar os seus colaboradores para que façam mais e melhor, em suma, para que eles sejam também líderes na organização, preocupando-se com os processos e não com os produtos, valorizando as interdependências (autonomia). Para (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1990) este dirigente, verdadeiro líder, deve ser detentor de quatro componentes neste tipo de liderança, mas todos ligados entre si (Avolio & Bass, 1995 como citado em Rego, 1998, p.393):

- componente carismática: as suas características são de natureza afetiva e inspiram nos subordinados sentimentos de lealdade e afeição;
- componente inspiracional: o líder provoca entusiasmo dos subordinados na realização dos objetivos do grupo;
- consideração pelos subordinados: o líder considera os interesses e capacidades dos

indivíduos, promove a equidade, incrementa o trabalho de equipa e promove o respeito e a confiança;

- estimulação intelectual: esforço do líder na condução dos subordinados a ultrapassarem o curto prazo e a desenvolverem as suas capacidades estratégicas.

Estas componentes desencadeiam permanentemente a mudança/ inovação; mostram capacidade para gerir o imprevisível, para arriscar, num constante despoletar de mecanismos de autorregulação para cada ator e para a própria organização, processos de reinvenção da escola, ultrapassando já os domínios da competência e tentando situar-se nos domínios da excelência. Como tal, o líder deve defender uma imagem de marca da escola, promovendo a qualidade na organização educativa, capaz de criar e gerir cultura, segundo Schein (1987 como citado em Glatte, 1992, p.152), “[...] pois liderança é a capacidade de gerir a cultura que se encontra em constante mutação”.

Numa aceção corrente das componentes enunciadas por Bass e Avolio, Nye (2009) refere que o “carisma é a capacidade de inspirar fascínio e lealdade”, por isso, a mesma autora cita ainda que “os líderes carismáticos são frequentemente descritos como autoconfiantes, com convicções firmes, muita energia, um entusiasmo contagiante e a capacidade de manipular símbolos de poder e de sucesso para exercer uma atração emocional sobre os seguidores” (p.82). Defendendo que os líderes carismáticos possuem visão, autoconfiança e talento para a comunicação, bem como capacidade de se apresentarem como exemplos e de manipularem as impressões que causam aos seus seguidores, ou seja, o carisma, no sentido de magnetismo pessoal, é apenas uma parte da liderança transformacional.

Para Leithwood *et al.* (1996 como citado em Ramos e Diogo, 2003, p.95) “as diferentes dimensões da liderança transformacional são particularmente importantes para as escolas e em especial para a melhoria dos seus resultados”.

Assim, o mesmo autor (como citado em Hargreaves & Fink, 2007, p.131-132), defende que as ideias a respeito das lideranças transformacionais mais relevantes no que diz respeito à liderança distribuída são os seguintes:

- i) os efeitos da liderança sobre a aprendizagem dos alunos são pequenos mas significativos, do ponto de vista educativa;
- ii) as escolas em que os professores exercem uma liderança mais influente

são encaradas por eles como mais eficazes e inovadoras;

- iii) a distribuição de um maior número de atividades de liderança desenvolvidas pelos professores tem uma influência positiva sobre a sua eficácia e sobre o envolvimento dos alunos;
- iv) as práticas de liderança transformacional são úteis em quase todas as circunstâncias organizacionais;
- v) a liderança transformacional “depende do reconhecimento e da capacidade de dar resposta aos desafios e às características únicas apresentadas por tipos particulares de contextos organizacionais;
- vi) a liderança exercida pelos professores tem um efeito significativo sobre o envolvimento dos alunos que ultrapassa em muito os efeitos da liderança dos diretores.

Os líderes transformacionais têm como oposto os líderes transacionais, que apelam aos interesses individuais dos seus seguidores. Ou seja, estes líderes para Nye (2009, p.90) utilizam diversas abordagens e regras, mas todas elas “assentam na recompensa, na punição e no interesse próprio”. Assim, a ideia fundamental que sustenta a liderança transacional é o processo associado ao reconhecimento dos desempenhos alcançados.

Bass and Avolio (2004, p.16), descrevem os líderes “transacionais” como sendo aqueles que “recognize what their associates want to get from their work, and try to see that they get it, if their performance so warrants; exchange rewards and promises of reward for appropriate levels of effort; respond to the needs and desires of associates as long as they are getting the job done.”. Os mesmos autores consideram que a liderança transacional pode ser encarada segundo diferentes formas:

“In its more constructive form, transacional leadership is supplemented by working with individuals and/or groups, setting up and defining agreements or contracts to achieve specific work objectives, discovering individuals` capabilities, and specifying the compensation and rewards that can be expected upon successful completion of the tasks. In its corrective form, it focuses on actively setting standards. In its passive form, it involves waiting for mistakes to occur before taking action. In its active form, there is closely monitoring for the occurrence of mistakes. In either its passive or active form, it focuses on identifying mistakes.” (Ibid., p.3).

Para Castanheira e Costa (2007, p.144), a liderança transacional baseia-se na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder, em função do resultado perante os objetivos determinados. Estes autores consideram que a liderança transacional difere da liderança transformacional na medida em que “o líder apenas indica quais os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, não influenciando nem motivando os seguidores para a prossecução das metas desejadas.”. Este tipo de liderança centra a sua atenção no líder como superior, ou como refere Rego (1998, p.392) baseiam o seu “poder na autoridade que lhe advém da posição hierárquica”, e no seguidor como seu dependente, numa relação que enaltece o conformismo em detrimento da criatividade perante os desafios e as metas determinados pela realidade organizacional.

Bass (1985) refere que a liderança transacional e transformacional são processos distintos, mas não mutuamente exclusivos, sendo que o mesmo líder pode utilizar diferentes processos em diferentes alturas e diferentes situações, ou seja, considera que os líderes podem ser tanto transformacionais como transacionais. Para Nye (2009, p.91) os dois estilos de liderança não são “mutuamente exclusivos”, uma vez que muitos “líderes utilizam ambos os estilos em momentos e contextos diferentes”. Deste modo, ao longo de vários anos de investigação, tem-se verificado que estas duas orientações de liderança são importantes e necessárias para uma liderança eficaz.

De uma forma muito simplista podemos afirmar que os líderes transacionais conduzem e motivam os subordinados na direção dos objetivos estabelecidos, clarificando as funções de cada um e as exigências da tarefa. Os líderes transformacionais incitam e inspiram, apelando à consciência dos subordinados no sentido de alcançarem elevados ideais e valores, induzindo-os a ultrapassarem os seus interesses em prol dos interesses da organização.

Por último, Antonakis (2003 como citado em Castanheira & Costa, 2007, p.144) refere que a liderança *laissez-faire* caracteriza-se pela ausência de liderança ou seja “o líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, evitando tomar decisões e abdicando da sua responsabilidade e autoridade”. Esta ausência do exercício de liderança caracteriza-se por uma certa apatia por parte dos líderes face aos problemas, atuando apenas, quando os problemas se agravam. Por sua vez, a dimensão *laissez-faire* têm, segundo Bass e Avoilo (2004), um impacto muito negativo no desempenho organizacional, porquanto representa a total ausência de liderança. Castanheira e Costa

considera que é comum verificarem-se comportamentos de ausência quando precisam dele, uma vez que a postura do líder é “evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões, atrasar a resposta a questões urgentes, esperar que as coisas corram mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer ação” (2007, p.149).

Em suma, todo o líder deve ter uma visão muito abrangente sobre o que deseja para a sua organização. Essa visão resulta, “não de qualquer processo misterioso, mas de articulação adequada das opiniões e ideias obtidas através de uma rede de contactos formais e informais, internos e externos” (Rego, 1998, p.398). Deverá ser uma visão que represente um futuro atraente, credível e realista para a organização, por via da construção de uma ponte entre o presente e o futuro da referida organização. Ou como recomenda Kotten (citado em Sergiovanni, 2004b, p.119), que os líderes devem ser capazes de “planejar e executar uma visão, estabelecer uma estratégia para a alcançar; construir uma rede de pessoas que concordam e podem concretizar a visão; motivar estas pessoas (e outras não pertencentes à organização) para trabalhar arduamente para realizar esta visão”.

Neste sentido, Bennis e Nanus (1985 como citado em Rego, 1998, p.399) também afirmam que: “A visão eficaz é a que cumpre três requisitos: é adequada para os tempos, adequada para a organização e adequada para as pessoas que nela trabalham. A sua ausência é a principal razão para o declínio da eficácia organizacional”.

IV. 5.1. Componentes da Liderança transformacional, transacional e laissez-faire

Para a liderança transformacional, foram propostas cinco componentes principais e todas ligadas entre si: i) atributos de influência idealizada (Idealized Influence - Attributes): significa o nível mais elevado da liderança transformacional, ou seja, os líderes transformacionais com estes atributos exercem grande poder e influência sobre os seus seguidores de tal forma que estes desenvolvem fortes sentimentos sobre os líderes considerando-os como pessoas excepcionais, tendo confiança plena neles e, conseqüentemente, querendo identificar-se com eles e com a sua missão. Os líderes conseguem incutir orgulho a quem lhe está associado e exibem um sentido de poder e confiança indo além dos seus interesses pessoais para o bem do grupo. Estes líderes são frequentemente descritos como carismáticos, com moral, integridade e confiança

elevada; ii) comportamentos de influência idealizada (Idealized Behaviors): os líderes transformacionais com esta característica inspiram e dinamizam os seus seguidores através de uma visão possível de ser alcançada para a instituição e enfatizam o sentido coletivo de missão na organização; esta categoria diz respeito aos comportamentos assumidos pelo líder, às suas opções concretas, que demonstram aos colaboradores que estão verdadeiramente empenhados na concretização das metas definidas. Os ideais assumidos pelo líder são entendidos como o melhor e o mais correto para todos. Para Avolio e Bass, os líderes transformacionais desenvolvem a longo prazo um maior nível de autonomia nos colaboradores, valorizando os contributos destes para a missão da organização em detrimento pessoal/individual; iii) motivação inspiracional (Inspirational Motivation): muitas vezes a inspiração pode ocorrer sem que haja identificação dos seguidores com o líder. Os líderes inspiracionais, através do seu comportamento, motivam quem os rodeia, promovendo um espírito de equipa e geram entusiasmo, articulando de uma forma simples os objetivos comuns, promovendo a mútua compreensão do que é certo e importante. Este tipo de líder tem a habilidade de motivar as pessoas para atingir um desempenho superior. Estes líderes conseguem reforçar e promover expectativas positivas sobre o que é necessário ser efetuado; iv) estimulação intelectual (Intellectual Stimulation): nesta categoria, os líderes ajudam os outros a serem criativos e inovadores no trabalho, encorajando a expressão de novas ideias, questionando os princípios adotados, reformulando os problemas existentes e dando novas sugestões sobre a realização das tarefas. Eles são incentivados a questionar as suas próprias crenças, pressupostos e valores e, também, os do líder, que se podem revelar ultrapassados ou inadequados para resolver os problemas presentes. Como consequência, esta característica dos líderes leva os associados a desenvolver a capacidade de resolver problemas futuros imprevistos, na ausência do líder ou sem o seu envolvimento direto. Os líderes intelectualmente estimulantes provocam a discussão, a compreensão, a conceptualização e articulação com os seus associados sobre as oportunidades e ameaças da sua organização, ou seja, a originalidade é um valor importante promovido pelo líder, reagindo com naturalidade ao surgimento de propostas distintas das suas; v) consideração individual (Individualized Consideration): esta categoria está relacionada com os relacionamentos individuais dentro do grupo, o que implica compreensão e partilha das preocupações e necessidades dos outros e tratar cada indivíduo singularmente. Afigura uma tentativa, por parte dos líderes, não só de

reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus associados mas também de proporcionar um ambiente favorável que permita que cada um se possa expandir e se elevar, numa tentativa de maximizar e desenvolver as potencialidades individuais criando oportunidades e desenvolvendo culturas organizacionais de apoio a esse crescimento individual. É um líder que ouve atentamente, é um forte comunicador, promove o desenvolvimento dos seguidores, aconselha e ensina. Zaleznik (1977 como citado em Bass and Avolio, 2004, p.28) conclui que:

“[...] personal influence and individualized interaction of supervisor with supervisee are of primary importance in differentiating managers from leaders. Transformational leaders focus on one to one relationships through Individualized Consideration, which includes mentoring and coaching. It also includes communicating timely information to others as a way of providing continuous follow up and feedback. Most importantly, it links an individual's current needs to the organization's mission, while elevating those needs when the time and conditions are appropriate. Focusing and establishing congruence between individual and organizational needs is crucial to the transformational leader's success”.

Na liderança transacional, foram avançadas duas componentes distintas. A primeira diz respeito à recompensa contingencial (Contingent Reward) e baseia-se na utilização de consequências positivas por parte do líder em face dos bons desempenhos individuais ou dos membros do grupo. Apesar de essa dimensão poder constituir-se como uma área de ação eficaz, ela não é entendida como passível de gerar os mesmos efeitos das áreas anteriores. Tal facto fica a dever-se ao entendimento dessa ação de liderança como sendo baseada numa troca entre algo que o líder pode oferecer perante um determinado comportamento assumido pelos outros, não implicando qualquer transformação de ideais ou de valores. Esta característica pode ser operacionalizada dando assistência em troca do esforço, demonstrando satisfação quando os objetivos são alcançados e elogia os seguidores que alcançaram o sucesso.

A segunda remete para a gestão por exceção ativa (Management-by-Exception - Active). Essa dimensão significa que o líder só atua quando as coisas correm mal ou se distanciam do esperado. As ações de correção ocorrem através de uma atitude de controlo, monitorização e antecipação dos desvios, enganos ou erros dos subordinados na execução das tarefas (intervenção em crise ativa) ou então podem dizer respeito a

uma postura mais reservada do responsável, que só toma medidas de resolução dos problemas imediatamente à sua ocorrência, exercendo uma ação corretiva (intervenção em crise passiva). Os efeitos dessas duas práticas fazem-se sentir na baixa vontade em assumir riscos e inovar por parte dos funcionários, pois eles receiam as reações negativas do líder.

Por último, na componente liderança *laissez-faire*, a gestão por exceção passiva (Management-by-Exception - Passive) caracteriza-se por uma espécie de inatividade face aos problemas por parte dos líderes que apenas atuam quando os problemas se agravam ou se distanciam do esperado. Evita mudanças desnecessárias. Ausência de liderança (*Laissez-faire*): esta última categoria caracteriza-se pela ausência de comportamentos de liderança, traduzido por uma ineficácia nos resultados. Os líderes não se envolvem em assuntos importantes, encontram-se ausentes quando são necessários e evitam tomar decisões, isto é, não assumem qualquer plano de ação. De acordo com os autores do MLQ, estas características têm um impacto negativo no desenvolvimento organizacional.

A partir da formulação destas componentes, Avolio e Bass (1994) sugeriram uma combinação das várias dimensões da liderança ao longo de dois eixos perpendiculares. Um deles dá-nos indicações acerca dos níveis de eficácia de cada fator, defendendo-se que, à medida que o líder aumenta os seus comportamentos, desde a intervenção exceção (ativa) passando pelo reforço contingente até às áreas da liderança transformacional, vão melhorando progressivamente os resultados obtidos pelos colaboradores e a sua performance final. O segundo eixo refere-se ao envolvimento do líder na execução das tarefas e na procura de realização dos objetivos traçados, constituindo o reforço contingente o ponto de corte que discrimina decisores mais passivos (que são fundamentalmente caracterizados pela intervenção em crise e *laissez-faire*) e decisores mais ativos, que apresentam um aumento progressivo dos restantes comportamentos.

Assim, o perfil de liderança ótimo (*optimal profile*) é aquele que é caracterizado por baixas frequências de *laissez-faire*, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transacionais (deslocando-se para o reforço contingente) e, finalmente, a demonstração das áreas transformacionais, que constituem o centro das suas ações.

Já o perfil (*suboptimal profile*) é marcado por uma atitude no sentido inverso, ou seja, o líder é alguém que praticamente não assume as suas responsabilidades e não

parece ter qualquer estratégia definida, evidenciando poucos ou nenhuns comportamentos nas dimensões transformacionais (Avolio & Bass, 1994). O líder mais eficaz é aquele em que predomina a liderança transformacional, seguido dos comportamentos de reforço contingente, da gestão por exceção (ativa e depois a passiva) e, em último lugar, o *laissez-faire*.

Relacionando estas componentes com o conceito de eficácia (Effectiveness) encontra-se o efeito dos resultados da liderança alcançados, ou seja, os líderes que lideram grupos eficazes, em que se tem em conta os interesses de cada um e do grupo como um todo têm a capacidade de representar eficazmente a equipa perante níveis mais elevados de autoridade, levando os seguidores a fazerem mais do que o esperado, superando as expectativas, desenvolvendo-lhes a intenção de se superarem cada vez mais, conseguindo uma predição de outras variáveis como, por exemplo, os níveis de esforço extra (Extra Effort), a performance e a satisfação (Satisfaction) dos colaboradores, provocando assim, um ambiente de trabalho agradável.

Devido aos efeitos positivos produzidos nas capacidades e potencialidades dos seguidores, existe ainda a possibilidade de o líder ajudar a promover as competências de liderança, dando-se assim o efeito em cascata (cascading effect), ou seja, a principal característica da liderança transformacional, como refere Bass and Avolio (2004, p.28) “[...] is that the success of this kind of leader is measured not only by outcomes, such as unit performance and productivity, but also by how well the leader has developed associates into effective transformational leaders”.

De acordo com uma série de estudos efetuados por (Avolio & Bass, 1988a; Bass & Avolio, 1993a, 1994; Bass, 1985a; Hater & Bass, 1988; Howell & Avolio, 1993; Lowe *et al.*, 1996; Yammarino & Bass, 1990 como citados em Avolio and Bass, 2004, p.26) distinguem os líderes transformacionais em quatro áreas:

- i) Transformational leaders become a source of inspiration to others through their commitment to those who work with them, their perseverance to a mission, their willingness to take risks, and their strong desire to achieve;
- ii) Transformational leaders diagnose, meet, and elevate the needs of each of their associates through Individualized Consideration. They believe in promoting continuous people improvement.
- iii) Transformational leaders stimulate their associates to view the world from

new perspectives, angles, and informational sources. They question even the most successful strategies to improve them over time.

- iv) Associates trust their transformational leaders to overcome any obstacle, because of their hard work, their willingness to sacrifice their self-interest, and their prior successes.

Em síntese, a liderança transformacional para Barracho e Martins (2010, p.79), pode entender-se como a “excelência da liderança transacional”, no sentido de conseguir níveis de desempenho dos seguidores, para além dos conseguidos na liderança transacional; o mesmo líder pode fazer uso de ambas em diferentes momentos e situações, embora a liderança transformacional apresente uma correlação forte e positiva entre a produtividade e a satisfação dos seus colaboradores.

IV. 6. Desafios e sentidos da liderança educacional na melhoria da escola

Se se pretende fomentar o desenvolvimento de uma verdadeira comunidade escolar, então a visão deve refletir as necessidades e as finalidades da envolvente a fim de reconstruir o relacionamento entre a escola, a sua equipa e o seu público; numa verdadeira comunidade escolar o líder utiliza em simultâneo a liderança técnica, humanista, educacional e simbólica.

Para isso, segundo Gupton (2010, p.80) é necessário que:

“Today's school leader does not have to be the dominant expert in all of these complex areas, but he or she must recognize these school processes as the whetstones of an improving organization. The principal must be chief mobilizer of the school's talent and resources to maximize these processes as tools for organizational development”.

Contudo, é a esse líder que cabe a tarefa de ser o seu motor, o seu dinamizador, de a operacionalizar, de ser o seu guardião, de criar o clima e a cultura propícios à mudança, transmitindo-a com entusiasmo, incentivando a experiência, felicitando os sucessos ou desculpando os fracassos, mas permanecendo firme no enfrentar dos problemas, das falhas e dos conflitos que surjam, proporcionando um excelente clima e cultura de escola e uma grande eficácia escolar.

Essa cultura de escola respeita a todos, não porque está ligada à cultura de cada um dos seus elementos, mas também porque a intervenção externa e em particular dos pais é cada vez mais solicitada no sentido de ajudar a melhorar o clima da organização ao nível disciplinar. Perante a necessidade de alterar a cultura a fim de viabilizar a implementação das mudanças é preciso que o gestor/líder, professores, assistentes, pais e alunos participem ativamente de forma colaborativa/partilhada no delinear de novos valores e estratégias tidos como importantes para transformar a escola numa organização de qualidade. Neste contexto, o gestor/líder é visto como um modelo, demonstrando preocupação, disponibilidade para o diálogo e respeito pelos outros. Sergiovanni (2004a, p.156) refere que “as mudanças profundas obrigam a uma reconstrução das práticas enraizadas nas paisagens mentais individuais e coletivas”.

Por isso, implementar a visão e cumprir a missão da escola coloca o gestor/líder perante a necessidade de definir estratégias que permitam operacionalizar a visão, isto é, que permitam transformar o projeto que ela representa, em realidade.

Nesta perspetiva, Murrillo (2006 como citado em Bolívar, 2012), refere que o papel do diretor tem de ser redefinido, ou seja, em vez de limitar-se a uma gestão burocrática, passa a ser um agente de mudança e recursos, que aproveita as competências dos membros, em torno de uma missão comum.

Outra questão que se coloca, é segundo Benítez (1986), a necessidade de administradores profissionais para os níveis central e regional da administração educativa, por isso, o mesmo autor adverte que:

“ [...] a administração de uma escola se revela como outro subsistema – alguns denominam-no sistema escolar – dentro do suprassistema constituído pelo sistema educativo global. Como tal, tem as suas entradas, o seu processo e o seu produto final. Neste sentido, cabe considerar a administração das escolas como uma parte especial da administração educativa com peculiaridades substanciais e de transcendental valor. A direção de uma escola, os diferentes modelos de escola a adotar, a organização interna da escola, a sua adaptação ao meio ou comunidade em que vive, exige, como veremos, um tipo de administrador muito qualificado e diferente do que deve existir nos diversos serviços centrais” (p.38).

Para Sanches (1996),

“ [...] o conceito de profissionalismo dos líderes escolares deve ser questionado; sobretudo porque se admite cada vez mais que outros entendimentos e outras práticas de liderança são necessárias. Ao contrário da visão tradicional que tem confundido liderança e gestão, para o tempo presente, requerem-se líderes mais que gestores nas nossas escolas” (p.21).

Bolman e Deal (1994, como citado em Id., *ibid.*) referem que “são necessários líderes que sejam fonte de esperança, inspiração [...] para algo mais desejável”. Todavia, apesar de se lhe reconhecer relevância, esta visão da liderança raramente se encontra nas escolas e na sociedade, porque tal como Foster (1989) refere que:

“ [...] vivemos numa época de instrumentalidade, na qual as pessoas se tornam instrumentos para a realização de objetivos organizacionais; na qual as pessoas se movem pela necessidade de sucesso, sendo este definido em termos económicos; e na qual o indivíduo sem orientação e caminho, luta por um sentido de identidade e significado. Se quisermos sair deste vale de depressão, então, necessitamos de líderes, sem dúvida, mas de líderes que não sejam gestores, líderes que sejam capazes de ver para além das necessidades imediatas da organização, líderes capazes de proporcionar uma “narrativa genuína” para as nossas vidas” (p.59).

Nesta perspetiva terão de ser líderes cuja atuação terá de se revestir de uma capacidade de supervisão, monitorização, controlo e atuação sistémica, deterem uma visão holística, terem clara noção da missão que desenvolvem ou que lhes incumbe desenvolver. Estas características terão de ser acompanhadas de uma consciencialização da verdadeira missão da organização que lideram e da visão que têm sobre ela.

Por isso, diremos que é necessária nas escolas, uma liderança partilhada assente numa base mais humanista e diferenciadora da escola, como organização complexa. Como refere Harris (2003),

“Leadership is about learning together and constructing meaning and knowledge collectively and collaboratively. It involves opportunities to surface and mediate perceptions, values, beliefs, information and assumptions through continuing conversations. It means generating ideas

together; seeking to reflect upon and make sense of work in the light of shared beliefs and new information; and creating actions that grow out of these new understandings”(p.214).

Esta opinião é corroborada por Formosinho e Machado (2000, p.128), quando referem que, num contexto escolar, importa saber como podem os diversos elementos da comunidade educativa “ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam neles a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas”. Para que tal aconteça, torna-se necessária, segundo Sanches (1996, pp.21-22) “uma liderança transformadora e crítica que faça das escolas instituições simultaneamente mais humanas e mais prestigiadas. Em paralelo, é necessário repensar o papel dos professores e dos líderes escolares como intelectuais e como práticos reflexivos”.

Convocando o pensamento de Fullan e Hargreaves (2000), para que a escola incorpore essas práticas educativas reflexivas, são necessários comportamentos de liderança que promovam a abertura e a inclusão, a partilha e a colaboração, a valorização e a recompensa, através de um conhecimento efetivo da organização e das pessoas que a compõem. Através desse conhecimento adquirido informalmente (diálogo e observação) ou formalmente (supervisão e avaliação) é possível potenciar o crescimento profissional e criar contextos comunitários de colaboração entre os professores, apoiando projetos de desenvolvimento inovadores e de aperfeiçoamento contínuo, numa lógica de trabalho conjunto, necessários para desenvolver o projeto educativo da escola ou do agrupamento.

Para que tudo isto aconteça, é necessário desenvolver contextos de relação cooperativa, onde os diversos agentes (internos e externos) educativos, possam contribuir para a (re)construção social e cultural da sua escola, mas, para isso, é necessária uma “liderança forte”, ou como refere o Decreto-Lei n.º 75, de 22 de abril, de 2008, uma “liderança eficaz”, ou seja, como refere Bolívar (2012, p.65) “a liderança centrada no apoio, avaliação e desenvolvimento da qualidade do ensino, reconhece-se em grande parte como uma componente essencial da liderança eficaz”. No entanto, para Day, Sammons, Hopkins *et al.* (2010, p.19), “não existe um modelo simples de práticas de liderança eficazes, mas é possível identificar uma série de particularidades (valores, qualidades pessoais e interpessoais, competências, processos de tomada de decisões e

ações estratégicas) de ações que todos os diretores eficazes possuem e utilizam”.

Assim, sem sair desta concepção de líder eficaz, Rego (1998) considera o caráter do indivíduo, como um elemento muito importante, referindo que um indivíduo com certos traços tem mais probabilidades de ser um líder eficaz do que os sujeitos que não os possuem, mas tal não lhe garante, automaticamente eficácia, ou seja, essa importância relativa dos diferentes traços depende da situação.

Quadro 11 - Traços e competências mais frequentemente encontrados nos líderes eficazes

Traços	Competências
▪ Adaptável a situações	▪ Inteligente
▪ Atento ao ambiente social	▪ Bem munido conceptualmente
▪ Ambicioso e orientado para o sucesso	▪ Criativo
▪ Afirmativo	▪ Diplomático
▪ Cooperativo	▪ Fluente no falar
▪ Decisivo	▪ Conhecedor das tarefas do grupo
▪ Motivado para influenciar os outros	▪ Organizado
▪ Enérgico	▪ Persuasivo
▪ Persistente	▪ Bem munido socialmente
▪ Autoconfiante	
▪ Capaz de absorver o stress	
▪ Desejoso de assumir responsabilidades	

Fonte: Construído a partir de Rego (1998, p.59)

Mas esta liderança, não significa que seja dotada de autoridade, mas sim na capacidade do líder dividir responsabilidades na otimização das estruturas intermédias de gestão, estimular a colaboração, a partilha, mobilizar a energia interna da organização e envolver todos os atores na “construção de uma visão coletiva e não individual” (Fullan & Hargreaves, 2000, p.42). De acordo com Goleman, Boyatzis e McKee (2007, p.14), “numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída. Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis”.

Neste sentido, segundo Spillane, Halverson e Diamond (2001), a liderança distribuída: incorpora as atividades de diferentes grupos dentro da escola que trabalham para orientar e mobilizar os processos de melhoria e de mudança; implica que a

liderança seja realizada com a interação de múltiplos líderes; origina uma interdependência entre os líderes que compartilham responsabilidades. Assim, os líderes formais, preocupam-se em muitos casos, em desenvolver as suas próprias capacidades de liderança, estimulando o seu próprio talento e motivação, ou seja, a liderança passa a ser mais distribuída por diversas pessoas e de acordo com as diferentes situações. Neste sentido, Richard Elmore (2000 como citado em Bolívar, 2012), refere que:

“a liderança distribuída não significa que não há responsáveis pelo desempenho global da organização. Implica sim que a principal função dos diretores passe pelo desenvolvimento das competências e conhecimentos das pessoas na organização, criando uma cultura comum de expectativas em torno da aplicação dessas competências e conhecimentos, gerando uma relação produtiva entre as diferentes partes da organização e responsabilizando as pessoas pelas suas contribuições para o resultado coletivo” (p.76).

Do ponto de vista de Sanches (2009, p.134), “a melhoria das aprendizagens dos alunos é mais visível quando a liderança é distribuída pela comunidade escolar e quando os professores têm poder em áreas que são importantes para eles”.

Evidentemente que, se a componente principal é a aprendizagem dos alunos, então devem-se remodelar algumas estruturas que possibilitem essa melhoria do ensino, mais especificamente, estimulando e apoiando o trabalho do professor na sala de aula.

Assim, para Bolívar (2012, p.79) e de acordo com a literatura existente, divide a liderança em três domínios que conduzem a uma melhoria da aprendizagem dos alunos: liderança educacional, liderança organizacional e liderança para a melhoria contínua:

- Liderança educacional: inclui as ações dos líderes da escola para impulsionar a qualidade do ensino em todas as aulas, tal como criar e trabalhar em prol de uma visão comum do ensino, garantir que as práticas na sala de aula são coerentes e ajustadas à respetiva visão, e proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional, apoiada nos dados recolhidos, que permitem a todos os professores oferecer uma educação de qualidade.
- Liderança organizacional: o papel da liderança pedagógica de uma equipa de gestão, ao nível do currículo do estabelecimento de ensino, é interpretado na

capacidade de arbitrar ou articular o ensino de cada professor (competências, conhecimento, atuações), com as da escola como organização, gerindo todos os recursos e processos da escola, maximizando o desempenho dos seus seguidores, fazendo da escola um lugar para a aprendizagem.

- Liderança para a melhoria contínua: ações executadas pelos líderes, para assegurar a melhoria contínua e a planificação estratégica para atingir os objetivos da escola, ou seja, monitorizando o progresso e garantir uma maior eficácia, quer ao nível da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, quer no proporcionar novas experiências educacionais aos alunos. Utilizar os dados para tomar decisões, envolver as diferentes comunidades da escola, numa “cultura de corresponsabilidade”, comunicar com os interessados, gerir os processos de mudança e o modelo de aprendizagem pessoal.

O papel dos líderes nesta dinâmica interna da organização é fundamental, mas a sua ação terá que ultrapassar os muros da sua sala de aula, da escola e abrir-se à comunidade, já que a criação de redes formais e informais, ou seja, a ligação da escola com o exterior através do estabelecimento de parcerias com instituições diversas e do contacto com organizações similares e/ou opostas, desencadeia processos de autorreflexão e consequente aprendizagem.

Possuidores de uma grande consciência social e organizacional, os verdadeiros “líderes escolares” constroem comunidades profissionais de aprendizagem eficazes, que sustentam o trabalho colaborativo e de partilha entre todos os seus membros na prossecução de metas comuns, ao mesmo tempo que reforçam o sentido de identidade da própria organização, criando uma cultura forte de ensino, com a integração de todos os intervenientes (incluindo a família e comunidade), num processo que Kruse e Louis (2008 como citado em Id., ibid., p.66), intitulam de “intensificação da liderança”, uma vez sem a construção de um sentido de comunidade que valorize a organização, a liderança não irá longe.

Assim, partindo do princípio de que nos serviços centrais predomina a atenção aos problemas da organização global do sistema e nas escolas predominam os problemas pedagógicos e didáticos, Benítez (1986) defende que, o Diretor deve ser um educador:

“Em consequência, a função diretiva, centrada agora fundamentalmente na coordenação do professorado de uma escola, deverá ser exercida por quem, por se dedicar também à função de ensinar, conhece profundamente os problemas que coloca a coordenação de uma equipa homogénea de carácter docente” (p.38).

No entanto, o mesmo autor adverte ainda para a necessidade de uma formação específica dos gestores de escola, uma vez que não é qualquer educador que a dirige, ou seja, os candidatos devem frequentar cursos específicos que complementem a sua formação docente com o conhecimento de técnicas de gestão de uma escola, quer no âmbito da formação inicial quer através de cursos de aquisição e atualização de conhecimentos, quer ao nível de cursos pós-graduados. A este propósito, Dacal (1996, p.534) refere que, “uma das medidas mais frequentemente adotada para aumentar a eficácia dos diretores é dar-lhes programas de formação e desenvolvimento profissional”.

Contudo, queremos aqui destacar que essa formação deve abranger uma série de temas que leve ao formando o entendimento de que a gestão não pode ser considerada exclusivamente como “uma atividade puramente técnica, divorciada dos valores e objetivos educacionais [...]”. A gestão deve ser antes tomada como uma atividade que pode facilitar e estruturar a definição de objetivos e que pode igualmente dar-lhe expressão prática” (Glatter, 1992, p.147). Há muitas provas de que os professores gostam de trabalhar em escolas organizadas e bem dirigidas, “constituindo a gestão uma componente decisiva da eficácia escolar” (Id., *ibid.*). Há necessidade absoluta de aparecerem lideranças nas escolas, pois são fatores decisivos nos processos de inovação e mudança. Criar formas de organização da escola que, pela sua especificidade, permitam o aparecimento de lideranças coletivas.

Nesta perspetiva, como prática distribuída, mais democrática e “espalhada” por toda a organização, em vez de algo exclusivo dos líderes formais, o programa sobre liderança no ensino (Improving School Leadership) promovido pela OCDE, Pont, Nuche e Moorman (2008 como citado em Bolívar, 2012, p.67), apostam em quatro alavancas para melhorá-lo:

1. (Re)definir as responsabilidades: maior autonomia nas decisões e devem ser bem delineadas as tarefas dos dirigentes de ensino;

2. Distribuir a liderança no ensino: maior distribuição e partilha de responsabilidades, quer ao nível das lideranças dos professores, quer nas equipas de gestão;
3. Adquirir as competências necessárias para exercer uma liderança eficaz: maior capacitação dos líderes para responder ao aumento de funções e responsabilidades;
4. Fazer da liderança uma ocupação atrativa: profissionalizar o recrutamento e seleção, incentivar economicamente o seu exercício e reconhecer o papel das associações profissionais de dirigentes escolares.

Como refere Barroso (1995, p.23), “Não porque isso seja um bem em si mesmo, mas porque isso está de acordo com a natureza do que é a escola”, e continua na sua afirmação “Há que encontrar numa escola um perfil de líder, de líderes no plural, melhor dizendo, líderes empreendedores sociais”.

De um modo geral, para Heck e Hallinger (2010 como citado em Bolívar, 2012, p.89), se a liderança educacional for destacada como um fator-chave na mudança e melhoria da escola, é necessário salientar que, de facto, se inicia um processo de interação recíproca: a liderança pode contribuir para a construção da capacidade de melhoria da escola, mas contribui decididamente para reposicionar e potenciar a liderança escolar. Se a liderança, for destacada como um fator causal da mudança numa organização, como efeito inverso, são as variáveis organizacionais (cultura escolar, compromisso e capacidade interna) as que controlam os efeitos que essa liderança pode ter. Isto levou o autor a conceptualizar os efeitos da liderança como um processo de “influência mútua”, entendido como um modelo de “efeitos recíprocos”.

Kenneth Leithwood and Carolyn Riehl (2005 como citado em Gupton, 2010, p.18) considera que:

- Successful school leadership makes important contributions to the improvement of student learning;
- The primary sources of successful leadership in schools are principals and teachers;
- In addition to principals and teachers, leadership is and ought to be distributed to others in the school and school community;

- A core set of basic leadership practices is valuable in almost all contexts;
- In addition to engaging in a core set of leadership practices, successful leaders must act in ways that acknowledge the accountability- oriented policy context in which almost all work;
- Many successful leaders in schools serving highly diverse student populations enact practices to promote school quality, equity, and social justice.

Terminamos este capítulo com o conceito da “sustentabilidade da liderança”. Uma vez que para Hargreaves e Fink (2007, p.12) é tão importante falar de “sustentabilidade de liderança” como falar de “liderança”, ou seja, segundo o autor, “a melhoria sustentável depende de uma liderança de sucesso. No entanto, tornar sustentável a liderança também é difícil”.

Traçando um paralelismo entre os conceitos de liderança empresarial e liderança educativa, os autores assumem que, nas organizações educativas, só a liderança educativa conduzirá à sua sustentabilidade. Os autores falam-nos em sete princípios para a sustentabilidade da liderança e para a mudança das escolas e dos sistemas educativos:

- i) Profundidade – a liderança sustentável importa. Na educação devemos preservar, proteger e promover o que é sustentável, que constitui enriquecimento da vida: uma aprendizagem profunda e alargada para todos, orientada para a aprendizagem e para o cuidado interpessoal;
- ii) Durabilidade – a liderança sustentável perdura. Preserva e promove, ao longo do tempo, os aspetos mais valiosos da vida, ano após ano, líder após líder;
- iii) Amplitude – a liderança sustentável dissemina-se. Sustenta a liderança exercida pelos outros e baseia-se nela. A liderança sustentável é uma liderança distribuída;
- iv) Justiça – a liderança sustentável não só não prejudica o ambiente circundante, como o melhora, ativamente. Esta liderança não prejudica as organizações vizinhas encontrando formas de partilhar conhecimentos e recursos com elas;
- v) Diversidade – as lideranças promovem a diversidade coesa e evitam a estandardização. Nas comunidades sustentáveis, o alinhamento é

perigoso podendo contribuir para a dependência hierárquica e facilmente se desfazem;

- vi) Disponibilidade de recursos – a liderança sustentável desenvolve-se sem esgotar os recursos materiais e humano, reconhecendo e recompensando os talentos de liderança existentes na organização, na fase inicial das suas carreiras;
- vii) Conservação – a liderança sustentável honra e valoriza o melhor que existe no passado aprendendo com ele, tendo em vista criar um futuro ainda melhor (Ibid., p.32-34).

Na perspectiva dos autores, na liderança sustentável “age-se com sentido de urgência, aprende-se com o passado e com a diversidade, mostra-se resiliência face á pressão, espera-se pacientemente pelos resultados e não se conduz as pessoas ao esgotamento” (Ibid., p.35).

PARTE II

Estudo Empírico

Capítulo V

Metodologia de Investigação

V. 1. Considerações metodológicas

A investigação educacional atual tem recorrido frequentemente a vários paradigmas de investigação, oriundos das ciências sociais. Porém, tem-se revelado conflituosa a tentativa de distinção entre a investigação qualitativa e a quantitativa.

Para Stake (2009, p.52) a distinção entre métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase – pois ambas são misturas, ou seja, em cada estudo qualitativo a enumeração ou o reconhecimento das diferenças quantitativas têm lugares proeminentes. O mesmo autor aponta três diferenças principais na ênfase qualitativa e quantitativa: (i) a distinção entre explicação e compreensão como objetivo da investigação; (ii) a distinção entre o papel pessoal e impessoal para o investigador e (iii) a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído. Nesta perspetiva, o autor refere que os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo e os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe.

Sinteticamente, podemos dizer que segundo Glaser e Strauss (1967 como citado em Bogdan & Biklen, 1994), os investigadores qualitativos constroem a sua teoria a partir do terreno, tendendo analisar os dados recolhidos de forma indutiva; ou seja, os investigadores vão montando a teoria à medida que vão conseguindo agrupar os dados recolhidos e analisados, sem qualquer lei preditiva que os explique antecipadamente. Esta teoria não se constitui através de um conjunto de hipóteses previamente formuladas, logicamente estruturadas e completamente desfocadas da realidade porque são demasiado abstratas; pelo contrário, é algo que se fundamenta na pesquisa realizada. Deste modo, passa a ser uma teoria fundamentada. A diversidade de formas de recolha de dados pode dar ao estudo uma dimensão mais abrangente, mas pode ocorrer o perigo de se perder em discussões estéreis e académicas sobre o método do que entrar-se realmente no estudo do problema de análise. Este tipo de análise de dados é segundo o mesmo autor “[...] como um funil: as coisas estão abertas de início [...] e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Id, *ibid.*, p.50). Podemos então dizer que a primeira implica a utilização de procedimentos que captem a perspetiva dos

participantes nas suas inter-relações sociais, com o objetivo de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade. A segunda presume-se, objetiva, uma vez dominada pelo positivismo e funcionalismo, baseado nas linguagens matemáticas, preocupando-se com a recolha de informação fiável e sistemática acerca da realidade social única, tendo como principal finalidade, na perspetiva de Morgado (2012, p.40) “estabelecer regularidades ou leis de aplicação universal” ou, como refere Afonso (1994),

“A controvérsia, sobre vantagens e limitações das chamadas abordagens qualitativas e quantitativas em educação, ignora geralmente o facto de tais designações se reportarem a uma grande variedade de perspetivas teóricas e de práticas metodológicas, não correspondendo a conceitos claramente definidos” (p.140)

Na perspetiva de Sousa (2009, p.32) “não haverá, métodos melhores do que outros, mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido”.

Assim, neste estudo em concreto, pretende-se a compreensão de todos os fenómenos de uma realidade educativa de forma mais localizada e profunda, através da compreensão e interpretação das perceções dos sujeitos implicados no estudo - para poder responder às questões inicialmente colocadas, ao tempo disponível para o efeito e permite um trabalho em maior profundidade.

O nosso estudo não parte de uma formulação prévia de hipóteses que, após uma extensa colheita de dados numéricos, seriam validadas e transformadas em leis explicativas do comportamento humano. Como tal, não temos a preocupação de manipular um conjunto de condições de modo a validar as hipóteses. Não nos interessamos exclusivamente pela obtenção de resultados quantitativos com vista a estabelecer relações de causa efeito entre uma dada variável dependente (o que se pretende estudar) e variáveis independentes (conjunto de condições externas).

Por isso, pareceu-nos inevitável adotar uma metodologia mista, envolvendo uma dimensão qualitativa de cariz essencialmente descritivo, que privilegiámos, e outra quantitativa, que se traduziu numa mais-valia para a investigação. Neste sentido, interessa-nos identificar as perceções de um leque, o mais alargado possível de intervenientes (pessoal docente e não docente), sobre o assunto em questão, construindo assim um quadro ou quadros de compreensão da dinâmica percetiva dos diversos atores

sobre o estilo de liderança do diretor, com o objetivo de aferir a existência de comportamentos de liderança, característicos de uma Liderança Transformacional, Transacional ou *Laissez-Faire*, sem qualquer pretensão de exercer manipulações.

Assim, entre outros processos (como consulta de documentos, questionário e entrevista semiestruturada), o inquérito (questionário e entrevista semiestruturada) é a técnica privilegiada para a recolha dos dados, pretendendo ser um contributo na linha da nossa investigação.

Partindo desta problemática e atendendo à quantidade de indicadores em análise, o design da investigação foi concebido como um estudo que servisse os nossos objetivos e desenvolvido segundo uma vertente qualitativa, capaz de descrever, interpretar e analisar factos envolvidos em subjetividade e que deverão ser estudados de forma contextualizada, nunca descurando a vertente quantitativa, também muito importante, sempre que a situação o exigia. Oliveira *et al.* (2004, p.43) consideram que “tanto as metodologias quantitativas como as qualitativas podem ser adequadas, tanto é conveniente utilizar umas como as outras ou até utilizar as duas metodologias na mesma investigação, selecionando os passos em que se recorre a quantificação e os momentos em que opta pelo conteúdo”.

Creswell *et al.* (como citado em Flick, 2009, p.124) consideram os métodos mistos como um design nas ciências sociais e usam a seguinte definição: “um estudo com métodos mistos envolve a coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos em um único estudo no qual os dados são coletados de forma concorrente e sequencial, recebem uma prioridade e envolvem a integração dos dados em uma ou mais etapas no processo de pesquisa”.

Também Miles e Huberman (como citado em Morgado, 2012, p.30) reconhecem que as duas abordagens de investigação “representam um continuum epistemológico e não uma dicotomia”, ou seja, como refere o mesmo autor (*idem, ibidem*) “longe de ser antagónicos ou de pretenderem substituir-se, os dois tipos de metodologias devem ser utilizadas numa perspetiva de complementaridade, combinando-se sempre que isso se revele profícuo para o trabalho investigativo”.

Nesta linha de pensamento, Esteves (2006, p.105), afirma que “[...] a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa

descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor [...] como, com igual rigor, tentar explicá-los”

Neste sentido, o recurso a esta diversidade de processos leva-nos a uma grande “pluridimensionalidade investigativa” e permite-nos um certo afastamento do fundamentalismo de qualquer verdade científica. Neste sentido, Estêvão, C. (1998) refere que:

“ [...] as nossas propostas podem contribuir não tanto para conhecer o desconhecido como para tornar mais desconhecido o conhecido, posição que, apesar de tudo, não pode ser apodada de anticientífica mas como uma outra via possível para a sua constituição como ciência, dentro da inspiração popperiana que propugna a falsificabilidade dos enunciados como uma das condições da sua cientificidade, e dentro ainda de uma inspiração pós-moderna de desconstrução, de diferença e pluralismo na explicação da realidade” (p.437).

Recorrendo à metodologia de estudo de caso e dada a sua especificidade, não pretendemos chegar a generalizações, uma vez que este trabalho abrange apenas a região do Alentejo. Pensamos sim, em abrir caminhos delineando características que possam contribuir para melhorar as organizações educativas em Portugal, apontando para uma liderança mais partilhada, participativa e colaborativa, capaz de ir ao encontro das exigências cada vez maiores da escola de hoje.

V.2. O Estudo de caso descritivo

O enquadramento teórico-conceitual do estudo e a forma como as questões poderiam ser operacionalizadas ao longo da investigação determinaram as nossas opções metodológicas – o método do estudo de caso.

De entre uma diversidade de métodos de investigação, o “estudo de caso” é, para Sarmiento (1997, p.239), o mais utilizado para o desenvolvimento de estudos organizacionais, mais especificamente nos estudos organizacionais da escola.

No mesmo sentido, Morgado (2012, p.7) refere que o estudo de caso,

“[...] permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais, podendo, por

isso, contribuir para dar resposta aos imperativos de avaliação, de mudança e de melhoria que hoje pendem sobre as escolas”.

Assim, para Pardal (1995), o “estudo de caso” pode ser definido como uma análise intensiva de situações particulares que, com alguns condicionalismos, pode possibilitar algumas generalizações empíricas, ou para Jonhson (1995, p.32), como um “método de pesquisa que se centra num único caso e não num censo de população ou numa amostra representativa”.

Para James McKernan (1999 como citado em Morgado, 2012, p.59), um estudo de caso é um estudo fenomenológico em que se tenta “representar o mundo tal como os participantes e o investigador o experimentam” centrando-se mais na profundidade do que na amplitude, ou seja, “orienta-se mais para o processo do que para o produto, perseguindo mais a compreensão do que a medição, a previsão e o controlo”.

Na perspetiva de Sousa (2009) o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural.

Na opinião de Stake (2009, p.24) o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a “particularização, não a generalização”, ou seja, a ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso.

Segundo Yin (2001, p.21), o “estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos [...]”

Com efeito, pelo conhecimento de uma determinada situação, o “estudo de caso” permite assim perspetivar o particular, podendo, por sua vez, abrir caminhos para algumas generalizações empíricas. Pardal (1995) refere que este método se torna, no entanto, um pouco limitativo para um processo de generalização, não deixando, contudo, de ser um ponto de partida para outros estudos, desde que feitos com algum rigor. O mesmo é defendido por Jonhson (1995, p.32) quando afirma que:

“Embora os estudos de caso não possam ser usados como bases para declarações confiáveis sobre populações, podem proporcionar insights

importantes que poderão ser utilizados como objetivo de desenhar estudos mais amplos e mais representativos”.

Neste quadro, Yin (2001) considera que o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão de todos os fenômenos e acontecimentos contemporâneos, ou seja, tem um grande poder diferenciador e uma grande capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências.

Também Sousa (2009) a este propósito, resume o estudo de caso aos seguintes procedimentos: recolha de dados o mais exaustiva possível; tratamento e análise qualitativa e quantitativa de dados, procurando constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo e inferências; e conclusões a partir da análise dos dados recolhidos.

Assim, a investigação qualitativa levada a cabo insere-se no âmbito dos estudos de caso, que se distinguem doutro tipo de estudos, segundo Marcello e Parrilla (1991 como citado por Jiménez, 1994), pelas seguintes características:

- refletem todos os elementos que compõem a realidade do caso numa unidade;
- traduzem o detalhe e a idiossincrasia do caso, oferecendo uma imagem única da situação;
- ao invés de se informarem sobre a realidade, fazem parte integrante dela;
- o investigador converte-se em participante e os sujeitos participantes são igualmente sujeitos participantes da investigação;
- os papéis de cada um, o uso da informação, os significados, etc., são todos negociados;
- o anonimato é garantia de veracidade;
- por fim, a informação obtida deve ser acessível a audiências não especializadas.

Yin (2001) apresenta um esquema que pretende categorizar diferentes situações para as diversas estratégias de pesquisa (Quadro 12). De acordo com as características da nossa investigação, a escolha deste tipo de metodologia de estudo de caso, apresentada por Yin, prende-se, essencialmente, com a natureza das nossas questões de investigação, ou seja, permite obter resposta a questões do tipo “como” e “por que”,

sem que tenhamos um controlo direto sobre os comportamentos do diretor e focaliza-se em acontecimentos contemporâneos.

Quadro 12 – Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa (adaptado a partir de Yin, 2001, p.24)

Estratégia	Forma da questão de pesquisa	Exige controlo sobre comportamentos	Focaliza acontecimentos contemporâneos
Experiência	Como, por que	sim	sim
Levantamento	Quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim
Análise de Arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim/não
Pesquisa Histórica	Como, por que	não	não
Estudo de Caso	Como, por que	não	sim

Na literatura existem diversas propostas de tipificação de estudos de caso, ou seja, alguns autores identificam diferentes tipos baseando-se na especificidade da situação, nos procedimentos metodológicos ou no objeto de estudo.

Considerando a proposta de Bogdan e Biklen (1994) e de Yin (2001) é possível encontrar o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo ou comparativo. No estudo de caso único, o investigador estuda uma realidade única e um caso individual. No estudo de caso múltiplo ou comparativo, o investigador estuda dois ou mais casos. Nesta situação, quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, estes efetuam-se para posteriormente serem “comparados e contrastados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.97).

Stake (2009) também considera que não é invulgar que o caso não seja de todo uma “escolha”, por isso, propõe uma tipologia de estudos de caso que integra e distingue três tipos: o “estudo de caso intrínseco”, quando o investigador pretende estudar uma situação em concreto, uma vez que o caso está dado, na sua particularidade e complexidade, pois o interesse do investigador é aprender mais sobre determinado caso; o “estudo de caso instrumental”, quando o investigador utiliza o estudo do caso para aprofundar um caso particular, tendo a necessidade de o compreender globalmente; o “estudo de caso coletivo”, quando o investigador escolhe vários casos (escolas), simultaneamente, para, através da sua comparação, conseguir um conhecimento mais profundo sobre uma situação em concreto.

Arnal *et al.* (1994 como citado em Morgado, 2012, p.66-67) consideram que existem, pelo menos, sete tipos de estudos de caso distintos: “estudo de caso institucional”, que se focaliza no estudo de uma organização específica, durante um período de tempo, procurando descrever e analisar a organização, funcionamento e desenvolvimento; “estudos de caso observacionais”, que se baseia na observação participante e elege como objeto de estudo uma organização; “histórias de vida”, estudos de caso em que o investigador realiza entrevista a uma pessoa, de forma intencional, com o intuito de recolher o máximo de informação da sua vida; “estudos comunitários”, que são idênticos aos observacionais, com a diferença de que o centro de interesse é um determinado grupo específico ou a própria comunidade; “análises situacionais”, que se centram em eventos específicos e analisam-nos a partir de distintos pontos de vista (alunos, professores, pais, ...); “microetnografia”, que estuda uma pequena unidade de uma organização; “estudo de casos múltiplos” os investigadores trabalham com dois ou mais sujeitos, situações ou bases de dados, embora o objeto de estudo seja comum. As conclusões obtidas reportam-se a um contexto mais abrangente.

Assim, com base nos pressupostos até aqui referidos, a escolha do “estudo de caso múltiplo”, seguindo a definição Bogdan e Biklen (1994), Arnal *et al.* (1994) e de Yin (2001), prendeu-se essencialmente com o facto deste tipo de estudo parecer, relativamente às preocupações da investigação que nos propusemos levar a cabo, aos objetivos, ao âmbito do estudo e ao tempo disponível para o efeito - o mais adequado, para observar o estilo(s) de liderança do Diretor nos estabelecimentos de educação e ensino público com ensino secundário - e, tal como já referimos, possibilitando a recolha e identificação das perceções dos diferentes atores, docentes e não docentes, permitindo assim, um trabalho em maior profundidade e mais abrangente.

Tal como refere Herriott e Firestone (1983 como citado em Yin, 2001, p.68) as “evidências resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como sendo mais robusto”.

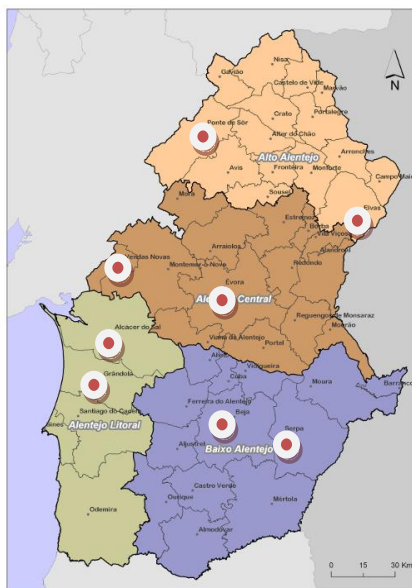
Segundo Scott (1965 como citado em Bogdan & Biklen, 1994, p.89) “os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável pois tanto principiantes como investigadores experientes os efetuam, apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais, simultaneamente ou com múltiplos sujeitos”.

V.3. As escolas e a população selecionada

Quando decidimos realizar este trabalho de investigação e após termos decidido qual o tema a investigar - lideranças nas organizações educativas, analisando em pormenor o estilo(s) de liderança do diretor nas escolas secundárias não agrupadas do ensino público da região do Alentejo - começamos por refletir quais os melhores estabelecimentos de educação e ensino a abranger, tomando em consideração o estudo que iríamos realizar.

Assim, analisadas todas as hipóteses, a nossa escolha recaiu sobre os quatro distritos da região do Alentejo, selecionando duas escolas em cada distrito, conforme ilustra a Figura 14 – Distrito de Beja: Escola Secundária Diogo de Gouveia e Escola Secundária de Serpa; Distrito de Évora: Escola Secundária Severim de Faria e Escola Secundária de Vendas Novas; Distrito de Portalegre: Escola Secundária de Elvas e Escola Secundária de Ponte de Sor; Distrito de Setúbal: Escola Secundária de Alcácer do Sal e Escola Secundária de Grândola. A opção pela dimensão regional foi resultante de um conjunto de circunstâncias, sobretudo, a proximidade e localização geográfica, o meio social, económico, cultural, a diversificação da comunidade escolar bem como o conhecimento geral que o investigador dispõe da realidade em apreço.

Figura 14: Localização das escolas secundárias na região do Alentejo



Fonte: <http://www.google.pt/search?q=mapa+da+regi%C3%A3o+do+alentejo>

Para contribuir para a discussão e reflexão acerca das lideranças em contexto escolar, a população alvo foi constituída por todos os professores que lecionam nas oito Escolas Secundárias não agrupadas e pelo seu pessoal não docente (assistentes operacionais e técnicos).

Ao nível dos procedimentos do trabalho de campo, antes da recolha de dados, efetuámos as diligências necessárias no sentido de preservar e respeitar os requisitos éticos tanto ao nível administrativo como ao nível individual. Ao nível administrativo, o acesso à recolha de dados foi obtido por meio de solicitação formal, aos Diretores (Anexo 1) e ao GEPE - Ministério da Educação e Ciência (Anexo 2)

A população do estudo, numa primeira fase, foram todas as pessoas com quem estabelecemos relações. Assim, ao nível da investigação e num primeiro momento, estabelecemos um primeiro contacto telefónico com todos os diretores durante o mês de janeiro de 2012, de modo a marcarmos uma reunião para esclarecermos os objetivos, a amplitude e a relevância da investigação. Procurámos com este primeiro contacto obter a colaboração das escolas na prossecução dos objetivos que presidiam à estruturação da própria investigação.

A reunião realizou-se com todos os diretores em cada um dos estabelecimentos de ensino ao longo do mês de fevereiro de 2012. Como não tínhamos explicitado por telefone os motivos da nossa reunião, houve necessidade de os informar sobre o objeto de estudo, os objetivos do estudo, os passos metodológicos que iríamos dar e o número de sujeitos implicados no mesmo. Desde logo, foi fácil obter o seu consentimento, tanto a nível de iniciativas que se prendiam com reuniões a efetuar com todos os coordenadores de departamento, técnicos e encarregados operacionais, como a disponibilização de outros meios, como a observação documental (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Relatório da Avaliação Externa) e os dados estatísticos da escola (MISI).

Num segundo momento, entre março e junho de 2012, procedemos à aplicação dos questionários. Os questionários foram aplicados ao universo total dos docentes e não docentes das oito escolas, uma vez que segundo Tuckman (2002, p.338), “a população (ou grupo-alvo) utilizado num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões”. Num terceiro momento, entre janeiro e abril de 2013, levaram-se a efeito as entrevistas semiestruturadas aos Diretores das oito escolas do estudo.

V.4. Descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados

Trata-se no nosso ponto de vista de um estudo bastante relevante, se tivermos presente o tipo de investigação e a sua consistência em função dos instrumentos, das técnicas e dos procedimentos utilizados. Daí a análise documental, a informação estatística, os questionários a docentes e pessoal não docente e a entrevista semiestruturada aos diretores, para ajudarem a explicar com exatidão esta realidade e permitirem a consecução dos objetivos do nosso estudo empírico. Para Moreira (1994, p.95) “Métodos diversos podem, responder no seu conjunto, mais adequadamente às várias facetas da pesquisa”.

Bisquerra (1989 como citado em Sousa, 2009) propõe quatro tipos de triangulação e uma combinação entre eles: a *triangulação de dados*, em que se recolhem os dados de diferentes fontes e se comparam entre si, para verificar a sua constância, a sua coincidência e a sua convergência ou divergência; a *triangulação de investigadores*, quando se constituem equipas de investigação para analisar a concordância ou a discordância e no que não referem; a *triangulação teórica*, que consiste em analisar um problema partindo de diferentes perspetivas de análise, tendo como objetivo abrir mais a compreensão do fenómeno; a *triangulação metodológica*, na qual se aplicam diferentes métodos e diferentes técnicas, para comparar entre si os resultados obtidos, procurando convergências e divergências; e a *triangulação múltipla*, em que se combinam diferentes tipos de triangulação: dados, investigadores, teorias, metodologias e técnicas.

Sousa (Ibid., p.173) refere que o objetivo da triangulação é “procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si [...] possuindo o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo”. Kemmis (1983 como citado em Id., ibid.) concebe a triangulação como um “cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles”. Flick (1992 como citado em Stake, 2009, p.128) adianta que em “muitos investigadores qualitativos, os protocolos de triangulação passaram a ser uma busca de interpretações adicionais mais do que a confirmação de um único significado”

Segundo Coutinho (2008, p.9) “a triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma, a que possamos obter como resultado final um

retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar”.

Para alcançar a confirmação necessária e aumentar o crédito da interpretação nesta investigação, procedemos à “triangulação de metodologias”, na medida em que recorremos a várias técnicas de recolha direta e indireta, combinando técnicas qualitativas e quantitativas, procurando sempre analisar os diversos pontos de vista do pessoal docente, não docente e diretores. Por isso, tornou-se também uma das condições para o sucesso desta investigação, não no sentido de confrontar uma teoria ou uma abordagem, mas antes como forma de conseguir uma análise mais rica e mais alargada. Hammersley (1996 como citado em Flick, 2009) distingue três formas de se relacionar a pesquisa qualitativa e a quantitativa: a triangulação de ambas as abordagens enfatiza a validação mútua dos resultados e não tanto a soma de potenciais de conhecimento; a facilitação destaca a função de sustentação da outra abordagem em cada caso; e ambas podem ser combinadas como estratégias complementares. Denzim (como citado em Id., *ibid.*, p.121) considera a “triangulação como uma estratégia de rumo a uma compreensão mais profunda de uma questão em estudo e, assim, um passo em direção a mais conhecimento”.

Ao efetuarmos esta “triangulação de metodologias”, elegemos como instrumentos fundamentais para a nossa recolha de dados o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada, procurando complementá-los com toda a documentação fornecida pelas escolas, transformando os dados recolhidos e as suas análises em abordagens mistas.

V.4.1. Inquérito por questionário

O questionário é uma técnica de recolha de dados “acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as” (Tuckman, 2002, p.308), pretendendo ser um contributo válido na linha da investigação proposta para este trabalho de investigação. O próprio estudo leva-nos a esta escolha, pela natureza da informação necessária, pois através dele é possível “cobrir uma área mais ampla e obter mais informação” (R. Ghiglione *et al.*, 1992, p.16); quer pelo caráter de anonimato que o mesmo traduz; quer pela característica ligada à capacidade de objetivar informação. A utilidade metodológica, desta técnica, é explicada por Quivy e Campenhoudt (2005, p.187), “[...]”

presta-se bem a uma utilização pedagógica pelo caráter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”.

Esta técnica permite interrogar um universo bastante representativo de indivíduos, obtendo um conhecimento de um conjunto de condições que caracterizam determinada população. Pode-se, assim, verificar as hipóteses teóricas e estabelecer análises de correlação entre elas, através de um simples processo de quantificação de uma multiplicidade de dados.

Para compreender as percepções dos seguidores (docentes e assistentes operacionais e técnicos) sobre o estilo de liderança do diretor, com o objetivo de aferir a existência de comportamentos de liderança, característicos de uma Liderança Transformacional, Transacional ou *Laissez-Faire*, de modo a contribuir para a discussão e reflexão acerca das lideranças em contexto escolar, optámos por um instrumento de recolha de dados desenvolvido por Bernard Bass e Bruce Avolio (2004), denominado Multifactor Leadership Questionnaire MLQ-5x, (Anexo 5 e 6), composto por um conjunto de quarenta e cinco asserções (versão revista) que refletem vários comportamentos em que cada um deles se reporta a um tipo de liderança – às quais os subordinados/respondentes atribuem uma escala de frequência (tipo Likert) em que “0” significa “Nunca”, “1” significa “Raramente”, “2” significa “Algumas Vezes”, “3” significa “Muitas Vezes” e “4” significa “Frequentemente”. Este questionário é especificamente orientado para a identificação de Liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire*, assim como medir a percepção da correlação entre os estilos de liderança e os respetivos resultados desses comportamentos nessas escolas. É um questionário indicado para estudos organizacionais, investigação científica e elaboração de relatórios individuais para líderes que solicitem informações sobre os seus estilos de liderança, bem como, fornecer indicadores que contribuam para melhorar qualitativamente a prática nesse domínio. Para complementar o questionário, serão também recolhidos dados sócio-demográficos sobre os participantes do estudo. Na parte introdutória é constituído por um pequeno texto de justificação do objetivo do mesmo e por questões sobre os dados biográficos dos participantes, esses dados incluem idade, género, formação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na organização escolar e desempenho ou não de cargos.

Por fim, construiu-se uma 2ª parte, constituída por quarenta e cinco asserções, dividida por nove fatores/categorias, que se distribuem por três estilos de liderança: a

transformacional, a transacional e a *laissez-faire*. É um instrumento que reúne uma avaliação dos estilos de liderança, bem como dos resultados da mesma, que os autores classificaram de esforço extra, eficácia e satisfação, tal como podemos verificar no quadro seguinte:

Quadro 13 - Organização das fatores/categorias segundo o conteúdo

Tipos de Liderança	Áreas/Fatores/Categorias	Questões
Transformacional	Atributos de Influência Idealizada	10-18-21-25
	Comportamentos de Influência Idealizada	6-14-23-34
	Motivação Inspiracional	9-13-26-36
	Estimulação Intelectual	2-8-30-32
	Consideração Individual	15-19-29-31
Transacional	Recompensa contingencial	1-11-16-35
	Gestão por Exceção Ativa	4-22-24-27
Laissez-faire	Gestão por Exceção Passiva	3-12-17-20
	Laissez-Faire	5-7-28-33
Resultados da liderança	Esforço Extra	39-42-44
	Eficácia	37-40-43-45
	Satisfação	38-41

Este questionário, para Castanheira e Costa (2007, p.144-145) “baseia-se na avaliação dos comportamentos do líder através das percepções dos seus diversos seguidores”, bem como, na perspectiva de Bass and Avolio (2004, p.3)

“The MLQ were developed to expand the dimensions of leadership measured by previous leadership surveys and to provide a concise computerized feedback form that can be used for individual, team, and organizational development as well as individual counseling.”

É também de salientar que, previamente foi pedida autorização aos autores do questionário para o direito de utilização do mesmo nesta investigação, através do sítio da Mind Garden nos E.U.A. (www.mindgarden.com) (Anexo 3), sendo-nos disponibilizado pela editora um conjunto de documentos necessários (manual de instrução, questionário e escala de pontuação) necessários e solicitados numa tradução de Português do Brasil (Anexo 4).

Ao nível do preenchimento, e para que os sujeitos implicados participem de forma voluntária e empenhada, o anonimato foi garantido, uma vez que os questionários depois de preenchidos foram entregues a um(a) colaborador(a) externo(a) à investigação, mais especificamente ao coordenador(a) de departamento curricular, encarregado(a) operacional e coordenador(a) técnico(a).

Para aplicação do questionário, a entrega do instrumento realizou-se em mãos em reuniões formais com todos os colaboradores externos em todas as escolas do estudo. A recolha dos dados foi efetuada pessoalmente e decorreu entre os meses de junho e julho de 2012, junto do órgão de gestão.

Tendo em conta a aquisição de um conjunto de dados significativos do ponto de vista estatístico, a dimensão do “universo alvo” - 595 professores e 231 assistentes operacionais e técnicos - que constituem o nosso grupo de inquiridos, abrangeu todos os professores e assistentes operacionais e técnicos a exercerem funções nessas escolas no ano letivo de 2011/2012, excluindo, à partida, os Diretores das escolas em estudo.

Após a recolha dos questionários preenchidos e de acordo com os dados apurados, obteve-se do “universo total” de inquiridos 59,05% de respondentes da população docente e 65,84% de respondentes do pessoal não docente, o que constitui uma amostra bastante significativa.

V.4.2. A Entrevista

A entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre investigador/interlocutor, com recurso a uma forma de comunicação verbal, permitindo recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito e desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

Stake (2009, p.81) afirma ainda que os “investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar as múltiplas perspetivas sobre o caso, ou seja, a entrevista é a via principal para as realidades múltiplas”.

De acordo com a liberdade do entrevistador e o seu grau de estruturação, uma das estratégias mais representativas da investigação qualitativa é o recurso à entrevista em profundidade, também designada, como refere Bogdan e Biklen (1994, p.17), por “não estruturada” (Maccoby & Maccoby, 1954) ou “aberta”; (Jahoda, Deutch & Cook,

1951), “não diretiva” (Meltzer & Petras, 1970) e “estrutura flexível” (Whyte, 1979), ou, ainda, “exploratória” (Biddle & Anderson, 1989, p.93).

Segundo Freixo (2011, p.192-194) na entrevista não estruturada "o investigador procura livremente, sem recurso a qualquer guião previamente definido, dados que possam ser utilizados em análise qualitativa"; na estruturada "as questões encontram-se previamente formuladas e não há liberdade de alteração de tópicos ou inclusão de outras questões"; na semiestruturada o autor classifica-as de três formas: *entrevista focalizada* - utiliza um roteiro de tópicos relativos ao problema em estudo e que podem incluir novas questões que se considerem adequadas; *entrevista clínica* - organizada para questões mais específicas e é utilizada no estudo de motivos, sentimentos e conduta das pessoas; *não-dirigida* - o entrevistado fala livremente depois do entrevistador sugerir o tema.

Assim, nesta investigação, consideramos fundamental para o desenvolvimento deste estudo de caso múltiplo, optar pela entrevista semiestruturada “*focalizada*”, uma vez que na perspetiva do mesmo autor “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Ibid., p.135), e o grau de liberdade que nos concede na abordagem de diversos assuntos específicos em cada escola e com cada diretor.

Ainda para Bogdan e Biklen, (1994, p.136), a entrevista produz uma grande riqueza de dados, “recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes”. Segundo Pardal (1995), possui um referencial de perguntas-guia, que permitem que o discurso do entrevistado possa fluir livremente, sendo também integradas novas questões, quando tal se torna pertinente. É um método qualitativo de investigação, onde tudo tem significado: as repetições, a evolução do estilo, e os próprios silêncios. Procura-se também estabelecer uma relação de empatia com o entrevistado, no sentido rogeriano do termo, com vista à imersão no seu mundo subjetivo (Bardin, 1995). Para Hayman (1991), a entrevista tem muitas vantagens:

“Proporciona flexibilidade na obtenção de informações do indivíduo e por isso permite alcançar grande profundidade. A situação pode ser adaptada à medida de cada sujeito. [...] a entrevista permite estabelecer um vínculo muito maior com o sujeito, porque se realiza cara a cara” (p.108).

Em investigação qualitativa as entrevistas podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, ou

podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante e a análise de documentos. Este processo, segundo Bogdan e Biklen (1994), requer flexibilidade e paciência por parte do entrevistador.

Outra vantagem deste tipo de entrevistas é o grau de profundidade dos elementos em análise, a flexibilidade e a fraca directividade. Respeitam-se deste modo, os próprios quadros de referências, a linguagem e as categorias dos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 2005).

A opção pelo tipo de entrevista semiestruturada, justifica-se por ser genericamente aceite e reconhecida e por ser útil como estratégia de descoberta. Na opinião de Morgado (2012, p.74), “garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permitem abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os seus quadros de referência”.

Após a elaboração do guião de entrevista e de se ponderar acerca de todas as condicionantes, a entrevista semiestruturada foi submetida à apreciação prévia da orientadora da investigação, tendo sido precedida da análise por dois peritos, para reformular e melhorar, e por dois diretores em condições idênticas às dos participantes e não integrantes do estudo, para aferir a exequibilidade da mesma. Este procedimento exploratório, mostrou-se muito útil porque permitiu determinar o tempo médio de cada entrevista e por outro lado verificar que, alguns termos aplicados nas questões eram difíceis de interpretar para alguns diretores. Após estes procedimentos fixou-se o guião final.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005),

“[...] as entrevistas exploratórias servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho e não para verificar hipóteses preestabelecidas. Trata-se, portanto, de abrir o espírito, de ouvir, e não de pôr perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de pôr o problema, e não de testar a validade dos nossos próprios esquemas” (p. 68).

Assim, na terceira fase da investigação, e durante o mês de dezembro, seguiu-se o contacto formal com todos os diretores das escolas em estudo, a partir do qual os informamos das finalidades, temáticas e âmbito da entrevista, concedendo-lhe um tempo de reflexão, para organizar um mapa conceptual sobre a temática e escolher uma data para a realização da entrevista.

As entrevistas foram realizadas entre janeiro e abril de 2013, pelas seguintes razões: embora a revisão da literatura e os questionários nos forneçam conceitos e informações importantes sobre a organização escola, eles são insuficientes, na medida em que se sentiu necessidade de um estudo mais elaborado e que incidisse sobre as organizações escolares em estudo, a fim de dotar o mesmo de mais qualidade, credibilidade e fidelidade.

Relativamente aos oito diretores entrevistados, a identificação pode ser observada no Quadro 14, bem como a sua numeração³.

Quadro 14 – Identificação/codificação das entrevistas efetuadas aos diretores

Escolas	Numeração das Entrevistas
Escola Secundária D. Sancho II - Elvas	E1
Escola Secundária Severim de Faria - Évora	E2
Escola Secundária de Alcácer do Sal	E3
Escola Secundária Diogo de Gouveia - Beja	E4
Escola Secundária de Serpa	E5
Escola Secundária de Ponte de Sor	E6
Escola Secundária António Inácio da Cruz – Grândola	E7
Escola Secundária de Vendas Novas	E8

As entrevistas foram elaboradas com base na formulação de objetivos presentes no guião de entrevista e organizado em torno de seis categorias, que serviram de referência para os vários temas a tratar. Este guião não tinha qualquer limitação rígida que bloqueasse o discurso dos sujeitos sobre as questões em causa, tendo sido utilizado como um itinerário aberto que permitiu deixar fluir a conversa, sem perder as referências e o rumo desejado para a investigação.

A entrevista apresenta um total de 38 perguntas orientadoras, distribuídas pelas seis categorias (Anexo 9). Da parte introdutória da entrevista, constam algumas observações, as quais dirigidas de forma a legitimar a entrevista e motivar o entrevistado para os objetivos da investigação. Na primeira parte da entrevista, discriminámos de uma forma geral os dados pessoais dos entrevistados, a saber: idade, formação académica, qualificação profissional para o cargo, situação profissional, anos

³ Esta numeração será utilizada ao longo deste trabalho, sempre que nos referimos a estes entrevistados.

de serviço e experiência no cargo que ocupa. As restantes categorias estão agrupadas em cinco dimensões relativas à liderança, e obedeceram aos seguintes temas: diretor (desafios e motivações); a escola (percepções sobre a escola); a organização escolar; a liderança na escola; e o sentido da liderança.

V. 4.2.1. Objetivos gerais da entrevista

- 1- Recolher elementos que permitam identificar os desafios e motivações do diretor perante a sua escola;
- 2- Recolher elementos que permitam determinar as características e as dinâmicas da sua escola;
- 3- Relacionar o seu poder de decisão com o modelo de administração e gestão atual;
- 4- Recolher elementos que permitam verificar do estilo(s) de liderança do diretor;
- 5- Identificar qual o sentido de liderança do diretor.

As questões das entrevistas foram agrupadas em categorias para cada um dos grupos, tal como podemos verificar nos quadros seguintes:

Quadro 15 – Categorização da entrevista aos diretores

Categoria	Questão
Dados biográficos (caraterização do diretor)	1,2,3,4,5,6,7
Diretor (desafios e motivações)	8,9,10,11,12
A Escola (percepções sobre a escola)	13,14,15,16,17,18,19
A Organização escolar	20,21,22,23,24
Liderança na escola	25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35
Sentido da liderança	36,37,38

Quadro 16 – Questões da entrevista aos diretores

Categoria	Questão
Dados biográficos (caraterização do diretor)	1. Qual a sua idade? 2. Qual a sua formação académica? 3. Têm alguma formação específica para o cargo que ocupa? 4. Qual o grupo de recrutamento a que pertence? 5. Quantos anos têm de experiência na docência? 6. Quantos anos têm de experiência no cargo que ocupa? 7. Há quanto tempo exerce o cargo de diretor nesta escola?
Diretor (desafios e motivações)	8. O que o motivou para assumir o cargo de diretor? 9. Que balanço faz da sua experiência diretiva nesta escola? 10. Quais são os seus principais desafios como diretor? 11. Como vê o papel do professor na escola de hoje? 12. Como vê o papel do aluno na escola de hoje?
A Escola (perceções sobre a escola)	13. Como carateriza a sua escola? 14. O que a distingue das outras? 15. Qual é a missão da sua escola? 16. Quais são os valores que orientam a atuação da sua escola no cumprimento da sua missão? 17. Qual é a sua visão para esta escola? 18. Quais são as medidas de intervenção prioritária para esta escola? 19. Partilha essa visão e essas medidas de intervenção com a comunidade educativa? Como? E com quem?
A Organização escolar	20. Em termos organizacionais na sua escola quais são os procedimentos que o Diretor dá mais importância? 21. Como caracteriza o modelo atual de administração e gestão que sustenta a organização em que trabalha? 22. Como interpreta o seu poder de decisão neste modelo? 23. Como é que vê a autonomia neste modelo? 24. Que mais-valia traria para a sua escola se tivesse mais autonomia?
Liderança na escola	25. Qual é a sua dinâmica de trabalho com os professores? E com os assistentes operacionais e técnicos? 26. Que estratégias utiliza para fomentar esse trabalho? 27. Qual o nível de autonomia que dá aos seus professores? E aos assistentes operacionais e técnicos? 28. Considera-se um gestor ou um líder na escola a que preside? 29. Como identifica o seu estilo de liderança? 30. Considera-se um exemplo de liderança a seguir? Porquê? 31. Sente-se reconhecido na escola pelo desenvolvimento do seu trabalho? Porquê? E por quem? 32. Promove a inovação na sua escola? Que tipo de inovação? Como? 33. Reconhece o contributo de cada um na organização? Como a expressa? 34. Como gere quando há falhas nos procedimentos definidos? 35. Como gere os problemas que enfrenta no dia a dia na escola?
Sentido da liderança	36. Como diretor sente-se o responsável máximo por tudo o que acontece na escola? 37. Há outros líderes nesta escola? Quem são? Como os caracteriza? 38. Na sua perspetiva, quais são as características que um líder deve ter no âmbito deste modelo de administração e gestão das escolas?

Executadas todas as formalidades necessárias para a sua realização, e após a indicação dos seus objetivos, as entrevistas foram gravadas através de suporte de registo digital áudio e decorreram num clima de grande descontração. Estas foram efetuadas com a devida autorização dos entrevistados e decorreram num período que oscilou entre duas a três horas. Todas elas foram realizadas na sala do diretor, individualmente, e foram ouvidas no próprio dia, de modo a que fosse possível captar a subjetividade a acrescentar bem como os pormenores que não ficaram registados no gravador.

Segundo Bogdan e Biklen, (1994),

“Na condução das entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista” (p.150).

Após a transcrição integral das mesmas, que reproduz exatamente a fala dos entrevistados, o texto escrito foi entregue ao entrevistado para leitura e verificação da veracidade do que foi dito. A partir desse texto, e concluídas as narrações, solicitou-se a cada entrevistado que lesse e corrigisse algum aspeto que considerasse necessário.

Após este procedimento ficaram assim elaborados, na sua forma definitiva, os protocolos das entrevistas (Anexo 10). Em seguida, procedemos à análise de conteúdo, considerando que é uma técnica que, segundo Jorge Vala (1986),

“[...] visa obviar aos possíveis enfiamentos decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados, dos constrangimentos do papel do entrevistado ou respondente, da interação entrevistador-entrevistado, [...]” (p.107).

De acordo com Bardin (1995, p.38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Neste sentido, a análise de conteúdo efetuada (Anexo 11) tem uma dimensão descritiva e o objetivo fundamental que presidiu à realização das entrevistas foi o de recolher elementos de informação sobre a perceção dos inquiridos sobre o seu estilo(s) liderança e a organização escolar que dirige.

No nosso caso, em concreto, utilizámos um software de apoio à análise qualitativa de textos - webQDA – que nos apoiou na codificação, questionamento e interpretação dos dados.

V.4.3. Métodos complementares

V.4.3.1. Análise documental

Sendo a consulta e análise de documentos uma importante fonte de informação no contexto desta investigação, incidimos a nossa análise/reflexão na avaliação externa da escola, nos dados estatísticos (MISI) e nos documentos internos produzidos nas escolas em estudo: Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades. Estes documentos de gestão revelaram-se de grande utilidade para complementar algumas ideias acerca das dinâmicas das organizações em estudo, bem como, verificar a sua influência nos valores que orientam a atuação da sua escola no cumprimento da sua missão, ou ainda, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p.181), “Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização”.

Assim, são consideradas como fontes documentais toda a documentação utilizada para obtenção dos dados relativos a todas as questões do estudo. A sua utilização prende-se com o facto de alguns dos dados considerados necessários se encontrarem registados em documentos, de acordo com Bogdan e Biklen (Ibid., p.177), “[...] os documentos incluem materiais coligidos através de entrevistas e assim muitos dos dados que analisamos como sendo transcrições seriam considerados documentos pessoais”.

Na construção do capítulo do estudo sobre a evolução dos normativos da gestão escolar, a análise de documentos externos às escolas foi primordial, uma vez que segundo Bogdan e Biklen (Ibid., p.180), os investigadores qualitativos são impelidos para a “literatura oficial” (leis, regulamentos, circulares, ofícios, etc.), quando pretendem conhecer e compreender a escola tanto na “perspetiva oficial” como em relação às várias maneiras como os autores educativos entendem o sistema onde estão inseridos. No dizer de Pardal (1995, p.4) “[...] o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”.

De acordo com Bardin (1995, p.45), o objetivo da análise documental “é dar forma conveniente e representar de outro modo essa observação, por intermédio de procedimentos de transformação”. Na mesma linha de pensamento da autora, esta técnica permite passar de um documento inicial para outro documento representante do primeiro. Os contactos estabelecidos com os órgãos de gestão das escolas facilitaram o acesso a documentos internos de grande utilidade, para a compreensão do fenómeno da liderança na organização escolar.

Stake (como citado em Morgado, 2012, p.86), também considera que tais documentos constituem uma mais-valia em qualquer processo investigativo, funcionando como “substitutos de registos de atividades que o investigador não pode observar diretamente”.

Em síntese, podemos dizer que numa investigação de orientação qualitativa, a objetividade é indissociável de certas exigências e procedimentos metodológicos. Não há objetividade sem método: exige tempo, uma diversidade de técnicas de colheita de dados, de modo a construir uma visão mais global e multifacetada da realidade em questão.

Assim, ao utilizarmos uma combinação de abordagens, pensamos que tornamos a nossa investigação mais sólida e mais robusta, uma vez que a “triangulação de metodologias” utilizada permitiu uma melhor compreensão dos fenómenos e conduziu-nos a resultados mais fiáveis e seguros.

V.5. O Contexto em Estudo. Análise documental

Este estudo empírico sobre a “*Estilo(s) de Liderança dos Diretores em Escolas Públicas não Agrupadas do Ensino Secundário da Região do Alentejo*”, compreende como unidades de análise, oito escolas secundárias não agrupadas, distribuídas pelos quatro distritos da região do Alentejo – Distrito de Beja: Escola Secundária Diogo de Gouveia e Escola Secundária de Serpa; Distrito de Évora: Escola Secundária Severim de Faria e Escola Secundária de Vendas Novas; Distrito de Portalegre: Escola Secundária de Elvas e Escola Secundária de Ponte de Sor; Distrito de Setúbal: Escola Secundária de Alcácer do Sal e Escola Secundária de Grândola.

Para a caracterização do contexto, recorremos a vários documentos e dados estatísticos fornecidos por cada uma das escolas (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Relatório da Avaliação Externa e MISI), os dados dos Censos 2011 (www.ine.pt) e os sítios dos municípios das escolas envolvidas no nosso estudo que, através dos seus registos internos, contextualizam social, económica e culturalmente os concelhos.

Para além da identificação sumária dos documentos institucionais das escolas e dos municípios, tentaremos também perceber como é que os diretores percecionam a sua escola em termos de prioridades e desafios, tendo por base o cruzamento da leitura documental com as entrevistas efetuadas.

Através dos dados consultados e de alguns registos das entrevistas, foi-nos possível elaborar um breve historial sobre o contexto socioeconómico, a sua origem, a caracterização do espaço, a comunidade escolar, o lema e eixo norteador do projeto educativo.

V.5.1. A Escola Secundária Diogo de Gouveia - Beja

O contexto socioeconómico e cultural

A cidade de Beja implanta-se num morro com 277m de altitude, dominando a vasta planície envolvente. O campo surge, assim, como uma fronteira natural entre a vida urbana e a vida rural. Esta realidade marca a vida deste povoado desde a sua fundação, algures na Idade do Ferro.

Beja é uma cidade, capital do Distrito de Beja, na região Alentejo e sub-região do Baixo Alentejo, com cerca de 23500 habitantes.

É sede de um dos maiores municípios de Portugal, com 1 140,21 km² de área e 35854 habitantes, com uma variação positiva de (+0,26%), comparativamente com os Censos de 2001, subdividido em 18 freguesias. O município é limitado a norte pelos municípios de Cuba e Vidigueira, a leste por Serpa, a sul por Mértola e Castro Verde e a oeste por Aljustrel e Ferreira do Alentejo. O concelho apresenta uma densidade populacional de 31,44 hab/km².

A estrutura da população residente nos Censos de 2011, apresenta valores favoráveis relativamente aos jovens dos 0-14 anos (+4,13%) e pouco favoráveis dos 15-24 anos (-27,58%). Dos 25-64 anos, apresenta uma variação positiva de (+5,18%). É de realçar o aumento de idosos no concelho de Beja, comparativamente com os Censos de 2001 (+3,95%).

O concelho, apresenta uma taxa de atividade elevada (43,83%), dos quais 71,30% trabalha no setor terciário, 11,03% no setor secundário e 6,20% no setor primário. A taxa de desemprego no concelho em 2011 era de 11,48%, o que corresponde a uma das taxas mais baixas dos concelhos em estudo.

Na mesma linha do que está a acontecer no país, assistiu-se, no último período intercensitário, a um aumento da taxa de desemprego no Concelho de Beja (principalmente no domínio do desemprego feminino), passando de 9,1% em 2001 para 11,59% em 2011. Analisando a taxa de desemprego no ano de 2011, segundo o género, constata-se que, esta é mais elevada nas mulheres (11,59%) do que nos homens (11,37%).

De acordo com os Censos de 2011, o nível de escolarização da população do concelho é relativamente baixa. Uma vez que 7,54% da população não dispunha de qualquer grau de ensino, 25,70% dispunha do 1º ciclo do ensino básico, 8,50% do 2º ciclo do ensino básico, 16,56% do 3º ciclo do ensino básico, 17,09% do ensino secundário e 17,91% do ensino superior.

Caracterização da escola e a sua história

A Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Diogo de Gouveia (ESDG) está situada na freguesia de S. João Batista, no centro urbano da cidade de

Beja. Antigo Liceu Nacional de Beja, instituição centenária criada em 1852. Foi denominada de Liceu Nacional de Beja, Liceu Fialho de Almeida, Liceu Diogo de Gouveia, Escola Secundária n.º1, Escola Secundária Diogo de Gouveia e, presentemente, Escola Secundária com 3º ciclo de Diogo de Gouveia. A Escola fez obras de requalificação através da Parque Escolar e funciona num edifício único.

Espaço físico e escolar

A intervenção na Escola Secundária de Diogo de Gouveia, em Beja, caracterizou-se pela reabilitação e requalificação dos edifícios existentes, ampliação destes e remodelação dos espaços exteriores.

Nos edifícios existentes manteve-se a distribuição e respetivas funções originais de forma a não sobrevalorizar o existente. Os corpos ampliados, destinados a diversas áreas de atividades letivas, polivalente e campo desportivo, foram implantados e dimensionados às necessidades.

O edifício escolar é constituído por 3 pisos, com uma capacidade para 38 turmas, pelos quais se distribuem salas de aula regulares, salas de Ciências e Tecnologias, Artes e Oficinas. Encontram-se ainda, instalados vários gabinetes de trabalho, destinados aos docentes e não docentes, área administrativa, área social, restauração, biblioteca, polivalente e CNO.

A Escola dispõe ainda de uma Área Desportiva, com um polidesportivo e campos de jogos exteriores, ambos os espaços equipados com balneários. As instalações estão equipadas com aquecimento e sistemas de ventilação.

O recinto escolar é circundado por zonas verdes, composta por várias espécies arbóreas e relvados.

A Comunidade Escolar

Os alunos

No ano letivo de 2011/2012 a escola foi frequentada por 797 alunos distribuídos pelo 3º CEB e PIEF, pelos cursos científico-humanísticos (ciências e tecnologias, artes visuais e línguas e humanidades), pelos cursos profissionais (técnico multimédia,

técnico de apoio à gestão desportiva e técnico de apoio psicossocial) e pelo ensino recorrente de ciências e tecnologias. De acordo com o relatório da avaliação externa efetuado pela IGE, a “ *oferta formativa responde à motivação e às expectativas dos alunos (p.4).*

Os alunos são oriundos de diversas localidades do concelho e a população escolar é composta por 797 alunos no total, cuja distribuição é a seguinte: 188 alunos no 3º ciclo (23,6%), 437 alunos no curso científico humanísticos (54,8%), 140 alunos nos cursos profissionais (17,6%) e 32 no ensino recorrente de ciências e tecnologias (4%).

Do total dos alunos do 3º CEB e Ensino Secundário foram considerados subsidiados no escalão A - 36 e no escalão B – 38, o que corresponde a 9,3% do total de alunos da escola.

O pessoal docente

No ano letivo de 2011/2012, exerceram funções docentes 87 professores, dos quais 80 pertencem ao quadro de escola (92%), 3 ao quadro de zona pedagógica (3,5%) e apenas 4 são contratados (4,5%). Pode concluir-se, que o corpo docente é estável. O quadro seguinte traduz os dados referidos.

Quadro n.º 17 - Número de docentes em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de docentes em exercício				
Nível de Ensino	Quadro de Escola	QZP	Contratados	Total
3º ciclo e Secundário	80	3	4	87

O pessoal não docente

Relativamente ao pessoal não docente, a população apresenta alguma estabilidade, o que tem garantido um trabalho contínuo. Assim, o pessoal não docente está distribuído da seguinte forma:

Quadro n.º 18 - Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de não docentes em exercício	
	Quadro de Escola
Coordenador Técnico	1

Assistente Técnico	11
Encarregado Operacional	1
Assistente Operacional	29
Técnico Superior	1
TOTAL	43

Os pais e encarregados de educação

Profissão

No que respeita às características socioeconómicas dos pais na Escola Diogo de Gouveia, há uma grande dispersão de resultados, no entanto, agrupando as profissões do grupo I (2,38%), grupo II (22,5%) e grupo III (11,29%), constatamos que 36,17% dos pais estão inseridos nos três grupos de profissões mais qualificadas.

Habilitações académicas

No que respeita às habilitações médias dos pais e das mães, 35,80% tem o Ensino Básico, 31,30% tem o ensino secundário e 32,9% tem o ensino superior. Quanto ao número médio de anos de escolaridade dos pais ele situa-se nos 12,39 anos de escolaridade.

Os resultados escolares dos alunos

Na Escola Secundária Diogo de Gouveia, existe uma prática de monitorização dos resultados escolares dos alunos, na tentativa de identificar situações para melhorar o desempenho e os conhecimentos dos alunos, promovendo uma escola de rigor, sucesso e qualidade, de forma a preservar os traços identitários da escola. De acordo com as palavras do diretor a escola:

“[...]deve manter as características que ela sempre teve, se possível melhorá-las num processo de atualização, de melhoria constante que nós perseguimos e que por imperativos às vezes

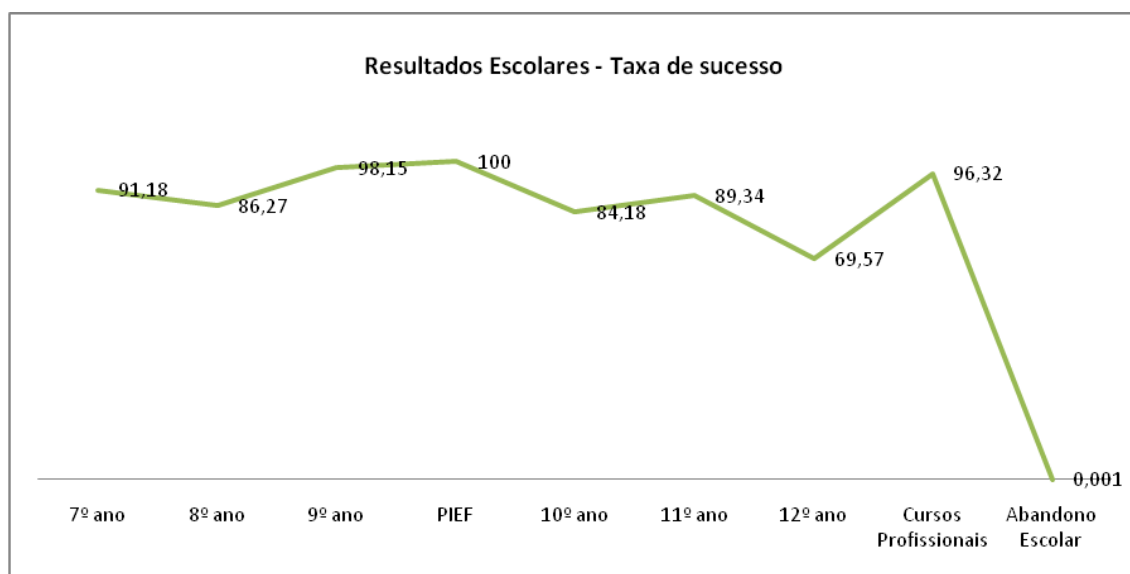
em que nós não dominamos, nos atropelam aquilo que são as nossas intenções”. (E4)

Na sua perspectiva esta escola tem desenvolvido um trabalho muito relevante nesta cidade, adotando estratégias de melhoria e estímulos contínuos, visando proporcionar aos seus alunos oportunidades e meios para alcançarem o sucesso acadêmico e profissional, na perspectiva de uma melhor preparação para o prosseguimento de estudos, tal como é referido no relatório de avaliação externa efetuado pela IGE “*a comunidade educativa tem elevadas expectativas face ao impacto do ensino ministrado e a maioria dos discentes pretende prosseguir estudos*”. (p.6)

De referir que, no ano 2011-2012, não se registou abandono escolar no ensino básico, no ensino secundário, a taxa de desistência dos alunos foi residual, ou seja, um aluno no ensino profissional. Na perspectiva do diretor e para que tal aconteça, devemos “*[...]tentar manter esta escola como uma referência nos mais diversos domínios [...] qualificar esta escola como uma escola inovadora, caracterizada por uma oferta ampla [...]*”

O gráfico seguinte traduz o referido.

Gráfico n.º1 - Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012



Lema do projeto educativo e o eixo norteador

O Projeto Educativo está organizado em torno do tema unificador «*Humanizar a Escola*» projetando valores de “*cidadania, participação, globalização e sustentabilidade*” (2009-2010, p.6), o documento estabelece algumas metas e um extenso conjunto de objetivos, dos quais se destacam os seguintes: «*melhorar o sucesso educativo*», «*apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem*», «*prevenir e combater o abandono*», «*educar para uma sociedade tecnológica*», «*promover o trabalho de cooperação*» e «*incentivar a participação da comunidade educativa na vida da escola*». O diretor refere que é importante:

“[...] a promoção, a dinamização e o planeamento de atividades por parte dos alunos, e acima de tudo o envolvimento dos encarregados de educação e dos alunos na construção dos documentos estruturantes da escola [...]”. (E4)

A concretização do Projeto Educativo é realizada sob a forma do desenvolvimento de uma ampla rede de parcerias estabelecidas inclui áreas que estimulam e valorizam o conhecimento, fomentam a formação integral dos alunos e a transição para a vida ativa. De destacar, como mais significativas, as parcerias com a Câmara Municipal de Beja, o Instituto Politécnico de Beja, o Centro de Saúde, a Universidade de Évora, o Conservatório Regional do Baixo Alentejo, o Governo Civil, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, o Centro de Recursos TIC para a Educação Especial, várias entidades bancárias, em particular a Caixa de Crédito Agrícola Mútuo de Beja e de Mértola e a Biblioteca Municipal.

V.5.2. A Escola Secundária de Serpa

O contexto socioeconómico e cultural

O concelho de Serpa situa-se no Baixo Alentejo, estando limitado a Oeste pelo Rio Guadiana, que faz a separação dos concelhos de Beja, Mértola e Vidigueira; a Norte pelo concelho de Moura, a Sul pelo concelho de Mértola e a Este pela fronteira com

Espanha. Ocupa uma área de 1106,5 km² e 15623 habitantes, distribuídos por 7 freguesias, duas urbanas – Santa Maria e Salvador – e cinco rurais – Vila Nova de S. Bento, Pias, Vila Verde de Ficalho, Brinches e Vale de Vargo.

O concelho verificou um progressivo crescimento populacional até à década de 50 (inclusive) do séc. XX, resultado de uma política ruralista e colonizadora do Alentejo, desenvolvida pelo Estado Novo, começando a registar-se a partir da década seguinte um decréscimo populacional que se mantém até à atualidade, ou seja, apresenta uma variação populacional negativa de (-6,58%), comparativamente com os Censos de 2001. O concelho apresenta uma densidade populacional de 14,12 hab/km².

Observando a distribuição por grupos etários, a estrutura da população residente nos Censos de 2011, apresenta valores muito pouco favoráveis em todos os intervalos de idades: dos 0-14 anos (-15,67%), dos 15-24 anos (-20,55%) e dos 25-64 anos (-3,35%). No entanto, a par do processo de despovoamento que se iniciou com a emigração na década de 60, verifica-se uma certa estabilidade do índice de envelhecimento da população (-0,84%) comparativamente com os Censos de 2001 que, mesmo assim, se reflete numa pirâmide etária duplamente envelhecida, ou seja, 4037 idosos com mais de 65 anos vivem no concelho, o que corresponde a 25,84% da população residente.

O tecido económico do concelho de Serpa sofreu alterações bastante significativas na sua estrutura sectorial marcada, nas últimas décadas, pelo predomínio da atividade agrícola. Esta situação é visível quer na produção, quer em algumas atividades de comercialização e de transformação deste setor.

A quebra da importância do setor primário ao longo dos últimos anos, leva-nos a um decréscimo assinalável da sua atividade, comparativamente com os outros setores. Assim, a taxa de população ativa no setor primário é de (14,90%), no setor secundário (13,16%) e no terciário (51,46%). Este é devido, essencialmente, a um crescimento das atividades mais diretamente relacionadas com o consumo, designadamente o comércio, bem como dos serviços de apoio à população (a destacar as áreas da educação, saúde e administração pública). Por outro lado, importa salientar que o emprego em atividades relacionadas com o turismo (alojamento e restauração) tem vindo a registar uma expressão crescente no concelho.

A população ativa do concelho de Serpa constitui menos de metade da população total, ou seja, 6725 habitantes. Esta realidade traduz-se numa taxa de

atividade de 37,59%. A taxa de desemprego no concelho em 2011, era de 23,57%, o que corresponde à taxa mais elevada dos concelhos em estudo.

A maioria da população do concelho de Serpa (72,78%) situa-se nas categorias mais baixas da escolarização: 13,09% não tem qualquer nível de instrução; 33,12% o 1º Ciclo do Ensino Básico; 10,86% o 2º Ciclo do Ensino Básico; 15,71% concluiu o 3º Ciclo do Ensino Básico. Os índices de frequência e conclusão vão diminuindo à medida que sobem os níveis de escolarização, sendo que, no concelho de Serpa, 13,98% da população finalizou o ensino secundário e apenas 9,30% concluiu o superior. É de destacar pela positiva que a taxa de analfabetismo do concelho sofreu um decréscimo acentuado. Assim, e de acordo com os Censos de 2001 e 2011, a taxa de analfabetos foi de (20,9%) em 2001 e (13,09%) em 2011.

Caracterização da escola e a sua história

A Escola Secundária de Serpa foi criada em 30 de setembro de 1966, sob a designação de Escola Técnica de Serpa, e funcionava no edifício da Casa do Povo. Em final de 1976, início de 1977, muda para o atual edifício e, em 1979, passa a ser designada por Escola Secundária de Serpa. É uma escola com grande tradição na formação de gerações de pais e de filhos e com uma rede de parcerias fortemente implementada.

Espaço físico e escolar

O edifício escolar é de tipologia modular, sendo constituído por um conjunto de seis blocos de dois pisos (rés do chão e primeiro andar), uma área de jogos não coberta e um pavilhão gimnodesportivo.

A área de implantação do edifício escolar encontra-se rodeada por um conjunto de espaços arborizados que bordejam o muro da escola, dos quais alguns apresentam área ajardinada, estando implantados nesses espaços um circuito de manutenção e uma horta biológica.

No que respeita às áreas diretamente vocacionadas para a atividade letiva, a escola dispõe de um conjunto de vinte e quatro salas de aula normais, quatro laboratórios (com salas de preparação), duas salas de artes, duas oficinas de informática

e duas salas TIC, dispondo ainda de um outro espaço (antiga sala de eletrotécnica). Para além das instalações referidas, a escola dispõe de Biblioteca Escolar (integrada na rede nacional de bibliotecas escolares), que envolve um conjunto de múltiplos espaços de valências complementares com vista ao apoio e desenvolvimento da atividade letiva e formativa de alunos e docentes, mas também das atividades de complemento curricular e atividades extracurriculares. Paralelamente, a escola oferece um espaço multifuncional (CIA – Centro de Inovação e Aprendizagem) que conjuga e complementa as valências da Biblioteca Escolar, com valências permanentes de acesso à internet, audiovisual, sala TIC, gabinetes de estudo e de trabalho em grupo, “auditório” e gabinetes de trabalho.

Os docentes dispõem de áreas de trabalho e de convívio específicas, onde se incluem as quatro salas de trabalho e reuniões dos departamentos curriculares e a sala de professores (que inclui uma sala anexa para utilização de computadores e para acesso à internet). Para além dos espaços referidos, existem duas salas destinadas, respetivamente, ao trabalho dos Diretores de Turma e à realização de reuniões, e ainda uma sala especificamente destinada ao trabalho dos Diretores de Curso e ao arquivamento de materiais específicos deste tipo de oferta formativa.

No que respeita às áreas de trabalho destinadas ao pessoal não docente, os serviços administrativos dispõem de um espaço amplo para trabalho e atendimento, havendo complementarmente uma sala reservada à área específica de contabilidade e tesouraria. Em anexo à zona ampla dos referidos serviços, existe um gabinete e duas salas anexas destinadas respetivamente, ao gabinete de trabalho da Coordenadora Técnica dos serviços e ao armazenamento de material, serviço de cópia e impressão e ao arquivo de processos ativos. Para além dos espaços referidos existem espaços específicos para alguns serviços de apoio às atividades escolar e educativa, nomeadamente, reprografia, refeitório, bufete/bar e papelaria. *“A falta de qualidade das instalações, em especial, o desconforto das salas de aula, foi uma debilidade que todos mencionaram”*. (AE, p.4). Nesta perspetiva, a Escola Secundária de Serpa necessita de uma intervenção urgente e profunda, no âmbito da requalificação do parque escolar.

A Comunidade Escolar

Os alunos

No ano letivo de 2011/2012 a escola foi frequentada por 402 alunos, distribuídos por 19 turmas (4 no ensino básico e 15 no ensino secundário). Destes alunos, 76 frequentam o 3º ciclo (18,9%), 222 o curso científico-humanísticos (55,22%) e 104 os cursos profissionais (25,88%). A oferta educativa abrange o 3.º CEB, os cursos científico-humanísticos (ciências e tecnologias e línguas e humanidades), os cursos profissionais (técnico de gestão de equipamentos informáticos, técnico de gestão de eventos, técnico de animação 2D e 3D, técnico de gestão do ambiente, técnico de informática de gestão e técnico de apoio psicossocial) e pelo curso de educação e formação de adultos (EFA).

A maioria destes alunos, são oriundos de diversas localidades do concelho e apresentam diferentes experiências sociais e de escolarização. Dos alunos que frequentam o ensino diurno (59,20%) utilizam transportes públicos.

Do total dos alunos do 3º CEB e Ensino Secundário foram considerados subsidiados no escalão A - 36 e no escalão B – 67, o que corresponde a um total de 25,62% dos alunos da escola.

O pessoal docente

No ano letivo de 2011/2012, exerceram funções docentes 60 professores, dos quais 46 pertencem ao quadro de escola (76,7%), 5 ao quadro de zona pedagógica (8,3%) e apenas 9 são contratados (15%). Pode concluir-se, que o corpo docente é estável. O quadro seguinte traduz os dados referidos.

Quadro n.º19 - Número de docentes em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de docentes em exercício				
Nível de Ensino	Quadro de Escola	QZP	Contratados	Total
3º ciclo e Secundário	46	5	9	60

O pessoal não docente

Relativamente ao pessoal não docente, a população apresenta alguma estabilidade, uma vez que (96,9%) pertencem ao quadro de escola, o que tem garantido um trabalho contínuo. Assim, o pessoal não docente está distribuído da seguinte forma:

Quadro n.º 20 - Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de não docentes em exercício		
	Quadro de Escola	Contratados
Coordenador Técnico	1	-
Assistente Técnico	7	-
Encarregado Operacional	1	-
Assistente Operacional	22	-
Técnico Superior	-	1
TOTAL	31	1

Os pais e encarregados de educação

Profissão

No que respeita às características socioeconómicas dos pais na Escola Secundária de Serpa, há uma grande dispersão de resultados, no entanto, agrupando as profissões do grupo I (1,27%), grupo II (11,31%) e grupo III (12,10%), constatamos que apenas 24,68% dos pais estão inseridos nos três grupos de profissões mais qualificadas. Podemos constatar também que, grande parte dos pais/encarregados de educação (28,18%) desenvolvem atividade assalariada, uma vez que não tem uma profissão definida.

Habilitações académicas

No que respeita às habilitações médias dos pais e das mães, 69,67% tem o Ensino Básico, 18,83% tem o ensino secundário, 11,23% o ensino superior e 0,27% são analfabetos. Quanto ao número médio de anos de escolaridade dos pais ele situa-se nos 8,82 anos de escolaridade, ou seja, a frequência do ensino básico.

Os resultados escolares dos alunos

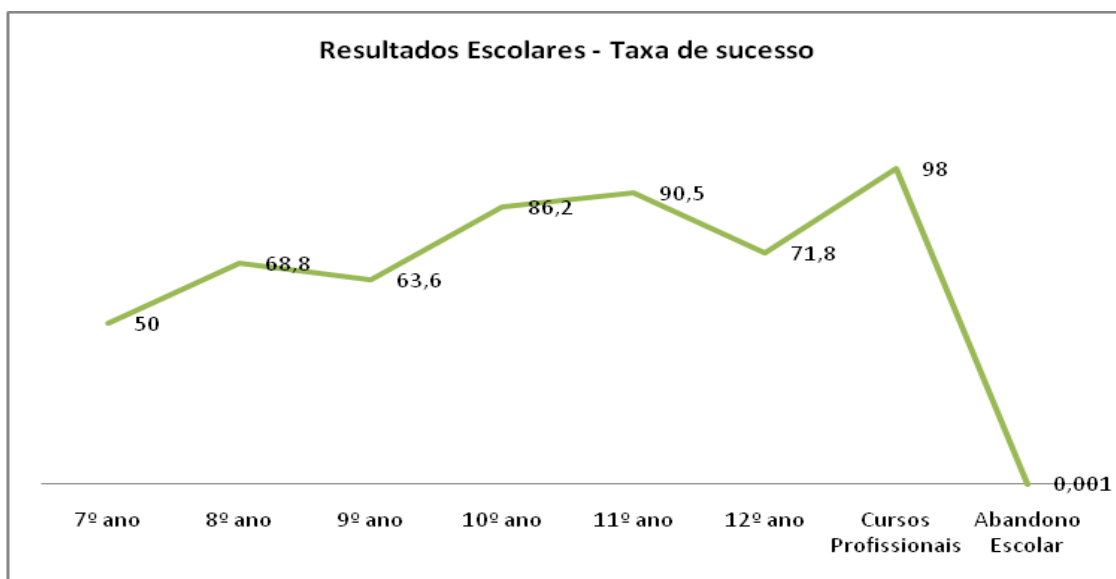
Na Escola Secundária de Serpa, estão instituídas práticas de monitorização e de avaliação sistemática dos resultados dos alunos, por parte dos órgãos de direção, administração e gestão e das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, na tentativa de melhorar e consolidar o sucesso escolar dos seus alunos (AE, p.3). Na perspetiva do diretor a escola:

“[...] tem que se focar muito na questão daquilo que é, para além do resultado social da educação, o resultado escolar [...] neste momento “ não sei se felizmente ou infelizmente” cada vez mais está a ser pedido à escola, sob o ponto de vista externo, o resultado puro e duro sem se importarem com o peso social da escola”(E5).

Em 2011-2012, a taxa de transição/conclusão no 7.º, 8.º e 9.º anos foi de 50%, 68,8% e 63,6%. No ensino secundário, esta taxa localizou-se nos 86,2%, 90,5% e 71,8%, no 10.º, 11.º e 12.º anos, sucessivamente. Por seu turno, e de acordo com os dados da escola, os cursos profissionais registaram taxas elevadas de sucesso na generalidade dos percursos (98%).

No 3.º ciclo do ensino básico, as taxas de abandono diminuíram no último triénio, sendo nulas em 2011-2012, fruto das medidas implementadas, sobretudo, com a criação de uma oferta formativa alternativa e com a monitorização da assiduidade dos alunos pelos diretores de turma, em articulação com as famílias, a direção e os diferentes parceiros sociais. A desistência nos cursos profissionais, frequentados aproximadamente por 25,88% da população discente, não constitui um problema, uma vez que as taxas de desistência são residuais.

Gráfico n.º2 - Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012



Lema do projeto educativo e o eixo norteador

A Escola Secundária de Serpa, através do seu Projeto Educativo, propõe uma visão de Escola, alicerçada no “*desenvolvimento estratégico com a preocupação centrada na formação e qualificação dos alunos, respondendo às diferentes problemáticas de forma inclusiva e empenhando os recursos humanos, docentes e não docentes, na procura da resolução dos problemas educativos e na melhoria dos resultados escolares e educativos dos alunos.*” (PEE, p.3), de modo a superar algumas lacunas existentes, tais como: *a articulação com os estabelecimentos de proveniência dos alunos, de forma a garantir a sequencialidade das aprendizagens, em particular, no 7.º e 10.º ano de escolaridade; o acompanhamento dos alunos dos cursos profissionais, no sentido de diminuir o número de desistências; o acompanhamento do desempenho funcional dos trabalhadores não docentes para a melhoria dos níveis de comunicação e de formação.* (AE, p9)

Constitui-se também como missão da escola, “*responder às necessidades resultantes da realidade social local, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos seus alunos.* (Id., ibid.), tendo como base “[...]o respeito, a tolerância, o trabalho, a solidariedade, o reconhecimento [...]” (E5).

O exercício de uma cidadania responsável é impulsionado por diversos projetos, com forte impacto na aprendizagem dos alunos e na vida da escola e com

reconhecimento e projeção na comunidade, sendo de destacar o *Escola-Eletrão*, o RECICLE – *Responsible Citizens Through Scientific Knowledge* ou o Parlamento dos Jovens. Existe um trabalho consolidado, na promoção da participação dos alunos em diversas ações de voluntariado e de solidariedade, sendo de mencionar, a título de exemplo, a Semana Biológica, a doação de sangue e o *Outlet* de roupa, cujas receitas revertem para a Cáritas. O diretor também afirma:

“[...] a missão da escola também tem a ver com a sua capacidade de integração no tecido social, económico, cultural; a integração da escola enquanto potencial de desenvolvimento local e regional [...] é uma escola que tem cada vez mais voltada para o reconhecimento externo: todo o trabalho que tem sido feito tem sido no sentido de tentar projetar a imagem da escola [...]” (E5)

V. 5.3. A Escola Secundária Severim de Faria - Évora

O contexto socioeconómico e cultural

O Concelho de Évora integra-se numa vasta planície que se estende ao sul de Portugal – a região do Alentejo. A peneplanície alentejana apresenta uma ondulação suave a uma cota média de 240 metros e é pontuada por alguns relevos de pequena altitude, como a serra de S. Mamede. É cortada por três grandes bacias hidrográficas – as do Tejo, do Sado e do Guadiana.

Apesar das transformações verificadas nos últimos anos, a paisagem da região ainda se caracteriza pela cultura de cereais em regime extensivo, com zonas de pastagens e manchas de floresta de sobro e azinho. O olival, as vinhas e as culturas de regadio (arroz) são outras marcas características do concelho.

A cidade de Évora é o principal pólo urbano da região, em termos populacionais e funcionais. A dinâmica social e económica da cidade tem conseguido contrariar a tendência da região no seu conjunto, mantendo um crescimento idêntico ao de outras cidades médias portuguesas.

A cidade de Évora é o principal pólo urbano da região, em termos populacionais e funcionais. A dinâmica social e económica da cidade, tem conseguido contrariar a tendência da região no seu conjunto, mantendo um crescimento idêntico ao de outras cidades médias portuguesas.

Trata-se de uma cidade marcada por fáceis acessibilidades a alguns dos principais núcleos urbanos deste país. Temos assim um público escolar oriundo de classes sociais relacionadas com a indústria, comércio, serviços e agricultura.

O concelho de Évora ocupa uma área de 1.309 km², que corresponde a 5% do total da Região. A área urbana do concelho ocupa 1.643 há e distribui-se por 19 freguesias: 7 urbanas (3 no Centro Histórico de Évora) e 12 rurais. Tem uma população residente de 56596 habitantes, com uma variação positiva de (+0,14%), comparativamente com os Censos de 2001, distribuídos pelas diferentes freguesias. O concelho apresenta uma densidade populacional de 43,23 hab/km².

A estrutura da população residente nos Censos de 2011, apresenta valores pouco favoráveis relativamente aos jovens dos 0-14 anos (-3,25%) e dos 15-24 anos (-25,92%). Dos 25-64 anos, apresenta uma variação positiva de (+5,58%). É de realçar o aumento de idosos no concelho de Évora, comparativamente com os Censos de 2001 (+7,24%).

Nas últimas décadas a urbanização crescente da população na cidade de Évora apresenta-se como uma tendência a nível global, com o incremento da transferência da população dos aglomerados de pequena dimensão para os centros urbanos, seja para as grandes metrópoles seja para as cidades médias.

Dentro da população ativa, o concelho apresenta uma das taxas de atividade mais elevadas (46,74%) comparativamente com os restantes concelhos do nosso estudo, dos quais 69,95% trabalha no setor terciário, 15,72% no setor secundário e 3,76% no setor primário. A taxa de desemprego no concelho em 2011 era de 10,58%, o que corresponde a uma das taxas mais baixas dos concelhos em estudo.

De acordo com os Censos de 2011, o nível de escolarização da população do concelho é relativamente baixa. Uma vez que 5,54% da população não dispunha de qualquer grau de ensino, 24,73% dispunha do 1º ciclo do ensino básico, 8,95% do 2º ciclo do ensino básico, 15,28% do 3º ciclo do ensino básico, 18,23% do ensino secundário e 20,63% do ensino superior.

Caracterização da escola e a sua história

A Escola insere-se na freguesia da Horta das Figueiras – alberga a Estação dos caminhos de ferro, o Terminal Rodoviário, a sede do Sistema Integrado de Transportes e Estacionamento de Évora (SITEE) e o Parque Industrial e Tecnológico de Évora (PITE).

A "história" da Escola remonta a 16 de julho de 1960. Era então denominada "Colégio de Nossa Senhora do Carmo", nome atribuído por Manuela de Brito.

Em 1962/63, passou a ser designada por "Instituto das Irmãs Doroteias", funcionando nesta altura como colégio interno e externo.

Em 1973, o Governo iniciou negociações com a entidade proprietária com vista à aquisição do edifício, o que aconteceu em 1975. Ainda no ano letivo de 1975/76 foi nomeada uma comissão instaladora e efetuaram-se obras de restauro.

Em 1976/77 a Escola adotou o nome de "Escola Secundária da Sé" e abriu com o 7º e 8º ano de escolaridade. Surgiu então o projeto do I.A.S.E. para instalação de um alojamento misto para alunos, no último piso do edifício. Não obstante as opiniões diversificadas e antagónicas sobre esta matéria, o alojamento abriu em março de 1980.

No ano letivo de 1987/1988, iniciaram-se as obras de ampliação e restauro e foram concluídas no ano letivo de 1989/90, no sentido de tornar este espaço educativo mais adaptado às exigências da escola moderna.

No ano letivo de 1994/95 foram inaugurados novos balneários que servem de apoio às infraestruturas desportivas exteriores, cuja construção foi concluída no mesmo ano letivo.

No ano letivo de 2008/2009, iniciaram-se as obras de intervenção e modernização da Escola Secundária Severim de Faria efetuadas pela Parque Escolar.

Espaço físico e escolar

A nova Escola Secundária Severim de Faria, reflete as diretrizes definidas pelo Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, bem como as novas exigências decorrentes do projeto educativo da escola, dos modelos de ensino-aprendizagem contemporâneos e dos atuais parâmetros de qualidade ambiental e de eficiência energética.

A intervenção na sua requalificação, caracterizou-se pela remodelação das instalações existentes e espaços exteriores. O edifício é constituído por dois corpos simétricos, organizados em torno de dois pátios. O núcleo central é ocupado pela Biblioteca e Polivalente. O piso superior constitui-se como um corpo recuado, organizando-se em torno de terraços que definem o perímetro dos pátios.

O edifício escolar é constituído por 4 pisos, com uma capacidade para 36 turmas, pelos quais se distribuem salas de aula regulares, salas de Ciências e Tecnologias, Artes, Oficinas, salas apetrechadas com o material necessário ao ensino e à aprendizagem das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), laboratórios de Física e Química, de Biologia e Geologia. Encontram-se ainda, instalados vários gabinetes de trabalho, destinados aos docentes e não docentes, área administrativa, refeitório, bufete e CNO.

A Escola dispõe ainda de um Pavilhão Desportivo, sala de ginástica e campos de jogos exteriores, ambos os espaços equipados com balneários. As instalações estão equipadas com aquecimento e sistemas de ventilação.

O recinto escolar é circundado por uma ampla zona verde, composta por várias espécies arbóreas.

A Comunidade Escolar

Os alunos

Atualmente, a população discente distribui-se pelo terceiro ciclo, ensino secundário - cursos científico-humanísticos e cursos profissionais (Técnico de Turismo, Técnico de Análise Laboratorial e Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes). O facto de ser uma escola com ensino secundário e inserida num contexto muito específico, leva à necessidade de disponibilizar uma oferta escolar a mais diversificada possível. Para o diretor, o grande compromisso:

“[...] é que os alunos da Severim de Faria tenham uma formação académica que reverta a favor da comunidade, nem que isso seja a comunidade nacional. E isso é um desafio que não está nunca ganho. (E2)

Os alunos são oriundos de diversas localidades do concelho e a população escolar é composta por 865 alunos no total, distribuídos por 13 turmas no CEB e 21 do ensino secundário, cuja divisão é a seguinte: 365 alunos no 3º ciclo (42,2%), 418 alunos no curso científico-humanísticos (48,30%) e 82 alunos nos cursos profissionais (9,50%).

Do total dos alunos do 3º CEB e do Ensino Secundário foram considerados subsidiados no escalão A - 31 e no escalão B- 48, o que corresponde a um total de 9% dos alunos da escola. Perante estes números, consideramos que estamos perante uma comunidade, que não denota muitas carências e fragilidades, o que não deve comprometer o futuro escolar e profissional destes jovens no futuro.

O pessoal docente

A Escola Secundária Severim de Faria tem oitenta e dois professores, divididos pelos diferentes grupos disciplinares, dos quais 90,2% pertencem ao QE, 4,9% pertencem ao QZP e 4,9% são contratados. Isto denota uma grande estabilidade do corpo docente na escola, garantindo assim, uma continuidade pedagógica bastante enriquecedora.

Quadro n.º21 - Número de docentes em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de docentes em exercício				
Nível de Ensino	Quadro de Escola	QZP	Contratados	Total
3º ciclo e Secundário	74	4	4	82

O pessoal não docente

Relativamente ao pessoal não docente, a população apresenta um número insuficiente, quer nos assistentes técnicos, quer nos operacionais. No entanto, a vigilância dos espaços está assegurada e não se verificam situações que coloquem em causa a segurança no recinto escolar. Assim, 56,25% do pessoal não docente pertence ao quadro de escola e está distribuído da seguinte forma:

Quadro n.º22 - Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de não docentes em exercício		
	Quadro de Escola	Contratados
Coordenador Técnico	1	-
Assistente Técnico	3	5
Encarregado Operacional	1	-
Assistente Operacional	12	9
Técnico Superior	1	-
TOTAL	18	14

Os pais e encarregados de educação

Profissão

No que respeita às características socioeconómicas dos pais na Escola Severim de Faria, há uma grande dispersão de resultados, no entanto, agrupando as profissões do grupo I (16,68%), grupo II (19,74%) e grupo III (10,69%), constatamos que 47,11% dos pais estão inseridos nos três grupos de profissões mais qualificadas.

Habilitações académicas

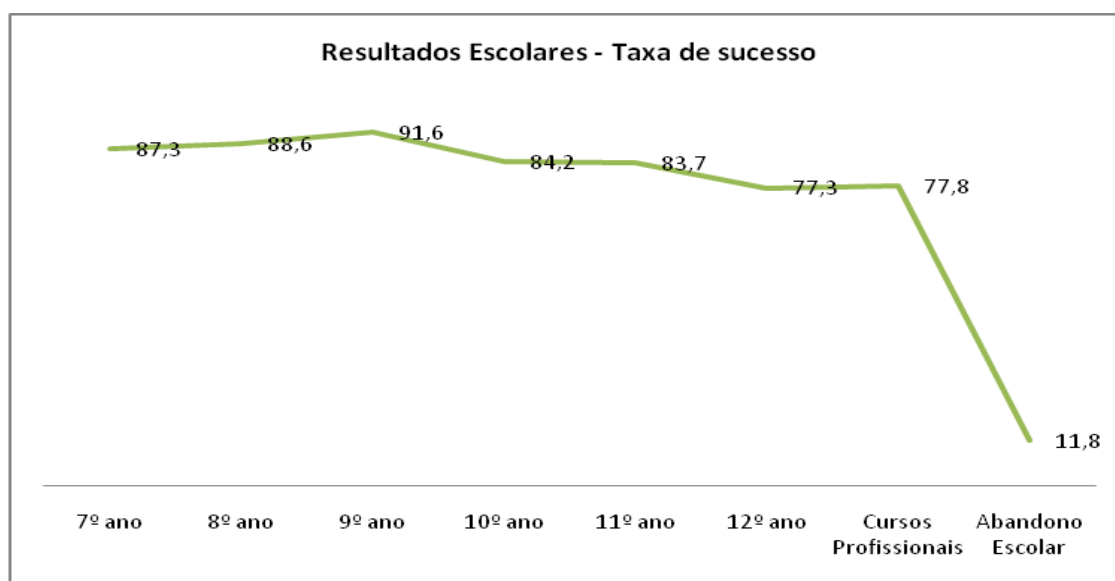
No que respeita às habilitações médias dos pais e das mães, 59,64% tem o Ensino Básico, 22,99% tem o ensino secundário, 12,4% o ensino superior e 4,97% são analfabetos. Quanto ao número médio de anos de escolaridade dos pais ele situa-se nos 9,01 anos de escolaridade.

Os resultados escolares dos alunos

Na Escola Secundária Severim de Faria, existe uma prática de reflexão interna de modo sistemático e intencional sobre o aproveitamento escolar dos alunos, na tentativa de melhorar o seu desempenho e os seus conhecimentos. O seu diretor refere, “[...] *independentemente das várias alterações que o nosso sistema tem tido, o objetivo da formação com grande qualidade mantém-se*” (E2). Este investimento centra-se,

segundo a avaliação externa efetuada pelo IGEC na “*valorização dos processos com vista à obtenção de melhores resultados escolares*” (AE, p.3). Ou seja, na perspetiva do diretor esta escola tem desenvolvido um trabalho muito diversificado, adotando estratégias diferenciadoras, visando proporcionar aos seus alunos oportunidades e meios para alcançarem o sucesso académico. De referir que, no ano 2011-2012, não se registou abandono no ensino básico e no ensino secundário, a taxa de desistência dos alunos foi pouco expressiva, exceto nos cursos profissionais onde se registou uma taxa de abandono de 10%. Tendo por base os níveis de sucesso conseguidos nos últimos anos, a escola reitera o empenhamento em manter esses valores como referência, como sejam as taxas de transição/aprovação superiores a 90% para o 3.º ciclo e de abandono a tender para zero. Para o ensino secundário, 80% e 0,6%, respetivamente. Esta taxa de sucesso alcançada, em algumas situações, é superior à média nacional (7º, 8º, 9º e 12º), nos restantes anos de escolaridade (10º, 11º e Profissional), são equiparadas à média nacional, O gráfico seguinte traduz os dados referidos.

Gráfico n.º 3 - Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012



Lema do projeto educativo e o eixo norteador

A Escola Secundária Severim de Faria, através do seu Plano Estratégico, propõe uma visão de Escola pública, alicerçada nos princípios da inovação, qualidade, centralidade, solidariedade e cultura e trabalho, pretendendo constituir-se como um

estabelecimento de ensino, que estabelece como princípio *“atingir níveis elevados na qualidade do processo de ensino, garantindo a eficácia na aprendizagem, a desenvolver, como já suscitado, num plano operacional que reforce uma cultura de Escola assente no rigor e exigência”* PEE (2011, p.2). Neste contexto, o diretor cita na sua entrevista que a *“[...] exigência académica, é a compensação que os alunos têm que sentir pelo trabalho que realizaram [...]”*(E2).

Este princípio deve traduzir-se em *“evidentes ganhos de qualidade e, nesta perspetiva, obedecer a um grande princípio mobilizador de melhorar a qualidade do ensino ministrado, através de mecanismos que garantam a eficiência dos meios e a eficácia nos resultados.”* (ibidem, p.3), constituindo-se assim, como uma referência regional e nacional na formação qualificada, traduzida em elevados índices de sucesso académico e na promoção permanente de uma cidadania responsável.

Esta visão, apresenta-se alicerçada numa missão da escola, que tem como objetivo, *“garantir eficazes padrões de qualidade, potenciando recursos e otimizando processos educativos, no contexto das competências e domínios de atuação inerentes à natureza da Instituição”*(ibidem, p.12), assente em valores como o rigor, exigência, qualidade, transparência, orientação para resultados, avaliação dos processos, dos intervenientes e da instituição, operacionalizada através de uma intervenção interna de *“natureza política, organizacional, gestão e pedagógica”*. (ibidem, p.3)

O diretor quer que a sua escola *“[...]seja uma referência nacional. Uma referência local e regional.”* (E2).

A concretização do Projeto Educativo é realizada sob a forma do desenvolvimento de um PAA que contempla áreas de complemento curricular levadas a cabo por toda a comunidade educativa. Assim, a Escola Severim de Faria incentiva e valoriza a participação dos alunos em múltiplos projetos e protocolos que despertem o seu interesse e a sua curiosidade -dos alunos- por diversas áreas do conhecimento (ENEAS, Horizonte, Ciência Viva, Gabinete para a Promoção da Saúde) que, pela sua pertinência e atualidade, sensibilizem e suscitem a sua intervenção -dos alunos-, contribuindo, assim, para uma formação integral mais sólida e abrangente. No caso da escola Severim de Faria, considerando que a escola se apresenta como estando vocacionada para preparar os alunos para o prosseguimento de estudos, estas atividades também podem estar relacionadas com a promoção do sucesso, uma vez que polarizam o interesse dos alunos em áreas fora do currículo formal.

V.5.4. A Escola Secundária de Vendas Novas

O contexto socioeconómico e cultural

A cidade de Vendas Novas é um dos maiores aglomerados urbanos do distrito de Évora. O Concelho, com uma população de 11846 habitantes, apresenta uma densidade populacional de 53,24 habitantes por Km².

A evolução da população do Concelho, tem sido bastante significativa, ou seja, com uma taxa de variação de (+1,95%) em 2011, comparativamente com o ano de 2001, apesar da redução bastante significativa nas últimas décadas, na maioria dos concelhos alentejanos.

O Concelho é constituído por sete aglomerados urbanos - Vendas Novas, Landeira, Bombel, Afeiteira, Piçarras, Nicolaus e Marconi - ocupando uma área total de 222,5 Km².

A estrutura da população residente apresenta nos Censos de 2011, valores muito favoráveis relativamente à média registada no Alentejo, ou seja, houve um aumento de jovens dos 0-14 anos (+9,14%), um decréscimo bastante acentuado dos 15-24 anos (-25,87%) e uma percentagem muito elevada de idosos no concelho (+27,69%), o que torna o concelho de Vendas Novas o que mais envelheceu nesta década, comparativamente com os restantes concelhos do nosso estudo.

Ao nível da população ativa, no setor terciário, os serviços são o ramo mais predominante no concelho de Vendas Novas, com 60,24% da população. No setor secundário têm particular importância na economia concelhia o setor automóvel, as empresas corticeiras e as de moagem/panificação, apresentando um valor de 25,29% da população.

O setor primário é o que emprega menor volume de mão de obra com 5,98%. Neste setor, a atividade predominante é a silvicultura, ocupando o montado de sobro 67% da área arborizada. Na agricultura a cultura cerealífera, as forrageiras e o tomate são as produções com maior importância. Saliente-se ainda a pecuária como importante componente da economia do concelho. O concelho apresenta uma taxa de atividade de 40,51%. Ao nível da população desempregada, o concelho apresenta uma taxa de 8,49%, sendo a taxa mais baixa dos concelhos em estudo.

A população residente exhibe baixos níveis de escolaridade, ou seja, 57,34% tem o ensino básico, 17,59% tem o ensino secundário e 10,16% tem um curso superior. É de salientar a elevada percentagem de analfabetos com 8,21%.

Caracterização da escola e a sua história

A Escola Secundária de Vendas Novas, situa-se na Avenida 25 de Abril, nº 21, numa zona destinada pela autarquia para as Escolas, atividades desportivas e de lazer, Mercado Municipal e Estação de Camionagem.

Teve como seu antecessor o Colégio Salesiano São Domingos Sávio, em cujas instalações iniciou as suas atividades em outubro de 1975, contando nessa altura com uma população Escolar que integrava duzentos e vinte alunos, treze professores e quatro funcionários. A sua legalização ocorreu pouco tempo após, através da Portaria nº 72575 de 5/12/75.

O acordo de celebração entre a Direção Regional de Educação do Sul e a Câmara Municipal de Vendas Novas, celebrado em 27 de julho de 1989, permitiu a construção das atuais instalações, que viriam a ser inauguradas em 23 de outubro de 1993, pelo Dr. José Manuel Bracinha Vieira na qualidade de Secretário de Estado.

Espaço físico e escolar

As atuais instalações da Escola são constituídas por dois pisos e quatro blocos, encontrando-se em perfeito estado de conservação e apresentando um aspeto cuidado. No Bloco A, piso inferior, funcionam os Serviços de Administração Escolar, a Reprografia, os Gabinetes da Direção, o Gabinete de Diretores de Turma, a Sala de Professores, o PBX, o Serviço de Psicologia e Orientação e a Sala de Atendimento para Encarregados de Educação/ Diretores de Turma.

No piso superior funcionam a Biblioteca e quatro Salas de Aula, três delas teórico-práticas com equipamentos informáticos.

No Bloco B, piso inferior, situam-se quatro Salas de Aula, sendo uma destinada a Artes Visuais e outra a Eletrotecnia.

No piso superior deste bloco, funcionam Gabinetes de Departamentos, Sala para Grandes Grupos e quatro Salas de Aula, uma delas, teórico-prática com equipamento informático.

No Bloco C, piso inferior, funcionam duas salas de aula, o “Biotério” e os Laboratórios de Física, de Biologia e de Fotografia.

No piso superior, funcionam três Salas de Informática, Sala de Desenho e três Salas de Aula.

No piso inferior existe ainda um outro bloco onde se situam o Refeitório, a Cozinha, o Bufete, a Sala de Convívio dos Assistentes Operacionais, a Sala de Convívio dos Alunos, a Papelaria/Reprografia dos Alunos e o Gabinete de Apoio aos Jovens (GAJ). No exterior, em frente à cozinha, existe uma churrasqueira coberta.

A escola dispõe ainda de um Pavilhão Desportivo, um Campo de Jogos, bem como um Centro de Novas Oportunidades e um Gabinete de Inserção Profissional (GIP).

A Comunidade Escolar

Os alunos

A Escola Secundária de Vendas Novas funciona nos dois regimes, diurno e noturno, sendo que o CNO para jovens e adultos representam uma elevada percentagem do total de alunos da escola. No ano letivo de 2011-2012, a população escolar totaliza 613 alunos, 130 alunos do ensino básico (5 turmas); 304 no ensino secundário regular - cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Artes Visuais (14 turmas); 15 no curso Tecnológico de Desporto (1 turma); 103 dos cursos profissionais-Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Apoio Psicossocial, Técnico Informático de Gestão, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (5 turmas); 18 alunos no curso de educação e formação - Operador de Informática (1 turma) e 43 no curso de educação e formação de adultos (dois grupos de certificação escolar e um de dupla certificação).

Segundo o Projeto Educativo (2009-2013), *“constata-se que a coexistência de grupos com perfis muito diferenciados impõe expectativas e dificuldades também diferenciadas em termos de evolução das aprendizagens, de motivações, de atitudes, de*

comportamentos e introduz maior complexidade no quotidiano escolar em termos organizacionais, estratégicos e pedagógicos” (p.14).

Os alunos são oriundos de Faias, Loja Nova, Pegões Velhos, Pegões Cruzamento, Pegões Gare, Foros do Trapo, Figueira, Landeira, Piçarras, Afonsos, Coruche, Poceirão, Afeiteira e Vendas Novas. Assim, 180 dos alunos diurnos (31,57%) utilizam transporte.

De acordo com o que se encontra registado no Projeto Educativo, *“o número significativo de alunos cujo tempo dispendido no trajeto entre o local de residência e a escola pode funcionar como elemento perturbador ao nível de rentabilização de tempo a dedicar ao estudo, para minimizar este problema, a Escola, salvo raras exceções, termina o seu horário letivo diurno às 16h 50 min”* (Ibid.)

Do total dos alunos do 3º ciclo e Ensino Secundário (570), foram considerados subsidiados no escalão A - 72 e no escalão B - 71, ou seja, (25,08%) dos alunos tem ASE, consideramos que estamos perante uma comunidade, que embora trabalhe, denota algumas carências e fragilidades.

O pessoal docente

A Escola Secundária de Vendas Novas tem setenta e dois professores, divididos pelos diferentes grupos disciplinares, dos quais 81,9% pertencem ao QE, 1,38% pertencem ao QZP e 17,72% são contratados. Isto denota uma grande estabilidade do corpo docente na escola, garantindo assim, uma sequência pedagógica bastante enriquecedora.

Quadro n.º 23 - Número de docentes em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de docentes em exercício				
Nível de Ensino	Quadro de Escola	QZP	Contratados	Total
3º ciclo e Secundário	59	1	12	72

Pessoal não docente

Relativamente ao pessoal não docente, a população apresenta alguma estabilidade, uma vez que todos pertencem ao quadro de escola, o que tem garantido um trabalho contínuo. Assim, o pessoal não docente está distribuído da seguinte forma:

Quadro n.º 24 - Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de não docentes em exercício			
	Quadro de Escola	Contratados	Total
Coordenador Técnico	-	-	-
Assistente Técnico	7	-	7
Encarregado Operacional	1	-	1
Assistente Operacional	23	-	23
Técnico Superior	1	-	1
TOTAL	32	-	32

Os pais e encarregados de educação

Profissão

No que respeita às características socioeconómicas dos pais na Escola Secundária de Vendas Novas, há uma grande dispersão de resultados, no entanto, agrupando as profissões do grupo I (1,82%), grupo II (11,19%) e grupo III (5,35%), constatamos que 18,37% dos pais estão inseridos nos três grupos de profissões mais qualificadas.

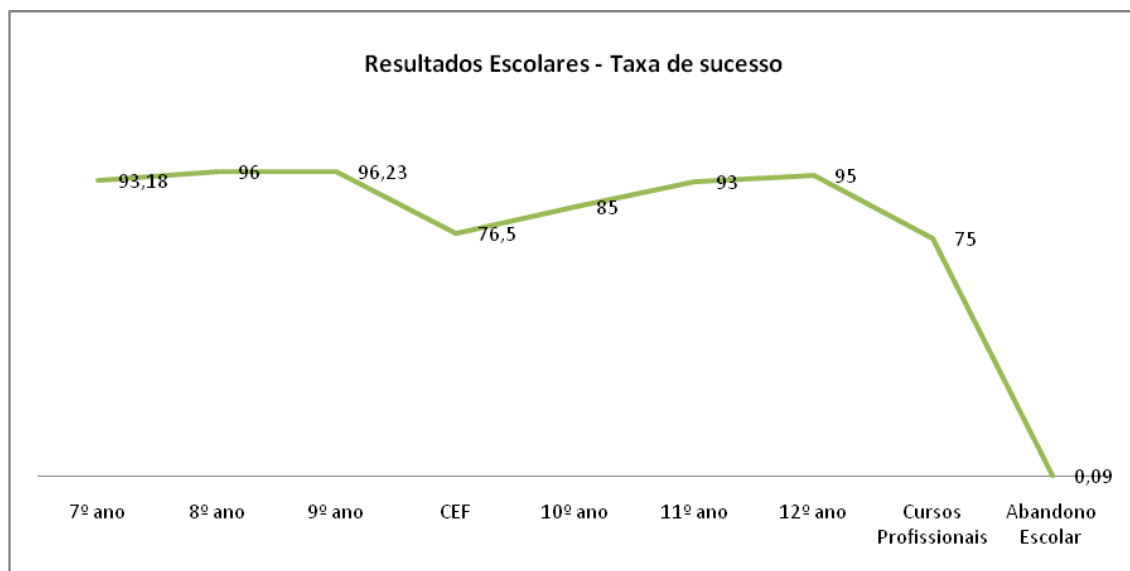
Habilitações académicas

No que respeita às habilitações médias dos pais e das mães, 65,86% tem o Ensino Básico, 23,17% tem o ensino secundário e 10,96% tem o ensino superior. Quanto ao número médio de anos de escolaridade dos pais ele situa-se nos 9,16 anos de escolaridade.

Os resultados escolares dos alunos

Num universo de 613 alunos internos, distribuídos pelos seis anos de escolaridade, o número de alunos com sucesso escolar foi o seguinte:

Gráfico n.º4 - Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012



Na Escola Secundária de Vendas Novas, existe uma prática de reflexão interna sobre o aproveitamento escolar dos alunos a partir da análise efetuada pelo “Observatório da Vida da Escola”, na tentativa de melhorar a qualidade dos resultados escolares. Este acompanhamento sistemático na monitorização dos resultados, visa proporcionar aos seus alunos oportunidades e meios para alcançarem o sucesso académico e profissional. (AE, p,3). Segundo o seu diretor, “[...] todos os convites que nos fazem e onde a gente vê que pode melhorar a qualidade e o sucesso dos alunos, o corpo docente está sempre disponível” (E8).

De referir que, no ano 2011-2012, o abandono escolar no ensino básico e no ensino secundário não foi muito expressivo, exceto no oitavo ano e nos cursos profissionais onde se registou uma taxa de abandono mais elevada, em resultado, maioritariamente, nos profissionais, de situações de anulação de matrícula.

Lema do projeto educativo e o eixo norteador

A Escola Secundária de Vendas Novas pretende constituir-se como um estabelecimento de ensino que *“proporciona aos seus alunos uma sólida e diversificada formação integral, nomeadamente nas áreas do conhecimento científico-tecnológico e da educação para a cidadania, que lhes permita mais facilmente o ingresso na vida ativa e/ou o prosseguimento de estudos e a sua integração na sociedade.”* PEE (2009-2013, p.5). Assim, tomando como base os dados de análise do Projeto Educativo, no que diz respeito ao seu Plano de Ação, a Escola Secundária de Vendas Novas definiu como prioridades para poder responder à sua missão - *a melhoria do sucesso educativo, diminuir a indisciplina e promoção do trabalho cooperativo na escola* - estas três prioridades têm como cerne a convicção de que o sucesso escolar só é efetivo quando a melhoria dos resultados se obtêm via melhoria da qualidade das aprendizagens, ou seja, através do trabalho de equipa e a cooperação entre docentes. Por isso, a escola afirma-se como *“Uma escola mais participativa – de todos e para todos”* PEE (Ibid.). O seu diretor reforça esta ideia, referindo que a Escola Secundária de Vendas Novas tem também como missão *“[...] promover uma cultura de rigor e qualidade aferida pelo uso de processos de autoavaliação, reflexão e espírito crítico, um ensino que utilize estratégias diferenciadas[...]*” (E8).

A dinamização de vários projetos, permitem também que a escola seja uma escola inovadora, proporcionando aos seus alunos o contacto com realidades alternativas, *“contribuindo de forma diversificada para o desenvolvimento de conhecimentos sociais, culturais, comportamentais e cognitivos complementares às competências que as atividades curriculares lhe fornecem.”* (Id., Ibid., p.28)

V.5.5. A Escola Secundária D. Sancho II – Elvas

O contexto socioeconómico e cultural

Concelho de feição rural até há bem pouco tempo, Elvas adapta-se agora aos desafios da competição e da integração na União Europeia, passando por uma alteração das explorações agrícolas, por um acentuado êxodo rural, por uma terciarização das

atividades e pelo inevitável envelhecimento da população principalmente nas áreas rurais.

O concelho de Elvas possui uma superfície total de 631,04 Km² que se distribui por 11 freguesias: Ajuda, Salvador e Santo Ildefonso, Alcáçova, Assunção, Barbacena, Caia e S. Pedro, Santa Eulália, S. Brás e S. Lourenço, S. Vicente e Ventosa, Terrugem, Vila Boim e Vila Fernando,

Em termos populacionais evidenciam-se duas fases distintas. A primeira fase decorreu entre 1864 e 1950 e caracterizou-se por um contínuo crescimento da população. Nesta fase registou-se um aumento populacional na ordem dos 69,5%, passando de 17685 para 29969 habitantes. Este crescimento deve-se, por um lado, às elevadas taxas de natalidade e, por outro, à fraca expressão que os fluxos migratórios tinham até à data. Contudo, a partir de 1950, dá-se início a uma nova fase – o decréscimo populacional. As mudanças socioeconómicas que se verificaram a partir da década de 50 fizeram que parte da população se deslocasse para o litoral e, em alguns casos, para países da Europa Ocidental, em busca de melhores condições de vida.

Durante as décadas de 50 e 60, o concelho perdeu 7739 habitantes. Outro aspeto fundamental para esta diminuição progressiva da população foi a descida dos valores da natalidade. As mudanças sociais ocorridas (prolongamento dos estudos; entrada da mulher no mercado de trabalho; casamento tardio; menor número de filhos por casal...) foram o principal fator para as reduzidas taxas de natalidade observadas. Ainda assim, durante a década de 70, registou-se novamente um crescimento populacional na ordem dos 12,4 %.

Este aumento verificado no efetivo populacional deve-se, sobretudo, ao retorno da população que se encontrava nas colónias portuguesas. Porém, este ligeiro crescimento não inverteu a tendência decrescente do efetivo populacional. De 1950 até 2001, o concelho perdeu cerca de 22 % do seu efetivo populacional e, atualmente, a tendência para o decréscimo populacional mantêm-se, ou seja, residem no concelho 23078 habitantes com uma variação de (-1,21%) comparativamente com 2001, apresentando uma densidade populacional de 36,57 hab/km².

A estrutura da população residente apresenta nos Censos de 2011, valores pouco favoráveis relativamente à média registada no Alentejo, ou seja, houve um decréscimo de jovens dos 0-14 anos (-4,87%), dos 15-24 anos (-16,68%) e uma percentagem mais elevada de idosos no concelho, comparativamente com os Censos de 2001 (+3,57%).

Ao nível da taxa de atividade, o concelho de Elvas apresenta uma taxa de (40,77%), dos quais 63,16% trabalha no setor terciário, 11,72% no setor secundário e 6,68% no setor primário. A taxa de desemprego no concelho é das mais altas em 2011 (18,44%).

De acordo com os Censos de 2011, o nível de escolarização da população do concelho era relativamente baixo. De facto, 8,24% da população não dispunha de qualquer grau de ensino, 28,59% dispunha do 1º ciclo do ensino básico, 10,59% do 2º ciclo do ensino básico, 16,06% do 3º ciclo do ensino básico, 18,16% do ensino secundário e 11,20% do ensino superior.

Caracterização da escola e a sua história

A Escola Secundária D. Sancho II é parte integrante da comunidade elvense e foi mestra de grande parte da população ativa da Cidade e do Concelho, pois existe há cerca de 50 anos. O seu percurso iniciou-se como Escola Industrial e Comercial, vocacionada para a preparação para a vida ativa. Na década de 70, passou a Escola Secundária na sequência da fusão com a secção liceal.

Situa-se num amplo espaço junto ao Aqueduto da Amoreira fora do núcleo antigo da cidade. Não sendo exceção no contexto das cidades de média dimensão do interior do país, a região debate-se com graves problemas demográficos e socioeconómicos que se refletem na Escola, tanto nas possíveis saídas profissionais dos nossos alunos como na instabilidade que afeta aqueles cuja família vive problemas de desemprego, de sub emprego ou de emigração.

Espaço físico e escolar

Ao longo dos dois últimos anos letivos a escola foi sujeita a uma profunda intervenção, a cargo da empresa “Parque Escolar”, da qual resultou a presente estrutura física da escola. Esta intervenção teve como objetivo não só a recuperação dos diversos edifícios como a criação de espaços específicos que permitissem a sua adaptação às novas exigências que o atual processo de ensino aprendizagem implica e de que os alunos do concelho de Elvas serão os grandes beneficiários.

A Escola Secundária D. Sancho II é constituída por 7 edifícios e uma vasta área envolvente. O edifício A é constituído por 2 pisos. No piso 0 encontram-se os serviços administrativos, a sala polivalente e instalações sanitárias. O anfiteatro, a sala de diretores de turma, o gabinete de psicologia, as instalações sanitárias e a direção fixam-se no piso 1. O edifício B é constituído por 3 pisos, sendo o núcleo inicial da escola, com cerca de 50 anos. Recentemente reformulado, os laboratórios foram alocados no piso 0, mantendo, grosso modo, os pisos 1 e 2 as anteriores funções de salas de aula e instalações sanitárias. Anexo à estrutura original da escola, foi construído o edifício C que incorpora 3 pisos com áreas funcionais direcionadas maioritariamente para funções específicas de apoio ao funcionamento da escola. Assim sendo, no piso 0 a sala de professores, gabinetes de trabalho, sala de formação, sala de funcionários e instalações sanitárias. Estas áreas são complementadas nos pisos 1 e 2, por salas TIC, salas de aula e instalações sanitárias. Recuperando uma das funções iniciais desta escola que abriu como Escola Industrial e Comercial de Elvas, e tentando responder às novas orientações ministeriais de promoção de uma vertente profissional do ensino numa perspetiva do alargamento da escolaridade obrigatória, o edifício D é composto por oficinas, constituídas por salas de aula, laboratórios de eletricidade, laboratório de mecânica e oficinas de manutenção.

Numa perspetiva de otimizar espaços já construídos, dotando-os de novas valências e melhoria na fruição, readaptou-se o edifício E, constituído por 2 pisos. O piso 0 concentra todos os serviços de apoio aos alunos e restante comunidade, nomeadamente sala de alunos, bar, refeitório, cozinha, instalações sanitárias, reprografia de alunos e loja de ocasião. O piso 1 vê melhoradas e reforçadas as suas funções relacionadas com a atividade desportiva, comportando o ginásio, balneários e gabinetes de trabalho.

Para complementar as instalações desportivas existentes, existe o edifício F cuja estrutura funcional é um polidesportivo coberto, apoiado pelas instalações do edifício G composto por balneários e instalações sanitárias.

A Comunidade Escolar

Os alunos

Atualmente, a população discente distribui-se pelo ensino secundário, pelos cursos científico-humanísticos, pelos cursos profissionais e pelos cursos tecnológicos. O facto de ser a única escola com ensino secundário do concelho, leva à necessidade de disponibilizar uma oferta escolar a mais diversificada possível, dificultando a sua especialização em áreas específicas.

Os alunos são oriundos de diversas localidades do concelho e a população escolar é composta por 810 alunos no total, distribuídos por 35 turmas no ensino secundário, cuja divisão é a seguinte: 617 alunos no curso científico-humanísticos (76,17%), 163 alunos nos cursos profissionais (20,12%) e 30 alunos no curso tecnológico (3,71%), *“constata-se um ligeiro acréscimo do número de alunos inscritos no ensino secundário em resultado de um maior número de inscrições ao nível do 10º ano de escolaridade, consequência da oferta formativa diversificada.”* PEE (2011-2014, p.16)

Do total dos alunos do Ensino Secundário foram considerados subsidiados no escalão A - 117 e no escalão B- 102, perante estes números (27%), consideramos que estamos perante uma comunidade, que embora trabalhe, denota algumas carências e fragilidades, o que pode comprometer o futuro escolar e profissional destes jovens no futuro.

O pessoal docente

O quadro seguinte evidencia a estabilidade atual do corpo docente da Escola Secundária D. Sancho II, condição considerada indispensável para o sucesso educativo que se pretende. 74,4% dos docentes são professores de Quadro de Escola, 5,60% são QZP e 20% são contratados.

Quadro n.º 25 - Número de docentes em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de docentes em exercício				
Nível de Ensino	Quadro de Escola	QZP	Contratados	Total
3º ciclo e Secundário	67	5	18	90

O pessoal não docente

O pessoal não docente tem-se mantido estável, não tendo sofrido alterações consideráveis nos últimos anos letivos. No entanto, no ano transato registou-se uma diminuição no número de assistentes operacionais por aposentação.

Quadro n.º 26 - Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de não docentes em exercício			
	Quadro de Escola	Contratados	Total
Coordenador Técnico	1	-	1
Assistente Técnico	8	-	8
Encarregado Operacional	1	-	1
Assistente Operacional	12	-	12
Técnico Superior	1	-	1
TOTAL	23	-	23

Os pais e encarregados de educação

Profissão

No que respeita às características socioeconómicas dos pais na Escola Secundária D. Sancho II, há uma grande dispersão de resultados, no entanto, agrupando as profissões do grupo I (5,35%), grupo II (8,24%) e grupo III (11,14%), constatamos que apenas 24,72% dos pais estão inseridos nos três grupos de profissões mais qualificadas. No entanto, no grupo IX (trabalhadores não qualificados), apresentam uma taxa muito elevada 24,05%, comparativamente com os outros grupos de profissões.

Habilitações académicas

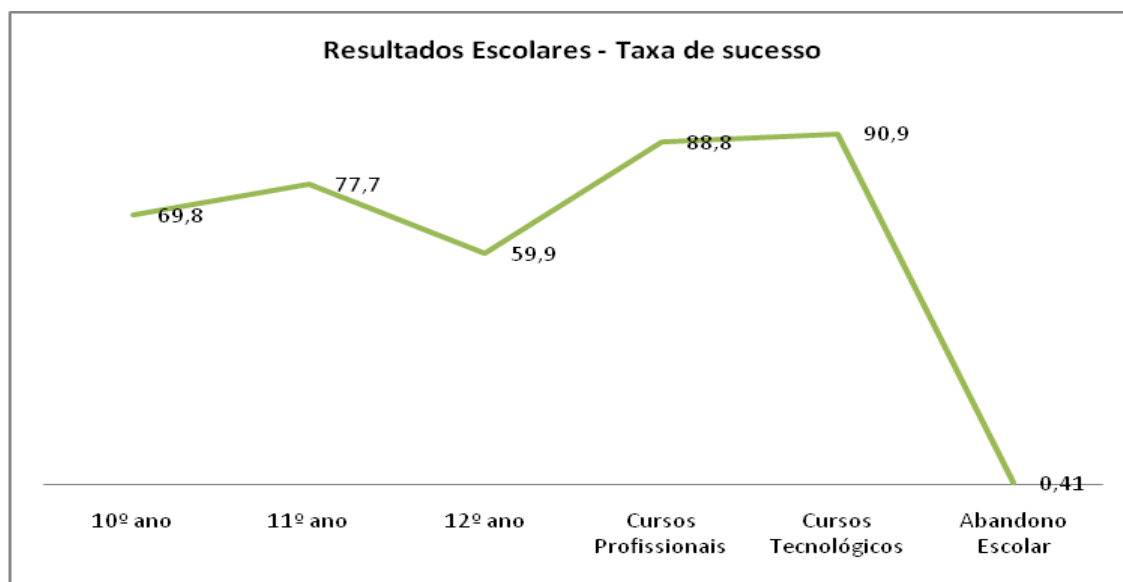
No que respeita às habilitações médias dos pais e das mães, 54,90% tem o Ensino Básico, 22,99% tem o ensino secundário e 17,28%, o ensino superior. Quanto ao número médio de anos de escolaridade dos pais ele situa-se nos 10,19 anos de escolaridade, ou seja, a frequência do ensino secundário.

Os resultados escolares dos alunos

Na Escola Secundária D.Sancho II, existe uma prática de reflexão interna de modo sistemático e intencional sobre o aproveitamento escolar dos alunos, na tentativa de melhorar o seu desempenho e os seus conhecimentos. Este investimento centra-se na diferenciação de estratégias de superação de dificuldades, uma vez que os alunos apresentam “*desmotivação e a falta de objetivos*” e as famílias “*baixa expectativa e diminuto acompanhamento do percurso escolar dos educandos*” (AE, p.6). Para a diretora “[...]o público-alvo é um público-alvo de escola comercial e industrial. É um público-alvo virado para o serviço [...]” (E1).

De referir que, no ano 2011-2012, não se registou abandono no ensino secundário e a taxa de desistência dos alunos no curso profissional foi pouco expressiva, 0,41%. Estes valores, refletem a existência de uma preocupação partilhada entre a comunidade educativa para controlar esta variável, existindo práticas de acompanhamento dos alunos e de contactos com as famílias, por forma, a reduzir a possibilidade da sua ocorrência. O gráfico seguinte traduz os dados referidos.

Gráfico n.º 5 - Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012



Lema do projeto educativo e o eixo norteador

“O Projeto Educativo surge como um instrumento de concretização e desenvolvimento dos objetivos e das metas que a Escola Secundária D. Sancho II se propõe alcançar nos próximos três anos (2011 – 2014), tendo em consideração a sua especificidade enquanto escola cuja ação se encontra orientada para três grandes áreas de formação: o prosseguimento de estudos, a via profissional e profissionalizante e a certificação escolar e profissional pós-laboral.” PEE (2011-2014, p.4). Tendo em consideração o referido anteriormente, o PEE assume-se como um instrumento para a criação de condições para a implementação e difusão de princípios que *“promovam a educação e a formação ao longo da vida.”* (Id., ibid., p.20), ou seja, na perspetiva da diretora a missão principal da escola é *“[...] Formar jovens na íntegra [...]”*, uma vez que *“[...] é uma escola que está dotada de meios físicos e humanos, atuais que possibilitam a formação íntegra dos nossos alunos”* (E1).

Neste sentido, *“a mudança, a ação, a inovação, a flexibilidade, a qualidade, a interdisciplinaridade e o rigor”* (idem), assumem-se como princípios reguladores de uma escola ativa, uma escola para a vida. Escola como comunidade educativa bem estruturada; Educação para a cidadania e formação integral do aluno; Formação de docentes e não docentes; Informação e orientação escolar e profissional dos alunos; Diminuição dos níveis de insucesso e abandono escolar.

Se é verdade que os “currículos” são fundamentais para o crescimento e formação do indivíduo, não é menos certo que, tendo em consideração o mundo de hoje, a formação não se esgota nesses domínios, havendo a necessidade de a complementar com outros saberes, com outras experiências. E é nesse sentido que a Escola fomenta a implementação de projetos e protocolos que despertem o interesse e a curiosidade dos educandos em áreas (nomeadamente da cidadania, das TIC, da saúde, das artes, do desporto, entre outras possíveis) que, pela sua pertinência e atualidade, sensibilizem e suscitem a intervenção dos alunos, contribuindo, assim, para a sua formação integral.

A Escola Secundária D. Sancho II tem protocolos/parcerias ativos com a Câmara Municipal de Elvas que permitem uma influência indireta em determinados setores: culturais, desportivos e estágios profissionais e com outras instituições locais que têm um papel idêntico ao da autarquia. Para a diretora *“[...]esta escola tem um desafio que é responder às necessidades deste concelho[...]*” (E1).

V.5.6. A Escola Secundária de Ponte de Sor

O contexto socioeconómico e cultural

No concelho de Ponte de Sor existem numerosos vestígios que comprovam a presença humana nesta região desde a Pré-História, merecendo especial destaque o "Núcleo Megalítico de Montargil" e várias antas. Os ecos da romanização também se fizeram sentir na região. A prová-los estão a Necrópole de Santo André, os marcos milenários da antiga via Lisboa/Mérida e muitos outros testemunhos epigráficos e monetários. A quase ausência de manifestações artísticas do período medieval poderá explicar-se pela instabilidade a que estaria sujeita esta zona durante as lutas da Reconquista. Contudo, junto ao rio, podem-se ver os restos da cerca amuralhada do século XV, já alterada, mandada construir por D. Duarte, em 1438.

A cidade de Ponte de Sor é, atualmente, sede de um dos concelhos do distrito de Portalegre. Situa-se na margem direita do rio Sor e encontra-se implantada num importante nó estratégico, no cruzamento rodoviário entre Lisboa, Beiras e Alentejo. Pensa-se que na origem de Ponte Sor estiveram motivos viais e comerciais, pois estava integrada na 3ª via militar que ligava Lisboa a Mérida. Deste modo, o seu nome deve ter-se fixado na época romana, devido à construção de uma ponte sobre o rio Sor.

Durante a Reconquista Cristã a região de Ponte de Sor terá sofrido a instabilidade própria de uma zona de indefinição de fronteiras militares e políticas. Inicialmente, património dos Templários e mais tarde reconquistada definitivamente pela Ordem de S. Bento de Avis. O primeiro Foral foi outorgado pela Sé de Évora, em 1161, no reinado de D. Sancho I, sendo mais tarde confirmado por D. Manuel em 1514. Ponte de Sor foi elevada à categoria de cidade a 8 de julho de 1985 e tem sido uma referência para a indústria corticeira mundial. Contudo, o seu tecido industrial não se limita à indústria corticeira, pois integra outras empresas ligadas ao ramo automóvel, aeronáutico, transformação de produtos agrícolas, construção civil, entre outras. O que demonstra que no concelho de Ponte de Sor, a tradição e o desenvolvimento convivem em perfeita harmonia.

Trata-se de uma cidade marcada por fáceis acessibilidades a alguns dos principais núcleos urbanos deste país. Temos assim um público escolar oriundo de classes sociais relacionadas com a indústria, comércio, serviços e agricultura.

O concelho, do qual Ponte de Sor é sede, ocupa uma área de 839,7 km², com uma população residente de 16722 habitantes, com uma variação de (-7,82%), comparativamente com os Censos de 2001, distribuídos pelas freguesias de Foros de Arrão, Galveias, Longomel, Montargil, Ponte de Sor, Tramaga e Vale de Açor. O concelho apresenta uma densidade populacional de 19,91 hab/km².

A estrutura da população residente apresenta nos Censos de 2011, valores pouco favoráveis relativamente à média registada nos concelhos do nosso estudo, ou seja, houve uma redução muito significativa de jovens dos 0-14 anos (-17,18%), dos 15-24 anos (-23,56%) e uma percentagem mais elevada de idosos no concelho (+1,42%).

Apresenta uma das mais baixas taxas de atividade (39,56%) comparativamente com os concelhos do nosso estudo, 52,17% trabalha no setor terciário, 16,48% no setor secundário e 10,43% no setor primário. A taxa de desemprego no concelho em 2011, era de 20,92%.

De acordo com os Censos de 2011, o nível de escolarização da população do concelho era relativamente baixo. De facto, 12,17% da população não dispunha de qualquer grau de ensino, 33,87% dispunha do 1º ciclo do ensino básico, 10,63% do 2º ciclo do ensino básico, 14,13% do 3º ciclo do ensino básico, 15,09% do ensino secundário e 9,44% do ensino superior.

Caracterização da escola e a sua história

A Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico de Ponte de Sor situa-se no concelho de Ponte de Sor, distrito de Portalegre e na NUT III do Alto Alentejo.

No início da década de 70 e inserida no contexto de expansão da rede de escolas técnicas (reforma Veiga Simão), foi criada em agosto de 1969, a Secção de Ponte de Sor da Escola Industrial e Comercial de Portalegre, tendo as atividades letivas tido início em 19 de outubro de 1970, no edifício da antiga Escola Preparatória de Ponte de Sor, em virtude de ainda não se encontrarem concluídas as instalações próprias.

O antigo edifício, construído em 1970, foi substituído em 27 de novembro de 1990, por não comportar o crescimento contínuo, de frequência, verificado sobretudo na década de 80, que levou a Escola, persistentemente, a viver em rutura, com taxas de ocupação que superavam os 90% e em regime de desdobramento. No ano letivo de 2008/2009, iniciaram-se as obras de remodelação e modernização da Escola.

Espaço físico e escolar

A intervenção foi efetuada pela empresa Parque Escolar e caracterizou-se pela remodelação dos três pavilhões, ao nível do reordenamento de compartimentação, beneficiação de revestimentos interiores, remodelação integral de infraestruturas elétricas, de telecomunicações, de águas e esgotos. Os oito blocos já existentes foram remodelados e articulados por um núcleo central.

A Escola desenvolve-se em 10 blocos, pelos quais se distribuem por 39 salas, distribuídas por salas regulares, salas de Educação Tecnológica e de Educação Visual, salas apetrechadas com o material necessário ao ensino e à aprendizagem das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e para ser utilizado em atividades de Tempos Livres (convívio e trabalho), laboratórios de Física e Química, de Biologia e Geologia, de Matemática e de Eletricidade, Mecânica, Biblioteca Escolar e Refeitório. Encontram-se instalados vários espaços destinados ao Gabinete de Saúde, aos Serviços de Psicologia e Orientação e ao Centro de Formação ProfªSor, Auditório e Salas específicas para turmas com percursos alternativos.

A Escola dispõe de um Pavilhão Desportivo, sala de ginástica e dois campos de jogos exteriores, ambos os espaços equipados com balneários. As instalações estão equipadas com aquecimento e sistemas de ventilação alguns deles recorrendo a energias solares e a gás natural.

As instalações escolares, apresentam um bom nível de conservação e estão devidamente e adequadas às atividades que nelas decorrem, aos diversos escalões etários e à oferta e procura educativas. O recinto escolar é circundado por uma ampla zona verde, composta por várias espécies arbóreas.

A Comunidade Escolar

Os alunos

Atualmente esta escola é frequentada por cerca de 884 alunos oriundos das freguesias antes referidas e repartidos pelo ensino básico, incluindo CEF e PIEF (361 alunos) distribuídos por 17 turmas, Ensino Secundário (523 alunos), nos cursos científico-humanísticos, 16 turmas e cursos profissionais 6 turmas, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade e cursos EFA a funcionar em regime

noturno (34 alunos) e uma turma. Da totalidade dos alunos da escola 271, beneficiam de apoio dos Serviços de Ação Social Escolar, o que corresponde a 30,65% da totalidade dos alunos da escola.

Para além das freguesias antes referidas a Escola recebe também alunos oriundos de concelhos limítrofes, a saber: Abrantes, Alter do Chão, Avis e Gavião. Esta escola insere-se num contexto cultural, e socioeconómico em que têm existido alguns fluxos migratórios dos concelhos vizinhos, devido à existência de alguma atividade industrial sediada em Ponte de Sor. Assim, 256 dos alunos diurnos (29%) utilizam transporte.

O pessoal docente

O corpo docente da Escola é maioritariamente estável, visto que cerca de 64% dos professores pertencem ao Quadro de Escola, 3% ao Quadro de Zona Pedagógica e 33% são docentes colocados em regime de contrato.

Quadro n.º 27 - Número de docentes em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de docentes em exercício				
Nível de Ensino	Quadro de Escola	QZP	Contratados	Total
3º ciclo e Secundário	64	3	33	100

O pessoal não docente

O pessoal não docente, maioritariamente do quadro (79,5%) é composto por 11 assistentes técnicos, 27 assistentes operacionais e um técnico superior.

Quadro n.º 28 - Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de não docentes em exercício			
	Quadro de Escola	Contratados	Total
Coordenador Técnico	1	-	1
Assistente Técnico	10	-	10
Encarregado Operacional	1	-	1
Assistente Operacional	18	8	26
Técnico Superior	1	-	1
TOTAL	31	8	39

Os pais e encarregados de educação

Profissão

No que respeita às características socioeconómicas dos pais na Escola Secundária de Ponte de Sor, há uma grande dispersão de resultados, no entanto, agrupando as profissões do grupo I (7,35%), grupo II (12,90%) e grupo III (13,46%), constatamos que apenas 33,71% dos pais estão inseridos nos três grupos de profissões mais qualificadas. No entanto, no grupo IX (trabalhadores não qualificados), apresentam uma taxa de 12,33%, comparativamente com os outros grupos de profissões.

Habilitações académicas

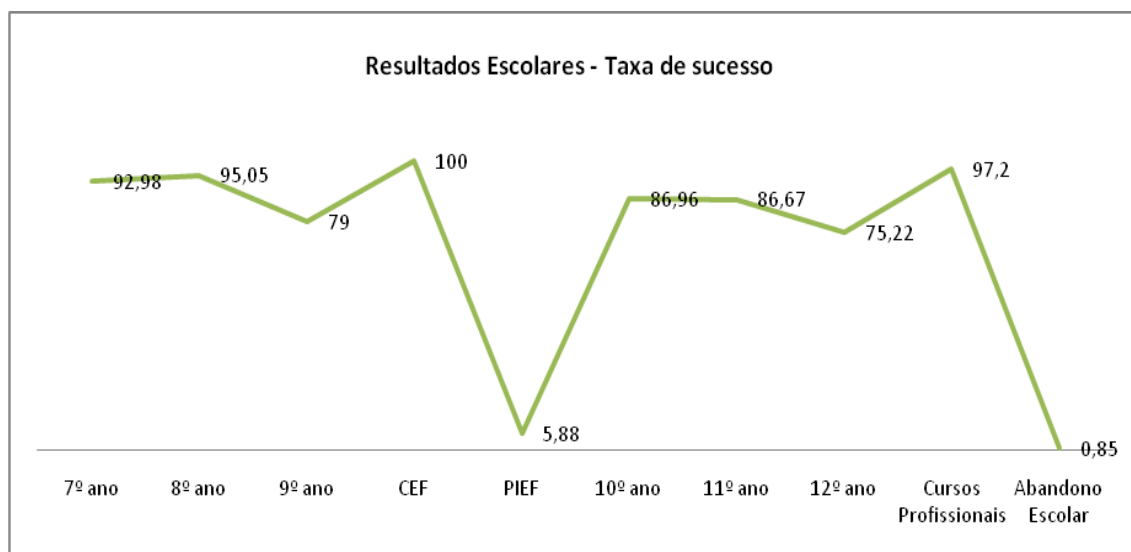
No que respeita às habilitações médias dos pais e das mães, 57,84% tem o Ensino Básico, 17,07% tem o ensino secundário e 23,47% tem o ensino superior. Quanto ao número médio de anos de escolaridade dos pais ele situa-se nos 10,15 anos de escolaridade, ou seja, a frequência do ensino secundário.

Os resultados escolares dos alunos

No 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário as taxas de abandono escolar são nulas em 2011-2012, fruto das medidas implementadas, sobretudo, com a criação de uma oferta formativa alternativa e com a monitorização da assiduidade dos alunos pelos diretores de turma, em articulação com as famílias, a direção e os diferentes parceiros sociais. Para o diretor *“[...] os alunos[...]gostam da escola, daquilo que a escola lhes proporciona, daquilo que a escola lhes oferece.”* (E6).

Nos cursos profissionais, a taxa de abandono escolar é residual 0,85%. O gráfico seguinte traduz os dados referidos.

Gráfico n.º 6 - Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012



Lema do projeto educativo e o eixo norteador

A Escola Secundária de Ponte de Sor estabelece como princípio “*Educar com sucesso para construir o futuro*”. (PEE, 2011-2015, p.4), assente em dois problemas/necessidades: nível curricular e nível psicossocial.

Assim, o Projeto Educativo da Escola propõe uma visão de Escola pública alicerçada nos princípios da participação democrática da comunidade educativa, focalizada no sucesso escolar, visando a certificação de habilitações secundárias completas (profissionais, tecnológicas ou prosseguimento de estudos), garantindo também, o acesso a modalidades alternativas de regresso à Escola, de adultos envolvidos em processos de aprendizagem ao longo da vida que assegure que todos os alunos do ensino básico e secundário possam concluir a escolaridade obrigatória ainda que para tal seja necessário organizar esquemas de formação e aprendizagem alternativas. Esta visão de escola, apresenta-se alicerçada numa missão “*ensinar e aprender com qualidade e com regras de forma a melhorar aprendizagens e resultados. Esta qualidade, segundo o Projeto Educativo, é definida em sete vertentes: qualidade na formação, na gestão, na prática pedagógica, nas interações no envolvimento, nos resultados e nas respostas aos desafios*”, por forma, “*a garantir uma escolaridade obrigatória a todos os que procuram a escola.*” (Id., ibid., p.7). Na perspetiva do seu diretor, “[...] o patamar do comportamento e o patamar da vontade e de querer, no

fundo complementam-se e fecham um bocadinho áquilo que são os objetivos daquilo que a escola deve ser.” (E6).

V.5.7. A Escola Secundária de Alcácer do Sal

O contexto socioeconómico e cultural

O concelho de Alcácer do Sal desenvolve-se por uma vasta área geográfica de 1 479,94 Km², a Sul e Leste do estuário do Sado, sendo, em extensão, o segundo maior concelho do país. Administrativamente pertence ao distrito de Setúbal, integrando-se na sub-região do Alentejo Litoral. A sua inclusão no Alentejo Litoral faz com que a colaboração interconcelhia mantenha relações privilegiadas com os municípios de Grândola, Santiago do Cacém, Sines e Odemira. No âmbito escolar pertence à sub-região correspondente à NUT III, Alentejo Litoral.

No concelho de Alcácer do Sal residem 13046 pessoas, de acordo com os Censos do Instituto Nacional de Estatística (INE) de 2011. A sua densidade populacional é de apenas 8,8 habitantes/Km². No concelho existe apenas uma cidade, correspondente à sede do concelho, Alcácer do Sal e seis freguesias (Comporta, Sta. Maria, Sta. Susana, Santiago, S. Martinho e Torrão).

O número de residentes do concelho apresentou uma diminuição muito significativa (-8,9%), residindo na cidade de Alcácer do Sal mais de 60% da sua população.

A estrutura da população residente apresenta nos Censos de 2011, valores pouco favoráveis, ou seja, houve um decréscimo bastante acentuado de jovens dos 0-14 anos (-8,47%), dos 15-24 anos (-37%) e um acréscimo de idosos no concelho (+4,63%), significa que, continua a possuir uma estrutura etária envelhecida com 3280 idosos com mais de 65 anos, ou seja, (25,25%) da população residente. Ligado ao fenómeno do envelhecimento, permanecem elevadas taxas de analfabetismo 13,17% em 2011 e baixas qualificações académicas, ou seja, 58,74% tem o ensino básico e apenas 14,24% da população residente concluiu o ensino secundário. Igualmente de salientar, é a população com o ensino superior 8,13%. A nível económico, o predomínio do setor primário, que era evidente até final do século XX, esbateu-se. Segundo os Censos de 2011, a maior percentagem de população residente está ligada ao terciário com 56,28%

da população ativa, o que reflete a diminuição das atividades agrícolas, o êxodo rural e a terciarização da sociedade. Apesar de tudo, Alcácer do Sal mantém uma elevada taxa de população ativa no setor primário, com cerca de 15,59%, o que revela a importância da orizicultura e das matérias-primas como a cortiça e o pinhão. A pecuária conhece um valor mais expressivo na freguesia do Torrão, enquanto a produção de sal, símbolo da região, tem vindo a decair. Por outro lado, a Câmara Municipal de Alcácer do Sal apresenta-se como uma importante entidade empregadora, contribuindo para aumentar os efetivos de trabalhadores nos serviços.

A população ativa do concelho de Alcácer do Sal constitui menos de metade da população total, ou seja, 5951 habitantes. Esta realidade traduz-se numa taxa de atividade de 40,36%. Ao nível da população desempregada, o concelho apresenta uma taxa de 11,09%, sendo uma das taxas mais baixas dos concelhos em estudo.

Apesar destas condicionantes, o concelho mantém algum dinamismo cultural e desportivo que se materializa pela existência de bandas filarmónicas, grupos musicais, de teatro e grupos desportivos e recreativos.

Caracterização da escola e a sua história

O concelho de Alcácer do Sal é servido por duas escolas do ensino básico do 2º e 3º ciclos, uma situada no Torrão e a outra em Alcácer do Sal, ou seja, separadas por cerca de 34 km. A Escola Secundária é o único estabelecimento do concelho a ministrar o ensino secundário, pelo que recebe alunos de todo o concelho e de alguns concelhos vizinhos. A escola tem, portanto, alunos que percorrem diariamente distâncias consideráveis, com as consequentes perdas de tempo e com possíveis reflexos no rendimento escolar.

Historicamente, a Escola Secundária de Alcácer do Sal teve origem num externato que funcionou, a partir de 1973, nas antigas instalações, situadas na zona oeste da cidade, sendo reconhecido como estabelecimento oficial por portaria do Ministério da Educação em outubro de 1975. Atendendo ao aumento do número de alunos, consequência da democratização e massificação do ensino, e à reestruturação dos modelos da prática pedagógica a vários níveis, a exigência de outros espaços levou a algumas modificações na estrutura do edifício de então. Essas ampliações foram acontecendo sem grandes exigências quanto à qualidade de construção ou particulares

necessidades pedagógicas, pelo que a requalificação, há tanto aguardada, se revestia da maior importância e extrema urgência. A passagem para as novas instalações conduz a um cenário de novas oportunidades que compete à escola saber aproveitar.

Espaço físico e escolar

As atuais instalações da Escola são constituídas por dois pisos, com uma capacidade prevista para 26 turmas, encontrando-se em ótimo estado de conservação e apresentando um aspeto muito cuidado, uma vez que foi uma escola intervencionada pela empresa Parque Escolar.

No Piso 0, funcionam o Gabinete da Direção, o Gabinete de Diretores de Turma, a Sala de Professores, o Serviço de Psicologia e Orientação, a Sala de Atendimento para Encarregados de Educação/Diretores de Turma, a sala da Associação de Pais, a Sala de Educação Especial, o CNO (Centro Novas Oportunidades), Gabinetes de Departamentos, Salas de Trabalho, Laboratórios de Física e Química e Biologia-Geologia, Salas de Aula, Salas de Informática, Oficina de Informática, Serviços de Administração Escolar, Biblioteca, Reprografia, Papelaria e o PBX.

No Piso 1, funcionam o Refeitório, a Cozinha, o Bufete, a Sala de Convívio dos Alunos e dos Assistentes Operacionais e Salas de Aula, sendo três delas, destinadas a Artes Visuais e Oficinas.

Entre estes dois blocos encontra-se um recreio coberto, complementado com áreas permeáveis, jardinadas e arborizadas.

A escola dispõe ainda de um Pavilhão Desportivo e dois Campos de Jogos, um coberto e outro descoberto.

A Comunidade Escolar

Os alunos

Atualmente, a população discente distribui-se pelo 3.º ciclo, pelos cursos científico-humanísticos, pelos cursos profissionais e pelo curso EFA. O facto de ser a única escola com ensino secundário do concelho, leva à necessidade de disponibilizar uma oferta escolar a mais diversificada possível. Os cursos científico-humanísticos em

oferta são os de Ciências Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. O curso profissional é o de Técnico de Informática.

Os alunos são oriundos das aldeias limítrofes à sede do concelho. Assim, 131 dos alunos diurnos (34,8%) utilizam transporte e grande parte desses alunos, são oriundos da Comporta, Carrasqueira, Montevil, Torrão e Palma. Os restantes dispersam-se pelas outras localidades do concelho e concelhos limítrofes.

A população escolar é composta por trezentos e setenta e sete alunos/adultos no total, cuja distribuição é a seguinte: 132 alunos no 3º ciclo, distribuídos por 7 turmas, o que corresponde a (35%), 192 alunos no curso científico-humanísticos, distribuídos por 10 turmas, o que corresponde a (50,9%), 23 alunos nos cursos profissionais, o que corresponde a (6,1%) e 30 no curso EFA (8%).

Do total dos alunos do 3º ciclo e Ensino Secundário, foram considerados subsidiados no escalão A – 59 (15,64%) e no escalão B – 62 (16,44%), perante estes números, consideramos que estamos perante uma comunidade, que embora trabalhe, denota algumas carências e fragilidades, uma vez que 32,08% da população escolar beneficia da Ação Social Escolar.

O pessoal docente

A Escola Secundária de Alcácer do Sal tem quarenta e nove professores, divididos pelos diferentes grupos disciplinares, dos quais 69,4% pertencem ao QE, 8,2% ao QZP e 22,4% são contratados. Isto denota uma boa estabilidade do corpo docente na escola.

Quadro n.º 29 - Número de docentes em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de docentes em exercício				
Nível de Ensino	Quadro de Escola	QZP	Contratados	Total
3º ciclo e Secundário	34	4	11	49

Pessoal não docente

Relativamente ao pessoal não docente, a situação é ainda mais estável, uma vez que 95% pertencem ao quadro de escola. No entanto, se os assistentes técnicos

conseguem responder às necessidades da escola, o mesmo não se verifica ao nível dos assistentes operacionais. De facto os novos espaços, pela sua dimensão e atualidade, colocam novas questões que se prendem com a segurança e manutenção, pelo que se torna indispensável ou o seu reforço numérico, ou a contratualização de serviços no exterior. Assim, o pessoal não docente está distribuído da seguinte forma:

Quadro n.º 30 - Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de não docentes em exercício			
	Quadro de Escola	Contratados	Total
Coordenador Técnico	1	-	1
Assistente Técnico	6	-	6
Encarregado Operacional	1	-	1
Assistente Operacional	11	-	11
Técnico Superior	-	1	1
TOTAL	19	1	20

Os pais e encarregados de educação

Profissão

No que respeita às características socioeconómicas dos pais na Escola Secundária de Alcácer do Sal, há uma grande dispersão de resultados, no entanto, agrupando as profissões do grupo I (0,39%), grupo II (9,46%) e grupo III (5,98%), constatamos que apenas 15,83% dos pais estão inseridos nos três grupos de profissões mais qualificadas. No entanto, no grupo V (pessoal de serviços diretos e vendedores) e grupo IX (trabalhadores não qualificados), apresentam uma taxa mais elevada do que os três primeiros grupos de profissões 17,18%, respetivamente.

Habilitações académicas

No que respeita às habilitações médias dos pais e das mães, 67,26% tem o Ensino Básico, 21,57% tem o ensino secundário e 10,39%, o ensino superior. Quanto ao número médio de anos de escolaridade dos pais ele situa-se nos 8,63 anos de escolaridade, ou seja, a frequência do ensino básico.

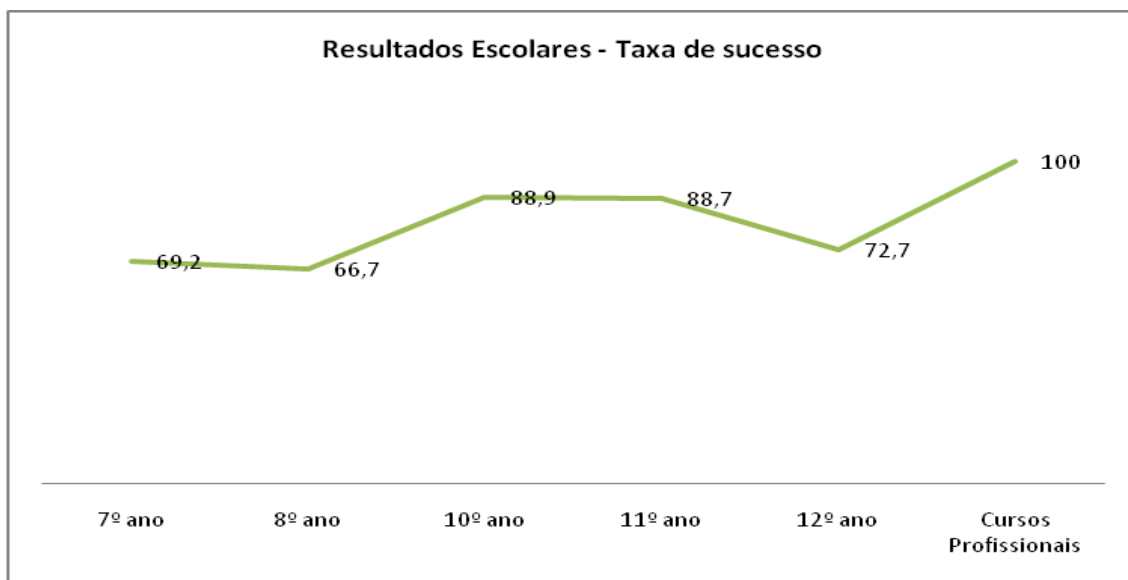
Os resultados escolares dos alunos

Na Escola Secundária de Alcácer do Sal, existe uma prática de reflexão interna sobre o aproveitamento escolar dos alunos, através da equipa de autoavaliação, na tentativa de melhorar os resultados nos diferentes anos de escolaridade, no entanto, no ensino básico as taxas de sucesso ficaram aquém das taxas a nível nacional, mas, no ensino secundário, as taxas de sucesso forma superiores à média nacional. Para o seu diretor:

“[...] melhorou-se alguma coisa, pouco, penso que se pode melhorar mais e existe margem para progredir nesse domínio; é onde eu me sinto atualmente mais insatisfeito relativamente aos resultados da escola, àquilo que a escola pode fazer pelos seus alunos [...]” (E3).

De referir que, no ano 2011-2012, não se registou abandono escolar no ensino básico, secundário e profissional. O gráfico seguinte traduz os dados referidos.

Gráfico n.º 7 - Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012



Lema do projeto educativo e o eixo norteador

A Escola Secundária de Alcácer do Sal pretende constituir-se como um estabelecimento de ensino, com um Projeto Educativo assente na *“globalidade, a singularidade, a gestão da complexidade e a inovação perante a mudança. Pretende-se um projeto educativo global e globalizante, transversal e capaz de dar sentido às diversas ações dos intervenientes na escola, relacionando-as e dando-lhes coerência relativamente às finalidades preconizadas.* (2010-2013, p.3)

Assim, tomando como base os dados de análise do Projeto Educativo, no que diz respeito ao seu Plano de Ação, a Escola Secundária de Alcácer do Sal definiu como prioridades para poder responder à sua missão – a prestação do serviço educativo, resultados escolares, organização e gestão escolar e liderança. Estas quatro prioridades tem como seu cerne a convicção, de que a escola, enquanto espaço privilegiado dos atos de ensinar/aprender, deve ser uma instituição que se orienta, na sua política e prática educativas, por princípios fundamentais e consensuais reconhecidos e aceites como tal pela comunidade em que se insere. Em termos de organização escolar e liderança, o diretor reforça a ideia:

“[...] a supervisão pedagógica e o funcionamento da escola, pois estão mais em contacto com os professores e com a ação educativa [...] seria uma vantagem porque existe uma maior proximidade em termos de formação académica e em termos do conhecimento que têm dos colegas e há algo a ganhar com essa proximidade e com esse conhecimento que têm da atividade docente dentro de cada departamento.” (E3)

A Escola Secundária de Alcácer do Sal ambiciona ser uma escola de excelência, cujos atores sintam orgulho de nela se envolverem, adotando como valores fundamentais e humanistas, a cidadania, competência, liberdade, tolerância, solidariedade e a igualdade, tendo como missão *“prestar um serviço público de elevada qualidade na formação de cidadãos ativos e de indivíduos empenhados e competentes.”* PEE (Ibid., p.11).

A dinamização de clubes e projetos está inserida na consecução dos objetivos definidos no Projeto Educativo, permitindo que a escola seja uma escola inovadora, proporcionando aos seus alunos o contacto com realidades alternativas. Relativamente a parcerias, a Escola continuará a estabelecer protocolos com diversas instituições e empresas, nomeadamente no âmbito dos cursos de educação e formação de adultos e para a realização de Formação em Contexto de Trabalho dos alunos dos cursos profissionais, onde são realizados estágios que promovem a integração dos alunos no mundo do trabalho.

V.5.8. A Escola Secundária António Inácio da Cruz - Grândola

O contexto socioeconómico e cultural

O concelho de Grândola tem uma área aproximada de 814 km², uma extensa costa marítima e confina a norte com o concelho de Alcácer do Sal, a nascente com o de Ferreira do Alentejo, a sul com o de Santiago do Cacém, a poente com o Oceano Atlântico e a norte e noroeste com o rio Sado, que o separa do concelho de Setúbal. No concelho residem 14826 habitantes, com uma variação de (-0,50%), distribuídos por cinco freguesias, e uma densidade populacional de 18,21 hab/km². A maior parte da sua população concentra-se em Grândola, sede do concelho e na freguesia do mesmo nome.

A estrutura da população residente apresenta nos Censos de 2011, valores muito favoráveis relativamente à média registada no Alentejo, ou seja, houve um aumento de jovens dos 0-14 anos (+1,49%), um decréscimo bastante acentuado dos 15-24 anos (-27,88%) e uma percentagem mais elevada de idosos no concelho, comparativamente com os Censos de 2001 (+4,81%), apresentando assim, uma população envelhecida com 3788 idosos com mais de 65 anos, o que corresponde a uma taxa de 25,54% dos residentes do concelho. Apresenta ainda, uma taxa de atividade de (40,03%), dos quais 63,66% trabalha no setor terciário, 18,02% no setor secundário e 7,26% no setor primário. As especificidades de cada uma destas zonas e a deficiente capacidade agrícola da maioria dos solos condicionaram o seu povoamento e desenvolvimento económico e social. A taxa de desemprego no concelho era, em 2011, de 11,05%.

De acordo com os Censos de 2011, o nível de escolarização da população do concelho era relativamente baixo. De facto, 12,01% da população não dispunha de qualquer grau de ensino, 30,92% dispunha do 1º ciclo do ensino básico, 10,12% do 2º ciclo do ensino básico, 14,55% do 3º ciclo do ensino básico, 16,82% do ensino secundário e 9,24% do ensino superior.

Caracterização da escola e a sua história

A Escola Secundária de António Inácio da Cruz (ESAIC) fica situada na vila e sede do concelho de Grândola. Há história deste concelho, fica ligado António Inácio da Cruz, patrono da nossa escola. Nasceu em 1876 e era filho de famílias abastadas, António Inácio da Cruz foi ao longo da sua vida conservando e aumentando o seu já grandioso património. Apesar de nunca ter estudado foi investigador, inventor, ensaísta, filósofo, etnólogo, músico e astrónomo. Produziu ensaios sobre astronomia, química, e ciências sociais, tendo-se dedicado também aos inventos e à arqueologia. Com a perda dos seus ascendentes a fortuna da família foi repartida por ele e pela irmã. Como não tinha descendentes, António Inácio da Cruz legou o seu património ao concelho de Grândola.

A 3 de abril de 1955, então com 78 anos, António Inácio da Cruz faleceu vítima de leucemia. Em testamento, deixou expressa a sua intenção de ser criada uma fundação com o seu nome, que administraria os bens legados e se construir uma escola técnica agrícola e industrial, na vila de Grândola. Com essa finalidade foi constituída uma junta diretiva formada por um representante da Câmara Municipal, dois professores do ensino oficial e dois agricultores do concelho.

A Fundação António Inácio da Cruz foi, de facto, criada a 7 de setembro de 1956, pelo Decreto-Lei n.º40761. Durante os anos seguintes, foram apoiados alunos necessitados do concelho e em 12 de abril de 1964 foi inaugurada a Escola Agro - Industrial António Inácio da Cruz, tendo sido totalmente custeada e gerida com o dinheiro da Fundação, cuja atividade se estendeu até novembro de 1970. A 5 de novembro deste ano, através da publicação do Decreto-Lei n.º552 foi criada a Escola Técnica de António Inácio da Cruz substituindo a anterior Agroindustrial, mas mantendo a sua integração na Fundação anteriormente criada. Escola Secundária António Inácio da Cruz.

Mais tarde em 1977, com a publicação do Decreto-Lei n.º415, a fundação foi extinta pelo governo, e em 27 de abril de 1978, todos os estabelecimentos de ensino passaram a ter a designação de Escolas Secundárias. Desta forma chegamos à atual Escola Secundária António Inácio da Cruz.

Espaço físico e escolar

No que se refere às instalações, projeto de construção da ESAIC pertenceu ao arquiteto Manuel Tainha, encontrando-se em processo de classificação como património arquitetónico do século XX.

A escola dispõe de salas de aula, salas de informática, oficinas e laboratórios, anfiteatro, bufete, espaço de convívio para alunos, biblioteca, um ginásio e respetivos balneários, polidesportivo descoberto e área administrativa. Dada a ausência de refeitório, os alunos utilizam o refeitório da Escola Básica Integrada D. Jorge de Lencastre.

Como o aconselham os seus quase cinquenta anos de “vida”, a ESAIC necessita de uma intervenção urgente e profunda, que está em projeto no âmbito da requalificação do parque escolar, recuperando e modernizando o edifício escolar existente.

A Comunidade Escolar

Os alunos

Atualmente, a população discente distribui-se pelo 3.º ciclo, pelos cursos científico-humanísticos, pelos cursos profissionais e pelo EFA. O facto de haver outra escola com ensino secundário no concelho (Escola Profissional de Grândola), leva à necessidade de disponibilizar uma oferta escolar pouco diversificada, dificultando a abertura de outras áreas específicas. Os cursos científico-humanísticos em oferta são os de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Os cursos profissionais são os de Técnico de Informática.

Os alunos são oriundos de diversas freguesias do concelho, Melides, Carvalhal, Santa Margarida da Serra, Azinheira de Barros e bairros limítrofes da sede do concelho. Dos alunos que frequentam o ensino diurno, 95 (25,3%) utilizam transporte.

A população escolar é composta por trezentos e setenta e seis alunos no total, cuja distribuição é a seguinte: 149 alunos no 3º ciclo, distribuídos por sete turmas, o que corresponde a (39,6%), 171 alunos no curso científico humanísticas, distribuídos por 10 turmas, o que corresponde a (45,5%) e 38 alunos nos cursos profissionais, distribuídos por três turmas, o que corresponde a (10,10%) e 18 alunos no curso EFA (4,8%).

Do total dos alunos da escola, foram considerados subsidiados no escalão A - 52 e no escalão B – 68, o que corresponde a (31,9%) dos alunos da ESAIC.

O pessoal docente

A Escola Secundária António Inácio da Cruz dispõe de um quadro de pessoal docente constituído por 51 professores, dos quais 84,3% pertencem ao quadro de nomeação definitiva, 5,9% pertencem ao QZP e 9,8% são professores contratados.

Quadro n.º 31 - Número de docentes em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de docentes em exercício				
Nível de Ensino	Quadro de Escola	QZP	Contratados	Total
3º ciclo e Secundário	43	3	5	51

O pessoal não docente

Do pessoal não docente fazem parte 1 psicóloga, 1 coordenador técnico, 6 assistentes técnicos, 1 encarregado operacional e 13 assistentes operacionais, todos pertencentes ao quadro de escola. Está distribuído da seguinte forma:

Quadro n.º 32 - Pessoal não docente em exercício no ano letivo de 2011/2012

Número de não docentes em exercício			
	Quadro de Escola	Contratados	Total
Coordenador Técnico	1	-	1
Assistente Técnico	6	-	6
Encarregado Operacional	1	-	1
Assistente Operacional	13	-	13
Técnico Superior	1	-	1
TOTAL	21	-	21

Os pais e encarregados de educação

Profissão

No que respeita às características socioeconómicas dos pais na Escola Secundária António Inácio da Cruz, há uma grande dispersão de resultados pelos diferentes grupos de profissões, no entanto, agrupando as profissões do grupo I (1,70%), grupo II (12,90%) e grupo III (22,07%), constatamos que apenas 36,67% dos pais estão inseridos nos três grupos de profissões mais qualificadas.

Habilitações académicas

No que respeita às habilitações médias dos pais e das mães, 59,94% tem o Ensino Básico, 28,36% tem o ensino secundário e 11,55%, o ensino superior. Quanto ao número médio de anos de escolaridade dos pais, ele situa-se nos 9,28 anos de escolaridade, ou seja, a frequência do ensino secundário.

Os resultados escolares dos alunos

Na Escola Secundária António Inácio da Cruz, no ano letivo de 2011-2012, verificou-se a existência de progressos nas aprendizagens em todos os anos de escolaridade, ou seja, uma diminuição do insucesso escolar.

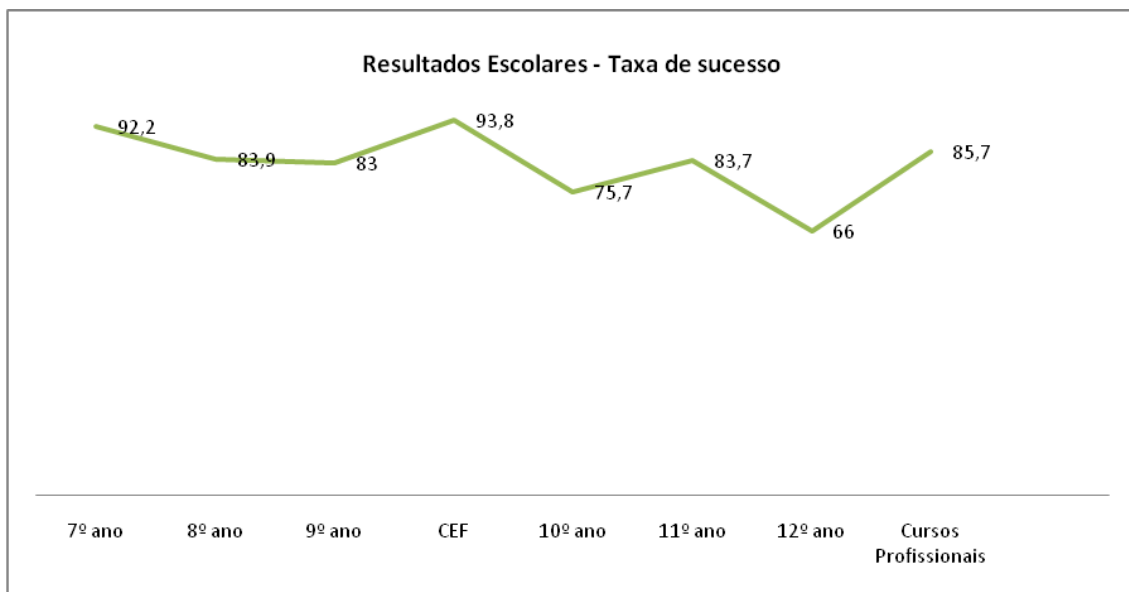
De referir também que, ao nível da monitorização dos resultados, a escola reflete de modo sistemático e intencional sobre o aproveitamento escolar dos alunos, na tentativa de melhorar o seu desempenho e os seus conhecimentos.

Esta melhoria, na perspetiva da sua diretora tem a ver:

“[...] com os professores e com o contexto de sala de aula; [...] tem a ver com os processos. Aquilo que nós estamos a trabalhar, em termos de avaliação interna, tem a ver com os processos e tem muito a ver com a sala de aula; tem a ver com a aprendizagem, tem a ver com a possibilidade das pedagogias diferenciadas, tem a ver com os alunos [...]”. (E7)

De salientar que, no ano 2011-2012, não se registou abandono no ensino básico e que no secundário a taxa de desistência dos alunos foi pouco expressiva, exceto nos curso EFA, onde se registou uma taxa de abandono de 27,8%. O gráfico seguinte traduz os dados referidos.

Gráfico n.º 8 - Resultados escolares no ano letivo de 2011/2012



Lema do projeto educativo e o eixo norteador

A Escola Secundária António Inácio da Cruz pretende constituir-se como um estabelecimento de ensino, com um Projeto Educativo assente em três prioridades - melhoria do sucesso escolar e educativo dos alunos, a elaboração de documentos de orientação da política da escola (Projeto Educativo, Projeto Curricular e Plano Plurianual de Melhoria) e o plano de formação do pessoal docente e não docente.

Nesta linha, a diretora refere que “[...]os planos de formação interna, são essenciais porque vão responder às necessidades [...] levam os professores a refletir sobre a sua própria prática [...] (E7).

A Escola Secundária António Inácio da Cruz ambiciona ser uma escola de excelência e identifica, ao nível dos saberes e das competências, alguns domínios e prioridades, que constituirão elementos de orientação para a planificação e desenvolvimento da ação dos professores, em articulação com os pais e encarregados de

educação e a comunidade educativa. Neste sentido, os princípios e os valores a que a ESAIC dará ênfase no processo educativo e de ensino-aprendizagem, articulando de forma adequada são os “*saberes/conhecimentos, saberes-fazer e saberes-ser*”. Para a diretora se a escola AIC:

“[...] fosse uma escola somente de prosseguimento de estudos, independentemente do lugar no ranking, teria uma determinada visibilidade em termos de comunidade mas, como é uma escola que nunca desligou e que sempre deu ao ensino profissional e técnico um papel importante, permite uma ligação muito grande à comunidade, ao estabelecimento de parcerias, que é muito fácil”.(E7)

A dinamização de clubes e projetos, permite também que a escola seja uma escola inovadora, “*no sentido de promover um desenvolvimento integrado e harmonioso dos seus alunos, a escola desenvolve projetos nas áreas da saúde e educação sexual (Escola Promotora de Saúde), do sucesso escolar (metodologia da TurmaMais e Plano de Ação da Matemática) e da atividade física e desportiva (Desporto Escolar).*” PEE (2010-2013, p.6)

V.5.9. Síntese da Caracterização das Escolas e dos Concelhos

Quadro n.º 33 - Síntese da caracterização das escolas (2011-2012)



Número de alunos	Escalão A e B do ASE (%)	Número de docentes	Docentes no quadro (%)	Número de não docentes	Não docentes no quadro (%)	Profissão dos Pais (%) dos grupos (I,II,III) do INE	Habilitação dos pais em anos	Taxa de Sucesso 3º ciclo CIF (%)	Taxa de Sucesso Secundário CIF (%)	Média Interna exames 9º ano	Média Interna exames 12º ano	Média nacional exames 9º/12º
797	9,3	87	92%	43	100	36,17	12,39	91,9	81,03	3,66	10,54	3,24/10,46



Número de alunos	Escalão A e B do ASE (%)	Número de docentes	Docentes no quadro (%)	Número de não docentes	Não docentes no quadro (%)	Profissão dos Pais (%) dos grupos (I,II,III) do INE	Habilitação dos pais em anos	Taxa de Sucesso 3º ciclo CIF (%)	Taxa de Sucesso Secundário CIF (%)	Média Interna exames 9º ano	Média Interna exames 12º ano	Média nacional exames 9º/12º
402	25,62	60	76,7	32	96,9	24,68	8,82	60,8	82,83	2,56	9,07	3,24/10,46



Número de alunos	Escalão A e B do ASE (%)	Número de docentes	Docentes no quadro (%)	Número de não docentes	Não docentes no quadro (%)	Profissão dos Pais (%) dos grupos (I,II,III) do INE	Habilitação dos pais em anos	Taxa de Sucesso 3º ciclo CIF (%)	Taxa de Sucesso Secundário CIF (%)	Média Interna exames 9º ano	Média Interna exames 12º ano	Média nacional exames 9º/12º
865	9	82	90,2	32	56,25	47,11	9,01	89,2	81,8	2,93	10,73	3,24/10,46



Número de alunos	Escalão A e B do ASE (%)	Número de docentes	Docentes no quadro (%)	Número de não docentes	Não docentes no quadro (%)	Profissão dos Pais (%) dos grupos (I,II,III) do INE	Habilitação dos pais em anos	Taxa de Sucesso 3º ciclo CIF (%)	Taxa de Sucesso Secundário CIF (%)	Média Interna exames 9º ano	Média Interna exames 12º ano	Média nacional exames 9º/12º
613	25,08	72	81,9	32	100	18,37	9,16	90,47	87	2,81	8,91	3,24/10,46



Número de alunos	Escalão A e B do ASE (%)	Número de docentes	Docentes no quadro (%)	Número de não docentes	Não docentes no quadro (%)	Profissão dos Pais (%) dos grupos (I,II,III) do INE	Habilitação dos pais em anos	Taxa de Sucesso 3º ciclo CIF (%)	Taxa de Sucesso Secundário CIF (%)	Média Interna exames 9º ano	Média Interna exames 12º ano	Média nacional exames 9º/12º
810	27	90	74,4	23	100	24,72	10,19	-	69,13	-	8,53	3,24/10,46



Número de alunos	Escalão A e B do ASE (%)	Número de docentes	Docentes no quadro (%)	Número de não docentes	Não docentes no quadro (%)	Profissão dos Pais (%) dos grupos (I,II,III) do INE	Habilitação dos pais em anos	Taxa de Sucesso 3º ciclo CIF (%)	Taxa de Sucesso Secundário CIF (%)	Média Interna exames 9º ano	Média Interna exames 12º ano	Média nacional exames 9º/12º
884	30,65	100	64	35	79,5	33,71	10,15	74,57	86,51	2,56	8,81	3,24/10,46



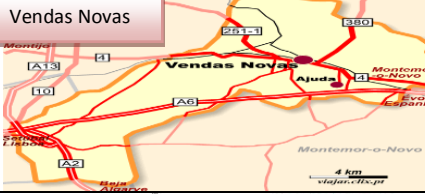
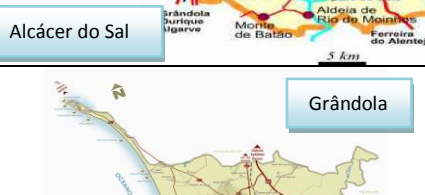
Número de alunos	Escalão A e B do ASE (%)	Número de docentes	Docentes no quadro (%)	Número de não docentes	Não docentes no quadro (%)	Profissão dos Pais (%) dos grupos (I,II,III) do INE	Habilitação dos pais em anos	Taxa de Sucesso 3º ciclo CIF (%)	Taxa de Sucesso Secundário CIF (%)	Média Interna exames 9º ano	Média Interna exames 12º ano	Média nacional exames 9º/12º
377	32,08	49	69,4	20	95	17,18	8,63	74,9	83,4	-	8,86	3,24/10,46



Número de alunos	Escalão A e B do ASE (%)	Número de docentes	Docentes no quadro (%)	Número de não docentes	Não docentes no quadro (%)	Profissão dos Pais (%) dos grupos (I,II,III) do INE	Habilitação dos pais em anos	Taxa de Sucesso 3º ciclo CIF (%)	Taxa de Sucesso Secundário CIF (%)	Média Interna exames 9º ano	Média Interna exames 12º ano	Média nacional exames 9º/12º
376	31,9	51	84,3	21	100	36,67	9,28	86,4	75,1	2,43	8,57	3,24/10,46

Fonte: MISI (2011-2012)

Quadro n.º 34 - Síntese da caracterização dos concelhos

 Beja	<table><tr><th>Área do concelho</th><th>Habitantes Km2</th><th>Taxa de atividade em (%)</th><th>Principal setor de atividade (%)</th><th>Taxa de desemprego (%)</th><th>Escolarização média no concelho (%)</th></tr><tr><td>1 140,21 km2</td><td>31,44</td><td>43,83</td><td>Terciário (71,3)</td><td>11,48</td><td>Ensino Básico (50,76)</td></tr></table>	Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)	1 140,21 km2	31,44	43,83	Terciário (71,3)	11,48	Ensino Básico (50,76)
Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)								
1 140,21 km2	31,44	43,83	Terciário (71,3)	11,48	Ensino Básico (50,76)								
 Serpa	<table><tr><th>Área do concelho</th><th>Habitantes Km2</th><th>Taxa de atividade em (%)</th><th>Principal setor de atividade (%)</th><th>Taxa de desemprego (%)</th><th>Escolarização média no concelho (%)</th></tr><tr><td>1 106,5 km2</td><td>14,12</td><td>37,59</td><td>Terciário (51,46)</td><td>23,57</td><td>Ensino Básico (59,69)</td></tr></table>	Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)	1 106,5 km2	14,12	37,59	Terciário (51,46)	23,57	Ensino Básico (59,69)
Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)								
1 106,5 km2	14,12	37,59	Terciário (51,46)	23,57	Ensino Básico (59,69)								
 Évora	<table><tr><th>Área do concelho</th><th>Habitantes Km2</th><th>Taxa de atividade em (%)</th><th>Principal setor de atividade (%)</th><th>Taxa de desemprego (%)</th><th>Escolarização média no concelho (%)</th></tr><tr><td>1 309 km2</td><td>43,23</td><td>46,74</td><td>Terciário (69,95)</td><td>10,58</td><td>Ensino Básico (48,96)</td></tr></table>	Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)	1 309 km2	43,23	46,74	Terciário (69,95)	10,58	Ensino Básico (48,96)
Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)								
1 309 km2	43,23	46,74	Terciário (69,95)	10,58	Ensino Básico (48,96)								
 Vendas Novas	<table><tr><th>Área do concelho</th><th>Habitantes Km2</th><th>Taxa de atividade em (%)</th><th>Principal setor de atividade (%)</th><th>Taxa de desemprego (%)</th><th>Escolarização média no concelho (%)</th></tr><tr><td>222,5 km2</td><td>53,24</td><td>40,51</td><td>Terciário (60,24)</td><td>8,49</td><td>Ensino Básico (57,34)</td></tr></table>	Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)	222,5 km2	53,24	40,51	Terciário (60,24)	8,49	Ensino Básico (57,34)
Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)								
222,5 km2	53,24	40,51	Terciário (60,24)	8,49	Ensino Básico (57,34)								
 Elvas	<table><tr><th>Área do concelho</th><th>Habitantes Km2</th><th>Taxa de atividade em (%)</th><th>Principal setor de atividade (%)</th><th>Taxa de desemprego (%)</th><th>Escolarização média no concelho (%)</th></tr><tr><td>631,04 km2</td><td>36,57</td><td>40,77</td><td>Terciário (63,16)</td><td>18,44</td><td>Ensino Básico (55,24)</td></tr></table>	Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)	631,04 km2	36,57	40,77	Terciário (63,16)	18,44	Ensino Básico (55,24)
Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)								
631,04 km2	36,57	40,77	Terciário (63,16)	18,44	Ensino Básico (55,24)								
 Ponte de Sor	<table><tr><th>Área do concelho</th><th>Habitantes Km2</th><th>Taxa de atividade em (%)</th><th>Principal setor de atividade (%)</th><th>Taxa de desemprego (%)</th><th>Escolarização média no concelho (%)</th></tr><tr><td>839,7 km2</td><td>19,91</td><td>39,56</td><td>Terciário (52,17)</td><td>20,92</td><td>Ensino Básico (58,63)</td></tr></table>	Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)	839,7 km2	19,91	39,56	Terciário (52,17)	20,92	Ensino Básico (58,63)
Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)								
839,7 km2	19,91	39,56	Terciário (52,17)	20,92	Ensino Básico (58,63)								
 Alcácer do Sal	<table><tr><th>Área do concelho</th><th>Habitantes Km2</th><th>Taxa de atividade em (%)</th><th>Principal setor de atividade (%)</th><th>Taxa de desemprego (%)</th><th>Escolarização média no concelho (%)</th></tr><tr><td>1 479,94 km2</td><td>8,8</td><td>40,36</td><td>Terciário (56,28)</td><td>11,09</td><td>Ensino Básico (58,74)</td></tr></table>	Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)	1 479,94 km2	8,8	40,36	Terciário (56,28)	11,09	Ensino Básico (58,74)
Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)								
1 479,94 km2	8,8	40,36	Terciário (56,28)	11,09	Ensino Básico (58,74)								
 Grândola	<table><tr><th>Área do concelho</th><th>Habitantes Km2</th><th>Taxa de atividade em (%)</th><th>Principal setor de atividade (%)</th><th>Taxa de desemprego (%)</th><th>Escolarização média no concelho (%)</th></tr><tr><td>814 km2</td><td>18,21</td><td>40,03</td><td>Terciário (63,66)</td><td>11,05</td><td>Ensino Básico (55,59)</td></tr></table>	Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)	814 km2	18,21	40,03	Terciário (63,66)	11,05	Ensino Básico (55,59)
Área do concelho	Habitantes Km2	Taxa de atividade em (%)	Principal setor de atividade (%)	Taxa de desemprego (%)	Escolarização média no concelho (%)								
814 km2	18,21	40,03	Terciário (63,66)	11,05	Ensino Básico (55,59)								

Fonte: Instituto Nacional de Estatística - Censos 2011

Capítulo VI

Apresentação e Interpretação dos Resultados

VI. 1. Apresentação dos Dados

Este capítulo apresenta a descrição, interpretação e análise dos resultados provenientes dos procedimentos de recolha de dados da nossa investigação, a reflexão sobre os resultados obtidos nos inquéritos aplicados aos docentes e não docentes e as entrevistas que realizámos aos Diretores das oito escolas em estudo, complementando a nossa investigação com os documentos que observámos nas diferentes unidades orgânicas.

No tratamento e análise dos resultados obtidos através do inquérito por questionário, recorreremos ao programa de cálculo SPSS, versão 20.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*), tendo, numa primeira fase, codificado todas as afirmações do questionário.

Em termos de estatística descritiva, apresentam-se para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas e, para as variáveis quantitativas ou escalares, também as tabelas de frequências e as estatísticas relevantes.

As variáveis medidas em escala de Likert foram analisadas através das categorias apresentadas. Para as variáveis da escala de medida, apresentam-se alguns dados relevantes, como:

- Os valores médios obtidos para cada questão (para as questões numa escala de 1 a 5, um valor superior a 3 é superior à média da escala).
- Os valores do desvio padrão associados a cada questão que representam a dispersão absoluta de respostas perante cada questão.
- O coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior, maior é a dispersão de respostas.
- Os valores mínimos e máximos observados.
- Gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

Na análise de consistência interna e validade de escalas, utilizámos o coeficiente Alpha de Cronbach, tendo como objetivo, medir a fidelidade ou consistência interna de respostas a um conjunto de variáveis correlacionadas entre si, ou seja, como um conjunto de variáveis representam uma determinada dimensão.

Para completar esta análise e reforçar de forma adequada os resultados da nossa investigação, recorreremos a técnicas de estatística inferencial, utilizando o Teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, em detrimento de um teste estatístico paramétrico, uma vez que “permite ver se existem diferenças no pós-teste entre três ou mais condições experimentais” (Pestana & Gageiro, 2008, p.457) e testa a igualdade das medianas para todos os grupos. Para verificarmos a relação entre os tipos de liderança e o grupo (docente/não docente) e a relação entre os tipos de liderança e as variáveis de caracterização, utilizámos o teste não paramétrico de Mann-Whitney, uma vez que testa a igualdade das medianas em cada um dos grupos. Segundo os autores referidos anteriormente, o teste de Mann-Whitney “compara o centro de localização das duas amostras, como forma de detetar diferenças entre as duas populações correspondentes” (Ibid., p.446). Utilizámos ainda o coeficiente de correlação de Pearson R., uma vez que as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas, ou seja, quanto mais próximo estiver dos valores extremos, tanto maior é a associação entre as variáveis. Segundo Murteira (1993 como citado em Ibid., p.181)

“A correlação indica que os fenómenos não estão indissoluvelmente ligados, mas, sim, que a intensidade de um é acompanhada tendencialmente (em média, com maior frequência) pela intensidade do outro, no mesmo sentido ou em sentido inverso”.

No que diz respeito às entrevistas efetuadas aos diretores, procedeu-se a uma análise global, no sentido de nos poder ajudar a perceber as respostas ao questionário.

Os dados recolhidos através do inquérito serão apresentados em tabelas ou gráficos e os dados da entrevista, após terem sido sujeitos a uma análise de conteúdo, efetuada através do software – *webQDA* -, serão apresentados de forma descritiva, transcrevendo-se algumas respostas que consideramos mais relevantes para os objetivos da nossa investigação.

VI. 2. Análise dos dados do inquérito por questionário: Estatística Descritiva

O inquérito por questionário foi distribuído aos 591 professores, 161 assistentes operacionais e 70 assistentes técnicos que exerceram funções em oito escolas secundárias não agrupadas da região do Alentejo no ano letivo 2011/2012. O número de questionários devolvidos pelos professores foi de 349, representando 59,1%; pelos assistentes operacionais 120 o que significa 74,5%; e pelos assistentes técnicos 40 o que significa 57,1% do total. A amostra ficou constituída por 509 elementos e apresenta a seguinte distribuição:

Tabela 1 – Composição da amostra do pessoal docente

Escolas	População (Docentes)	Respostas	%
Escola Secundária de Serpa	60	33	55,0
Escola Secundária Diogo de Gouveia	87	47	54,0
Escola Secundária Severim Faria	82	43	52,4
Escola Secundária de Vendas Novas	72	52	72,2
Escola Secundária de Alcácer do Sal	49	36	73,5
Escola Secundária António Inácio da Cruz	51	30	58,8
Escola Secundária D. Sancho II	90	54	60,0
Escola Secundária de Ponte de Sor	100	54	54,0
TOTAL	591	349	59,1

Tabela 2 – Composição da amostra do pessoal não docente (assistentes operacionais)

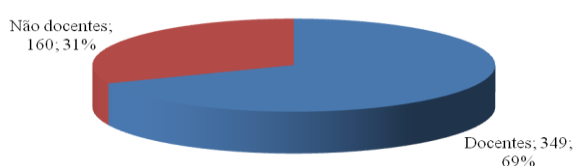
Escolas	População (Assistentes Operacionais)	Respostas	%
Escola Secundária de Serpa	23	13	56,5
Escola Secundária Diogo de Gouveia	30	24	80,0
Escola Secundária Severim Faria	22	17	77,3
Escola Secundária de Vendas Novas	24	15	62,5
Escola Secundária de Alcácer do Sal	12	8	66,7
Escola Secundária António Inácio da Cruz	14	11	78,6
Escola Secundária D. Sancho II	13	13	100,0
Escola Secundária de Ponte de Sor	23	19	82,6
TOTAL	161	120	74,5

Tabela 3 – Composição da amostra do pessoal não docente (assistentes técnicos)

Escolas	População (Assistentes Técnicos)	Respostas	%
Escola Secundária de Serpa	8	6	75,0
Escola Secundária Diogo de Gouveia	12	2	16,7

Escola Secundária Severim Faria	10	6	60,0
Escola Secundária de Vendas Novas	7	7	100,0
Escola Secundária de Alcácer do Sal	7	5	71,4
Escola Secundária António Inácio da Cruz	6	5	83,3
Escola Secundária D. Sancho II	9	4	44,4
Escola Secundária de Ponte de Sor	11	5	45,5
TOTAL	70	40	57,1

Gráfico 9 – Composição da Amostra (pessoal docente e não docente)



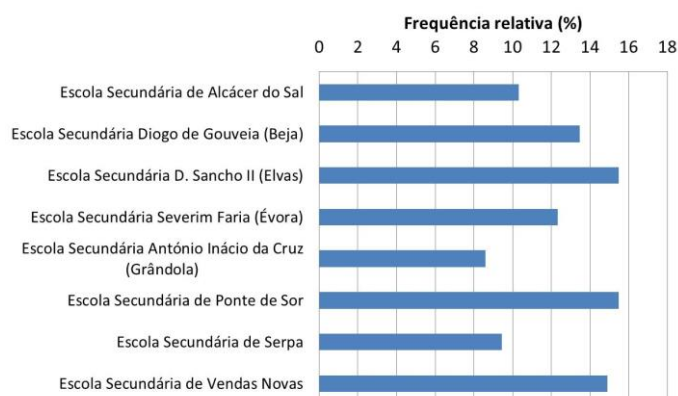
Na análise das tabelas e do gráfico permite-nos observar que a amostra (n) é constituída por 509 no total, sendo 69% de docentes e 31% de não docentes.

2.1. Docentes

2.1.1. Dados Pessoais/ Profissionais

Escola

Gráfico 10 – Representação das escolas no estudo



Na subamostra, as escolas mais representadas são Escola Secundária D. Sancho II (Elvas) e Escola Secundária de Ponte de Sor, cada com 15,5%, sendo a menos representada a Escola Secundária António Inácio da Cruz (Grândola) com 8,6%.

Idade: Estatísticas

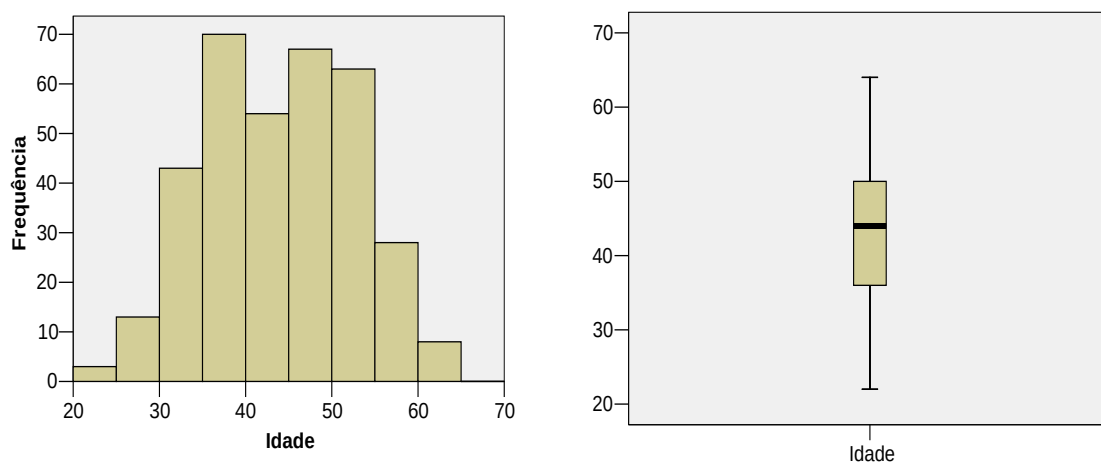
Tabela 4 – Idade dos inquiridos

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Idade	349	43,3	8,75	20%	22	64

Na subamostra idade, o valor médio é de 43,3 anos, com uma dispersão de valores de 20%. Os valores, mínimo e máximo são, respetivamente, 22 e 64 anos de idade.

No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, ilustra-se a distribuição de valores da idade.

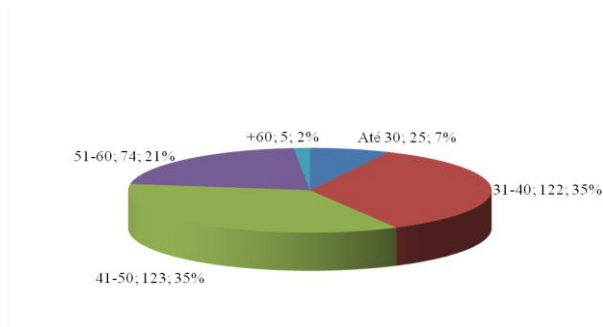
Gráfico 11 – Distribuição das Idades



Pode observar-se que a distribuição das idades se verifica principalmente, entre os 35 e os 55 anos.

Classes de Idades

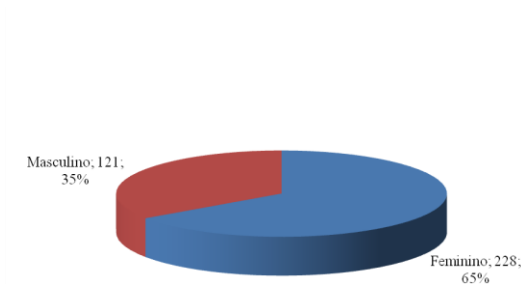
Gráfico 12 – Classes de Idades dos inquiridos



Nesta subamostra, foram construídas 5 classes etárias, distribuídas da seguinte forma: 7% têm até 30 anos, 35% têm entre 31-40 anos, 35% têm entre 41-50 anos, 21% têm 51-60 anos e 2% apresentam mais de 60 anos. Estamos perante um corpo docente com uma grande maturidade, uma vez que o valor médio da idade é de 43,3.

Género

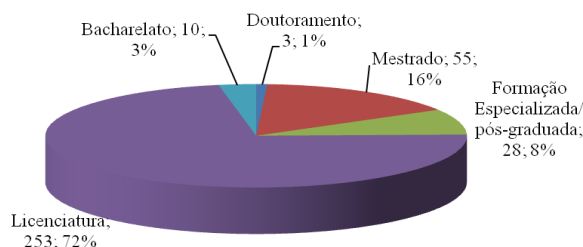
Gráfico 13 – Género dos inquiridos



Na subamostra, permite-nos observar que 65% são do sexo feminino e 35% do sexo masculino. Da sua análise podemos constatar a tendência nacional relativamente ao pessoal docente, ou seja, para o predomínio do sexo feminino.

Habilitação Académica

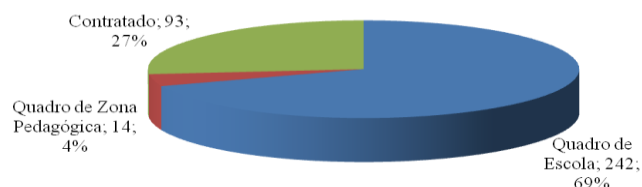
Gráfico 14 – Habilitação académica dos inquiridos



Na subamostra, podemos verificar que a maioria dos docentes 72% têm como habilitação académica a licenciatura, 16% têm mestrado, 8% têm formação especializada/ pós-graduada, 3% apresentam bacharelato e 1% têm doutoramento.

Categoria Profissional

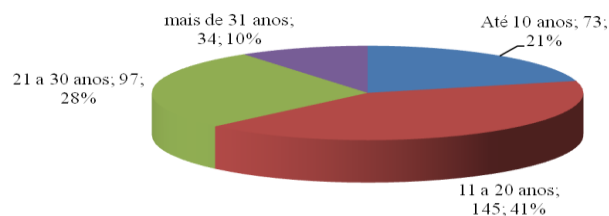
Gráfico 15 – Categoria Profissional dos inquiridos



Na subamostra, categoria profissional, a grande maioria dos docentes, ou seja, 69% são do QE (quadro de escola), 27% são contratados e apenas 4% são do QZP (quadro de zona pedagógica). Da sua análise, podemos concluir que, o corpo docente, é bastante estável e que do ponto de vista da nossa investigação, os professores têm uma visão bastante esclarecedora do comportamento do seu diretor na escola.

Experiência Profissional

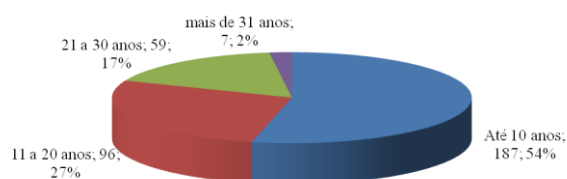
Gráfico 16 – Experiência Profissional dos inquiridos



Na subamostra, experiência profissional, permite reter as seguintes conclusões, 21% têm até 10 anos de serviço, 41% têm entre 11 a 20 anos, 28% apresentam entre 21 a 30 anos e apenas 10% têm mais de 31 anos, o que permite concluir que a grande maioria dos docentes que exercem funções na escola possuem uma grande experiência profissional na docência.

Tempo de Permanência na Escola

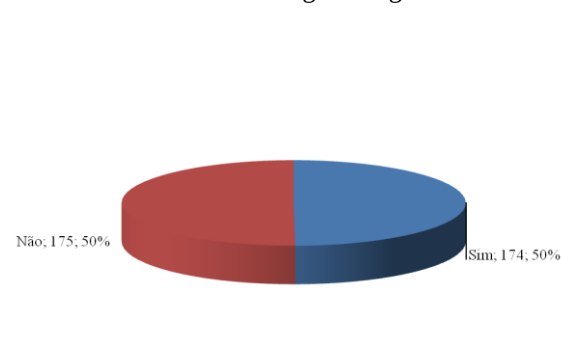
Gráfico 17 – Anos de serviço na Escola



Na subamostra, tempo de permanência na escola, 54% têm até 10 anos, 27% têm 11 a 20 anos, 17% apresentam 21 a 30 anos e apenas 2% têm mais de 31 anos.

Exerce algum cargo

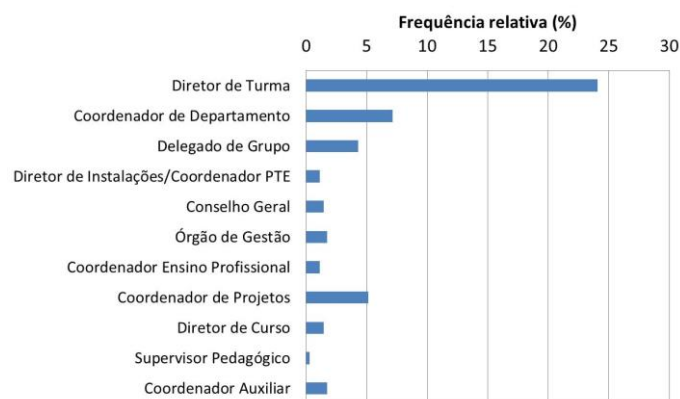
Gráfico 18 – Exerce algum cargo na escola



Na subamostra, exerce algum cargo, existe um grande equilíbrio entre o desempenho, ou não, de cargos na escola. Os cargos, de acordo com Decreto-Lei n.º75/2008, passam a ser distribuídos, por escolha, ou por nomeação, pelo diretor.

Cargos na Escola (Docentes)

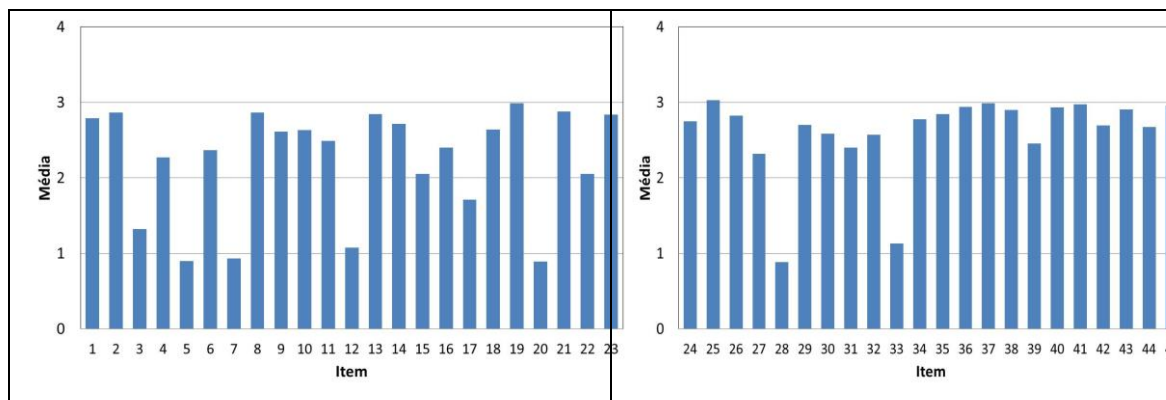
Gráfico 19 – Cargos na Escola



Relativamente ao tipo de cargos, nesta subamostra, o cargo mais exercido é o de diretor de turma, seguido de Coordenador de Departamento e Coordenador de Projetos, ou seja, cargos de gestão intermédia. Os restantes docentes referiram outro tipo de cargos.

2.1.2. Escala Multifatorial de Liderança

Gráfico 20 – Escala Multifatorial de Liderança (itens mais frequentes)



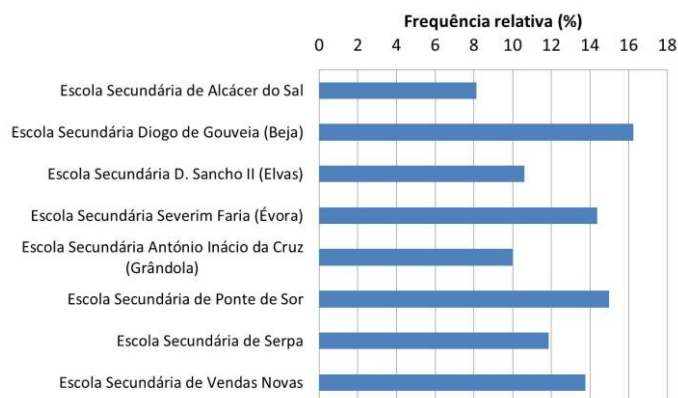
Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, os itens mais frequentes são os itens 25, 19, 37, 41, 45, 36 e 40, e os itens menos frequentes são 28, 20, 5, 7, 12, 33, 3 e 17.

2.2. Não docentes

2.2.1. Dados Pessoais/ Profissionais

Escola

Gráfico 21 – Representação das escolas no estudo



Na subamostra, a escola mais representada é Escola Secundária Diogo de Gouveia (Beja) com 16,3%, seguida de Escola Secundária de Ponte de Sor com 15,0% e Escola Secundária Severim Faria (Évora) com 14,4%, sendo a menos representada a Escola Secundária de Alcácer do Sal com 8,1%.

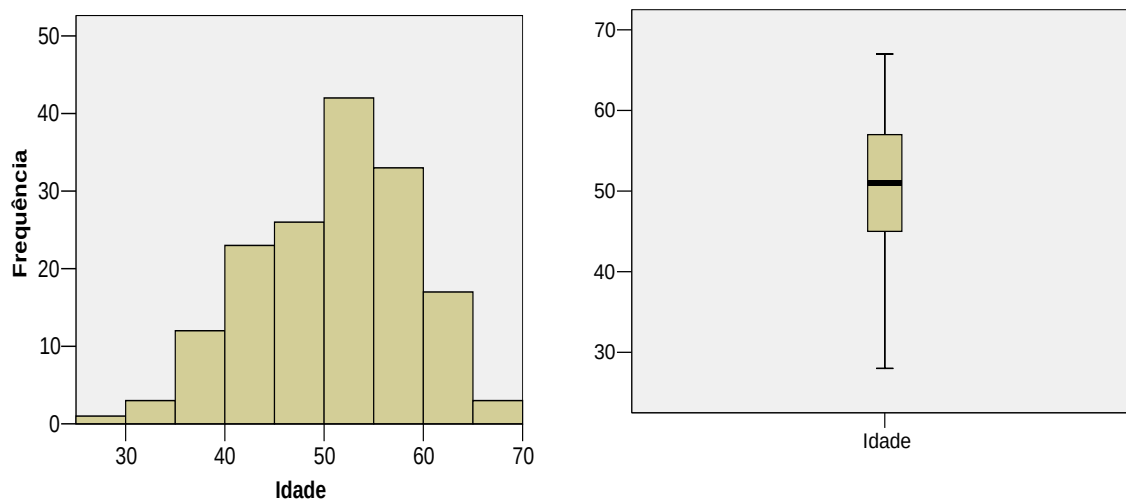
Idade: Estatísticas

Tabela 5 – Idade dos inquiridos

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Idade	160	50,5	7,79	15%	28	67

Na subamostra, a idade apresenta um valor médio de 50,5 anos, com uma dispersão de valores de 15%. Os valores, mínimo e máximo são, respetivamente, 28 e 67 anos. No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, ilustra-se a distribuição de valores da idade.

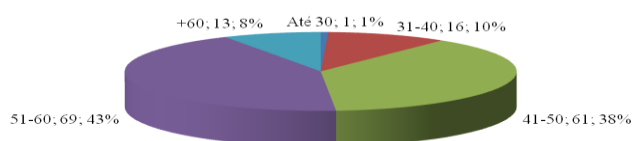
Gráfico 22 – Distribuição das Idades



Pode observar-se que a distribuição das idades se verifica principalmente, entre os 40 e os 60 anos, com maior frequência entre os 50 e 60 anos. Esta subamostra obtém resultados que vêm confirmar o envelhecimento da classe não docente.

Classes de Idades

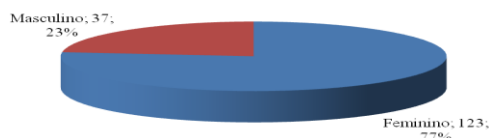
Gráfico 23 – Classes das Idades dos inquiridos



Na subamostra, classe de idades, 1% tem até 30 anos, 10% têm entre 31-40 anos, 38% têm entre 41-50 anos, 43% têm 51-60 anos e 8% apresentam mais de 60 anos.

Género

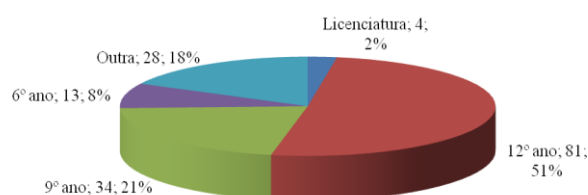
Gráfico 24 – Género dos inquiridos



Na subamostra, género, 77% são do sexo feminino e 23% do sexo masculino.

Habilitação Académica

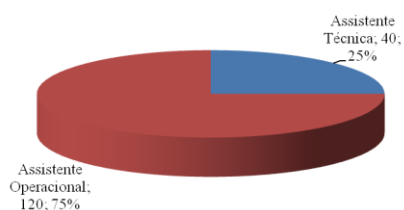
Gráfico 25 – Habilitação Académica dos inquiridos



Na subamostra, habilitação académica, 51% dos docentes têm 12.º ano, 21% apresentam o 9.º ano, 18% respondem outra, 8% têm o 6.º ano e 2% têm licenciatura.

Categoria Profissional

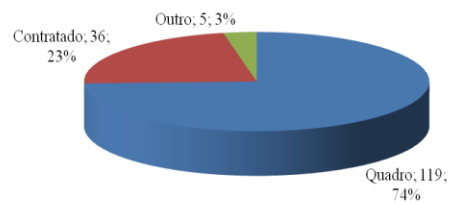
Gráfico 26 – Categoria Profissional dos inquiridos



Na subamostra, categoria profissional, 75% são assistentes operacionais e 25% são assistentes técnicos.

Tipo de Contrato

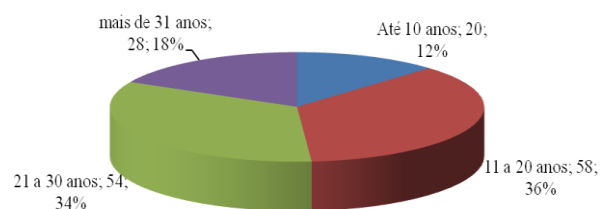
Gráfico 27 – Tipo de Contrato dos inquiridos



Na subamostra, tipo de contrato, 74% são do Quadro, 23% são contratados e 3% respondem outro. Podemos afirmar que o corpo não docente das escola é muito estável.

Experiência Profissional

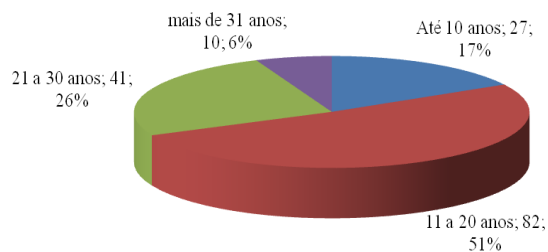
Gráfico 28 – Experiência Profissional dos inquiridos



Na subamostra, experiência profissional, 12% têm até 10 anos de experiência profissional, 36% têm 11 a 20 anos, 34% apresentam 21 a 30 anos e 18% têm mais de 31 anos.

Tempo de Permanência na Escola

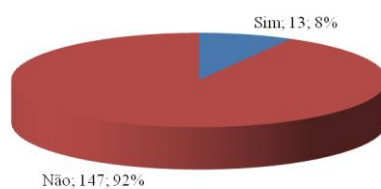
Gráfico 29 – Anos de serviço na Escola



Na subamostra, tempo de permanência na escola, 17% têm até 10 anos de tempo de permanência na escola, 51% têm 11 a 20 anos, 26% apresentam 21 a 30 anos e 6% têm mais de 31 anos.

Exerce algum cargo

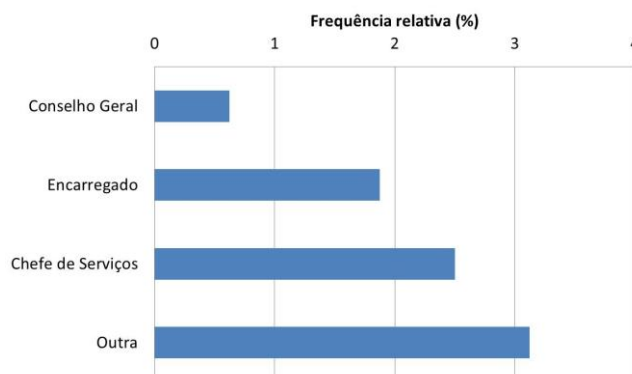
Gráfico 30 – Exerce algum cargo na escola



Na subamostra, exerce algum cargo, 8% exerce cargo e 92% não exercem qualquer cargo na escola.

Cargos na Escola

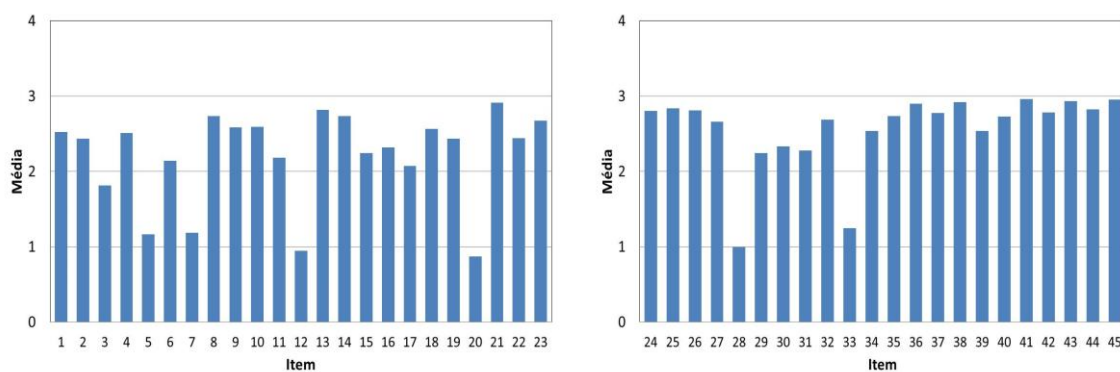
Gráfico 31 – Cargos na Escola



Na subamostra, o cargo mais referido pelos não docentes é “outra”, seguido de Chefe de Serviços e Encarregado Operacional. É de salientar que 91,9% dos inquiridos não exercem qualquer cargo na organização.

2.2.2. Escala Multifatorial de Liderança

Gráfico 32 – Escala multifatorial de liderança (itens mais frequentes)



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, os itens mais frequentes são os itens 41, 45, 43, 38, 21 e 36, e os itens menos frequentes são 20, 12, 28, 5, 7, 33 e 3.

VI. 3. Análise de consistência interna da Escala Multifatorial de Liderança

Para avaliarmos a qualidade do questionário relativamente aos tipos de liderança foi utilizado o coeficiente “Alpha de Cronbach”. A escala utilizada é uma escala ordinal do tipo Likert com cinco alternativas de resposta (de “0” a “4”) entre “nunca” e “frequentemente”. É constituída por 45 itens, os quais se organizam em três tipos de lideranças (Transformacional, Transacional e *Laissez-faire*), englobando também um conjunto de questões que permitem perceber os “Resultados da liderança”, expressos nos fatores “Eficácia, Satisfação e Esforço-Extra”, distribuídos por doze Áreas/Fatores/Categorias:

Tabela 6 – Questionário

Tipos de Liderança	Áreas/ Fatores/ Categorias	Questões
Transformacional	Atributos de Influência Idealizada	10-18-21-25
	Comportamentos de Influência Idealizada	6-14-23-34
	Motivação Inspiracional	9-13-26-36
	Estimulação Intelectual	2-8-30-32
	Consideração Individual	15-19-29-31
Transacional	Recompensa contingencial	1-11-16-35
	Gestão por Exceção Ativa	4-22-24-27
Laissez-faire	Gestão por Exceção Passiva	3-12-17-20
	Laissez-Faire	5-7-28-33
Resultados da liderança	Esforço Extra	39-42-44
	Eficácia	37-40-43-45
	Satisfação	38-41

3.1. Transformacional

Tipo de Liderança Transformacional: **Estatísticas de consistência interna:**

Tabela 7 – Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,940	20

No que concerne à Liderança Transformacional, o valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as 20 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Tipo de Liderança Transformacional.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado:

Tabela 8 – Correlação – liderança transformacional

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
10- Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele/ela	,741	,936
18- Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo	,645	,937
21- Age de forma a incutir respeito por ele/ela	,542	,939
25- Exibe um sentido de poder e de confiança	,449	,941
6- Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes	,578	,939
14- Realça a importância de ter um forte sentido de missão	,635	,938
23- Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	,658	,937
34- Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo	,591	,938
9- Fala com otimismo acerca do futuro	,645	,937
13- Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado	,714	,936
26- Apresenta uma visão positiva e motivadora do futuro	,669	,937
36- Expressa confiança de que os objetivos serão alcançados	,749	,936
2- Reflete sobre pressupostos críticos de forma a questionar se estes são apropriados	,682	,937
8- Procura alternativas diferenciadas para solucionar diferentes problemas	,662	,937
30- Faz com que ou outros olhem para os problemas de muitos e diferentes perspetivas	,709	,937
32- Sugere novas alternativas, maneiras de realizar e completar as tarefas	,733	,936
15- Investe o seu tempo ensinando e treinando os docentes a resolverem problemas	,689	,937
19- Trata-me como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	,486	,941
29- Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes em relação aos outros indivíduos	,618	,938
31- Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes	,750	,935

Áreas/ Fatores/ Categorias: Estatísticas de consistência interna:

Tabela 9 – Correlação entre áreas/fatores da liderança transformacional

	Alfa de Cronbach	N de Itens
Atributos de Influência Idealizada	0.718	4
Comportamentos de Influência Idealizada	0.740	4
Motivação Inspiracional	0.865	4
Estimulação Intelectual	0.825	4
Consideração Individual	0.770	4

No que diz respeito à consistência interna das categorias, tal como documenta a tabela, em todas as áreas, o valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80 ou, pelo menos, superior ao valor de 0,70, pelo que podemos considerar os dados adequados ou, pelo menos aceitáveis, como unidimensionais: as variáveis medem de forma adequada ou aceitável cada uma das Áreas/ Fatores/ Categorias.

Podemos ainda acrescentar que não existem itens correlacionados de forma negativa com nenhuma das Áreas/ Fatores/ Categorias, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

3.2. Transacional

Tipo de Liderança Transacional: Estatísticas de consistência interna:

Tabela 10 – Alfa de Cronbach (transacional)

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,807	8

Nesta escala, o valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as 8 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Tipo de Liderança Transacional.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado:

Tabela 11 – Correlação – liderança transacional

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
1- Dá-me apoio em troca dos meus esforços	,559	,780
11- Discute em termos específicos quem é o responsável por atingir metas de desempenho	,549	,781
16- Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos	,615	,770
35- Exprime satisfação quando vou ao encontro do desempenho esperado	,546	,782
4- Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios em relação aos padrões esperados	,415	,802
22- Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas	,450	,796
24- Mantém-se a par de todos os erros	,496	,790
27- Centra a sua atenção nas falhas a fim de atingir os desempenhos esperados	,542	,783

Áreas/ Fatores/ Categorias: **Estatísticas de consistência interna:**

Tabela 12 – Correlação entre áreas/fatores da liderança transacional

	Alfa de Cronbach	N de Itens
Recompensa contingencial	0.816	4
Gestão por Exceção Ativa	0.733	4

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80 ou, pelo menos superior ao valor de 0,70, pelo que podemos considerar os dados adequados ou, pelo menos aceitáveis, como unidimensionais: as variáveis medem de forma adequada ou aceitável cada uma das Áreas/ Fatores/ Categorias.

Podemos ainda acrescentar que não existem itens correlacionados de forma negativa com nenhuma das Áreas/ Fatores/ Categorias, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

3.3. *Laissez-faire*

Tipo de Liderança *Laissez-faire*: Estatísticas de consistência interna:

Tabela 13 – Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,854	8

No que diz respeito à liderança *Laissez-Faire*, o valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as 8 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Tipo de Liderança *Laissez-faire*.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, mas que o item 17 contribui para que o valor do Alfa não seja mais elevado:

Tabela 14 – Correlação – *Laissez-faire*

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
3- Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam	,567	,840
12- Espera que algo corra mal antes de agir	,656	,829
17- Mostra acreditar na máxima "enquanto as coisas vão funcionando não se deve alterar"	,301	,873
20- Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir	,725	,821
5- Evita envolver-se quando surgem questões importantes	,631	,832
7- Encontra-se ausente quando dele/dela se precisa	,631	,833
28- Evita tomar decisões	,665	,828
33- Demora a responder a questões mais urgentes	,640	,831

Áreas/ Fatores/ Categorias: Estatísticas de consistência interna:

Tabela 15 – Correlação entre áreas/fatores da liderança *laissez-faire*

	Alfa de Cronbach	N de Itens
Gestão por Exceção Passiva	0.706	4
Laissez-Faire	0.808	4

Tal como documenta a tabela, em todas as áreas, o valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80 ou, pelo menos superior ao valor de 0,70, pelo que podemos considerar os dados adequados ou, pelo menos aceitáveis, como unidimensionais: as variáveis medem de forma adequada ou aceitável cada uma das Áreas/ Fatores/ Categorias.

Podemos ainda acrescentar que não existem itens correlacionados de forma negativa com nenhuma das Áreas/ Fatores/ Categorias, mas que o item 17 também

contribui para que o valor do Alfa do fator Gestão por Exceção Passiva não seja mais elevado.

3.4. Resultados da liderança

Resultados da liderança: **Estatísticas de consistência interna:**

Tabela 16 – Alfa de Cronbach (resultados da liderança)

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,936	9

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as 9 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: os Resultados da liderança.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado:

Tabela 17 – Correlação – Resultados da liderança

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
39- Leva-me a fazer mais do que o esperado	,660	,935
42- Aumenta o meu desejo de obter sucesso	,835	,924
44- Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior afinco	,834	,924
37- É eficaz em atender as minhas necessidades em relação ao trabalho	,777	,927
40- É eficaz na representação que exerce em meu nome perante níveis hierárquicos superiores	,672	,933
43- É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização	,786	,927
45- Lidera um grupo que é eficiente	,692	,932
38- Usa métodos de liderança que são satisfatórios	,790	,926
41- Trabalha comigo de uma forma satisfatória	,790	,926

Áreas/ Fatores/ Categorias: **Estatísticas de consistência interna:**

Tabela 18 – Correlação entre áreas/fatores da liderança resultados da liderança

	Alfa de Cronbach	N de Itens
Esforço Extra	0.877	3
Eficácia	0.850	4
Satisfação	0.816	2

No que refere aos Resultados da Liderança e para todas as áreas, o valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as variáveis medem de forma adequada cada uma das Áreas/ Fatores/ Categorias, acrescentamos ainda, que não existem itens correlacionados

de forma negativa com nenhuma das Áreas/Fatores/Categorias, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

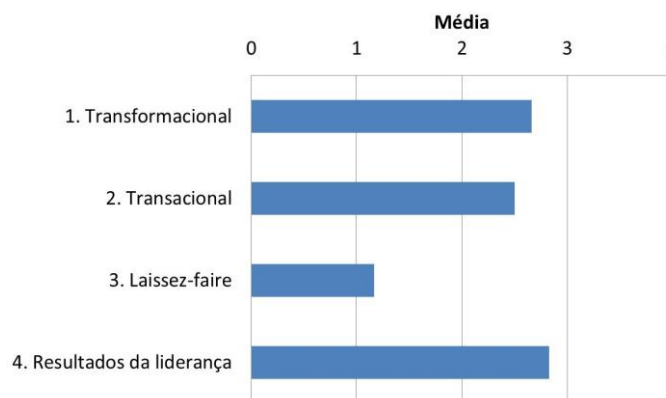
Tal como documenta os dados apresentados, podemos concluir que esta Escala Multifatorial de Liderança é adequada para medir os tipos de liderança (transformacional, transacional e *laissez-faire*) e resultados da liderança (esforço extra, eficácia e satisfação), acontecendo o mesmo com as suas áreas/fatores/dimensões, uma vez que foram obtidos coeficientes “*Alpha de Cronbach*” superiores a 0,7 em todos os itens, logo, podemos considerar ser bastante consistente.

4. Escala Multifatorial de Liderança

Para percebermos o tipo de liderança com maior expressividade na opinião dos docentes e não docentes, apresentamos os dados globais e específicos de cada escola.

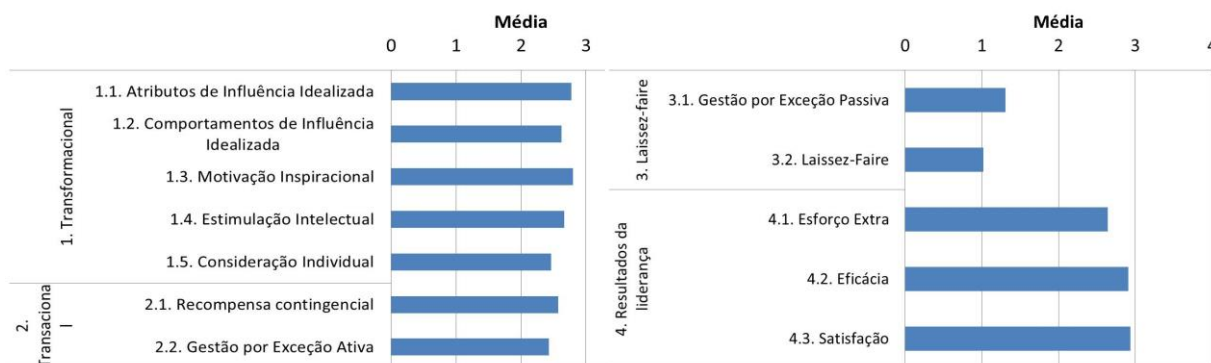
4.1. Dados Globais

Gráfico 33 – Tipos de Liderança/resultados da liderança: opiniões dos docentes e não docentes



De acordo com a opinião dos docentes e não docentes, podemos verificar que o tipo de liderança mais utilizado, em média, é o Transformacional, seguido do Transacional e menos utilizado é o *Laissez-faire*. Os Resultados da Liderança apresentam valores médios elevados.

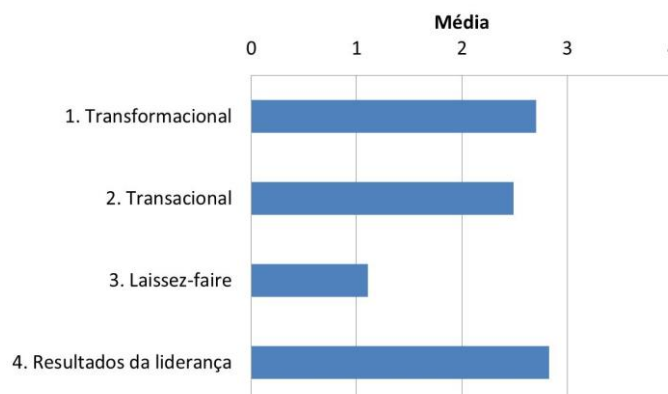
Gráfico 34 – Áreas/fatores da liderança/resultados



Depois de aferirmos no item anterior, em termos globais, o tipo de liderança com resultados mais elevados, é pertinente percebermos de forma mais específica, quais as categorias que no tipo de liderança Transformacional apresentam maior expressividade, assim, os fatores que apresentam valores médios semelhantes, são: ligeiramente superiores para Motivação Inspiracional e Atributos de Influência Idealizada e um pouco inferiores para Consideração Individual. No tipo de liderança Transacional, os fatores apresentam valores médios superiores para Recompensa contingencial e inferiores para Gestão por Exceção Ativa. No tipo de liderança Laissez-faire, os fatores apresentam valores médios superiores para Gestão por Exceção Passiva e inferiores para Laissez-Faire. Em relação aos Resultados da Liderança, os valores médios são superiores para os fatores Satisfação e Eficácia e inferiores para Esforço Extra.

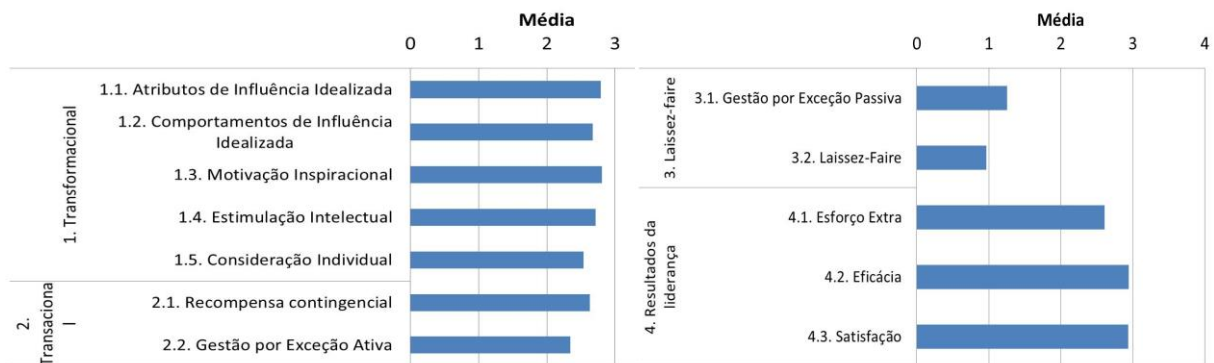
4.2. Docentes

Gráfico 35 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes



Na perspetiva dos docentes e, da análise do quadro e do gráfico, podemos verificar que o tipo de liderança mais utilizado, em média, é Transformacional, seguido de Transaccional e menos utilizado é o *Laissez-faire*. Os Resultados da Liderança apresentam valores médios elevados.

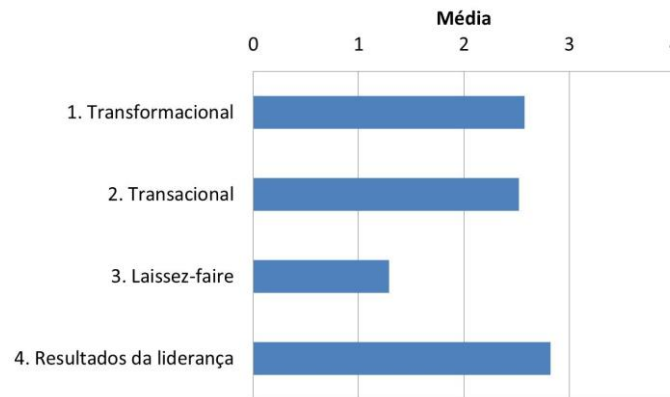
Gráfico 36 – Áreas/fatores da liderança/resultados



No tipo de liderança Transformacional, os fatores apresentam valores médios semelhantes, ligeiramente superiores para Motivação Inspiracional e Atributos de Influência Idealizada e um pouco inferiores para Consideração Individual. No tipo de liderança Transaccional, os fatores apresentam valores médios superiores para Recompensa contingencial e inferiores para Gestão por Exceção Ativa. No tipo de liderança Laissez-faire, os fatores apresentam valores médios superiores para Gestão por Exceção Passiva e inferiores para Laissez-Faire. Em termos de Resultados da liderança, os valores médios são superiores para os fatores Eficácia e Satisfação e inferiores para Esforço Extra.

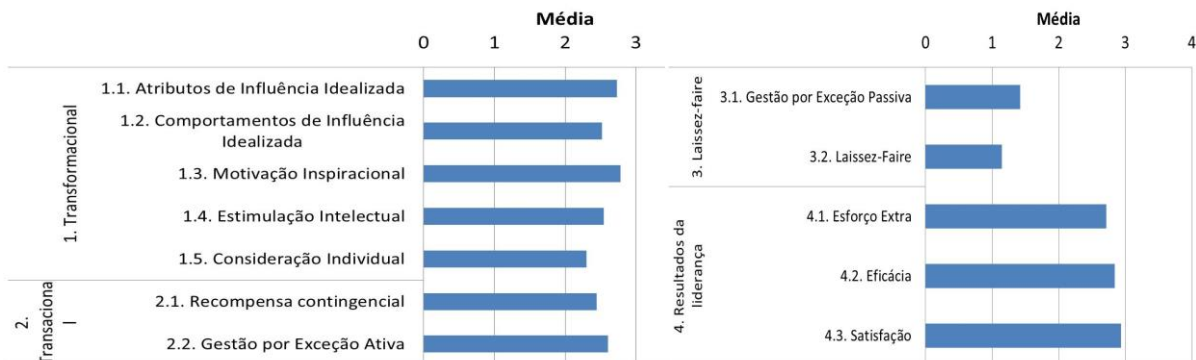
4.3. Não docentes

Gráfico 37 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes



No que diz respeito aos tipos de liderança percebidos pelos não docentes, podemos verificar que, o tipo de liderança mais utilizado, em média, é o Transformacional, seguido de Transacional e menos utilizado é o *Laissez-Faire*. Os Resultados da Liderança apresentam valores médios elevados.

Gráfico 38 – Áreas/fatores da liderança/resultados



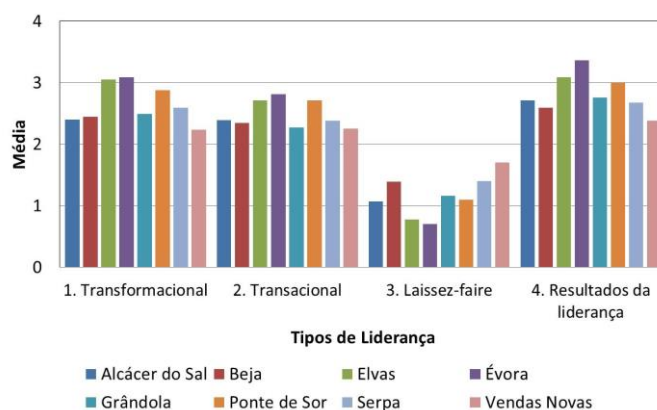
No tipo de liderança Transformacional, os fatores apresentam valores médios superiores para Motivação Inspiracional e Atributos de Influência Idealizada e inferiores para Consideração Individual. No tipo de liderança Transacional, os fatores apresentam valores médios superiores para Gestão por Exceção Ativa e inferiores para Recompensa contingencial. No tipo de liderança *Laissez-faire*, os fatores apresentam valores médios superiores para Gestão por Exceção Passiva e inferiores para Laissez-Faire. Em termos de Resultados da Liderança, os valores médios são superiores para o fator Satisfação e inferiores para Esforço Extra.

VI. 5. Análise dos Objetivos do Estudo

5.1. Identificar e analisar os comportamentos de liderança característicos dos Diretores(as) nas diferentes organizações educativas

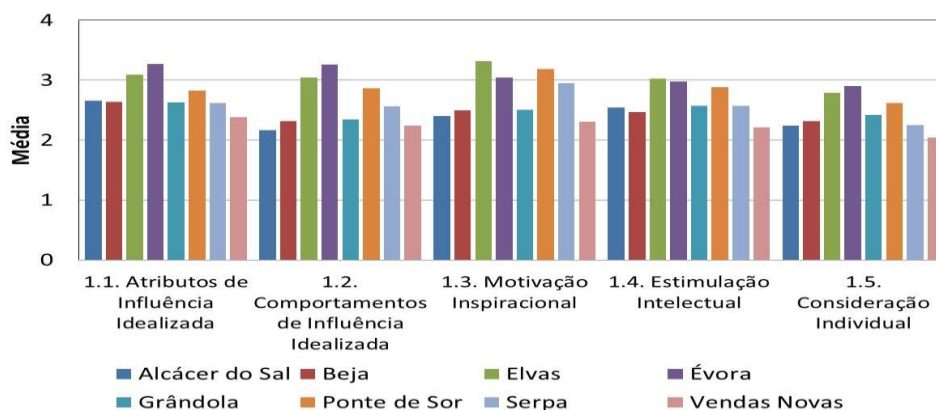
5.1.1. Dados Globais

Gráfico 39 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes



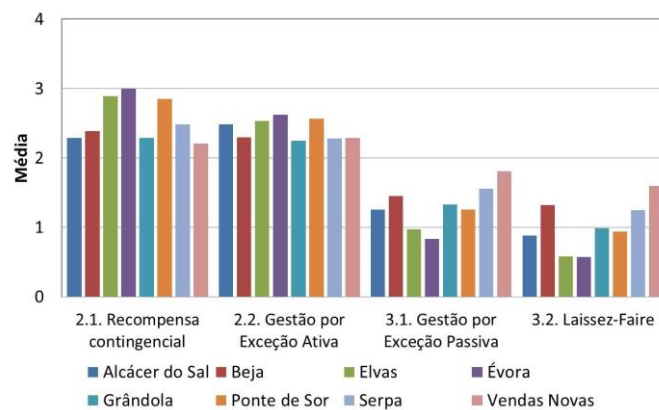
Relativamente aos tipos de liderança em estudo: o Transformacional verifica-se mais em Évora e Elvas e menos em Vendas Novas; o Transacional verifica-se mais em Évora, seguida de Elvas e Ponte de Sor e menos em Vendas Novas e Grândola; o Laissez-faire verifica-se mais em Vendas Novas, seguida de Serpa e Beja e menos em Évora e Elvas; quanto aos resultados da liderança, estes são superiores em Évora, seguida de Elvas e Ponte de Sor e inferiores em Vendas Novas e Beja; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Gráfico 40 – Fatores da liderança transformacional



Relativamente aos fatores do tipo de liderança Transformacional, podemos constatar: 1.1. Atributos de Influência Idealizada verifica-se mais em Évora, seguida de Elvas e menos em Vendas Novas; 1.2. Comportamentos de Influência Idealizada verifica-se mais em Évora, seguida de Elvas e menos em Alcácer do Sal e Vendas Novas; 1.3. Motivação Inspiracional verifica-se mais em Elvas, seguida de Ponte de Sor e menos em Beja e Grândola; 1.4. Estimulação Intelectual verifica-se mais em Elvas e Évora e menos em Vendas Novas e Beja; 1.5. Consideração Individual verifica-se mais em Évora e Elvas e menos em Vendas Novas, Alcácer do Sal e Serpa; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

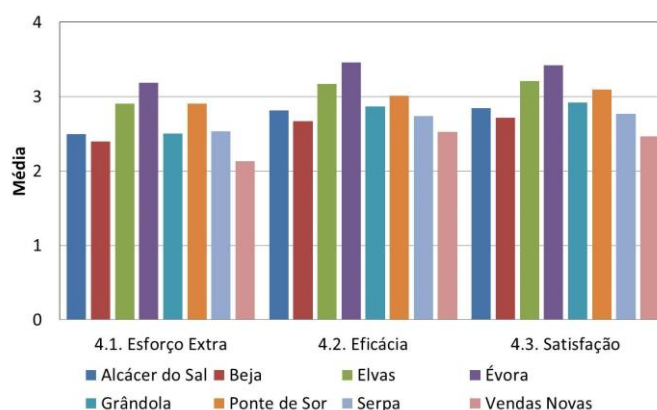
Gráfico 41 – Fatores da liderança transacional e *laissez-faire*



Relativamente aos fatores do tipo de liderança Transacional: 2.1. Recompensa contingencial verifica-se mais em Évora, seguida de Elvas e Ponte de Sor e menos em Vendas Novas, Grândola e Alcácer do Sal; 2.2. Gestão por Exceção Ativa verifica-se mais em Évora, seguida de Ponte de Sor e Elvas e menos em Grândola, Serpa, Vendas Novas e Beja; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Relativamente aos fatores do tipo de liderança *Laissez-faire*: 3.1. Gestão por Exceção Passiva verifica-se mais em Vendas Novas, seguida de Serpa e menos em Évora, seguida de Elvas; 3.2. *Laissez-Faire* verifica-se mais em Vendas Novas, seguida de Beja e Serpa e menos em Évora e Elvas; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

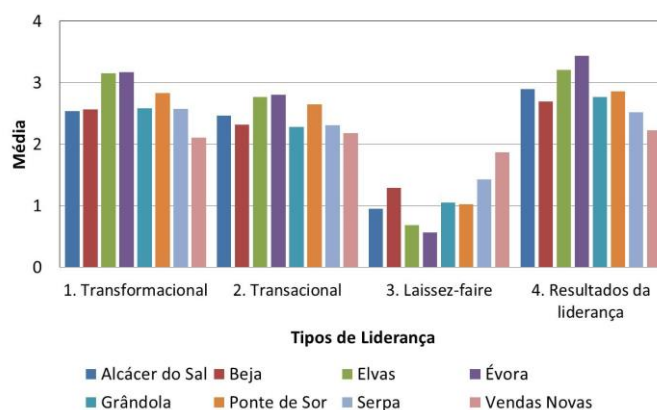
Gráfico 42 – Fatores dos resultados da liderança



Relativamente aos fatores dos Resultados de Liderança: 4.1. Esforço Extra, 4.2. Eficácia e 4.3. Satisfação verificam-se mais em Évora, seguida de Elvas e Ponte de Sor e menos em Vendas Novas, seguida de Beja; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

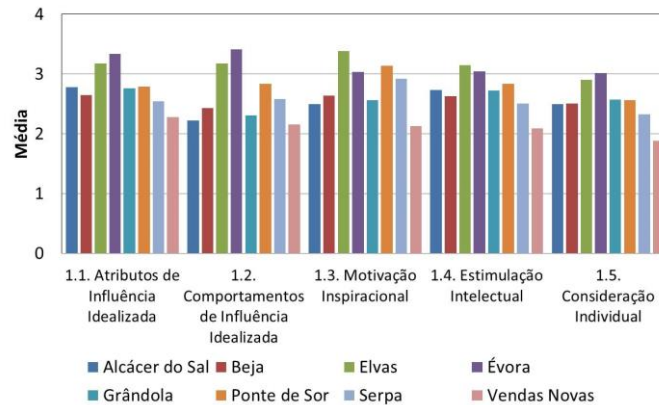
5.1.2. Docentes

Gráfico 43 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes



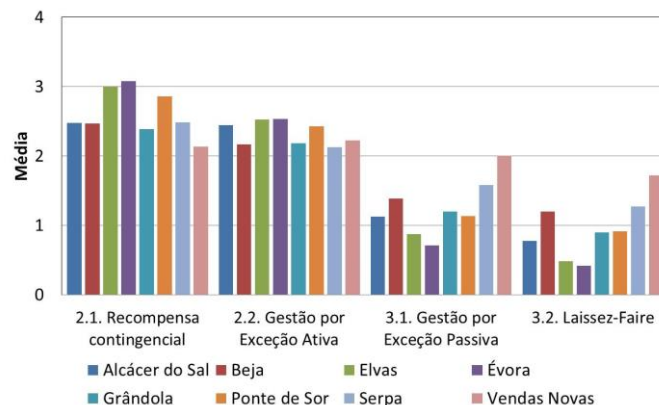
Relativamente aos tipos de liderança em estudo: o Transformacional verifica-se mais em Évora e Elvas e menos em Vendas Novas; o Transacional verifica-se mais em Évora, seguida de Elvas e Ponte de Sor e menos em Vendas Novas, seguida de Grândola, Serpa e Beja; o *Laissez-faire* verifica-se mais em Vendas Novas, seguida de Serpa e Beja e menos em Évora e Elvas; quanto aos resultados da liderança, estes são superiores em Évora, seguida de Elvas e inferiores em Vendas Novas, seguida de Serpa; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Gráfico 44 – Fatores da liderança transformacional



Relativamente aos fatores do tipo de liderança Transformacional: 1.1. Atributos de Influência Idealizada verifica-se mais em Évora, seguida de Elvas e menos em Vendas Novas; 1.2. Comportamentos de Influência Idealizada verifica-se mais em Évora, seguida de Elvas e menos em Vendas Novas e Alcácer do Sal; 1.3. Motivação Inspiracional verifica-se mais em Elvas, seguida de Ponte de Sor e menos em Vendas Novas, seguida de Alcácer do Sal; 1.4. Estimulação Intelectual verifica-se mais em Elvas e Évora e menos em Vendas Novas, seguida de Serpa e Beja; 1.5. Consideração Individual verifica-se mais em Évora e Elvas e menos em Vendas Novas, seguida de Serpa; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

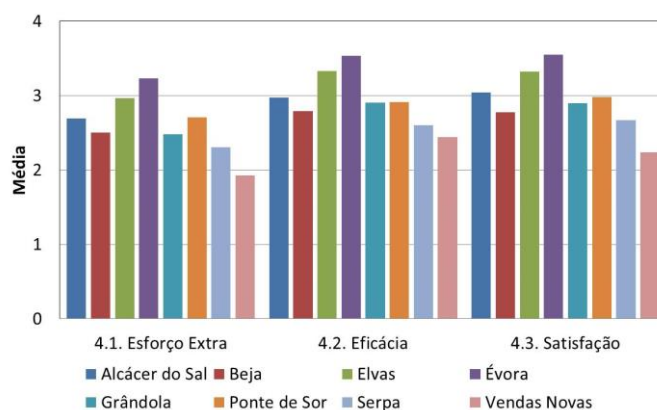
Gráfico 45 – Fatores da liderança transacional e *laissez-faire*



Relativamente aos fatores do tipo de liderança Transacional: 2.1. Recompensa contingencial verifica-se mais em Évora, seguida de Elvas e menos em Vendas Novas, seguida de Grândola; 2.2. Gestão por Exceção Ativa verifica-se mais em Évora e Elvas e menos em Serpa, Beja, Grândola e Vendas Novas; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Relativamente aos fatores do tipo de liderança *Laissez-faire*: 3.1. Gestão por Exceção Passiva verifica-se mais em Vendas Novas, seguida de Serpa e menos em Évora, seguida de Elvas; 3.2. *Laissez-Faire* verifica-se mais em Vendas Novas, seguida de Serpa e Beja e menos em Évora e Elvas; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

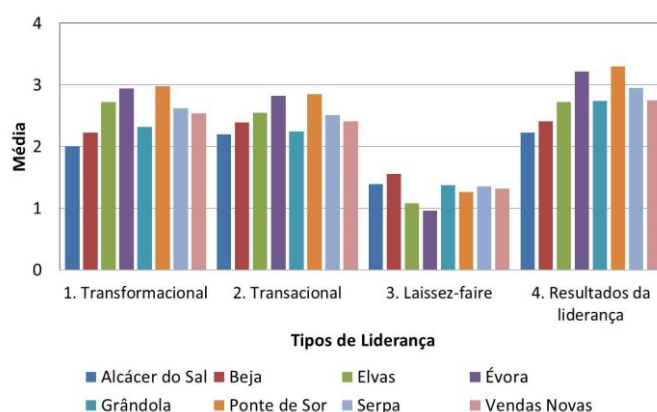
Gráfico 46 – Fatores dos resultados da liderança



Relativamente aos fatores dos Resultados de Liderança: 4.1. Esforço Extra, 4.2. Eficácia e 4.3. Satisfação verificam-se mais em Évora, seguida de Elvas e menos em Vendas Novas, seguida de Serpa; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

5.1.3. Não docentes

Gráfico 47 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes

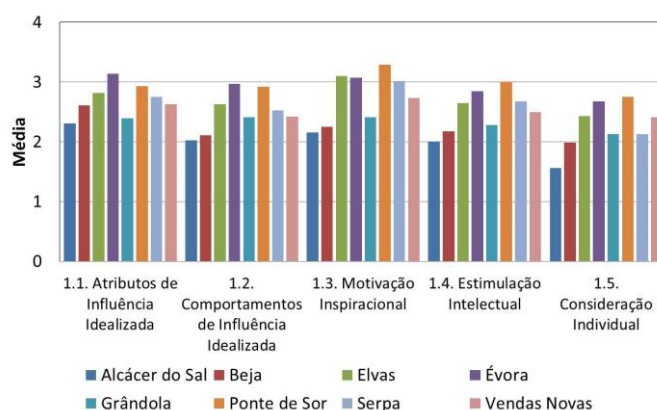


Relativamente aos tipos de liderança em estudo: o Transformacional verifica-se mais em Ponte de Sor e Évora e menos em Alcácer do Sal; o Transacional verifica-se mais em Ponte de Sor e Évora e menos em Grândola, Serpa e Beja; quanto aos

resultados da liderança, estes são superiores em Ponte de Sor e Évora e inferiores em Alcácer do Sal; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

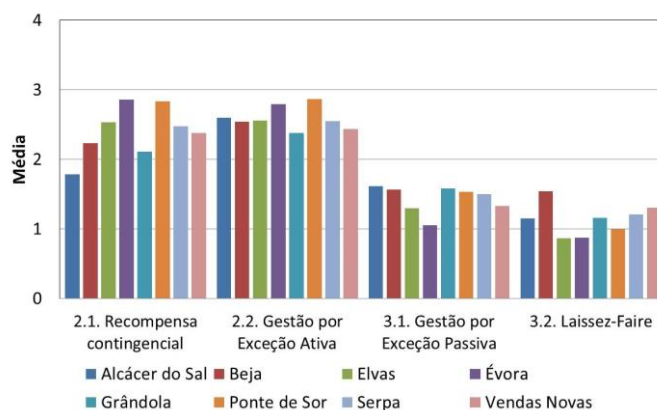
Na amostra, o tipo de liderança *Laissez-faire* apresenta as variações ilustradas, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 48 – Fatores da liderança transformacional



Relativamente aos fatores do tipo de liderança Transformacional: 1.1. Atributos de Influência Idealizada verifica-se mais em Évora, seguida de Ponte de Sor e menos em Alcácer do Sal e Grândola; 1.2. Comportamentos de Influência Idealizada verifica-se mais em Évora e Ponte de Sor e menos em Alcácer do Sal e Beja; 1.3. Motivação Inspiracional verifica-se mais em Ponte de Sor, seguida de Elvas e Évora e menos em Alcácer do Sal e Beja; 1.4. Estimulação Intelectual verifica-se mais em Ponte de Sor, seguida de Évora e menos em Alcácer do Sal, seguida de Beja; 1.5. Consideração Individual verifica-se mais em Ponte de Sor e Évora e menos em Alcácer do Sal; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

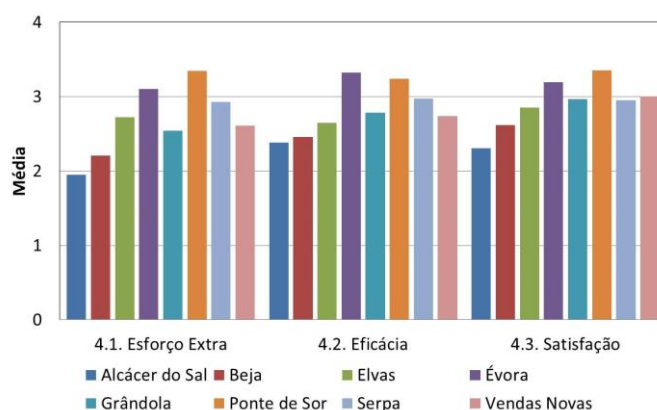
Gráfico 49 – Fatores da liderança transacional e *laissez-faire*



Relativamente aos fatores do tipo de liderança Transacional: 2.1. Recompensa contingencial verifica-se mais em Évora e Ponte de Sor e menos em Alcácer do Sal; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, o fator de liderança de liderança Transacional: 2.2. Gestão por Exceção Ativa, e os fatores do tipo de liderança *Laissez-faire*: 3.1. Gestão por Exceção Passiva e 3.2. *Laissez-Faire* apresentam as variações ilustradas, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 50 – Fatores dos resultados da liderança



Relativamente aos fatores dos Resultados de Liderança: 4.1. Esforço Extra verifica-se mais em Ponte de Sor, seguida de Évora e menos em Alcácer do Sal, seguida de Beja; 4.2. Eficácia verifica-se mais em Évora, seguida de Ponte de Sor e menos em Alcácer do Sal, seguida de Beja; 4.3. Satisfação verifica-se mais em Ponte de Sor, seguida de Évora e menos em Alcácer do Sal, seguida de Beja; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

5.2. Identificar as diferenças entre a perceção dos docentes e dos não docentes em relação aos processos de liderança do Diretor(a), enquanto dimensões determinantes no desenvolvimento das organizações educativas.

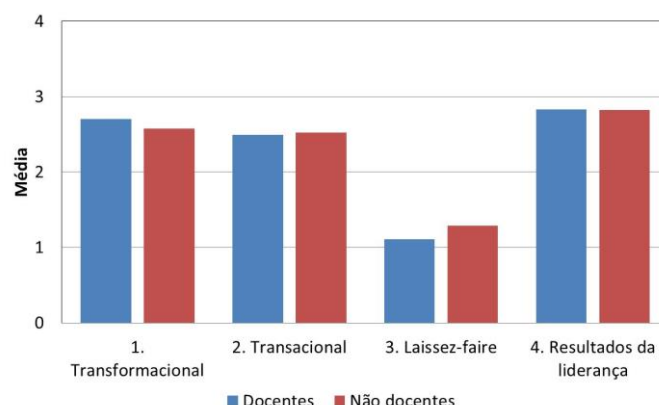
Para realizar o estudo da relação entre os tipos de liderança e o grupo (docente/não docente), poderia utilizar-se o teste t de Student, caso fosse cumprido o pressuposto da normalidade das distribuições (analisada com o teste Kolmogorov-Smirnov) das variáveis em estudo. Após a realização das análises referidas, conclui-se

que não se verifica este pressuposto, pelo que em vez de aplicar um teste estatístico paramétrico, será utilizado o teste não paramétrico equivalente, ou seja, o teste de Mann-Whitney.

Os resultados dos testes utilizados podem ser observados nas tabelas seguintes:

5.2.1. Dados Globais

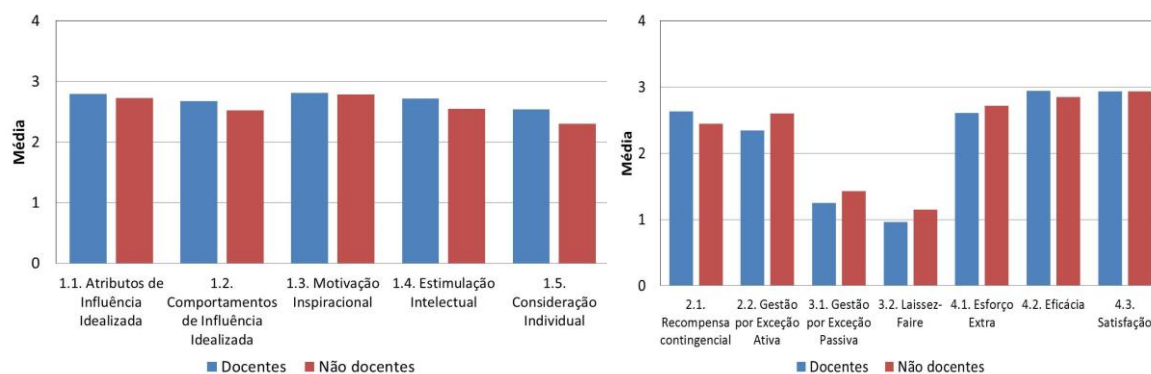
Gráfico 51 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes



Ao analisarmos os resultados dos dados dos questionários, dos docentes e não docentes, relativamente aos tipos de liderança em estudo, podemos concluir que, a liderança Transformacional é a mais evidenciado pelos docentes e menos pelos não docentes; o *Laissez-faire* é mais evidenciado pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, o tipo de liderança Transacional e os resultados da liderança apresentam as pequenas variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 52 – Áreas/fatores da liderança/resultados

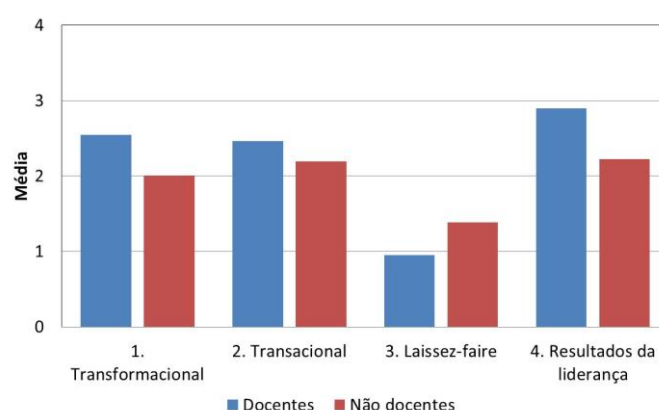


Os fatores 1.2. Comportamentos de Influência Idealizada, 1.4. Estimulação Intelectual, 1.5. Consideração Individual e 2.1. Recompensa contingencial são mais evidenciados pelos docentes e menos pelos não docentes; os fatores 2.2. Gestão por Exceção Ativa, 3.1. Gestão por Exceção Passiva e 3.2. *Laissez-Faire* são mais evidenciados pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

5.2.2. Alcácer do Sal

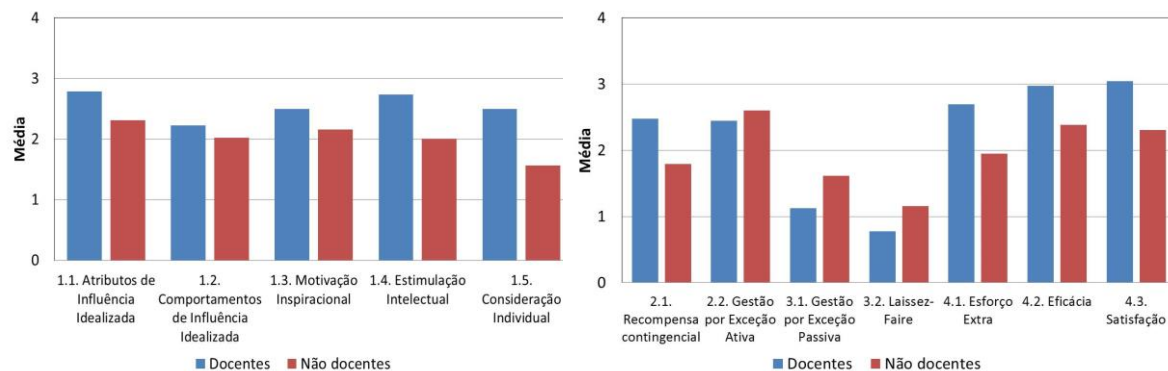
Gráfico 53 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes



Relativamente aos tipos de liderança em estudo: o Transformacional é mais evidenciado pelos docentes e menos pelos não docentes; o *Laissez-faire* é mais evidenciado pelos não docentes e menos pelos docentes; os Resultados da liderança são mais valorizados pelos docentes e menos pelos não docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, o tipo de liderança Transacional apresenta as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 54 – Áreas/fatores da liderança/resultados

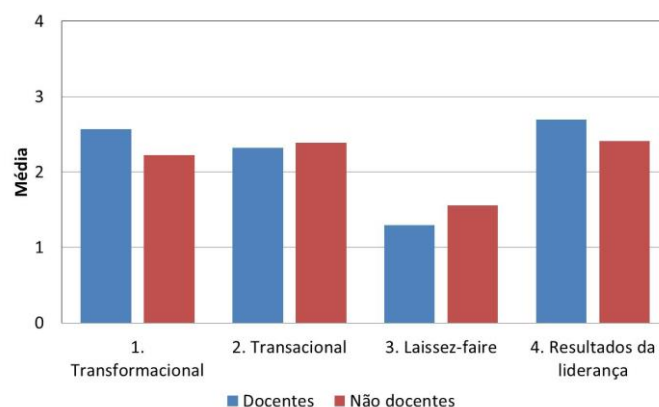


Os fatores 1.4. Estimulação Intelectual, 1.5. Consideração Individual, 2.1. Recompensa contingencial, 4.1. Esforço Extra, 4.2. Eficácia e 4.3. Satisfação são mais evidenciados pelos docentes e menos pelos não docentes; o fator 3.1. Gestão por Exceção Passiva é mais evidenciado pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

5.2.3. Beja

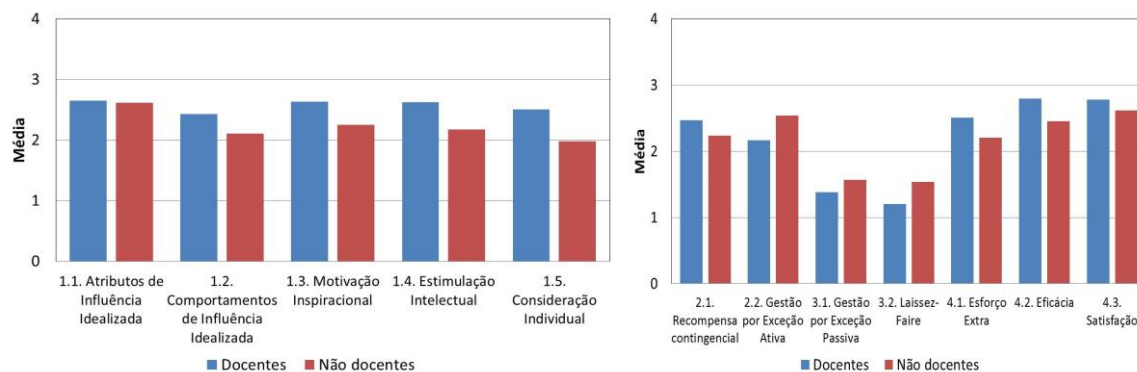
Gráfico 55 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes



Relativamente aos tipos de liderança em estudo: o Transformacional é mais evidenciado pelos docentes e menos pelos não docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os tipos de liderança Transacional e *Laissez-faire* e os resultados da liderança apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 56 – Áreas/fatores da liderança/resultados

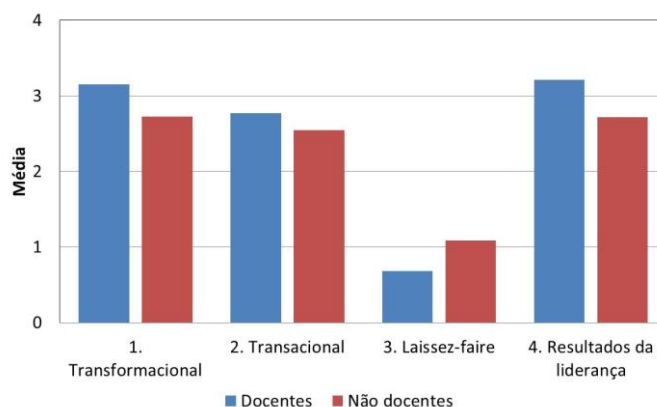


Os fatores 1.4. Estimulação Intelectual e 1.5. Consideração Individual são mais evidenciados pelos docentes e menos pelos não docentes; o fator 2.2. Gestão por Exceção Ativa é mais evidenciados pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

5.2.4. Elvas

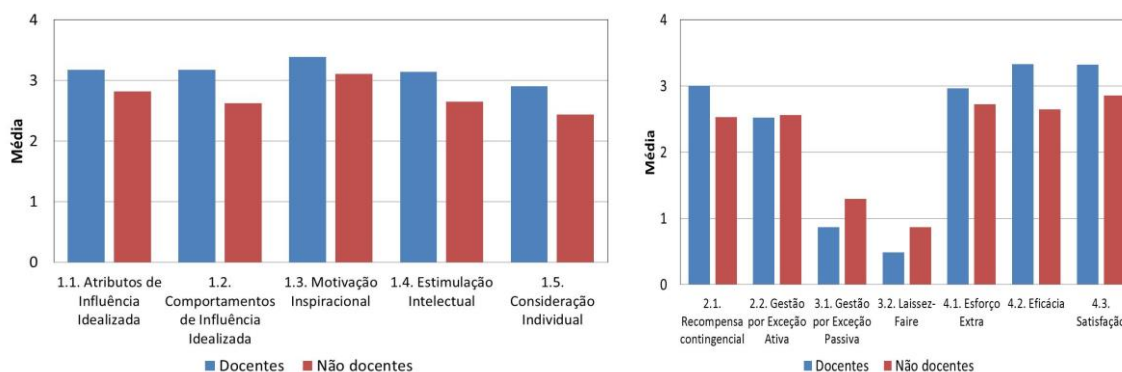
Gráfico 57 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes



Relativamente aos tipos de liderança em estudo: o Transformacional é mais evidenciado pelos docentes e menos pelos não docentes; o *Laissez-faire* é mais evidenciado pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, o tipo de liderança Transacional e os resultados da liderança apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 58 – Áreas/fatores da liderança/resultados



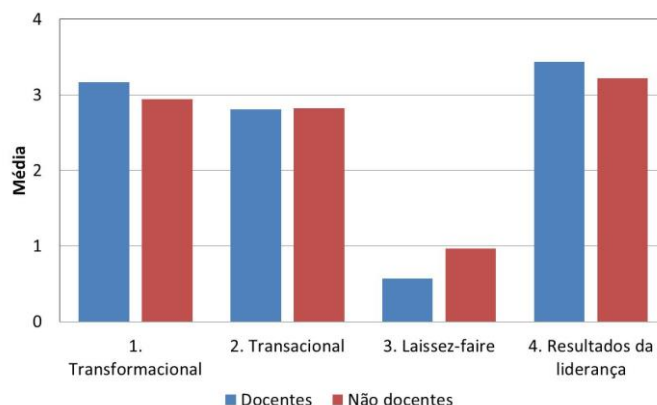
Os fatores 1.2. Comportamentos de Influência Idealizada, 1.4. Estimulação Intelectual, 1.5. Consideração Individual e 4.2. Eficácia são mais evidenciados pelos docentes e menos pelos não docentes.

Os fatores 3.1. Gestão por Exceção Passiva e 3.2. *Laissez-Faire* são mais evidenciados pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

5.2.5. Évora

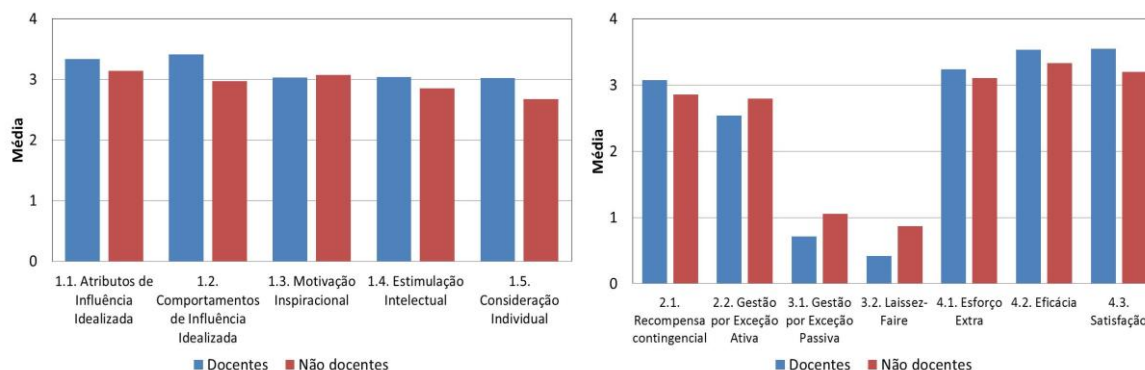
Gráfico 59 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes



Relativamente aos tipos de liderança em estudo: o *Laissez-faire* é mais evidenciado pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os tipos de liderança Transformacional e Transacional e os resultados da liderança apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 60 – Áreas/fatores da liderança/resultados



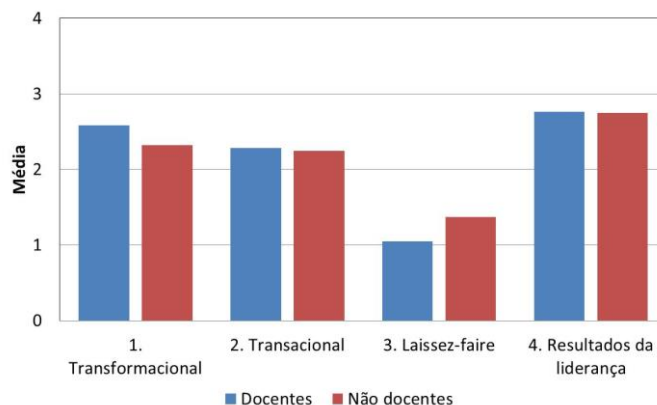
O fator 1.2. Comportamentos de Influência Idealizada é mais evidenciado pelos docentes e menos pelos não docentes.

Nos fatores 3.1. Gestão por Exceção Passiva e 3.2. *Laissez-Faire* são mais evidenciados pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

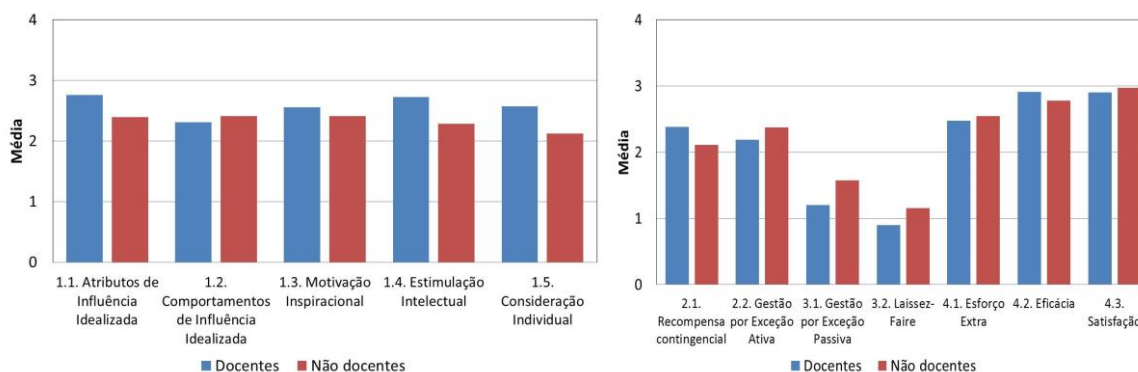
5.2.6. Grândola

Gráfico 61 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes



Na amostra, os tipos de liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-faire* e os resultados da liderança apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 62 – Áreas/fatores da liderança/resultados

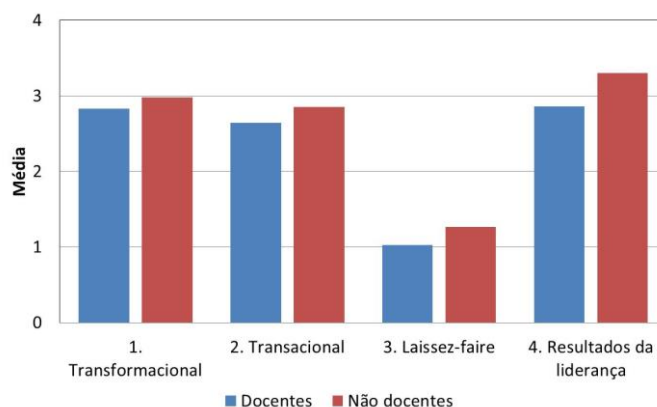


Os fatores 1.4. Estimulação Intelectual e 1.5. Consideração Individual são mais evidenciados pelos docentes e menos pelos não docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

5.2.7. Ponte de Sor

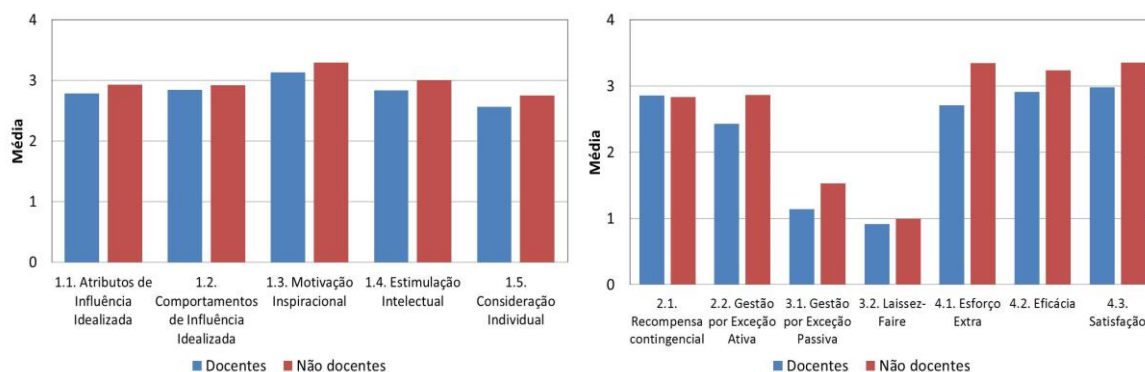
Gráfico 63 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes



Os resultados da liderança são mais evidenciados pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os tipos de liderança apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 64 – Áreas/fatores da liderança/resultados

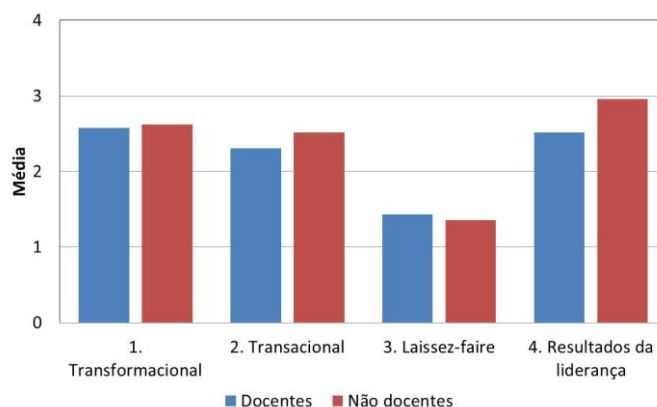


Os fatores 2.2. Gestão por Exceção Ativa, 3.1. Gestão por Exceção Passiva, 4.1. Esforço Extra e 4.3. Satisfação são mais evidenciados pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

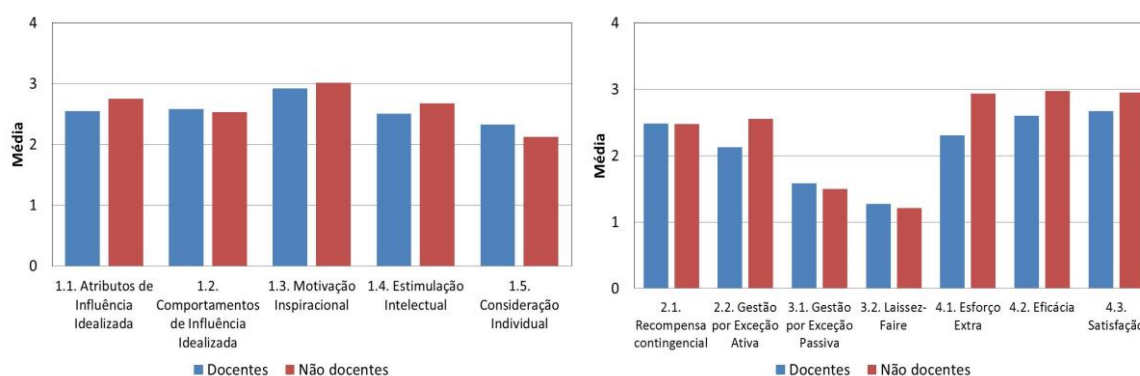
5.2.8. Serpa

Gráfico 65 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes



Na amostra, os tipos de liderança e os resultados da liderança apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 66 – Áreas/fatores da liderança/resultados

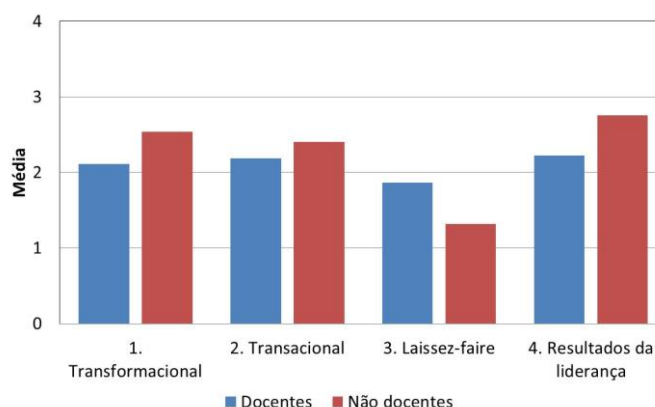


Os fatores 2.2. Gestão por Exceção Ativa e 4.1. Esforço Extra são mais evidenciados pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

5.2.9. Vendas Novas

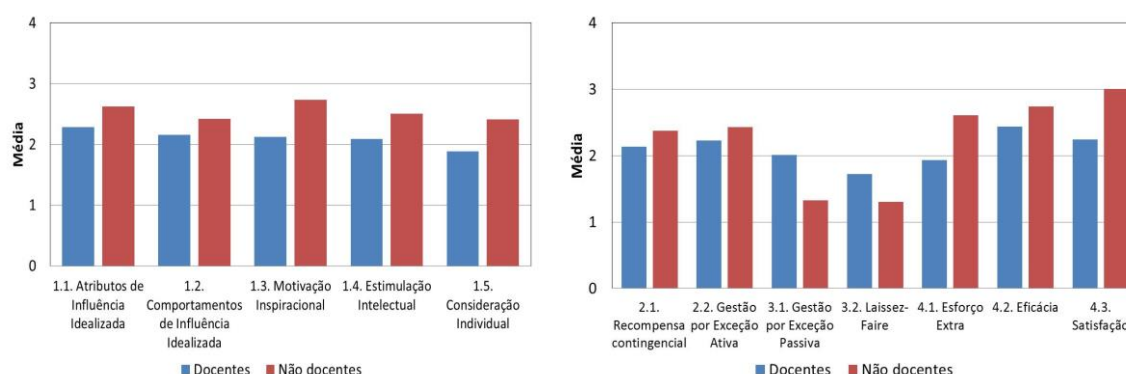
Gráfico 67 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes e não docentes



Relativamente aos tipos de liderança em estudo: o *Laissez-faire* é mais evidenciado pelos docentes e menos pelos não docentes; o Transformacional e os resultados da liderança são mais evidenciados pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, o tipo de liderança Transacional apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 68 – Áreas/fatores da liderança/resultados



O fator 13.1. Gestão por Exceção Passiva é mais evidenciado pelos docentes e menos pelos não docentes.

Quanto aos fatores 1.3. Motivação Inspiracional, 1.5. Consideração Individual, 4.1. Esforço Extra e 4.3. Satisfação são mais evidenciados pelos não docentes e menos pelos docentes; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre os dois grupos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

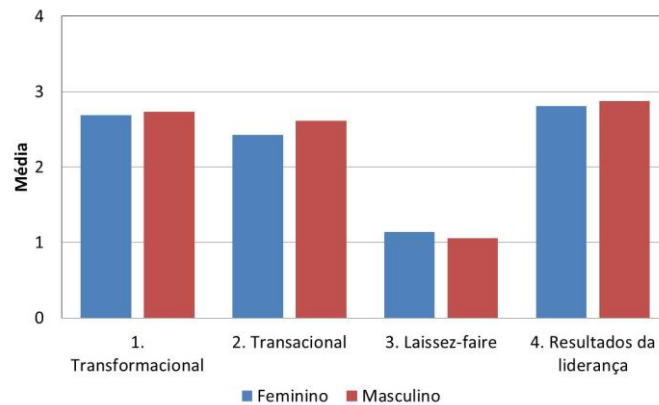
5.3. Descrever a forma como os docentes e não docentes percecionam o estilo de liderança do Diretor(a), considerando as seguintes variáveis: género; idade; formação académica, categoria profissional; experiência profissional; tempo de permanência na escola e desempenho ou não de cargos

Com este objetivo, procurámos estabelecer uma relação entre diversas variáveis, uma vez que podem influenciar significativamente as diversas opiniões. Assim, para realizar o estudo da relação entre os tipos de liderança e as variáveis de caracterização, pelas mesmas razões anteriormente expostas, em vez de aplicar um teste estatístico paramétrico, será utilizado o teste não paramétrico equivalente, ou seja, o teste de Mann-Whitney.

5.3.1. Docentes

5.3.1.1. Género

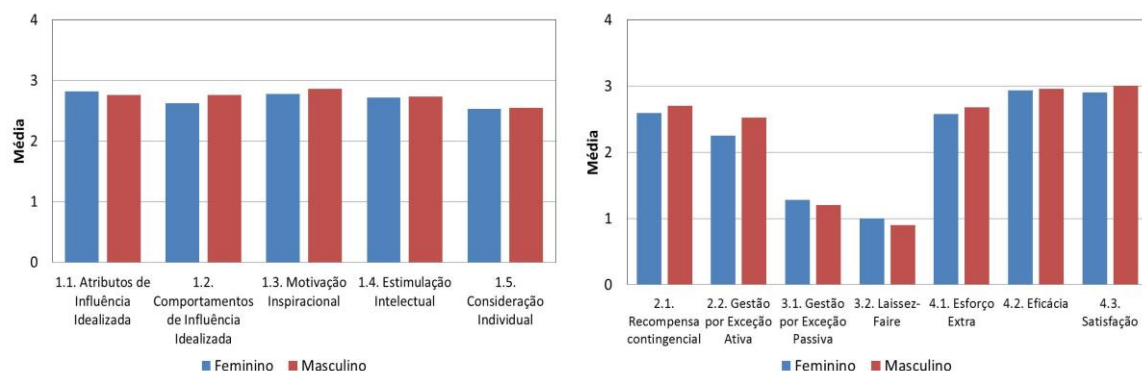
Gráfico 69 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por género



Relativamente aos tipos de liderança em estudo: o Transacional é mais evidenciado pelo género masculino; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os tipos de liderança Transformacional e *Laissez-faire* e os Resultados da liderança apresentam as pequenas variações ilustradas entre os dois géneros, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 70 – Áreas/fatores/resultados

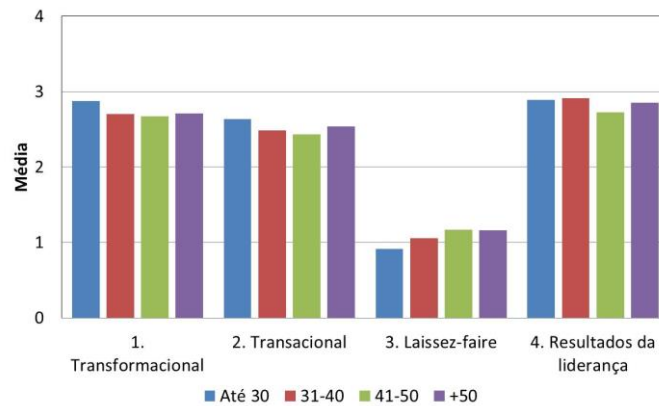


O fator 2.2. Gestão por Exceção Ativa é mais evidenciados pelo género masculino; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre os dois géneros, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

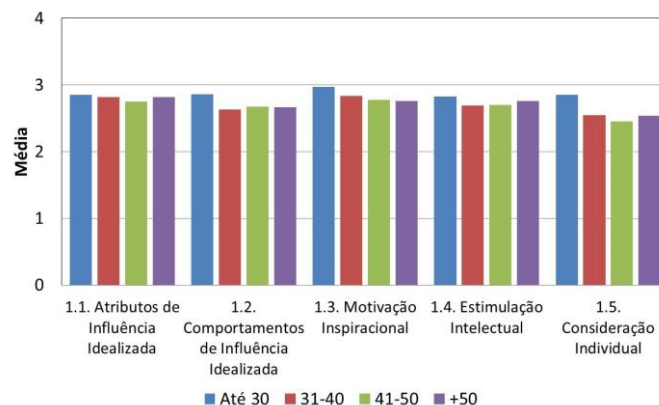
5.3.1.2. Idade

Gráfico 71 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por classes de idade



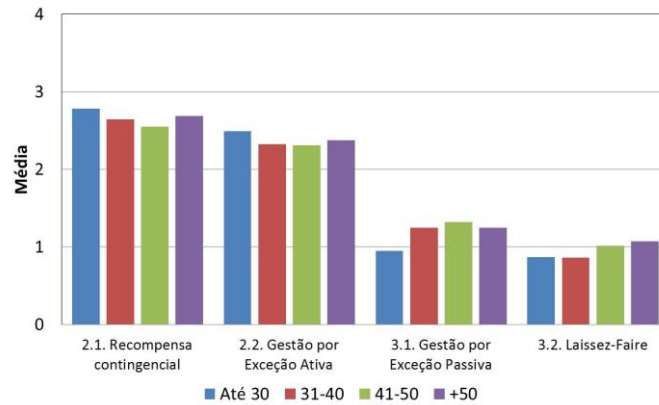
Na amostra, os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 72 – Fatores da liderança transformacional



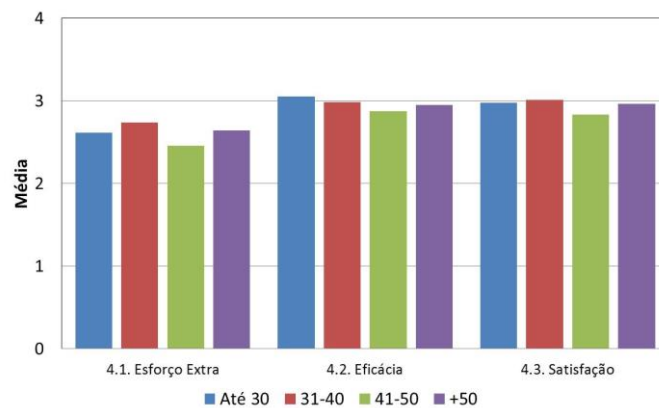
Na amostra, os fatores do tipo de liderança transformacional apresentam as variações ilustradas com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 73 – Fatores da liderança transacional e *laissez-faire*



Na amostra, os fatores do tipo de liderança transacional e *laissez-faire* apresentam as variações ilustradas com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

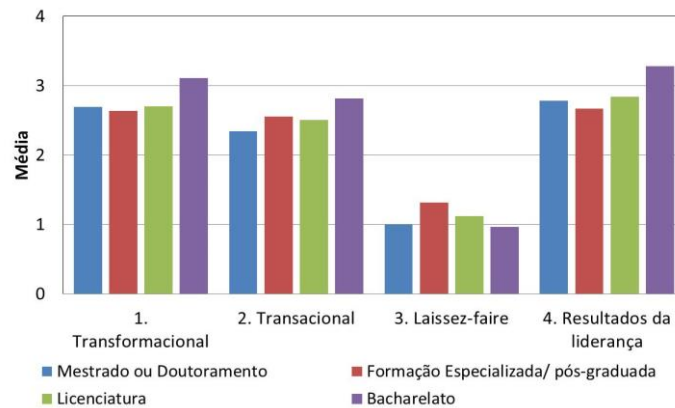
Gráfico 74 – Fatores dos resultados da liderança



Na amostra, os fatores dos resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

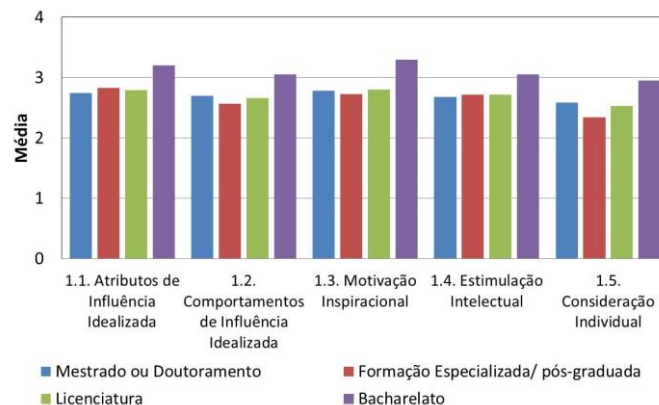
5.3.1.3. Formação acadêmica

Gráfico 75 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por formação acadêmica



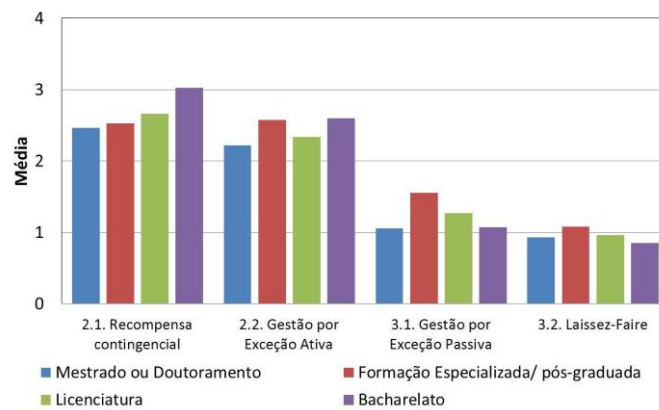
Na amostra, os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as habilitações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 76 – Fatores da liderança transformacional



Na amostra, os fatores do tipo de liderança transformacional apresentam as variações ilustradas com as habilitações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

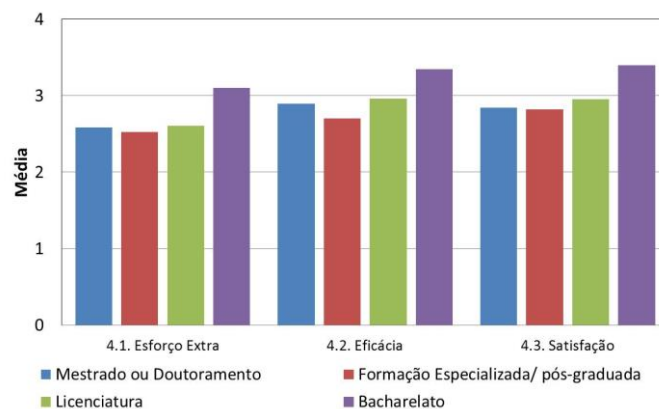
Gráfico 77 – Fatores da liderança transacional e *laissez-faire*



O fator 3.1. Gestão por Exceção Passiva é mais evidenciado pelas habilitações formação especializada/ pós-graduada; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, o restante fator do tipo de Liderança Transacional e o fatores de *Laissez-Faire* apresentam as variações ilustradas com as habilitações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

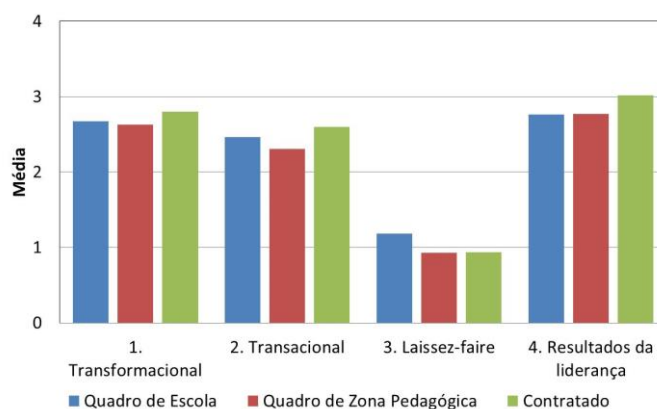
Gráfico 78 – Fatores dos resultados da liderança



Na amostra, os fatores dos resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as habilitações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

5.3.1.4. Categoria profissional

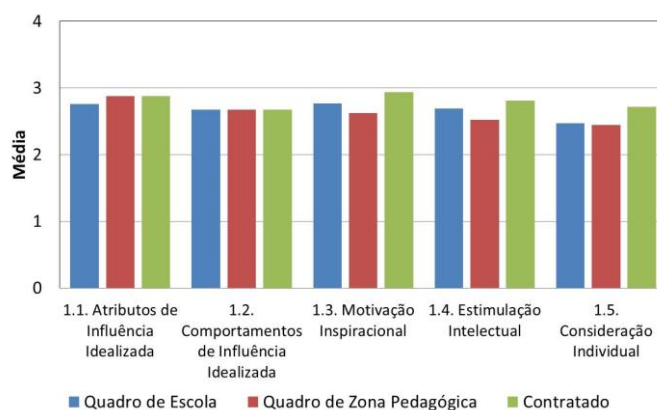
Gráfico 79 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por categoria profissional



O tipo de liderança Laissez-faire é mais evidenciado pela categoria Quadro de Escola, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes tipos de liderança e resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as categorias profissionais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

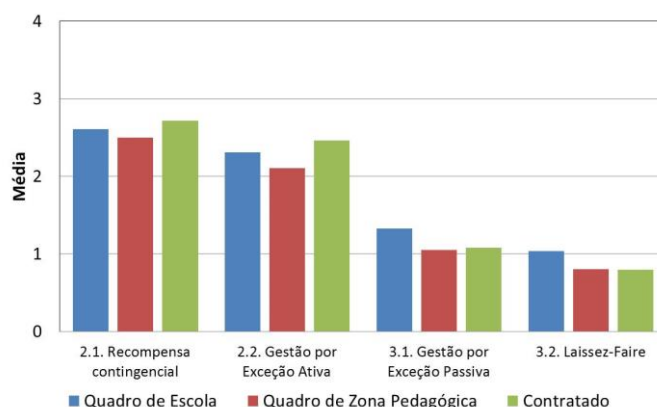
Gráfico 80 – Fatores da liderança transformacional



O fator 1.5. Consideração Individual é mais evidenciado pela categoria Contratado, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores do tipo de liderança transformacional apresentam as variações ilustradas com as categorias profissionais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

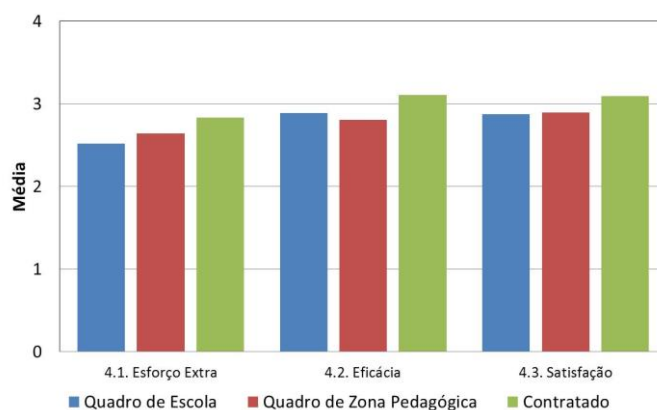
Gráfico 81 – Fatores da liderança transacional e *laissez-faire*



Os fatores 3.1. Gestão por Exceção Passiva e 3.2. *Laissez-Faire* são mais evidenciados pela categoria profissional Quadro de Escola; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os fatores do tipo de liderança transacional apresentam as variações ilustradas com as categorias profissionais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 82 – Fatores dos resultados da liderança

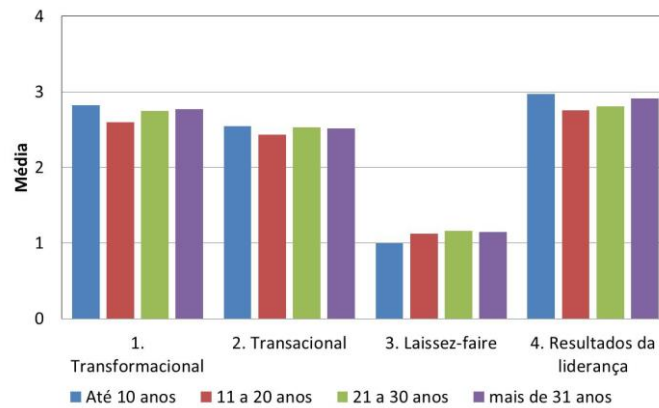


O fator 4.1. Esforço Extra é mais evidenciado pela categoria Contratado e menos pela categoria Quadro de Escola, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores dos resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as categorias profissionais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

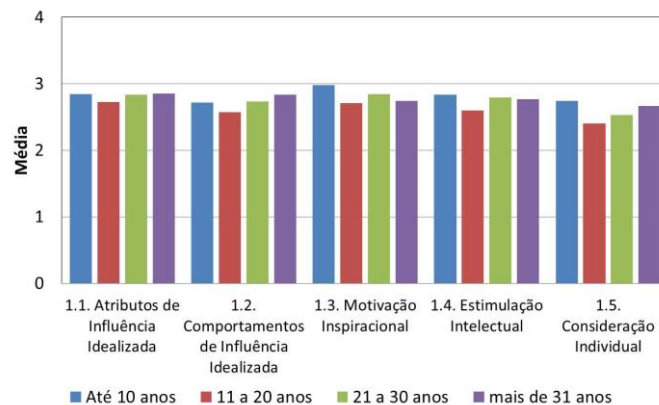
5.3.1.5. Experiência profissional

Gráfico 83 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por experiência profissional



Na amostra, os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as categorias da experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

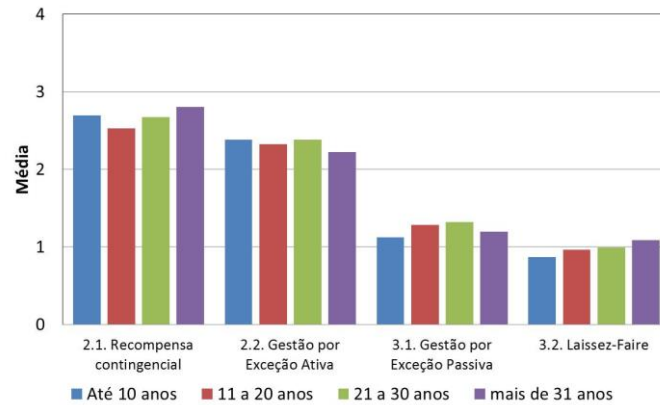
Gráfico 84 – Fatores da liderança transformacional



O fator 1.5. Consideração Individual é mais evidenciado pela categoria até 10 anos da experiência profissional e menos pela categoria 11 a 20 anos; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

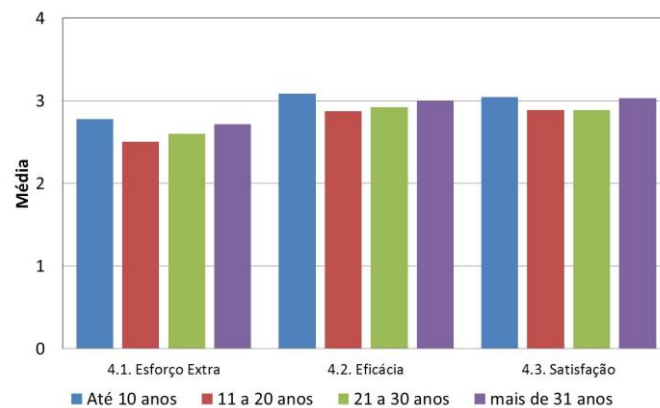
Na amostra, os restantes fatores do tipo de liderança transformacional apresentam as variações ilustradas com as categorias da experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 85 – Fatores da liderança transacional e *laissez-faire*



Na amostra, os fatores do tipo de liderança transacional e *laissez-faire* apresentam as variações ilustradas com as categorias da experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

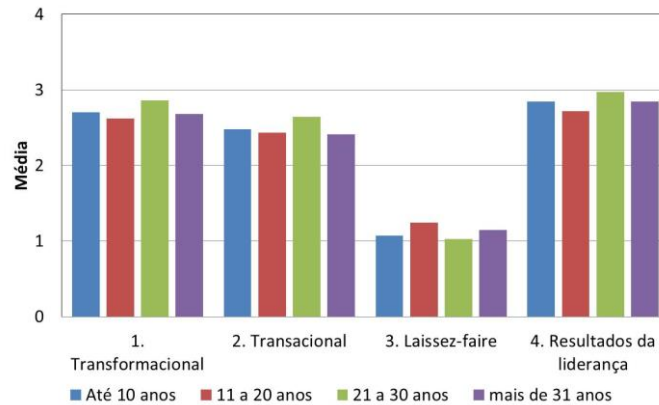
Gráfico 86 – Fatores dos resultados da liderança



Na amostra, os fatores dos resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as categorias da experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

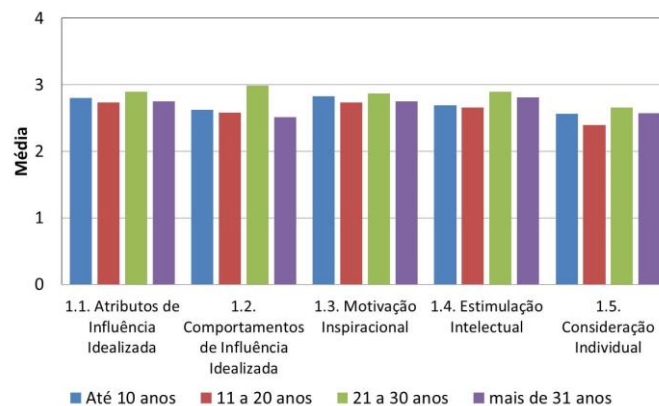
5.3.1.6. Tempo de permanência na escola

Gráfico 87 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por anos de serviço na escola



Na amostra, os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

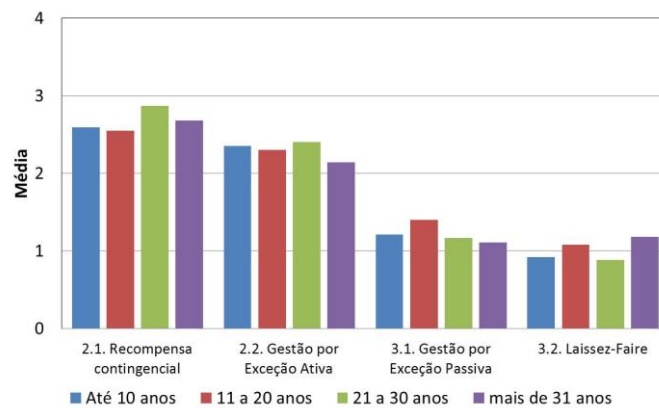
Gráfico 88 – Fatores da liderança transformacional



O fator 1.2. Comportamentos de Influência Idealizada é mais evidenciado pela categoria até 21 a 30 anos; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

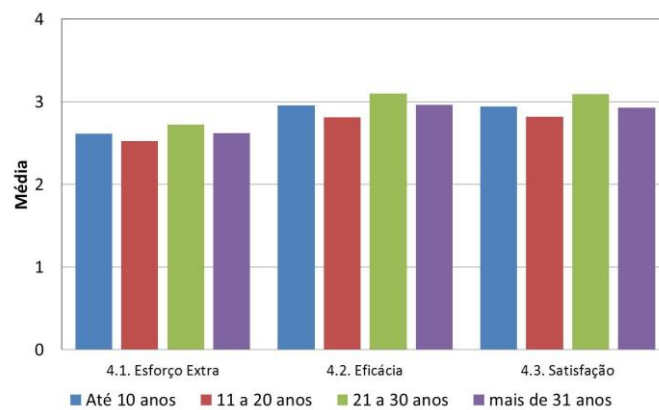
Na amostra, os restantes fatores do tipo de liderança transformacional apresentam as variações ilustradas com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 89 – Fatores da liderança transacional e *laissez-faire*



Na amostra, os fatores do tipo de liderança transacional e *laissez-faire* apresentam as variações ilustradas com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

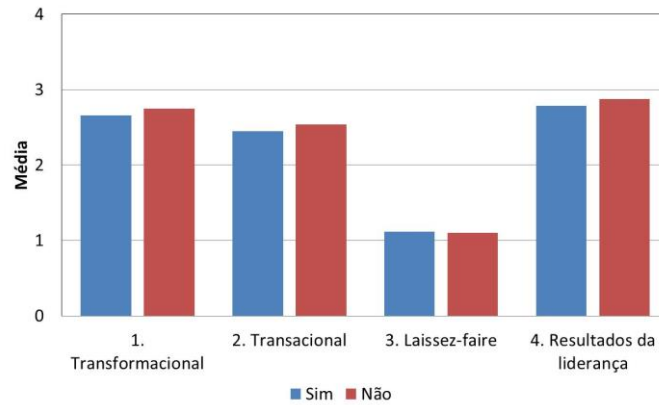
Gráfico 90 – Fatores dos resultados da liderança



Na amostra, os fatores dos resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

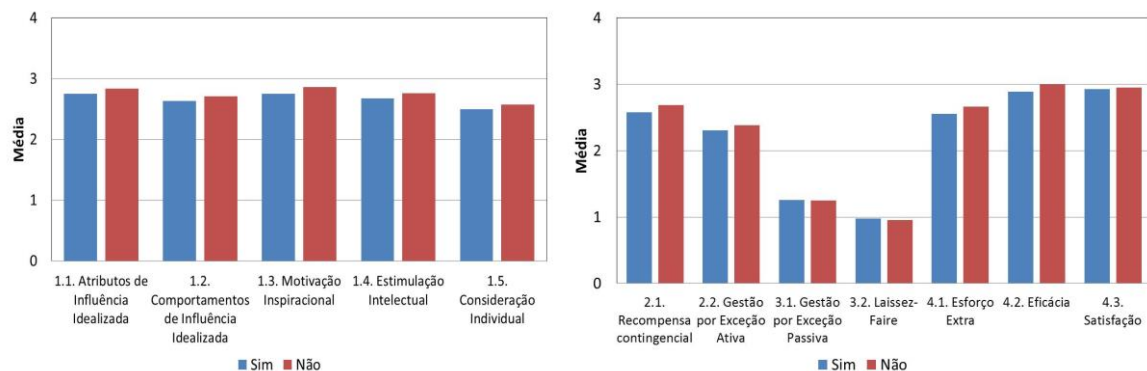
5.3.1.7. Desempenho ou não de cargos

Gráfico 91 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos docentes por desempenho ou não de cargos



Na amostra, os Tipos de Liderança e os Resultados da liderança apresentam as variações ilustradas entre o desempenho ou não de cargos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 92 – Áreas/Fatores/Categorias

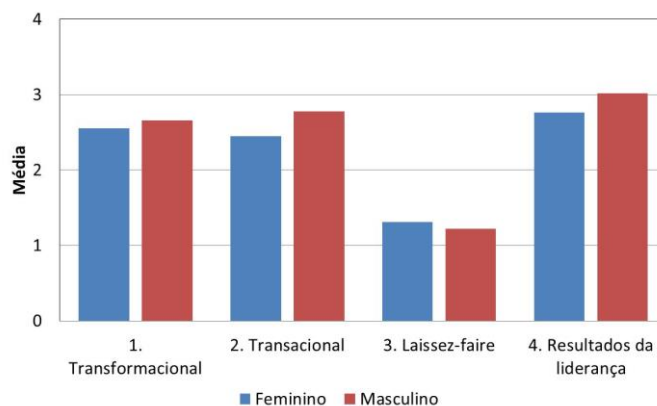


Na amostra, os fatores apresentam as variações ilustradas entre o desempenho ou não de cargos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

5.3.2. Não docentes

5.3.2.1. Género

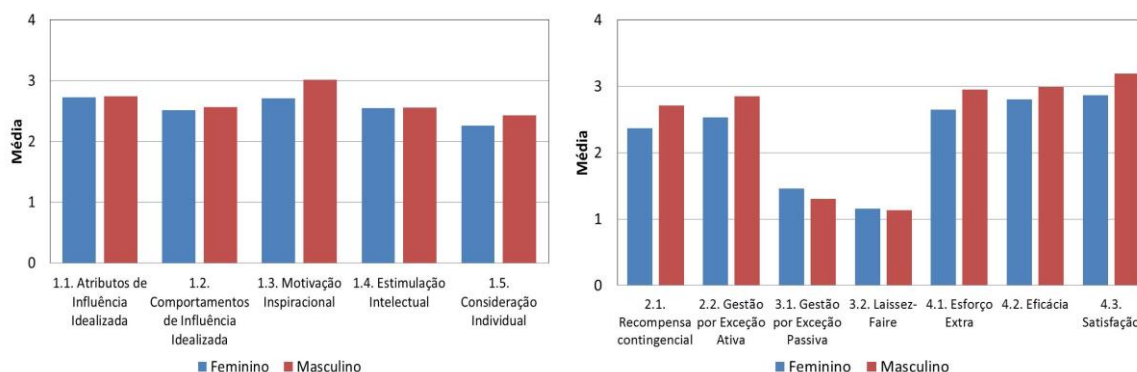
Gráfico 93 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por género



Relativamente aos tipos de liderança em estudo: o Transacional é mais evidenciado pelo género masculino; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os tipos de liderança Transformacional e *Laissez-faire* e os Resultados da liderança apresentam as pequenas variações ilustradas entre os dois géneros, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 94 – Área/Fatores/Categorias

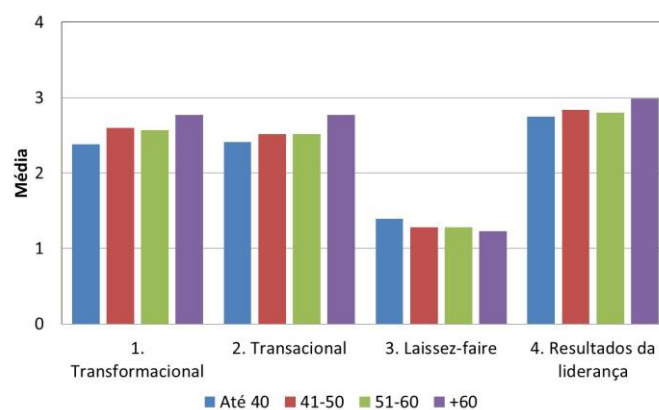


Os fatores 2.1. Recompensa contingencial, 2.2. Gestão por Exceção Ativa e 4.3. Satisfação são mais evidenciados pelo género masculino; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre os dois géneros, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

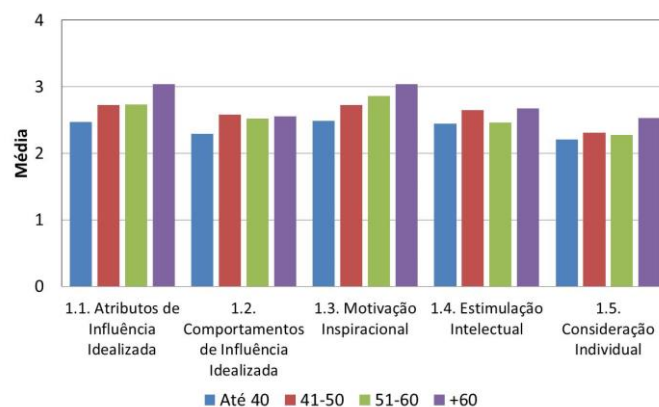
5.3.2.2. Idade

Gráfico 95 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por classes de idades



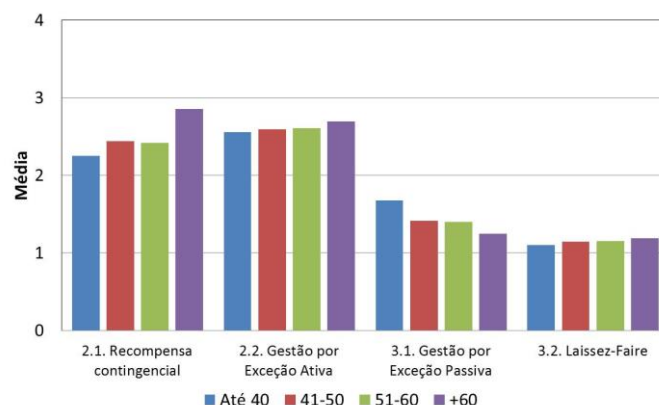
Na amostra, os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 96 – Fatores da liderança transformacional



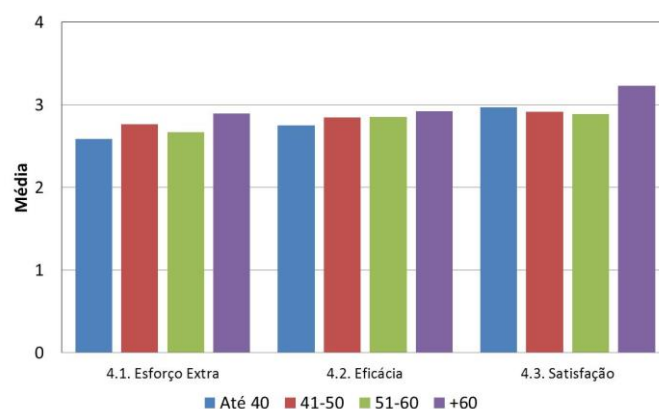
Na amostra, os fatores do tipo de liderança transformacional apresentam as variações ilustradas com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 97 – Fatores da liderança transacional e laissez-faire



Na amostra, os fatores dos tipos de liderança transacional e *laissez-faire* apresentam as variações ilustradas com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

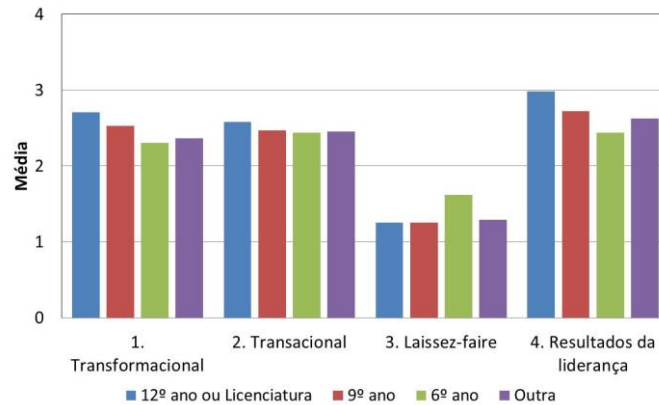
Gráfico 98 – Fatores dos resultados da liderança



Na amostra, os fatores dos resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

5.3.2.3. Formação acadêmica

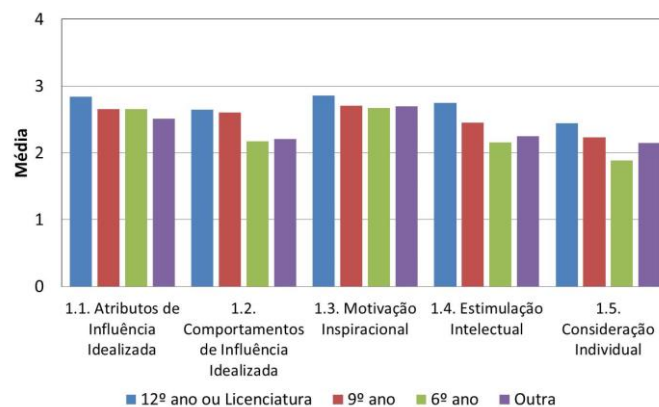
Gráfico 99 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por formação acadêmica



O tipo de liderança transformacional é mais evidenciado pelo 12.º ano ou licenciatura; o tipo de liderança transacional é mais evidenciado pelo 6.º ano; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, o tipo de liderança *Laissez-faire* e os resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as habilitações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

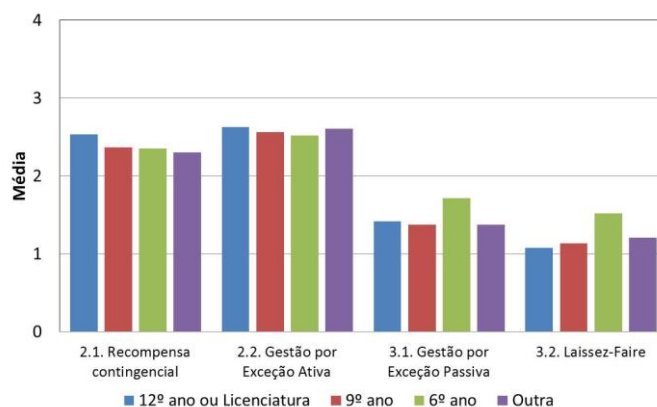
Gráfico 100 – Fatores da liderança transformacional



O fator 1.2. Comportamentos de Influência Idealizada é mais evidenciado pelo 12.º ano ou licenciatura e 9.º ano; os fatores 1.4. Estimulação Intelectual e 1.5. Consideração Individual são mais evidenciados pelo 12.º ano ou licenciatura e menos pelo 6.º ano; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

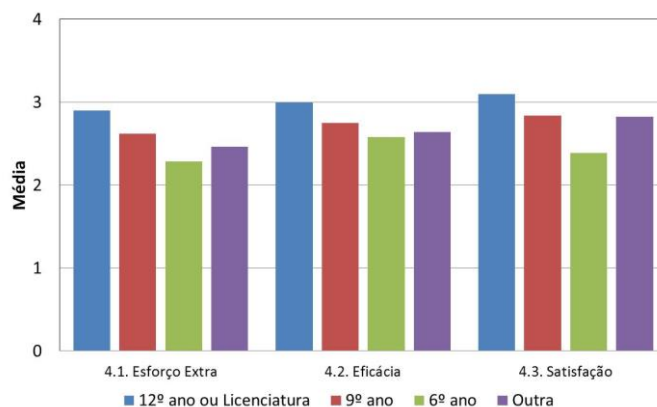
Na amostra, os restantes fatores do tipo de liderança transformacional apresentam as variações ilustradas com as habilitações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 101 – Fatores da liderança transacional e *laissez-faire*



Na amostra, os fatores do tipo de liderança transacional e *laissez-faire* apresentam as variações ilustradas com as habilitações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

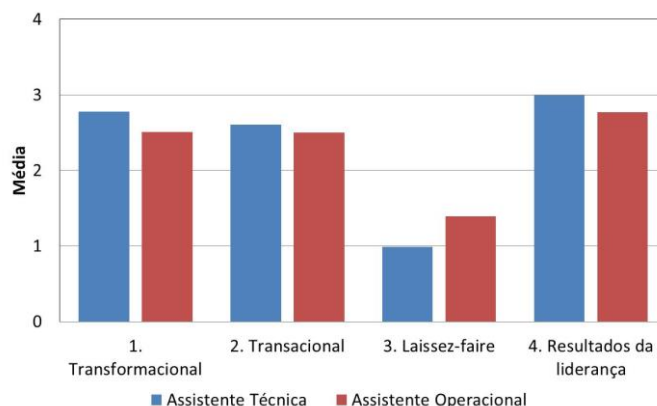
Gráfico 102 – Fatores dos resultados da liderança



Os fatores 4.1. Esforço Extra e 4.3. Satisfação são mais evidenciados pelo 12.º ano ou licenciatura e menos pelo 6.º ano; o fator 4.2. Eficácia é mais evidenciado pelo 12.º ano ou licenciatura; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

5.3.1.5. Categoria profissional

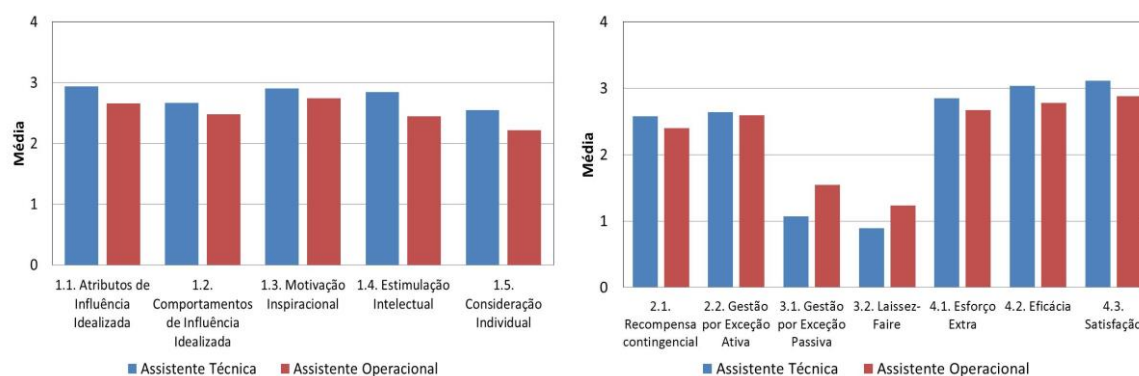
Gráfico 103 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por categoria profissional



Relativamente aos tipos de liderança em estudo: o Transformacional é mais evidenciado pelo assistente técnico; o *Laissez-faire* é mais evidenciado pelo assistente operacional; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, o tipo de liderança Transacional e os Resultados da liderança apresentam as variações ilustradas entre as categorias profissionais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 104 – Área/Fatores/Categorias

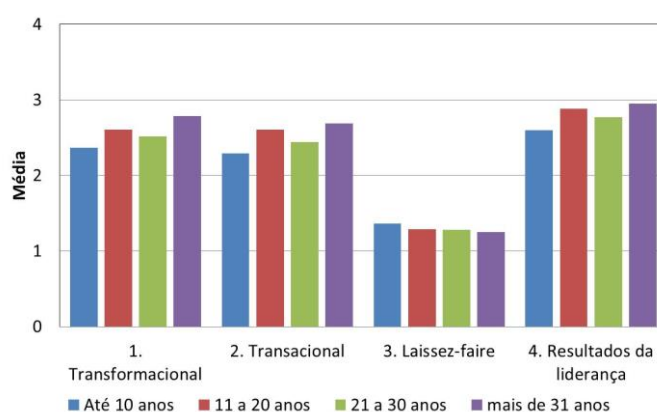


Os fatores 1.1. Atributos de Influência Idealizada, 1.4. Estimulação Intelectual e 1.5. Consideração Individual são mais evidenciados pelos assistentes técnicos; os fatores 3.1. Gestão por Exceção Passiva e 3.2. *Laissez-faire* são mais evidenciados pelos assistentes operacionais; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre ambas as categorias profissionais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

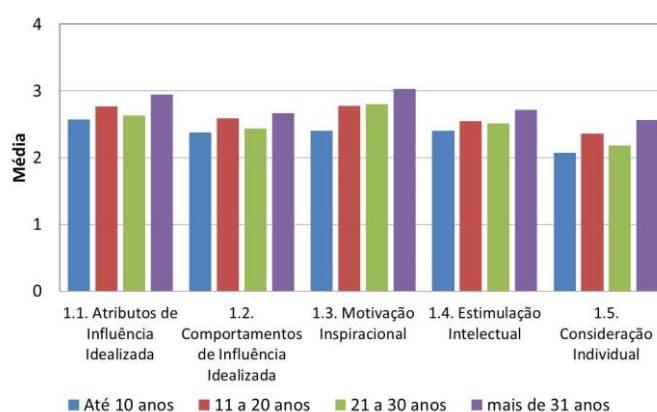
5.3.2.5. Experiência profissional

Gráfico 105 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por experiência profissional



Na amostra, os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as categorias da experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

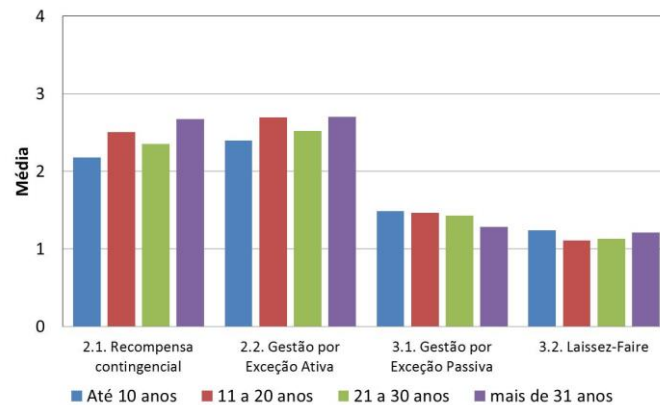
Gráfico 106 – Fatores da liderança transformacional



O fator 1.3. Motivação Inspiracional é mais evidenciado pela categoria mais de 31 anos da experiência profissional e menos pela categoria até 10 anos; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

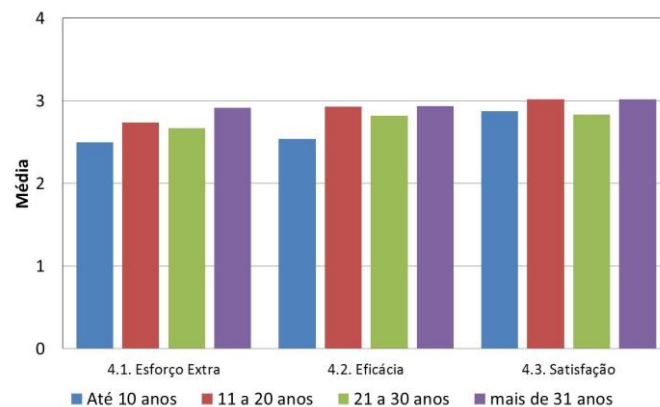
Na amostra, os restantes fatores do tipo de liderança transformacional apresentam as variações ilustradas com as categorias da experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 107 – Fatores da liderança transacional e *laissez-faire*



Na amostra, os fatores do tipo de liderança transacional e *laissez-faire* apresentam as variações ilustradas com as categorias da experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

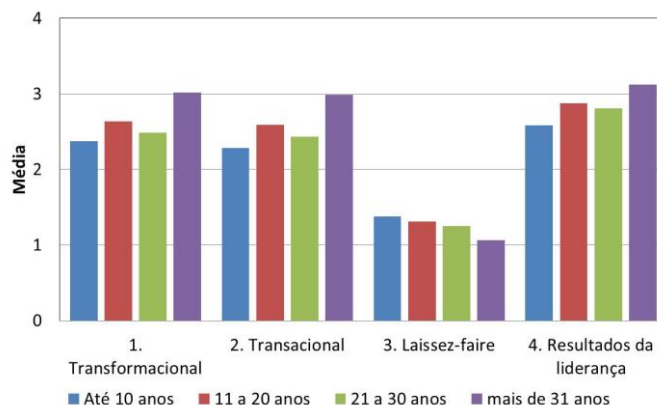
Gráfico 108 – Fatores dos resultados da liderança



Na amostra, os fatores dos resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as categorias da experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

5.3.1.6. Tempo de permanência na escola

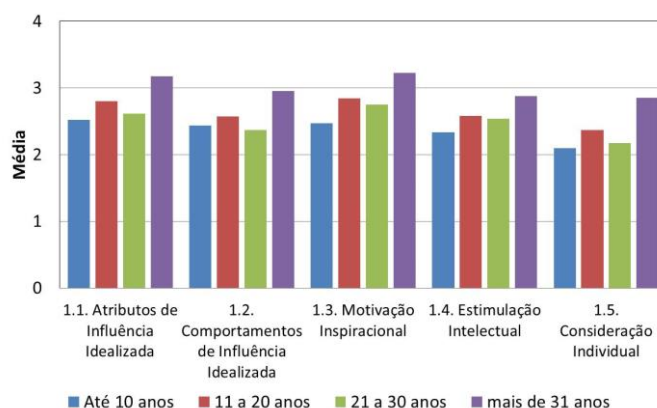
Gráfico 109 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por tempo de permanência na escola



Os tipos de liderança Transformacional e Transacional são mais evidenciados pela categoria mais de 31 anos; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, o tipo de liderança *laissez-faire* e resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

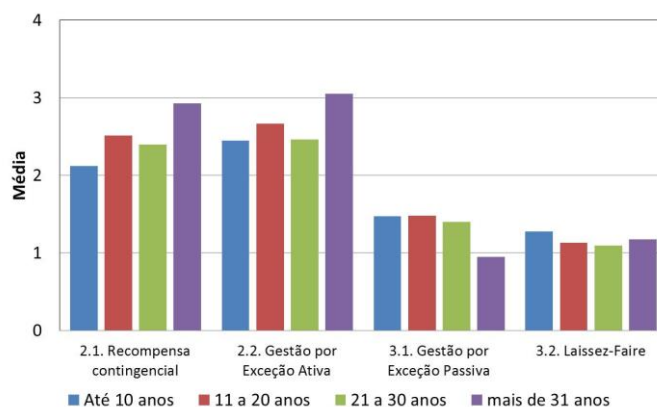
Gráfico 110 – Fatores da liderança transformacional



Os fatores 1.1. Atributos de Influência Idealizada e 1.5. Consideração Individual são mais evidenciados pela categoria mais de 31 anos; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores do tipo de liderança transformacional apresentam as variações ilustradas com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

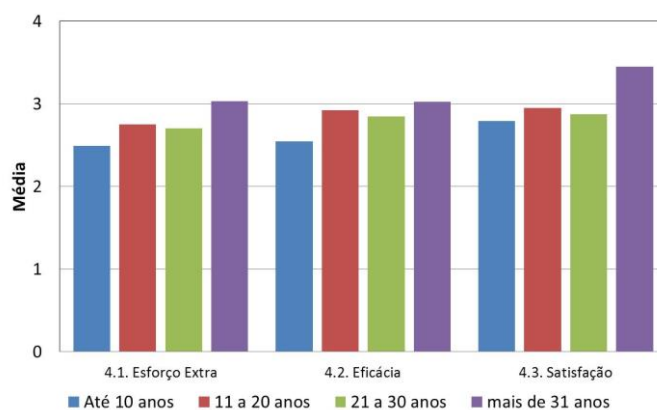
Gráfico 111 – Fatores da liderança transacional e *laissez-faire*



Os fatores 2.1. Recompensa contingencial e 2.2. Gestão por Exceção Ativa são mais evidenciados pela categoria mais de 31 anos; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os fatores do tipo de liderança *laissez-faire* apresentam as variações ilustradas com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

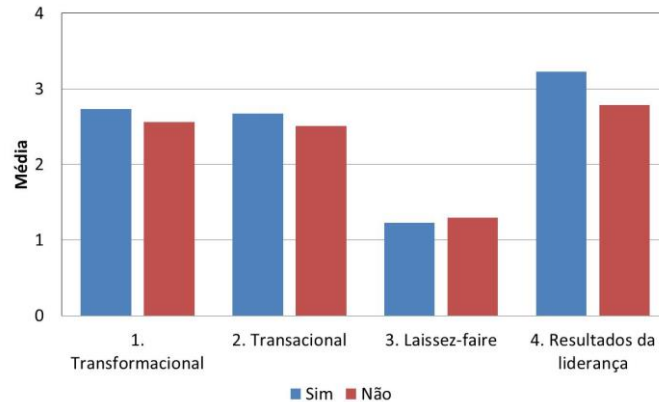
Gráfico 112 – Fatores dos resultados da liderança



Na amostra, os fatores dos resultados da liderança apresentam as variações ilustradas com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

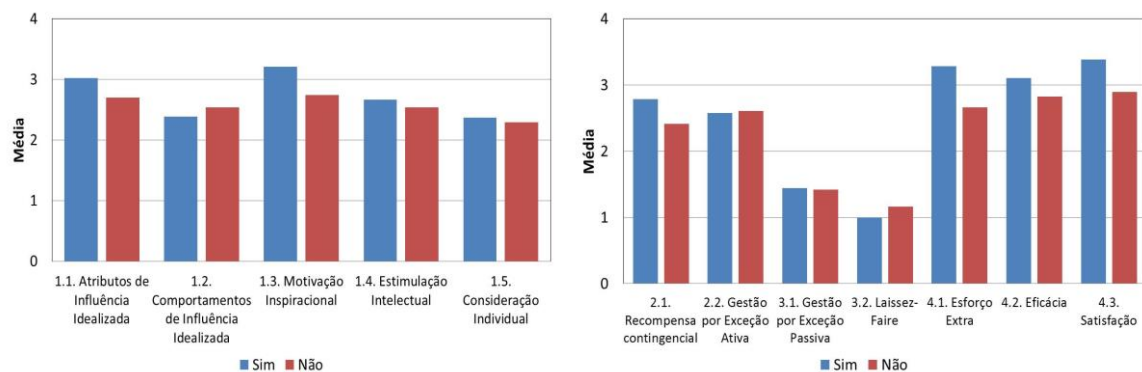
5.3.1.7. Desempenho ou não de cargos

Gráfico 113 – Tipos de liderança/resultados da liderança: opinião dos não docentes por desempenho ou não de cargos



Na amostra, os Tipos de Liderança e os Resultados da liderança apresentam as variações ilustradas entre o desempenho ou não de cargos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Gráfico 114 – Área/Fatores/Categorias



Os fatores 1.3. Motivação Inspiracional e 4.1. Esforço Extra são mais evidenciados pelos que desempenham cargos; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, os restantes fatores apresentam as variações ilustradas entre o desempenho ou não de cargos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

5.4. Verificar qual a relação entre os comportamentos apresentados, subjacentes aos estilos de liderança desenvolvidos pelo Diretor(a), tendo em conta que se trata de um órgão unipessoal, instituído pelo Decreto-Lei n.º75/2008 e os resultados da liderança

Neste item, temos como objetivo principal, analisar as relações entre algumas variáveis da nossa investigação. Por isso, uma vez que todas as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas, utilizámos o coeficiente de correlação de Pearson R.

Nas tabelas seguintes, em cada célula, que relaciona as variáveis que nela se cruzam, apresenta-se o valor do coeficiente de correlação de Pearson e o valor de prova do teste.

5.4.1. Dados Globais

Tabela 19 – Tipos de liderança/Resultados da liderança

		4. Resultados da liderança
1. Transformacional	Coef. Correlação	,853(**)
	Valor de prova	,000
	N	509
2. Transacional	Coef. Correlação	,715(**)
	Valor de prova	,000
	N	509
3. Laissez-faire	Coef. Correlação	-,567(**)
	Valor de prova	,000
	N	509

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Quando a correlação entre duas variáveis for significativa, ou seja, apresentar um valor inferior a 5%, é assinalada. As correlações estatisticamente significantes podem ser positivas: significa que a um aumento de uma variável corresponde um aumento significativo da outra; negativas: significa que a um aumento de uma variável corresponde uma diminuição significativa da outra.

Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre:

- 1. Transformacional e 4. Resultados da liderança
- 2. Transacional e 4. Resultados da liderança

que são relações **positivas**, significa que quem apresenta maiores valores nos tipos de liderança Transformacional e Transacional apresenta maiores valores na escala de resultados de liderança.

- 3. *Laissez-faire* e 4. Resultados da liderança

que é uma relação **negativa**, significa que quem apresenta maiores valores no tipo de liderança *Laissez-faire* apresenta valores mais reduzidos na escala de resultados de liderança.

Da análise do quadro, permite-nos concluir que, a liderança transformacional e a transacional obtêm uma correlação mais elevada com os resultados da liderança, valorizando mais estas dimensões, enquanto que, a liderança *laissez-faire*, valoriza menos as dimensões dos resultados da liderança, apresentando uma correlação negativa.

Tabela 20 – Fatores de liderança/Resultados da liderança

		4.1. Esforço Extra	4.2. Eficácia	4.3. Satisfação
1.1. Atributos de Influência Idealizada	Coef. Correlação	,653(**)	,716(**)	,662(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	509	509	509
1.2. Comportamentos de Influência Idealizada	Coef. Correlação	,640(**)	,689(**)	,642(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	509	509	509
1.3. Motivação Inspiracional	Coef. Correlação	,689(**)	,710(**)	,677(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	509	509	509
1.4. Estimulação Intelectual	Coef. Correlação	,723(**)	,768(**)	,717(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	509	509	509
1.5. Consideração Individual	Coef. Correlação	,704(**)	,719(**)	,677(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	509	509	509
2.1. Recompensa contingencial	Coef. Correlação	,724(**)	,751(**)	,707(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	509	509	509
2.2. Gestão por Exceção Ativa	Coef. Correlação	,340(**)	,390(**)	,360(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	509	509	509
3.1. Gestão por Exceção Passiva	Coef. Correlação	-,407(**)	-,467(**)	-,460(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	509	509	509
3.2. Laissez-Faire	Coef. Correlação	-,484(**)	-,582(**)	-,551(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	509	509	509

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre:

- Todos os fatores de 1. Transformacional e todos os fatores de 4. Resultados da liderança
- Todos os fatores de 2. Transacional e todos os fatores de 4. Resultados da liderança

que são relações **positivas**, significa que quem apresenta maiores valores nos fatores dos tipos de liderança Transformacional e Transacional apresenta maiores valores nos fatores dos resultados de liderança.

- Todos os fatores de 3. *Laissez-faire* e todos os fatores de 4. Resultados da liderança

que são relações **negativas**, significa que quem apresenta maiores valores nos fatores do tipo de liderança *laissez-faire* apresenta valores mais reduzidos nos fatores dos resultados de liderança.

Da análise do quadro, permite-nos concluir que, as áreas/fatores da liderança transformacional e transacional valorizam mais as dimensões dos resultados da liderança, os que evidenciam mais os fatores do tipo de liderança *laissez-faire* valorizam menos as dimensões dos resultados da liderança.

5.4.2. Docentes

Tabela 21 – Tipos de liderança/Resultados da liderança

		4. Resultados da liderança
1. Transformacional	Coef. Correlação	,855(**)
	Valor de prova	,000
	N	349
2. Transacional	Coef. Correlação	,659(**)
	Valor de prova	,000
	N	349
3. Laissez-faire	Coef. Correlação	-,654(**)
	Valor de prova	,000
	N	349

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre:

- 1. Transformacional e 4. Resultados da liderança
- 2. Transacional e 4. Resultados da liderança

que são relações **positivas**, significa que quem apresenta maiores valores nos tipos de liderança Transformacional e Transacional apresenta maiores valores na escala de resultados de liderança.

- 3. *Laissez-faire* e 4. Resultados da liderança

que é uma relação **negativa**, significa que quem apresenta maiores valores no tipo de liderança *laissez-faire* apresenta valores mais reduzidos na escala de resultados de liderança.

Da análise, podemos concluir que, o tipo de liderança transformacional e transacional valorizam mais as dimensões dos resultados da liderança, no tipo de liderança *laissez-faire* valorizam menos as dimensões dos resultados da liderança.

Tabela 22 – Fatores de liderança/Resultados da liderança

		4.1. Esforço Extra	4.2. Eficácia	4.3. Satisfação
1.1. Atributos de Influência Idealizada	Coef. Correlação	,649(**)	,734(**)	,686(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	349	349	349
1.2. Comportamentos de Influência Idealizada	Coef. Correlação	,629(**)	,687(**)	,654(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	349	349	349
1.3. Motivação Inspiracional	Coef. Correlação	,657(**)	,683(**)	,680(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	349	349	349
1.4. Estimulação Intelectual	Coef. Correlação	,714(**)	,760(**)	,737(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	349	349	349
1.5. Consideração Individual	Coef. Correlação	,717(**)	,755(**)	,729(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	349	349	349
2.1. Recompensa contingencial	Coef. Correlação	,717(**)	,731(**)	,691(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	349	349	349
2.2. Gestão por Exceção Ativa	Coef. Correlação	,250(**)	,308(**)	,251(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	349	349	349
3.1. Gestão por Exceção Passiva	Coef. Correlação	-,493(**)	-,531(**)	-,554(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	349	349	349
3.2. Laissez-Faire	Coef. Correlação	-,592(**)	-,648(**)	-,639(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	349	349	349

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre:

- Todos os fatores de 1. Transformacional e todos os fatores de 4. Resultados da liderança

- Todos os fatores de 2. Transacional e todos os fatores de 4. Resultados da liderança

que são relações **positivas**, significa que quem apresenta maiores valores nos fatores dos tipos de liderança Transformacional e Transacional apresenta maiores valores nos fatores dos resultados de liderança.

- Todos os fatores de 3. *Laissez-faire* e todos os fatores de 4. Resultados da liderança

que são relações **negativas**, significa que quem apresenta maiores valores nos fatores do tipo de liderança *laissez-faire* apresenta valores mais reduzidos nos fatores dos resultados de liderança.

Pode-se concluir que os tipos de liderança transformacional e transacional valorizam mais as dimensões dos resultados da liderança e o tipo de liderança *laissez-faire* valorizam menos as dimensões dos resultados da liderança.

5.4.3. Não docentes

Tabela 23 – Tipos de liderança/Resultados da liderança

		4. Resultados da liderança
1. Transformacional	Coef. Correlação	,858(**)
	Valor de prova	,000
	N	160
2. Transacional	Coef. Correlação	,817(**)
	Valor de prova	,000
	N	160
3. Laissez-faire	Coef. Correlação	-,388(**)
	Valor de prova	,000
	N	160

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre:

- 1. Transformacional e 4. Resultados da liderança
- 2. Transacional e 4. Resultados da liderança

que são relações **positivas**, significa que quem apresenta maiores valores nos tipos de liderança Transformacional e Transacional apresenta maiores valores na escala de resultados de liderança.

- 3. *Laissez-faire* e 4. Resultados da liderança

que é uma relação **negativa**, significa que quem apresenta maiores valores no tipo de liderança *Laissez-faire* apresenta valores mais reduzidos na escala de resultados de liderança.

Pode-se concluir que os tipos de liderança transformacional e transacional valorizam mais as dimensões dos resultados da liderança e o tipo de liderança *laissez-faire* valorizam menos as dimensões dos resultados da liderança.

Tabela 24 – Fatores de liderança/Resultados da liderança

		4.1. Esforço Extra	4.2. Eficácia	4.3. Satisfação
1.1. Atributos de Influência Idealizada	Coef. Correlação	,673(**)	,675(**)	,620(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	160	160	160
1.2. Comportamentos de Influência Idealizada	Coef. Correlação	,688(**)	,691(**)	,628(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	160	160	160
1.3. Motivação Inspiracional	Coef. Correlação	,754(**)	,766(**)	,671(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	160	160	160
1.4. Estimulação Intellectual	Coef. Correlação	,775(**)	,783(**)	,693(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	160	160	160
1.5. Consideração Individual	Coef. Correlação	,723(**)	,646(**)	,601(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	160	160	160
2.1. Recompensa contingencial	Coef. Correlação	,768(**)	,790(**)	,747(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	160	160	160
2.2. Gestão por Exceção Ativa	Coef. Correlação	,534(**)	,636(**)	,616(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	160	160	160
3.1. Gestão por Exceção Passiva	Coef. Correlação	-,242(**)	-,309(**)	-,273(**)
	Valor de prova	,002	,000	,000
	N	160	160	160
3.2. Laissez-Faire	Coef. Correlação	-,296(**)	-,437(**)	-,395(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000
	N	160	160	160

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre:

- Todos os fatores de 1. Transformacional e todos os fatores de 4. Resultados da liderança
- Todos os fatores de 2. Transacional e todos os fatores de 4. Resultados da liderança

que são relações **positivas**, significa que quem apresenta maiores valores nos fatores dos tipos de liderança Transformacional e Transacional apresenta maiores valores nos fatores dos resultados de liderança.

- Todos os fatores de 3. *Laissez-faire* e todos os fatores de 4. Resultados da liderança

que são relações **negativas**, significa que quem apresenta maiores valores nos fatores do tipo de liderança *laissez-faire* apresenta valores mais reduzidos nos fatores dos resultados de liderança.

Pode-se concluir que os tipos de liderança transformacional e transacional valorizam mais as dimensões dos resultados da liderança e o tipo de liderança *laissez-faire* valorizam menos as dimensões dos resultados da liderança.

5.5. Analisar a correlação entre o estilo de liderança do Diretor e os resultados escolares

Neste objetivo, para comparar as respostas, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson R, uma vez que todas as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas. Assim, nas tabelas seguintes, em cada célula, que relaciona as variáveis que nela se cruzam, apresenta-se o valor do coeficiente de correlação de Pearson e o valor de prova do teste.

Resultados CIF 3.º ciclo

Tabela 25 – Tipos de liderança/Resultados escolares

		CIF - 7º ano	CIF - 8º ano	CIF - 9º ano	Média CIF (3.º ciclo)
1. Transformacional	Coef. Correlação	,022	,071	-,124(*)	-,070
	Valor de prova	,643	,139	,015	,142
	N	438	438	389	438
2. Transacional	Coef. Correlação	,040	,080	-,055	-,043
	Valor de prova	,403	,095	,278	,369
	N	438	438	389	438
3. Laissez-faire	Coef. Correlação	-,004	,053	,054	,027
	Valor de prova	,931	,267	,284	,580
	N	438	438	389	438
4. Resultados da liderança	Coef. Correlação	,026	,031	-,071	-,029
	Valor de prova	,583	,519	,160	,544
	N	438	438	389	438

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verifica-se apenas uma relação estatisticamente significativa entre:

- 1. Transformacional e CIF - 9º ano

que é uma relação **negativa**, significa que quem apresenta maiores valores no tipo de liderança transformacional apresenta valores mais reduzidos na CIF do 9.º ano.

Da análise do quadro, podemos concluir que não existe uma relação generalizada entre os tipos de liderança e os resultados da CIF no 3.º ciclo.

Resultados CIF Secundário

Tabela 26 – Tipos de liderança/Resultados escolares

		CIF - 10º ano	CIF - 11º ano	CIF - 12º ano	Média CIF (secundário)
1. Transformacional	Coef. Correlação	-,185(**)	-,376(**)	-,230(**)	-,203(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000	,000
	N	509	509	509	509
2. Transacional	Coef. Correlação	-,069	-,229(**)	-,110(*)	-,078
	Valor de prova	,120	,000	,013	,077
	N	509	509	509	509
3. Laissez-faire	Coef. Correlação	,192(**)	,399(**)	,282(**)	,253(**)
	Valor de prova	,000	,000	,000	,000
	N	509	509	509	509
4. Resultados da liderança	Coef. Correlação	-,114(*)	-,301(**)	-,173(**)	-,143(**)
	Valor de prova	,010	,000	,000	,001
	N	509	509	509	509

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verifica-se apenas uma relação estatisticamente significativa entre:

- 1. Transformacional e CIF - 10º, 11º e 12º ano, e média da CIF;
- 2. Transacional e CIF - 11º e 12º ano;
- 4. Resultados da liderança e CIF - 10º, 11º e 12º ano, e média da CIF;

que são relações **negativas**, significa que quem apresenta maiores valores nos tipos de liderança transformacional e transacional e nos resultados de liderança apresenta valores mais reduzidos nas CIF do secundário.

Verifica-se apenas uma relação estatisticamente significativa entre:

- 3. *Laissez-faire* e CIF - 10º, 11º e 12º ano, e média da CIF;

que são relações **positivas**, significa que quem apresenta maiores valores no tipo de liderança laissez-faire apresenta valores mais elevados na CIF do secundário.

Da análise, podemos concluir que, a CIF do secundário, apresenta uma relação negativa com os tipos de liderança transformacional e transacional e os resultados de liderança e apresenta uma relação positiva com o tipo de liderança laissez-faire.

Taxa de Sucesso e Média de Exames

Tabela 27 – Tipos de liderança/Taxa de sucesso e média de exames

		Taxa de Sucesso 3º ciclo (%)	Média exames 9º ano	Taxa de Sucesso Secundário (%)	Média exames 12º ano
1. Transformacional	Coef. Correlação	-,070	-,090	-,203(**)	,056
	Valor de prova	,142	,075	,000	,209
	N	438	389	509	509
2. Transacional	Coef. Correlação	-,043	-,051	-,078	,053
	Valor de prova	,369	,315	,077	,235
	N	438	389	509	509
3. Laissez-faire	Coef. Correlação	,027	,056	,253(**)	-,053
	Valor de prova	,580	,271	,000	,233
	N	438	389	509	509
4. Resultados da liderança	Coef. Correlação	-,029	-,077	-,143(**)	,083
	Valor de prova	,544	,129	,001	,062
	N	438	389	509	509

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verifica-se apenas uma relação estatisticamente significativa entre:

- 1. Transformacional e Taxa de Sucesso Secundário (%);
- 4. Resultados da liderança e Taxa de Sucesso Secundário (%);

que são relações **negativas**, significa que quem apresenta maiores valores nos tipos de liderança transformacional e nos resultados de liderança apresenta valores mais reduzidos na taxa de sucesso no secundário.

Verifica-se apenas uma relação estatisticamente significativa entre:

- 3. *Laissez-faire* e Taxa de Sucesso Secundário (%);

que é uma relação **positiva**, significa que quem apresenta maiores valores no tipo de liderança *laissez-faire* apresenta valores mais elevados na taxa de sucesso no secundário.

Como conclusão, podemos afirmar que, apenas a taxa de sucesso do secundário, apresenta uma relação negativa com o tipo de liderança transformacional e os resultados de liderança e apresenta uma relação positiva com o tipo de liderança *laissez-faire*.

Apresenta-se ainda de seguida a relação gráfica entre a média de cada tipo de liderança e os resultados de cada escola.

1. Transformacional

Gráfico 115 – Liderança Transformacional/Média CIF (3º ciclo)

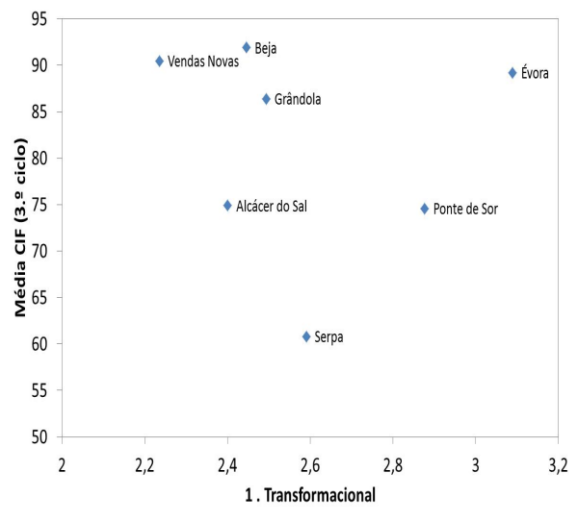


Gráfico 116 – Liderança Transformacional/Média Exames (9º ano)

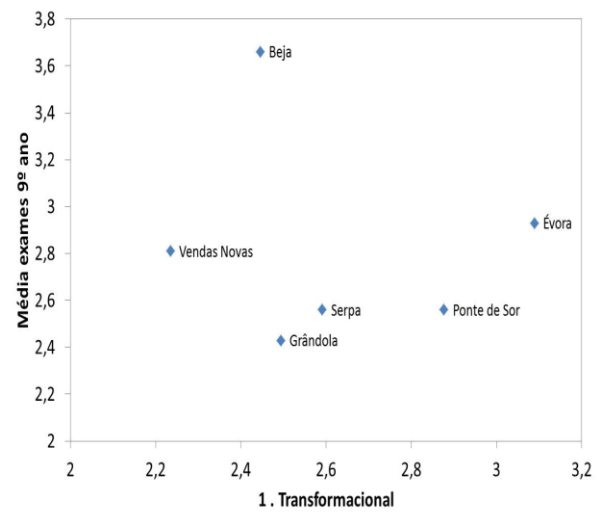


Gráfico 117 – Liderança Transformacional/Taxa de sucesso (3º ciclo)

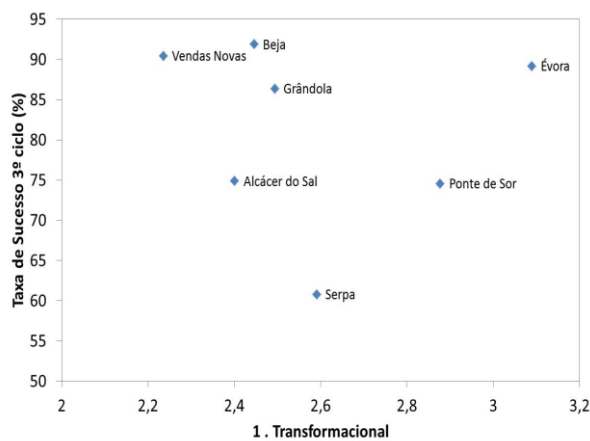


Gráfico 118 – Liderança Transformacional/Média CIF (Secundário)

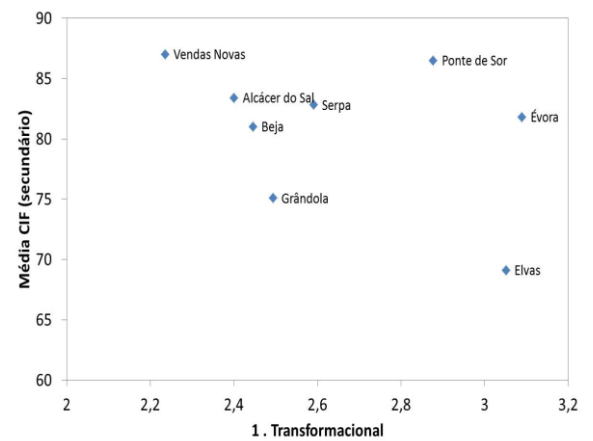


Gráfico 119 – Liderança Transformacional/Média Exames (12º ano)

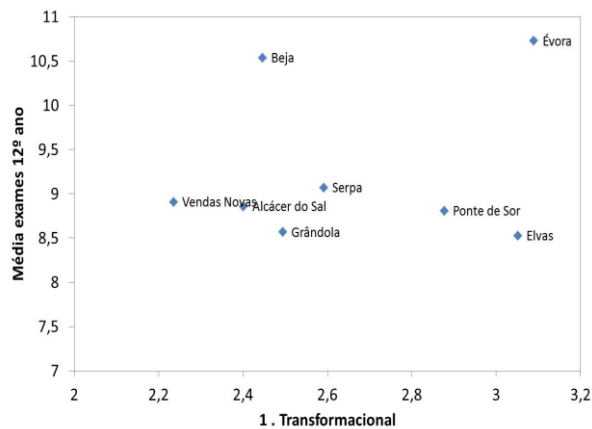
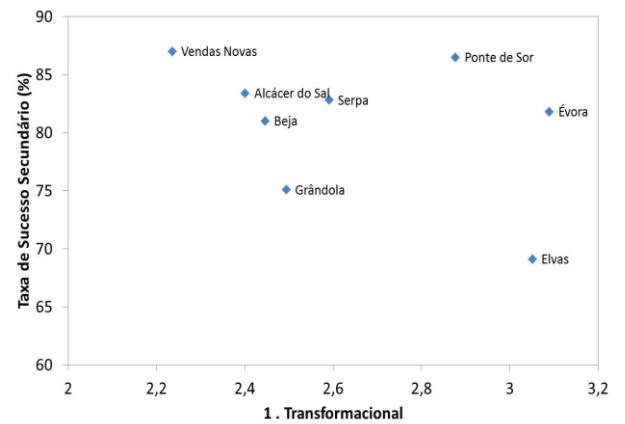


Gráfico 120 – Liderança Transformacional/Taxa de sucesso (Secundário)



2. Transacional

Gráfico 121 – Liderança Transacional/Média CIF (3º ciclo)

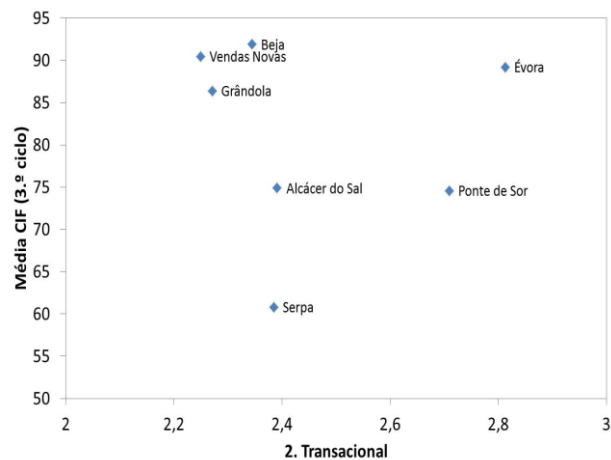


Gráfico 122 – Liderança Transacional/Média Exames (9º ano)

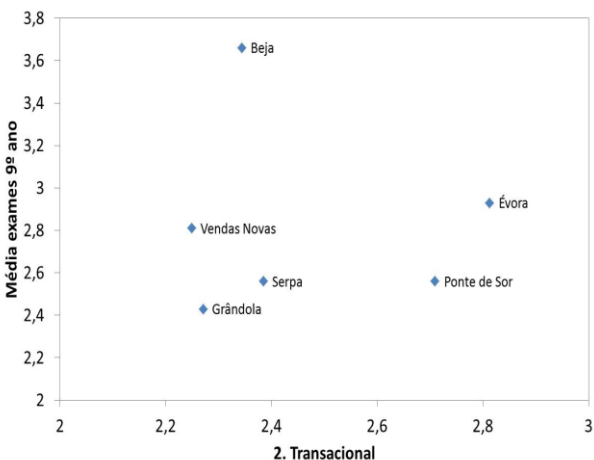


Gráfico 123 – Liderança Transacional/Taxa sucesso (3º ciclo)

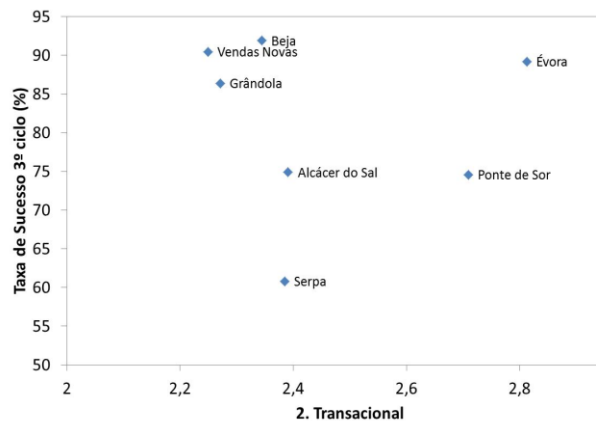


Gráfico 124 – Liderança Transacional/Média CIF (Secundário)

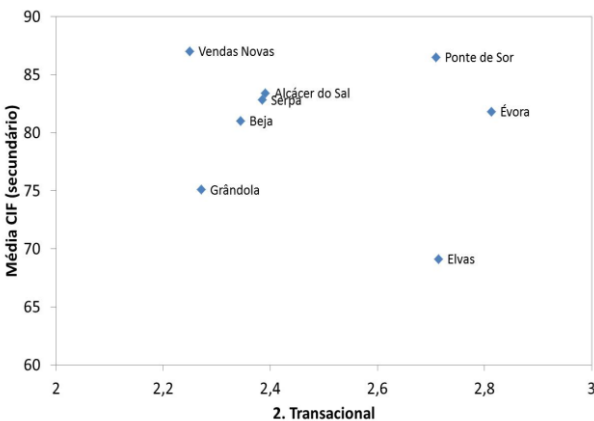


Gráfico 125 – Liderança Transacional/Média Exames (12º ano)

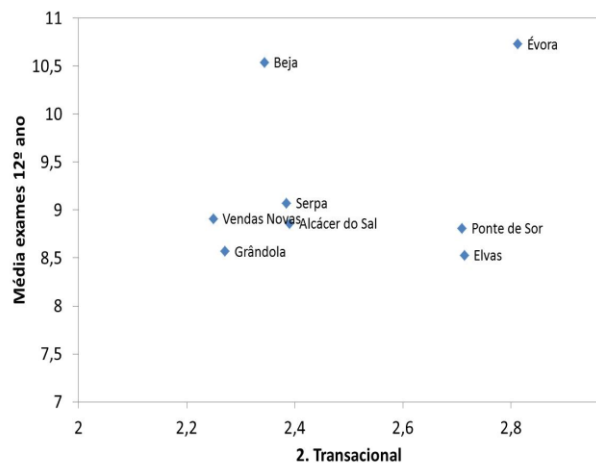
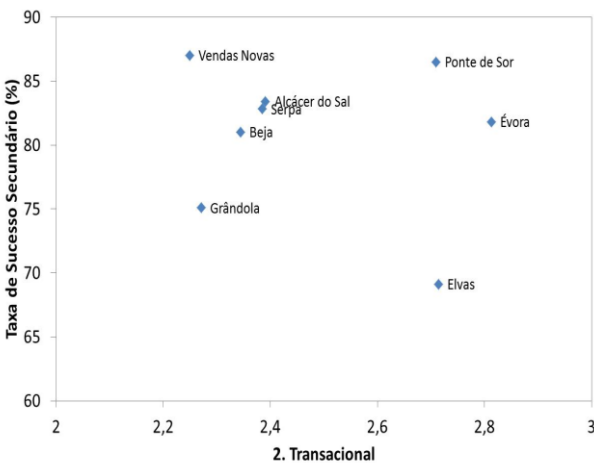


Gráfico 126 – Liderança Transacional/Taxa de sucesso (Secundário)



3. Laissez-faire

Gráfico 127 – Liderança *Laissez-faire*/Média CIF (3.º ciclo)

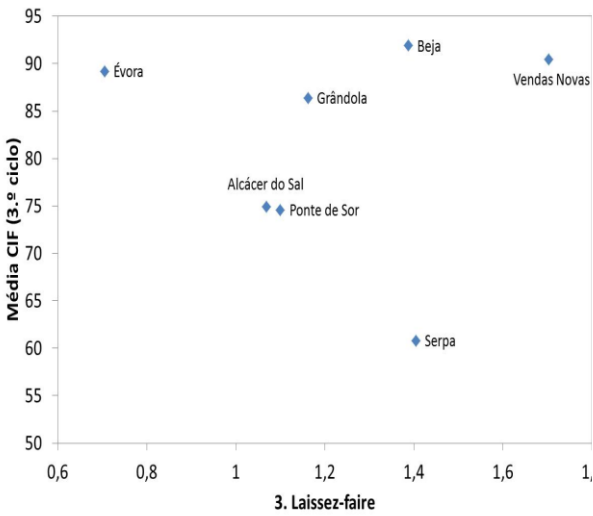


Gráfico 128 – Liderança *Laissez-faire*/Média Exames (9º ano)

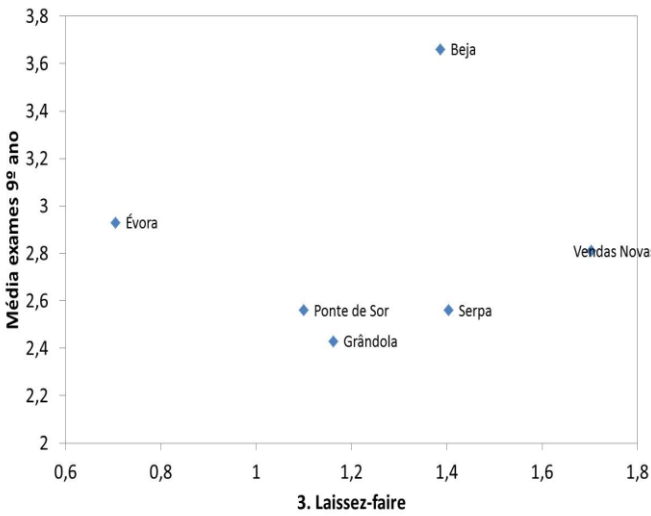


Gráfico 129 – Liderança *Laissez-faire*/Taxa de sucesso (3º ciclo)

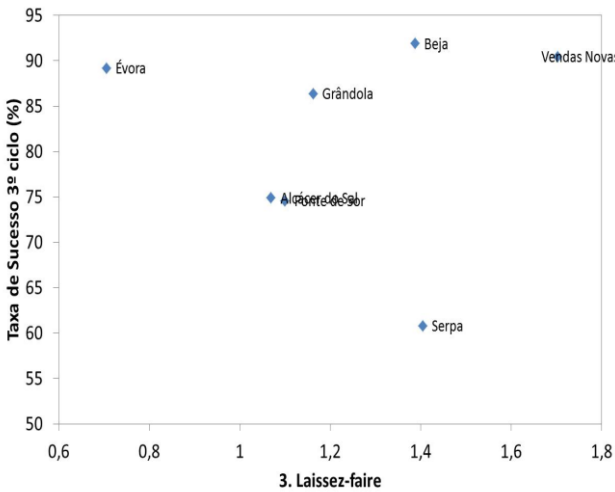


Gráfico 130 – Liderança *Laissez-faire*/Média CIF (Secundário)

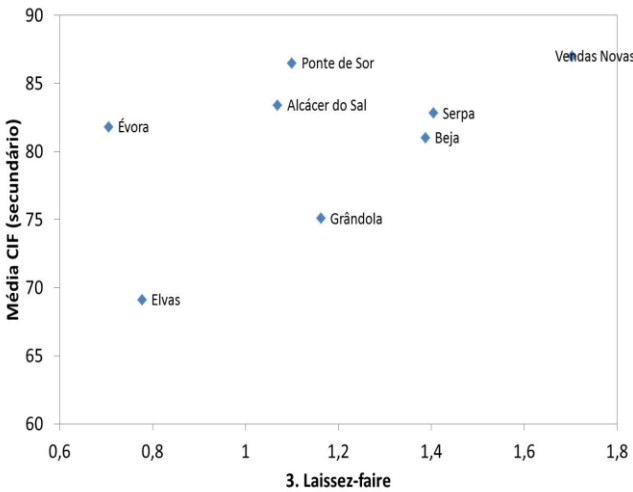


Gráfico 131 – Liderança *Laissez-faire*/Média de exames (12º ano)

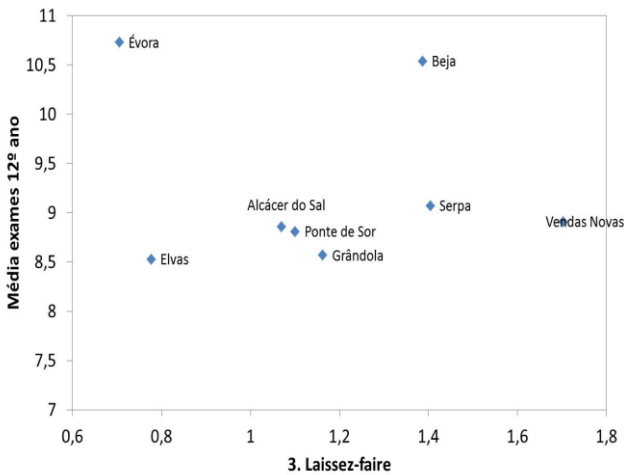
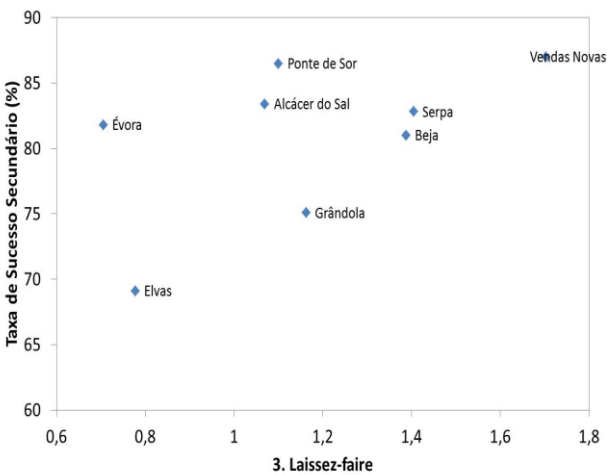


Gráfico 132 – Liderança *Laissez-faire*/Taxa de sucesso (Secundário)



4. Resultados da liderança

Gráfico 133 – Resultados da liderança/Média CIF (3º ciclo)

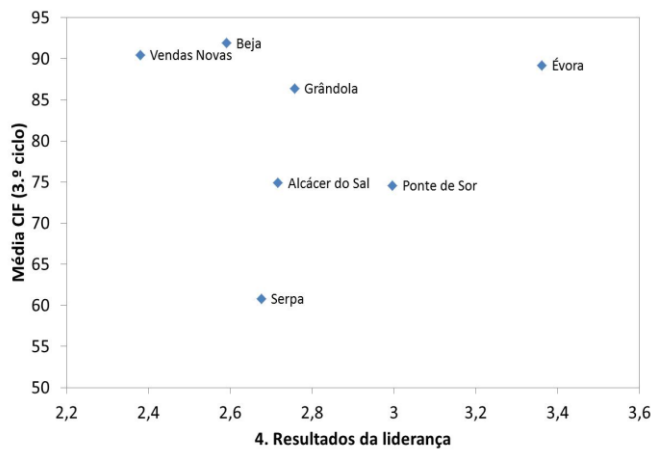


Gráfico 134 – Resultados da liderança/Média Exames (9º ano)

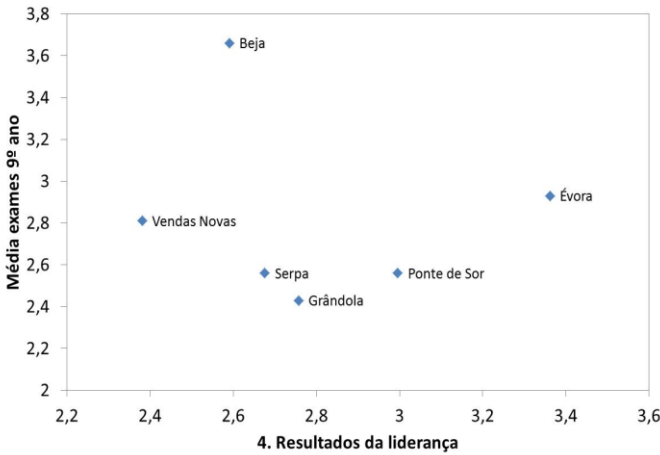


Gráfico 135 – Resultados da liderança/Taxa de sucesso (3º ciclo)

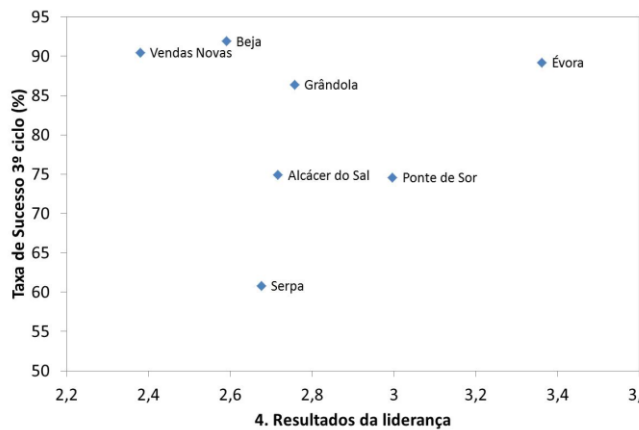


Gráfico 136 – Resultados da liderança/Média CIF (Secundário)

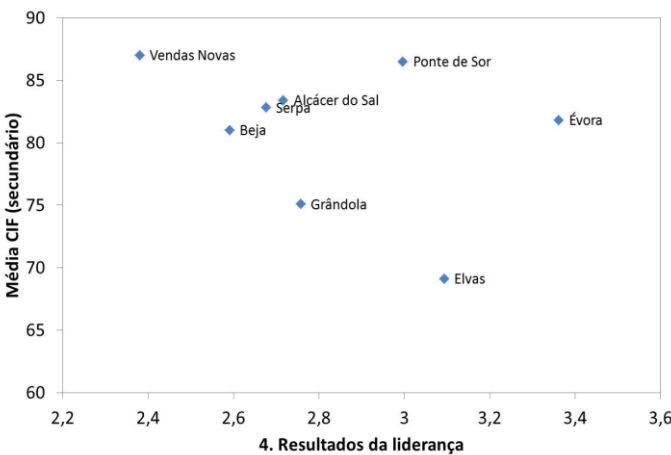


Gráfico 137 – Resultados da liderança/Média Exames (12º ano)

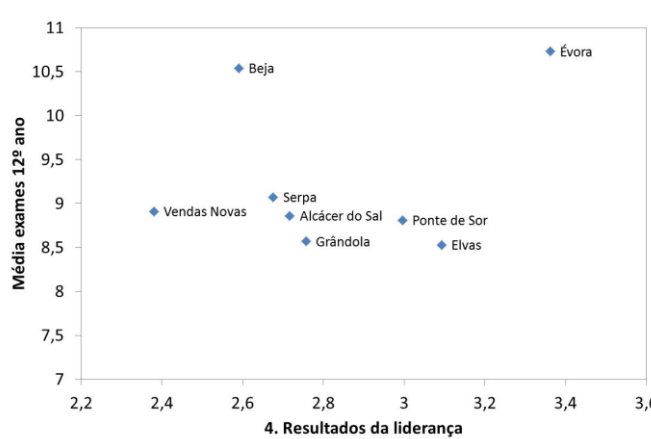
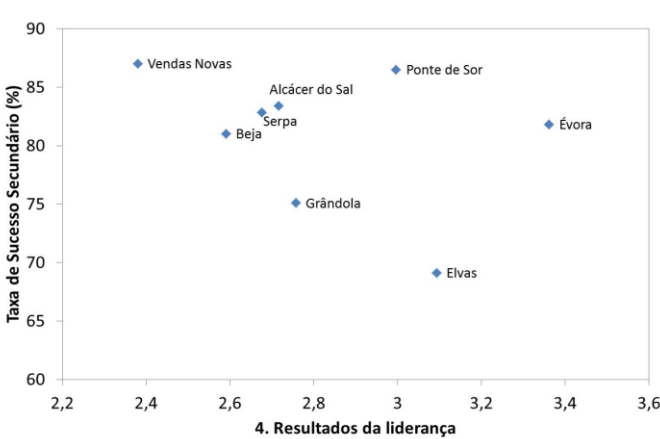


Gráfico 138 – Resultados da liderança/Taxa de sucesso (Secundário)



VI. 6. Análise dos dados recolhidos através das entrevistas

Com base nos objetivos que foram propostos neste estudo, e partindo de uma recolha de conceitos resultantes das leituras bibliográficas realizadas, foram criados, apresentados e analisados vários indicadores que permitiram caracterizar a ação do diretor na escola, bem como, a sua visão sobre a organização educativa. Neste sentido, as entrevistas encontram-se subdivididas em seis blocos temáticos, permitindo assim, auxiliar a recolha e tratamento dos dados, em interação com os temas abordados na revisão bibliográfica e nos dados recolhidos nos questionários. Assim, a informação foi agrupada em categorias de análise, para que se possam trabalhar os dados à luz da subjetividade. Segundo Jorge Vala (1986, p.111)

“Categorizar é classificar, é uma tarefa que visa reduzir a complexidade da informação, através da sua identificação, ordenação, atribuindo-lhe sentido. Uma categoria é habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

Nesta perspetiva, a partir das categorias principais: dados biográficos (caraterização do diretor), o diretor (desafios e motivações), a escola (perceções sobre a escola), a organização escolar, a liderança na escola e o sentido da liderança, foram definidas as seguintes categorias de análise e respetivas subcategorias.

Todas as subcategorias emergiram da nossa árvore de categorias através dos seus “nós” e só ficou definida na parte final da nossa investigação. No geral, todas as instruções são dadas pelo investigador, que, a partir das fontes internas (entrevistas), agrega de acordo com as categorias definidas, aperfeiçoando o sistema de subcategorias ao longo de todo o processo, interligando, codificando e recodificando em qualquer momento da investigação. A partir daqui, o documento é apresentado em forma de gráfico (barras ou radar), o que permite ao investigador olhar para os dados, evidenciar melhor a sua distribuição e interpretá-los, cruzando, os mesmos, com todas as informações recolhidas, quer na caraterização das escolas em estudo, quer nos questionários aplicados aos docentes e não docentes. A utilização do software (webQDA), proporcionou-nos a nós, investigadores, um trabalho mais colaborativo e distribuído ao longo da análise das entrevistas, uma vez que garantiu uma ação mais

interativa e dinâmica na codificação e no questionamento dos dados, através de matrizes, sem colocar em causa a sua interpretação e validação.

VI. 6.1. Dados biográficos (caraterização do diretor)

Com estes oito entrevistados, pensamos ter conseguido recolher os dados adequados para analisar o papel dos diretores nos seus estabelecimentos de ensino, permitindo-nos comparar a sua perceção sobre o modo como exercem a sua liderança com a perceção recolhida dos docentes e não docentes que responderam ao inquérito por questionário. No quadro seguinte apresentamos uma breve análise da caraterização dos entrevistados sobre o seu percurso profissional:

Quadro 35 – Caraterização dos entrevistados

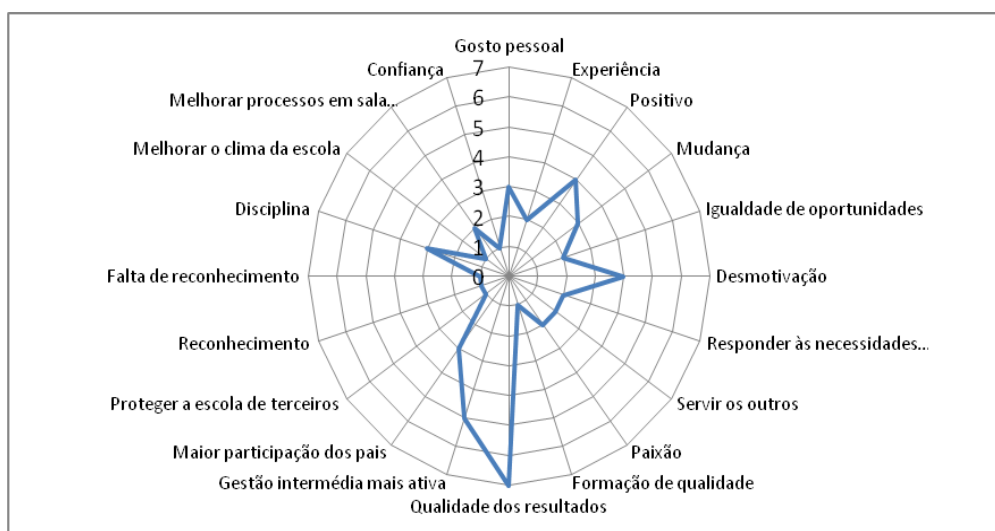
Escola	Género	Idade	Formação académica	Formação específica para o cargo	Grupo de recrutamento	Experiência na docência	Experiência no cargo	Experiência no cargo nesta escola
ES D.Sancho II - Elvas	F	47	Mestrado	Sim	520 - Biologia	22	12	7
ES Severim Faria - Évora	M	58	Licenciado	Sim	330 - Inglês-Alemão	38	28	28
ES Alcácer do Sal	M	54	Mestrado	Sim	400 - História	31	4	4
ES Diogo de Gouveia Beja	M	51	Licenciatura	Sim	420 - Geografia	26	5	4
ES Serpa	M	47	Licenciatura	Sim	510 - Química	20	8	3
ES Ponte de Sor	M	47	Licenciatura	Sim	410 - Filosofia	24	8	4
ESAIC Grândola	F	52	Licenciatura	Sim	560 - Ciências Agropecuárias	30	17	17
ES Vendas Novas	M	59	Licenciatura	Sim	430 - Economia	40	30	30

Da sua análise podemos verificar que todos os diretores são pessoas muito experientes na docência e no cargo que exercem, uma vez que todos os diretores possuem mais de vinte anos de experiência como serviço docente, possuindo também uma longa experiência em cargos de gestão e administração escolar. É de referir que alguns dos diretores exercem cargos de direção desde a vigência do Decreto- Lei 172/91 de 10 de maio, passando depois a exercer as suas funções à luz do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio e estão a implementar o que preconiza o Decreto- Lei 75/ 2008 de 22 de abril, republicado em 2 de julho de 2012. Todos os diretores foram eleitos pelo método concursal de acordo com o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril.

VI. 6.2. Diretor (desafios e motivações)

Esta categoria engloba um conjunto de questões que consideramos importantes para conhecermos os desafios e motivações dos diretores das escolas em estudo, uma vez que esses desafios assumem um papel fundamental, pois permitem definir com clareza o lema, o rumo e as linhas orientadoras do projeto educativo da sua escola. Para além das questões diretas e objetivas sobre os seus principais desafios e motivações, tentámos apreender a perceção dos diretores face ao novo modelo de gestão e conhecer que medidas privilegiam na sua ação quotidiana face a esses novos desafios, numa escola inovadora, criativa e promotora do sucesso educativo.

Gráfico 139 – Desafios e motivações do diretor

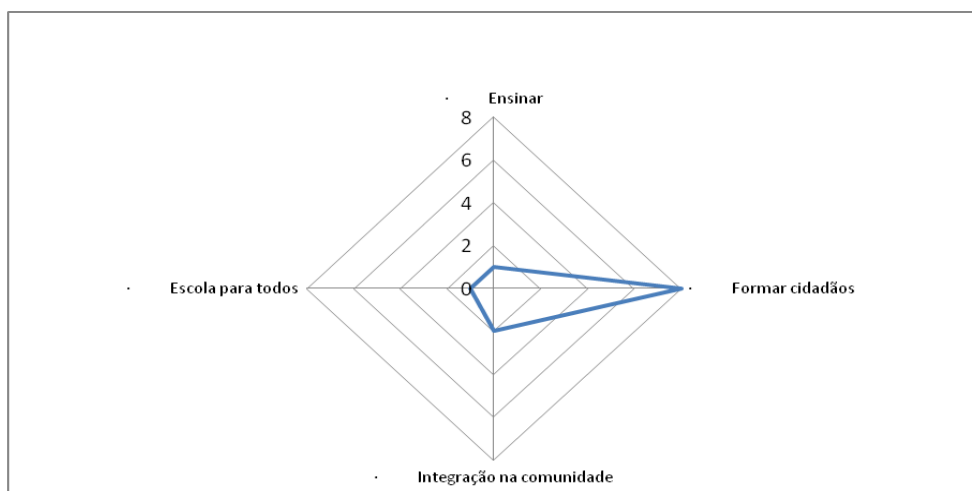


Quanto aos “*desafios e motivações*” dos diretores, os sujeitos entrevistados têm pensamentos muito divergentes nesta categoria, ou seja, cada um tem uma opinião definida de si próprio e para a sua escola. No entanto, consideram que a qualidade dos resultados é apontado como um fator fundamental, sobretudo, para a imagem da escola na comunidade a que pertence. De acordo com o Diretor da Escola Secundária de Serpa “*[...] aquilo que se perspectiva em termos da visão, da 'governança' das escolas, acho que a tutela, cada vez mais, vai fazer uma aposta muito grande no aparecer dos resultados escolares [...]*” (E5). Neste âmbito, o Diretor da Escola Secundária de Alcácer do Sal reconhece que: “*[...] há um aspeto onde ainda há muito para fazer, onde ainda há margem de evolução, que é ao nível dos resultados escolares: melhorou-se alguma coisa, pouco, penso que se pode melhorar mais e existe margem para progredir nesse domínio [...]*” (E3).

VI. 6.3. A Escola (perceções sobre a escola)

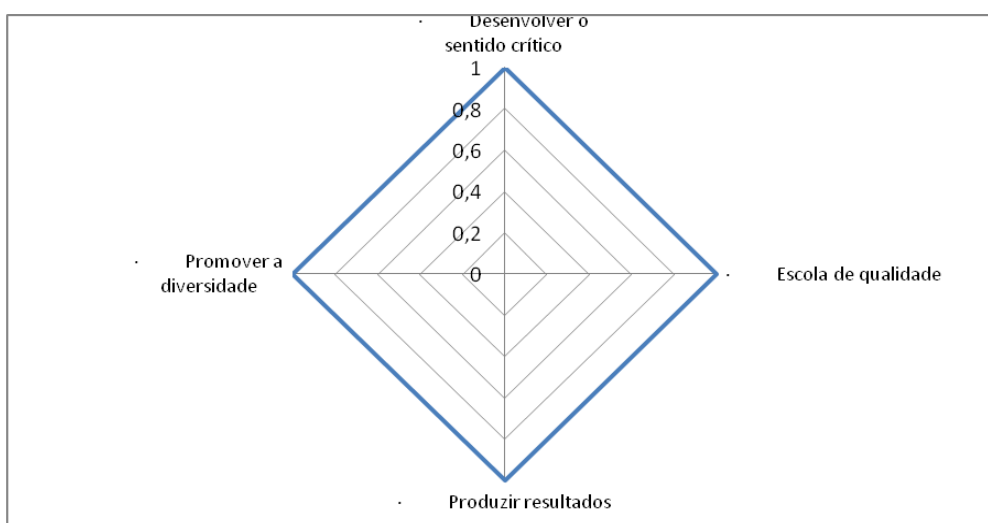
Cada escola apresenta um conjunto de características específicas que lhe confere uma determinada individualidade e permite distingui-la das demais, ou seja, com as mudanças implementadas ao longo dos tempos nas organizações educativas, implicou a criação de uma nova escola, uma escola mais aberta e mais inclusiva num conceito de “escola para todos”. Assim, a caracterização das escolas do nosso estudo inclui o reconhecimento de algumas das suas características, percecionadas pelo seu diretor, bem como, a definição de uma missão para a sua escola, dos valores e da visão que o diretor quer deixar, em função dos objetivos e das linhas orientadoras para a construção do projeto educativo. Em suma, a definição de missão e visão é uma função fundamental para saber onde estamos e para onde queremos ir, mas sempre, assente em valores fundamentais de cidadania.

Gráfico 140 – Missão do diretor



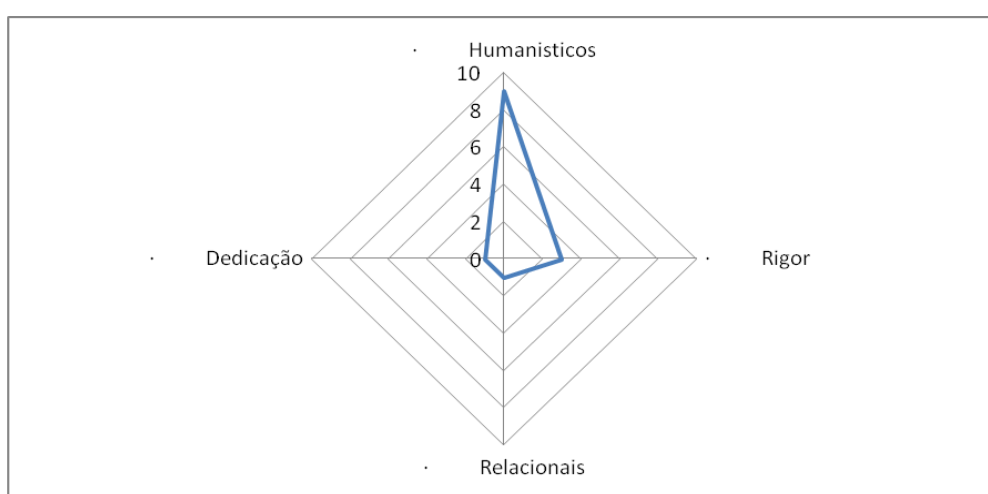
Observando o gráfico, os resultados com que os diretores das escolas do nosso estudo mais se identificam são a “*formação de cidadãos*”. Para o diretor da Escola Secundária Diogo de Gouveia, a escola deve ser “[...] *algo que permita contribuir para a formação íntegra dos indivíduos, que permita dotá-los de capacidade de análise, consciencializá-los para o facto de os seus direitos, os seus deveres nunca colidirem com direitos e deveres de terceiros, serem todos capazes de contribuir para uma transformação da sociedade [...]*” (E4). No mesmo sentido, o diretor da Escola Secundária de Alcácer do Sal, acrescentou que a escola deve “[...] *prestar um serviço público de elevada qualidade na formação de cidadãos ativos e indivíduos empenhados e competentes.*” (E3)

Gráfico 141 – Visão do diretor



Pela análise dos resultados obtidos no que respeita à visão para a sua escola, os diretores diversificaram as suas opiniões nas entrevistas dadas, considerando o “desenvolvimento do sentido crítico”, “escola de qualidade”, “produzir resultados” e “promover a diversidade”. Para ilustrar o apresentado, o diretor da Escola Secundária de Vendas Novas refere que: “[...] criámos aqui na escola - apesar de a escola ser pequena - a maior diversidade possível de cursos e de formações de maneira a irmos ao encontro da maioria dos alunos, para que eles possam alcançar alguma coisa e que não andem aqui a perder tempo [...]” (E8).

Gráfico 142 – Valores

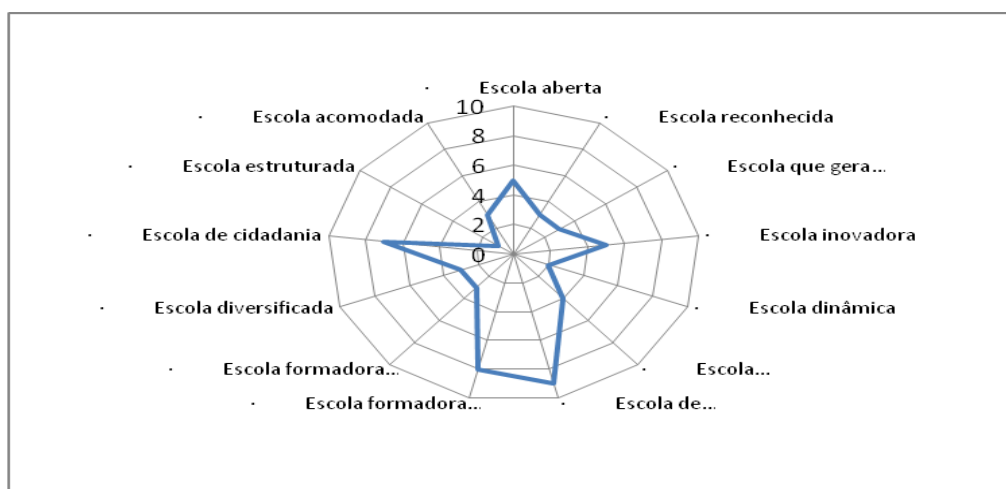


Nesta subcategoria, pretendia-se descobrir alguns fatores na organização que, na perspectiva dos entrevistados, desempenhassem um papel determinante na construção de uma escola assente em determinados valores. Nesse contexto, o diretor da Escola Secundária Diogo de Gouveia refere na sua entrevista “[...] o respeito pela diversidade e pluralismo de ideias. Sem discriminação, [...]. Com a orientação sempre presente, humanística e preparando os nossos, ou todos aqueles que por aqui passam para um exercício pleno de chamar-lhe-ia cidadania [...]” (E4). A diretora da Escola Secundária António Inácio da Cruz, também considera que “[...]o aluno, para que valorize a escola e também para que se valorize a si, também tem valores definidos, que são a solidariedade, a cidadania, o espírito de pertença, a partilha.” (E7).

VI. 6.4. A organização escolar

A caracterização da “*organização escolar*” efetuada pelos diretores entrevistados indicou opiniões divergentes nos tipos de escolas e convergentes no modelo de gestão nas oito escolas em estudo. Os seus líderes mostram-se disponíveis e com um grande espírito de missão para a sua escola, no entanto, a subcategoria modelo de gestão têm uma carga muito negativa no bom funcionamento da organização escolar neste modelo de administração e gestão das escolas em Portugal.

Gráfico 143 – Tipos de escola



Nesta subcategoria existe uma grande diversidade de opiniões dos diretores, ou seja, cada um têm uma perspetiva para a sua escola e com um determinado objetivo a atingir. Seguidamente, ilustramos com alguns excertos das entrevistas efetuadas: como “*escola formadora*”, a diretora da Escola Secundária de Elvas refere: “[...] a formação, é a formação académica dos alunos, na perspetiva de que a escola pública tem este objetivo central, que não pode ser descaracterizado sob pena de não ser escola.” (E1). Para o diretor da Escola Secundária Severim de Faria, na subcategoria “*escola para a cidadania*”, a escola deve proporcionar uma “[...] formação académica aos jovens, naturalmente associada a uma formação para a cidadania. Mas aqui é um objetivo de complementaridade, a Severim de Faria coloca-se aqui, na educação para a cidadania, os pais sabem isto, coloca-se aqui como coadjuvante.” (E2).

Para o diretor da Escola Secundária de Alcácer do Sal, na subcategoria “*escola acomodada*” o diretor é perentório na sua afirmação ““É uma escola um pouco

acomodada [...] é preciso vir um ano e mais outro, porque há rotinas que, para se consolidarem e para serem assumidas e aceites, levam tempo. É muito difícil alterar comportamentos, alterar procedimentos e formas de trabalhar.” (E3)

Noutra perspetiva, para o diretor da Escola Secundária Diogo de Gouveia a sua escola é *“[...]uma escola com elevados padrões de exigência, com, onde se fomenta o rigor, a competência, e onde se reconhece todo e cada um destes aspetos. Os resultados falam por si, temos alunos excelentes, logicamente que eles vêm com competências adquiridas em escolas, outras, nós aqui ou damos seguimento ou complementamos aquilo que é a sua formação.” (E4)*

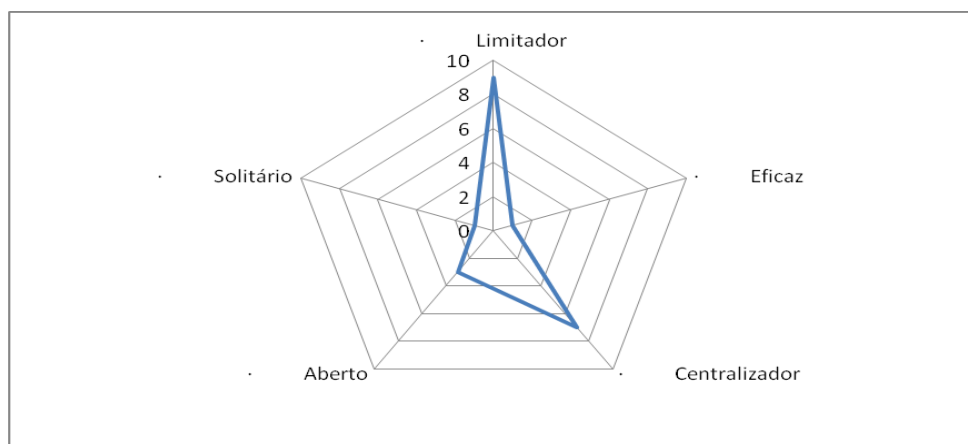
Na subcategoria “*escola dinâmica*”, o diretor da Escola Secundária de Serpa, refere na sua entrevista que a escola de Serpa *“[...]é uma escola que deu alguns passos no sentido de algum dinamismo, no sentido de tentar marcar a sua identidade, o seu DNA, criar o seu nível de reconhecimento; há coisas onde eu acho que efetivamente a Escola Secundária de Serpa criou alguma identidade e alguma referência.” (E5).*

Como “*escola disciplinadora*”, o diretor da Escola Secundária de Ponte de Sor, considera: *“[...]este é um dos motivos pelo qual a escola marca, e os alunos percebem que aquilo que é dito para fazer, a regra que é definida é para ser cumprida, portanto, este é um dos motivos pelo qual se distingue esta escola.” (E6).*

Noutra perspetiva, na área da “*formação de professores*”, a diretora da Escola Secundária AIC de Grândola considera muito importante para a sua escola os planos de formação interna, uma vez que *“[...] a formação tem que ir no sentido de levar os professores a refletir a sua própria prática.” (E7).*

O diretor da Escola Secundária de Vendas Novas, refere que a sua escola tem de ser uma *escola aberta*, ou seja, tem como missão *“[...] fomentar, construir e incentivar uma escola mais participativa, de todos e para todos [...]uma integração plena de todos os alunos, uma formação técnico-científica [...]” (E8).*

Gráfico 144 – Modelo de gestão



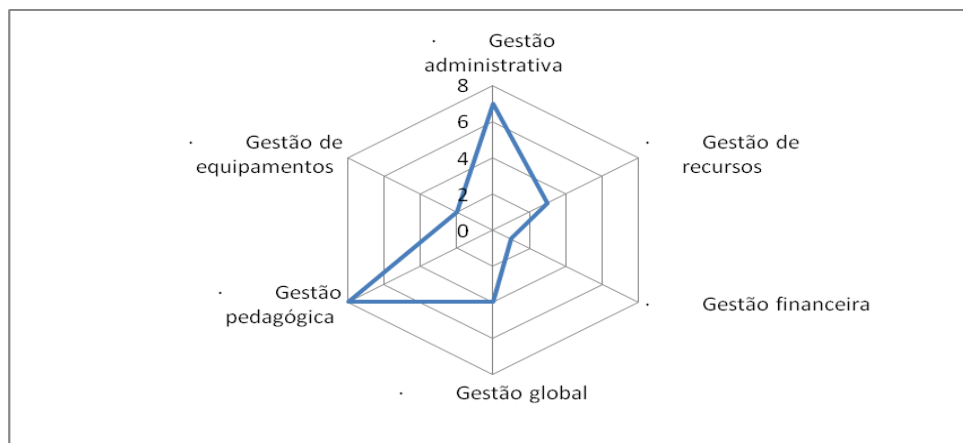
Neste modelo de administração e gestão das escolas em vigor desde 22 de abril de 2008, os diretores foram quase unânimes na escolha das subcategorias, apontando o modelo como “*limitador*” e “*centralizador*”. Como podemos constatar pelas afirmações a seguir transcritas, o modelo unipessoal está implementado. No que diz respeito ao modelo “*limitador*” e retirando algumas das ideias mais importantes que evidenciam e reforçam a opinião dos entrevistados: “*Há uma carga burocrática administrativa que hoje não deixa de caracterizar o trabalho da Direção.*” (E2); “[...] *o poder de decisão dos diretores cada vez é menor. [...] A nível pedagógico estamos limitados pela lei.*” (E4); “[...] *hoje, a quantidade de atividades e tarefas acometidas a um diretor de uma escola, deixa-lhe muito pouco tempo para ele pensar a escola.*” (E5).

Quanto à outra subcategoria, “*centralizador*”, o diretor da Escola Secundária de Alcácer do Sal, também salienta que “[...] *é um poder solitário, é um ato mais solitário mas é algo que pressupõe uma audição e um acompanhamento dos problemas e das pessoas; podermos decidir após e com outros. Decidimos e assumimos, que é o que me parece mais importante no modelo que se pretende participativo.*” (E3). Nesta mesma linha de pensamento, a diretora da Escola Secundária de Grândola, refere que “*Na prática sou eu que as tomo independentemente de ser vindo do adjunto ou do subdiretor, a competência é minha. Num órgão colegial há a hipótese de ficar em ata que há uma decisão tomada com a qual eu não concordei, agora não, agora é tudo unipessoal.*” (E7).

Noutra perspetiva, o diretor da Escola Secundária de Ponte de Sor, refere que o modelo é aberto e considera “[...] *que o modelo tem muito a ver com as pessoas que lhe dão forma; eu acho que é importante “até para envolver as pessoas” nós percebermos*

que a importância das pessoas em determinadas decisões, ainda que as decisões sejam assumidas pelo Diretor, é fundamental, até para que essas pessoas se sintam comprometidas com essas decisões.” (E6).

Gráfico 145 – Procedimentos do diretor

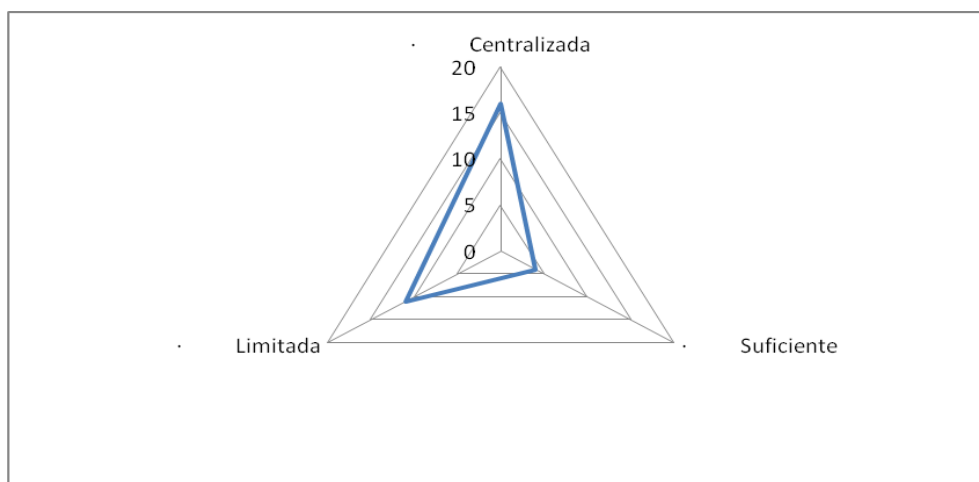


No que diz respeito à subcategoria “procedimentos”, as dinâmicas de funcionamento interno continuam a existir, de uma forma geral, mas apresentam algumas divergências de opiniões sobre este item. Enquanto na Escola Secundária de Alcácer do Sal, as dinâmicas de funcionamento interno têm maior reflexo na gestão diária, como refere o seu diretor, “[...] penso que ainda utilizo muito do meu tempo em questões que se prendem com gestão diária, de ocorrências diárias; penso que deveriam ser resolvidas a outro nível.” (E3); o diretor da Escola Secundária de Vendas Novas também atribui uma importância bastante significativa aos procedimentos na “[...] área administrativa e de gestão mas não descuro as outras e arranjo as pessoas que eu acho que reúnem as condições para [...]” (E8).

Por outro lado, na Escola Secundária Severim de Faria, as dinâmicas de gestão, segundo o seu diretor, passam pela gestão pedagógica na escola, uma vez que “[...] a nossa primeira preocupação é o cumprimento pedagógico [...] o que é que se tem vindo a notar na própria direção, a importância que tem eu dedicar-me mais aos processos de natureza pedagógica, com uma distribuição de tarefas que promova a minha maior dedicação às questões pedagógicas [...]” (E2). A diretora da Escola Secundária D. Sancho II – Elvas refere que “[...] a minha principal preocupação [...] é o cumprimento curricular [...]”.

Ainda na subcategoria “*procedimentos*”, no item “*gestão de recursos*”, o diretor da Escola Secundária de Ponte de Sor, considera que “[...] *há uma outra parte em que eu também tento estar presente e que tem a ver com a gestão dos próprios recursos humanos, a nível de professores e a nível de funcionários.*” (E6).

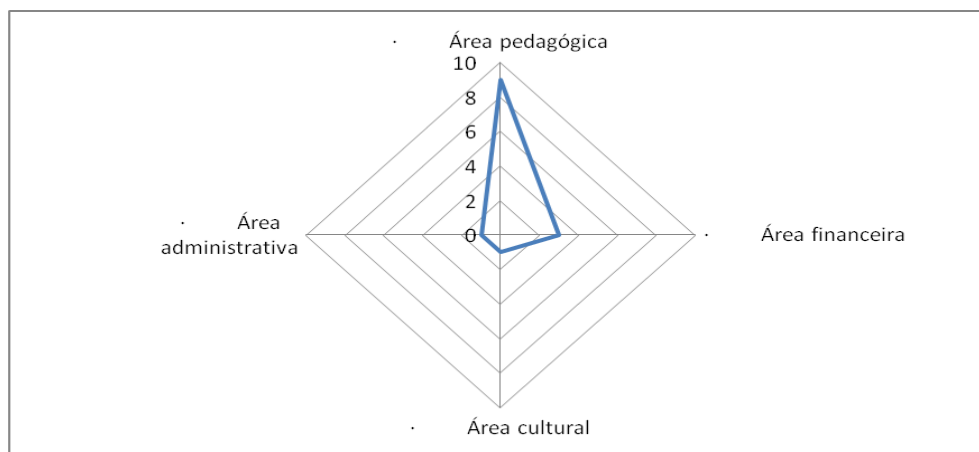
Gráfico 146 – Grau de autonomia



No que se refere à “*autonomia*” dos diretores e olhando para a centralização do sistema educativo português e a pouca autonomia das escolas, quer na área dos recursos humanos, quer na gestão financeira, a maioria dos diretores manifesta opiniões muito convergentes neste item, uma vez que considera a autonomia muito centralizada e limitada, ou seja, as decisões do dia a dia, são aquelas que são da exclusiva responsabilidade do diretor, as outras são da responsabilidade da administração central ou regional. Deste modo, as respostas dos entrevistados estão em consonância com as práticas na relação de poder entre a administração central e as escolas. Parece haver, por parte dos entrevistados, uma perceção realista sobre a autonomia, uma vez que como atestam os dados, são apenas as decisões do dia a dia da sua exclusiva responsabilidade, “*gestão de pessoal, gestão de conflitos e situações disciplinares*”, deixando pouco espaço para desenvolverem a verdadeira autonomia. Vejamos alguns excertos das entrevistas que evidenciam e reforçam a verdadeira falta de autonomia dos diretores, “[...]este modelo não dá para que haja uma autonomia.” (E1); “*A autonomia das escolas é muito reduzida. Em termos administrativos é praticamente inexistente; em termos administrativos, qual é a nossa autonomia? É cumprir com os regulamentos, com os procedimentos e com as normas.*” (E3); “[...]cada vez mais, todos os

procedimentos são centralizados, ou seja, somos meros árbitros. Nem sei se chegamos em determinados aspetos, nem sei se chegamos a atuar. Somos só árbitros.” (E4); “Uma vertiginosa falta de autonomia [...]”(E5); “Nós não temos autonomia [...]” (E7); “[...]é uma autonomia centralizada [...]” (E8). Em sentido oposto, o diretor da Escola Secundária de Ponte de Sor, manifesta uma opinião divergente, considerando: “Eu sinto que tenho autonomia para tudo. Eu nunca deixei de fazer nada nesta escola por uma questão de autonomia, portanto, acho que em termos gerais a escola, nas mais variadas áreas, funciona, que conseguimos dar respostas adequadas àquilo que são as solicitações.” (E6).

Gráfico 147 – Áreas de maior autonomia



Na subcategoria “*maior autonomia*”, os inquiridos apresentam opiniões muito semelhantes nos discursos apresentados, embora alguns realcem a área financeira como fatores importantes para uma maior autonomia do diretor; outros realçam a área administrativa e cultural como sendo áreas também muito importantes num conceito de uma maior autonomia. No entanto, um dos fatores emergentes e mais importantes dentro da organização, na perspetiva da maioria dos diretores, é a “*área pedagógica*” associada às dinâmicas entre estruturas de orientação educativa e a regulação do processo educativo. Assim, alguns dos diretores entrevistados, realçam algumas áreas que consideram importantes para o desenvolvimento da sua autonomia: “*Eu desejá-la-ia, sobretudo para implementar flexibilidade curricular, de acordo com insuficiências na turma X na disciplina A ou insuficiências na turma Y na disciplina B.*” (E2); “[...]a autonomia, em termos da gestão dos recursos humanos, seria importante, ao nível da constituição de turmas, da oferta educativa; se eu acho importante abrir um curso

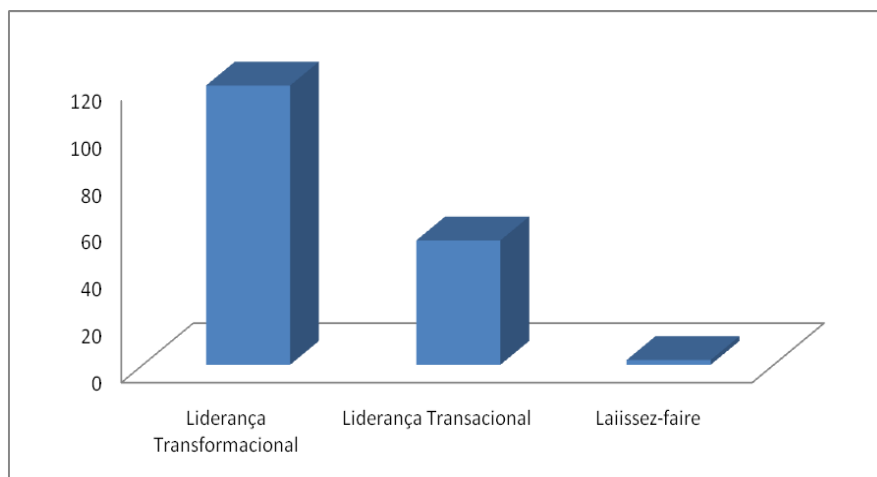
profissional de recursos florestais, porque até tenho um espaço que precisa de ser trabalhado e que tem muito para ser ensinado e aprendido “é um espaço de aprendizagem excepcional porque é que eu não o posso abrir?” (E7) “[...]esta escola, se tivesse autonomia, conseguia fazer as duas coisas definindo os percursos conforme os alunos; temos psicólogos, temos professores, tínhamos meios suficientes para ter autonomia para avaliar quais os alunos que dentro do nosso universo nunca irão terminar o 12º ano [...]” (E8).

VI. 6.5. Liderança na escola

A temática relacionada com a liderança na escola, envolveu uma averiguação na identificação do estilo de liderança do diretor, através da sua autoperceção.

O gráfico seguinte ilustra os valores globais das referências observadas na análise de conteúdo das entrevistas.

Gráfico 148 – Tipos de liderança



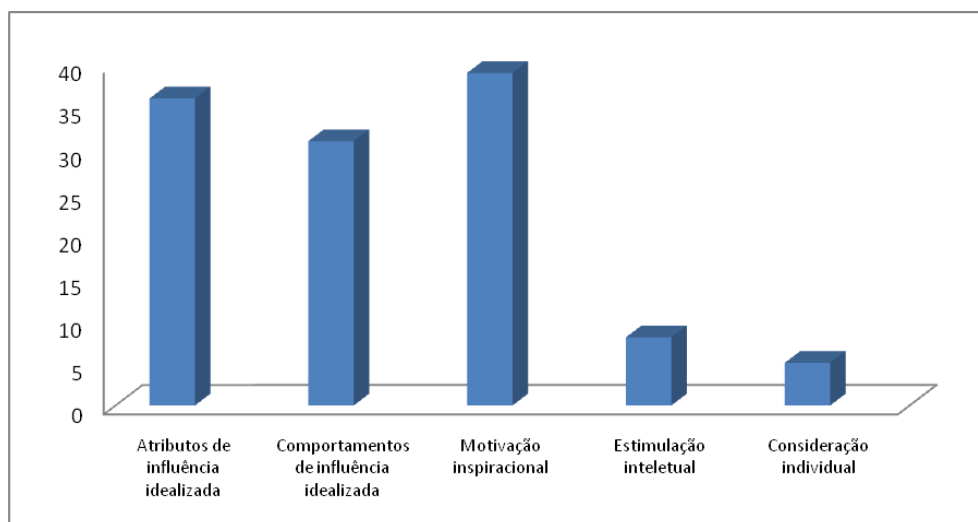
De acordo com a opinião dos diretores, podemos verificar que o tipo de liderança mais utilizado assenta na liderança Transformacional, seguido da liderança Transacional, sendo, o *Laissez-faire*, o menos utilizado.

Conforme os dados analisados em todas as subcategorias, os entrevistados nas escolas revelam um grande “*sentido coletivo*”, “*confiança nas pessoas*” e um “*reconhecimento pelo seu trabalho*”. Consideram ainda que, existem decisões partilhadas, no diálogo, na cooperação e no processo de tomada de decisão,

proporcionando uma maior autonomia nos seus colaboradores em processos de envolvimento e cooperação.

Os resultados globais das entrevistas, relativamente ao tipo de liderança, confirmam o estilo de liderança mais predominante dos diretores nas oito escolas em estudo, observado nos inquéritos.

Gráfico 149 – Fatores da liderança transformacional



Depois de analisarmos no item anterior, os resultados globais das entrevistas, no que diz respeito ao tipo de liderança com resultados mais elevados, é importante percebermos mais especificamente, quais as categorias que no tipo de liderança Transformacional apresentam maior expressividade.

O envolvimento de todos os intervenientes nos processos organizacionais da escola, em geral, e dos docentes e não docentes, em particular, na inventariação dos problemas da organização torna-se decisivo para a partilha de responsabilidades na respetiva resolução e para a criação de uma dinâmica pedagógica, quer em sala de aula, quer fora dela. Da análise das entrevistas, as categorias que apresentam maior expressividade são os fatores Motivação Inspiracional e Atributos de Influência Idealizada e um pouco inferior os Comportamentos de Influência Idealizada. Assim, e relativamente a estas subcategorias, os diretores referem na sua entrevista alguns indicadores associados à “*motivação inspiracional*”, como a motivação, envolvimento, diálogo e cooperação: Citando alguns diretores: “[...]as minhas decisões, aquilo que são decisões, chamemos-lhe assim, são muito partilhadas, na construção da decisão.”

(E3); “[...]nas estruturas com os departamentos, eu tenho o privilégio de partilhar as preocupações, [...] eu gosto de me pronunciar e de ouvir terceiros, gosto de acima de tudo, de feedback e do retorno.” (E4); “Eu partilho muito quer com os órgãos, quer com o Conselho Geral, com o Conselho Pedagógico, quer com os coordenadores das estruturas intermédias; tenho um trabalho muito continuado e regular, é um trabalho semanal com os coordenadores de departamento.” (E7); “Tudo o que sejam tomadas de decisões, tomamos nessas reuniões, não sou eu que as tomo sozinho; às vezes tento influenciar, dou a minha opinião, outras vezes influenciam-me a mim.” (E8); “[...] a minha dinâmica de trabalho com os professores é uma dinâmica, lá está, mais uma vez de auscultador, de proximidade” (E4).

Ao nível do fator “*atributos de influência idealizada*”, verificou-se que a maioria dos diretores dá maior ênfase à “*confiança nas pessoas*”, de modo a inspirar nos outros o respeito por si e ir mais além do seu interesse pessoal em prol do grupo, uma vez que os diretores referem: “[...]nós temos é que incutir naquelas pessoas, naquilo que estão a fazer, a responsabilidade de liderar aquele processo e a pessoa tem que assumir esta responsabilidade sabendo de antemão que, de forma mais ou menos autoritária, vai ter de prestar contas pelo trabalho que foi feito.” (E6); “Normalmente as pessoas têm as funções atribuídas; a visão que eu tenho é que as pessoas sabem o que é que têm para fazer e eu estou sempre disponível para qualquer problema e delego muita competência.” (E7).

Este fator “*comportamentos de influência idealizada*”, diz respeito aos comportamentos assumidos pelo líder e às suas opções em concreto, enfatizando o sentido coletivo de missão da organização. Assim, os diretores consideram que dão autonomia aos seus colaboradores, como se pode constatar em algumas afirmações a seguir transcritas: “[...] grande envolvimento por parte de todos, dotada de uma grande autonomia, uma autonomia que é conferida a cada um dos protagonistas, porque aqui não há um protagonista... Aqui há muitos protagonistas, com papéis diferenciados, complementares.” (E2); “[...]existe uma grande autonomia no trabalho dos professores relativamente àquilo que se propõem fazer.” (E3); “Toda a autonomia exigida por eles. São autónomos. Não exijo qualquer controlo sobre nenhum. Peço o cumprimento estrito da lei, dos normativos internos, e daquilo que são os princípios do funcionamento em sociedade, principalmente numa sociedade partilhada como é aquela que deve existir numa escola.” (E4); “[...]eles têm uma autonomia não diria

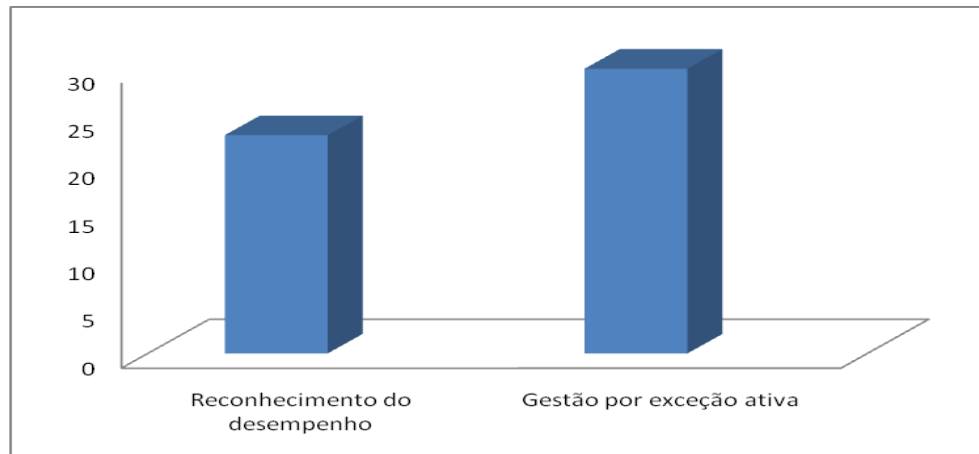
total, mas eu acho que eles trabalham como gostam de trabalhar e como querem trabalhar.” (E7).

Nesta linha de pensamento e na mesma categoria, os diretores consideram que dão autonomia aos docentes e não docentes, mas de forma “controlada”, ou seja, na perspectiva de alguns diretores: “[...]com os assistentes operacionais a autonomia é orientada. Até porque também não temos chefe [...] é rotativo. Portanto é sempre uma autonomia muito orientada.” (E1); “[...]autonomia, é intrínseca à organização na Severim de Faria, designadamente a autonomia dos líderes, que é intrínseca à sua vida, mas atenção, [...] eu tenho que estar dentro de tudo, eu tenho que me sentir o coordenador de tudo [...] sou um líder dos líderes.” (E2); “[...]sob minha orientação e com a corresponsabilização daquilo que lhes cabe. (E5); “[...]delego muito e acompanho muito, essencialmente no coordenador técnico e no encarregado operacional.” (E8).

Ao nível da “estimulação intelectual”, para os diretores, não se verificam muitas ações concretas no sentido de melhorar esta competência, expressando-se mais por uma atitude de alguma abertura à inovação e ao diálogo, tanto em termos individuais como em termos coletivos. Como refere um diretor “*Eu não sou muito virado para a inovação, sou virado para as pessoas que a querem fazer.*” (E8); mas há outros diretores que por sua iniciativa, ou por iniciativa de outros, referem que é “[...]muito difícil, senão mesmo impossível alguém vir com um projeto, sobretudo que tenha um caráter inovador, [...] que seja recusado [...]” (E2).

Ao nível do fator “consideração individual”, os dados sugerem pouca valorização por parte dos diretores nesta área, ou seja, nas interações positivas, no compartilhar preocupações e no reconhecer e satisfazer as necessidades dos docentes e dos não docentes, o que pode significar uma certa fraca sensibilidade dos diretores para a necessidade de incentivar a melhoria das capacidades dos que trabalham consigo. No entanto, alguns diretores afirmam que ao nível da relação pessoal e na auscultação dos problemas pessoais tem uma grande abertura, como se pode constatar em algumas das entrevistas efetuadas: “*Com muitos deles sou quase um confidente [...]*” (E5); “[...]não há aqui ninguém que tenha medo de vir falar comigo porque sabe à partida que eu o ouço [...]” (E8).

Gráfico 150 – Fatores da liderança transacional



Relativamente à “Liderança Transacional”, consideram-se os seguintes indicadores: “*reconhecimento do desempenho*” e “*gestão por exceção ativa*”. Pelos dados recolhidos nas entrevistas, conclui-se que, a maioria dos diretores, reconhece o desempenho dos seus colaboradores em público, elogiando por palavras e gestos o seu esforço. O diretor da Escola Secundária Severim de Faria mencionou: “*Sou relativamente parco em elogios e esse não é algo que me orgulhe particularmente. No entanto não deixo de expressar o reconhecimento que devo às pessoas, designadamente nas reuniões diversas que tenho, do Conselho Pedagógico e sobretudo do Conselho Geral.*” (E2); o diretor da Escola Secundária de Ponte de Sor referiu “[...]o reconhecimento de algo só existe quando esse reconhecimento for público: sou capaz de dar os parabéns a um professor mas também sou capaz de reconhecer esse trabalho em público; a mesma coisa faço em relação aos funcionários.” (E6).

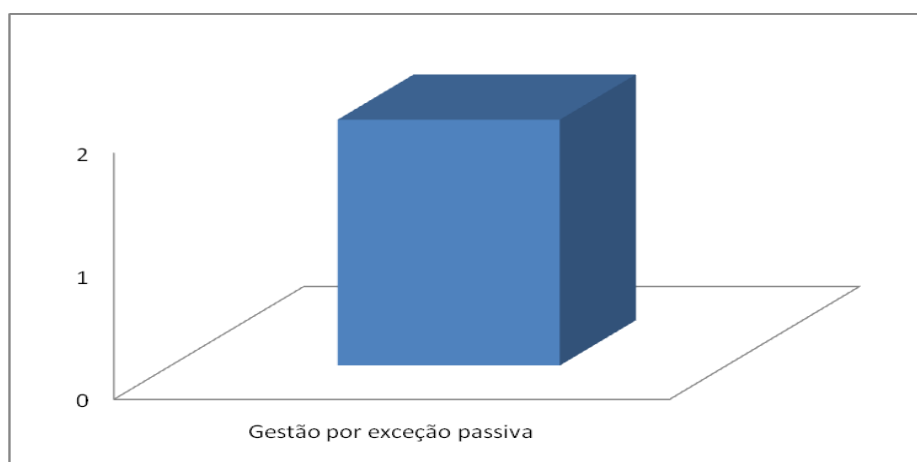
Dentro da mesma linha de convergência, há outros diretores que reconhecem o trabalho dos seus colaboradores e manifestam esse reconhecimento através de gestos, ou seja, como refere o diretor da Escola Secundária de Alcácer do Sal, “[...] *procuro reconhecer não apenas na avaliação mas, principalmente, na distribuição do serviço [...] procurando colocá-los em funções para as quais os acho mais aptos ou onde eles manifestaram melhores resultados.*” (E3).

No que concerne à subcategoria “*gestão por exceção ativa*”, o comportamento do líder centra-se no acompanhamento das tarefas e no seu controlo, garantindo o cumprimento dos objetivos traçados. Da análise das entrevistas constata-se que todos os diretores referem que exercem um controlo dos erros e falhas dentro da organização, procurando ouvir críticas e queixas, como podemos verificar em algumas das

entrevistas: “Quando há falhas sou eu próprio a chamá-los à atenção e a chamá-los aos meu gabinete, para fazer ver que a falha foi reconhecida por mim, foi identificada por muitos e que não deve ser repetida.” (E4); “Por norma atuo logo e acompanho as situações.” (E5)

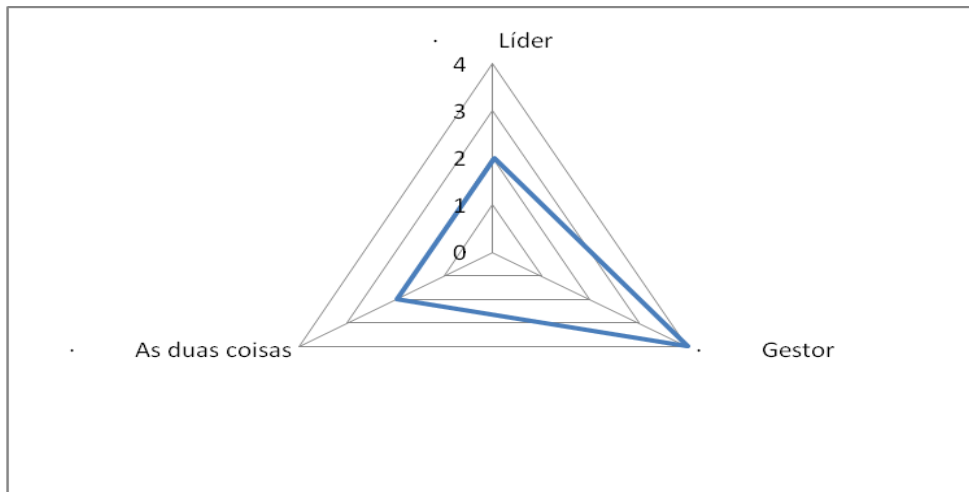
Podemos concluir que os diretores formalizam publicamente os elogios, reforçando o seu desempenho em reuniões públicas ou individualmente, exercendo ações no controlo dos erros e das falhas.

Gráfico 151 – Fatores da liderança *laissez-faire*



Nesta subcategoria e da análise de respostas, permite-nos concluir que os fatores da liderança “*laissez-faire*”, na perspetiva dos diretores, não são os estilos predominantes de liderança do diretor nas escolas em estudo. Este estilo de liderança está muitas vezes ligado à ineficácia dos resultados, uma vez que o líder evita tomar decisões, ignorando as suas responsabilidades e autoridade, ou seja, está ausente quando é necessário. Neste sentido, apenas o diretor da Escola Secundária de Serpa mencionou o seguinte: “Os problemas que eu vejo que se podem resolver sozinhos, por vezes nem os abordo, faço-me esquecer; [...] por vezes, quando essas situações ocorrem, tento me informar sobre o que é que se passou, saber quem são as pessoas envolvidas e, tendo uma noção do carácter das pessoas penso «não, isto amanhã está resolvido», eles resolvem a situação entre eles. [...] naquelas que eu acho que se resolvem por si limito-me a tomar conhecimento e depois, obviamente, vou acompanhando, se a situação se regularizou ou não [...]” (E5).

Gráfico 152 – Líder ou gestor



Na subcategoria “líder ou gestor”, consideramos que a grande parte dos diretores refere que, neste momento, se dedica mais às tarefas de gestão, do que propriamente às questões da liderança na escola. Nas entrevistas e respondendo à questão se se considera um líder ou um gestor, alguns diretores referem: “Neste momento, eu considero-me mais gestor do que líder.” (E3); “Eu acho que me considero ainda só um gestor porque ainda não atingi o patamar da liderança a que me obriguei, pelo menos aquele que eu pretendia desempenhar.” (E4); “[...] neste momento sou mais um gestor do que um líder, por situações de contingência temporal, ou seja, eu gostaria muito mais de ter tempo para acompanhar os professores, estar com eles, falar com eles, de acompanhar o pessoal não-docente” (E5); “[...]acho que sou mais gestor e sou mais líder - não com os professores - com o resto do pessoal; aí as pessoas encaram-me mais como líder.” (E8).

No entanto, os diretores da Escola Secundária D. Sancho II – Elvas e Escola Secundária Severim de Faria, manifestam opiniões divergentes, com o que referido anteriormente, considerando “[...]eles vêm-me como líder, eu sei que sim, eles chamam-me “a nossa chefe” (E1), ou “[...]acho com sinceridade que naturalmente me tornei um líder.” (E2).

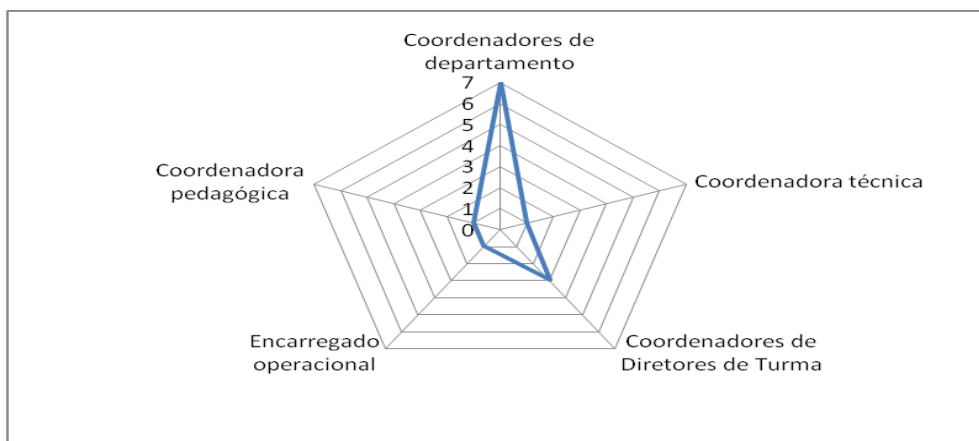
Por outro lado, o diretor da Escola Secundária de Ponte de Sor, considera-se as duas coisas, ou seja, “Quando me dizem que tenho de fazer o orçamento até às tantas horas, sou um gestor; quando me dizem que daqui a tantos dias tenho de entregar o projeto do não-sei-o-quê, sou um líder. Portanto, acho que nós acabamos por ser as duas coisas [...]” (E6). Na mesma linha de pensamento, a diretora da Escola

Secundária AIC – Grândola, refere: *“Eu acho que sou uma líder primeiro e uma gestora depois [...]”* (E7)

VI. 6.6. Sentido da liderança

Nesta categoria de análise, pretendíamos saber se os diretores identificavam outros líderes dentro da organização, dando possibilidades a uma gestão partilhada numa perspetiva inovadora, bem como quais as características do líder neste novo modelo de administração e gestão das escolas.

Gráfico 153 – Outros líderes



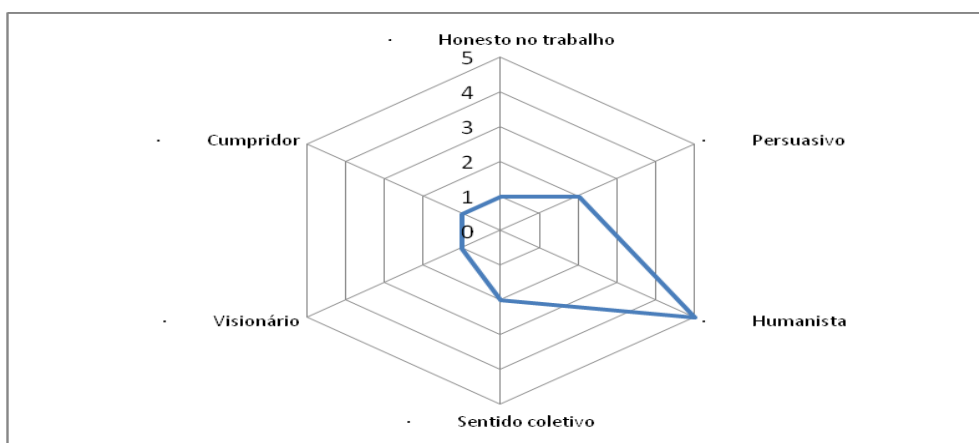
Da análise do gráfico, constatamos que são identificados como líderes formais pelos entrevistados, diversos elementos que integram a comunidade escolar e que se encontram investidos de cargos de natureza formal. Ao proceder à análise de conteúdo das entrevistas efetuadas, encontram-se muitas referências aos coordenadores de departamento, uma vez que segundo alguns dos entrevistados: *“São quem exerce a gestão intermédia. Nem todos têm características para exercer corretamente a liderança, atenção... mas também são líderes. Os coordenadores, os diretores de cursos profissionais, outros foram por mim designados ouvidas outras pessoas e ouvidos os próprios.”* (E2); *“[...]os coordenadores de departamento são líderes também [...]”* (E5); *“[...]os coordenadores de departamento, no contexto deles, são líderes, alguns com mais experiência e, por isso, com mais peso do que outros[...] no contexto do seu departamento, é um líder.”* (E6).

Da análise a esta subcategoria encontramos referenciais, como: “[...]são pessoas que trabalham comigo na partilha, na discussão e na decisão conjunta.” (E7); “São pessoas dinâmicas, profissionais, porque o ruído de fundo vem dos não profissionais, porque não lhes dá jeito que isto seja muito organizado.” (E1); “Com elevado sentido de responsabilidade, dedicação à causa, de promoção da missão e da visão da escola, e acima de tudo, excelentes profissionais.” (E4).

À semelhança dos coordenadores, outros líderes formais são mencionados pelos diretores. Da sua análise, constata-se referências, como: “Coordenadores de diretores de turma. Acho que procuram ouvir os diretores de turma e acompanhar os diretores de turma.” (E3); “[...]as duas coordenadoras de diretores de turma que nós temos... há muitas questões de diretores de turma que nem sequer chegam a nós e, a única coisa que às vezes me chega é um email, à noite “da coordenadora dos diretores de turma, que também já foi adjunta” a dizer-me o que é que fez.” (E6).

Em sentido contrário, um diretor é perentório ao afirmar que: “Eu gostaria de ver mas não os tenho visto. Há quem se procure afirmar como líder, mas normalmente não são pessoas que tenham capacidade para levar os outros atrás.” (E3).

Gráfico 154 – Características do líder neste modelo



No que se refere às “caraterísticas do líder neste modelo”, segundo os entrevistados, a maioria dos diretores considera que o líder deve ter as seguintes caraterísticas, “humanista”, “persuasivo” e “sentido coletivo”, assente na teoria das relações humanas, tendo por base a partilha de ideias e a confiança. Nas entrevistas efetuadas é elucidativo esse consenso: “Olha, ser bom ouvinte, muita paciência: saber ouvir os outros, procurar saber o que é que estão a tentar transmitir, ouvir as

sugestões; humildade relativamente à sua situação, à sua posição e no relacionamento com os outros; sentido de justiça e de imparcialidade, no sentido que os outros se sintam iguais e que as ações, as atitudes que se exerce sobre eles têm uma explicação, têm uma causa, têm uma justificação. (E3); “[...] a parte humana e a sensibilidade, hoje em dia, em termos de liderança é fundamental.” (E5); “[...] acho que deve de ser capaz de perceber as dificuldades das pessoas, ouvi-las e reagir em função dessas mesmas dificuldades; saber ouvir acho que é fundamental, agora, não podemos ficar eternamente a ouvir;” (E6); “[...]um líder deve saber ouvir, deve saber decidir, de ser capaz de refletir, deve saber assumir as suas responsabilidades e, no fundo, deve apoiar as decisões dos seus subordinados.” (E7); “[...]deveria ter as características de uma pessoa humanista mas também deveria ser mais rigoroso do que eu sou. (E8).

Na mesma linha de pensamento, alguns dos diretores consideram que o líder deve “[...]estar próximo de todos, ouvi-los, promover a inovação, debate, a partilha, replicar conhecimentos[...]

” (E4) e “[...] envolver as pessoas nas decisões e também dar espaço para que as pessoas se envolvam nas propostas de solução. Eu acho que as pessoas devem estar envolvidas no projeto e devem sentir que aquele projeto é deles, que aquela escola é deles, que conduza a um espírito de pertença.” (E7).

VI. 7. Análise interpretativa dos resultados

VI. 7.1. Desenvolvimento do trabalho

Quando idealizámos o modelo conceptual da nossa investigação, que tem como tema *“Estilo(s) de liderança dos diretores em escolas públicas não agrupadas do ensino secundário da região do Alentejo”*, propusemo-nos refletir sobre qual o papel dos diretores nas suas organizações escolares através da realização de um estudo de caso múltiplo, definindo um quadro de referência regional do estilo de liderança dos diretores estudados.

Mas, quando chegámos ao fim desta longa etapa, refletimos sobre todo o percurso efetuado e concluímos que muito poderia ter sido feito, relativamente às diversas opções tomadas, uma vez que a quantidade de dados recolhidos nas diferentes escolas do nosso estudo e a diversidade de opiniões, muitas delas convergentes, permitiriam respostas a outras questões, que surgiram ao longo da nossa investigação.

Neste sentido, consideramos que a questão de partida: *“qual é a perceção que os diversos seguidores (professores e assistentes operacionais e técnicos) têm do comportamento de liderança protagonizado pelo(a) Diretor(a), tendo em conta o modelo de direção e gestão escolar vigente em Portugal?”*, foi a indicada para perceber, dentro do modelo de gestão atual, qual é o estilo de liderança mais frequente dos diretores nas oito escolas em estudo distribuídas pela região do Alentejo.

Da revisão bibliográfica efetuada, e ao longo desta nossa investigação, não pudemos deixar de identificar que cada escola é um elemento de um conjunto mais amplo, o sistema educativo e, como organização, ela é um constructo social, que é por si só um sistema, onde os seus atores têm papéis bem definidos, de cujo desempenho vai depender o sucesso (ou não) da organização. Apesar de cada escola ser um elemento atomizado do sistema geral, e de, isoladamente, o seu sucesso ou insucesso não ser uma ameaça, a verdade é que um somatório de insucessos pode pôr em causa a credibilidade de todo o sistema dentro da organização escolar.

Assim, para a análise das organizações educativas em Portugal, de um modo geral, recorreremos a uma abordagem histórica das políticas educativas mais recentes no que respeita à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, conducente à mudança e à inovação.

Sendo a inovação e a mudança da envolvente educativa um facto, então temos de assumir que a escola também tem que mudar, e que é preciso definir os problemas e as oportunidades que as escolas têm para efetuar essa mudança e inovação, como nos refere Hargreaves e Fink (2007, p.11) “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar”.

É neste sentido que a inovação deve ser considerada como um processo interno, respeitante a cada organização escolar, onde todos os seus intervenientes devem atuar e arriscar sem receio de errar, apostando nas suas capacidades, habilidades e experiências vividas.

Naturalmente que a inovação é uma necessidade urgente em todas as organizações escolares, na medida em que são confrontadas a todo o momento com permanentes evoluções vindas da sociedade onde as transformações acontecem a um ritmo impensável. Com isto, não se quer dizer que inovação signifique negar ou esquecer o passado e a tradição; pelo contrário, não se deve esquecer que cada organização escolar está inserida numa comunidade com uma história, com tradições, com usos e costumes e com identidade própria. É partindo da e com base na história e tradições que compõem cada comunidade educativa que se deve inovar e transformar.

Atualmente, em termos da realidade portuguesa, temos consciência de que o sistema educativo é estatizado, é o Estado que define a política educativa e, sendo esta onerosa, o sistema deve ser eficiente, pelo que o controlo é exercido de forma tecnocrata e as decisões são veiculadas no topo da hierarquia e enviadas no sentido descendente. A estrutura é acima de tudo, neste novo modelo de gestão e administração escolar, centralizadora, orientadora e supervisora de uma visão homogénea das organizações educativas, centradas na “eficácia”, “qualidade”, “excelência” e “responsabilização” pelos resultados escolares e não apenas unificadora e mediadora, num quadro de reestruturação/reorganização das instituições educativas em Portugal.

No contexto atual, é muito difícil para os seus diretores, em concreto, liderarem com este tipo de estrutura e organização que as escolas apresentam, uma vez que pode ser uma barreira, à cooperação, à partilha e ao envolvimento de todos os seus atores dentro da organização. Mas, apesar das possíveis barreiras, a escola não pode alhear-se das mudanças impostas, enfim, não pode fugir à realidade de um mundo cada vez mais globalizante.

Assim, foi nossa intenção ao longo da investigação, ligar toda a reflexão teórica à análise da temática da liderança e à sua evolução para contextualizar e dar suporte ao nosso estudo empírico, de modo a permitir-nos perceber quais são os comportamentos que o líder assume, de forma a caracterizar o seu estilo ou estilos de liderança na sua prática diária, nas oito organizações escolares em estudo da região do Alentejo.

Com base na questão de partida, tentámos delinear um caminho lógico para a nossa investigação, tendo como referencial teórico as principais teorias das organizações, as diferentes abordagens sobre as imagens organizacionais da escola, enquadrando a liderança num paradigma mais colaborativo e partilhado. Para analisar e refletir sobre a problemática da liderança nas organizações educativas, considerámos ser necessário realizar uma abordagem normativa da gestão escolar em Portugal, desde a reforma educacional de Veiga Simão até os nossos dias, realçando o principal enquadramento legislativo das diversas mudanças políticas em Portugal. Por fim, e antes de passarmos ao trabalho empírico, refletimos sobre a evolução histórica das abordagens conceptuais ao estudo da liderança, bem como a liderança nas organizações educativas que, através da sua análise, nos ilustrasse sobre as diversas perspetivas de liderança, as suas abordagens e estilos, enfatizando as diversas correntes no desenvolvimento das organizações educativas em estudo.

Ao nível metodológico, adotámos uma metodologia mista, envolvendo uma dimensão qualitativa de cariz essencialmente descritivo/interpretativo, que privilegiámos, e outra quantitativa, que se traduziu numa mais-valia para a investigação.

Após a opção metodológica escolhida para a nossa investigação e caracterizadas as oito escolas em estudo, procedemos à análise e interpretação dos resultados do nosso estudo empírico.

Para compreender as perceções dos colaboradores (docentes e assistentes operacionais e técnicos) sobre o estilo de liderança do diretor, com o objetivo de aferir a existência de comportamentos de liderança, característicos de uma Liderança Transformacional, Transacional ou *Laissez-Faire*, de modo a contribuir para a discussão e reflexão acerca das lideranças em contexto escolar, optámos por um instrumento de recolha de dados desenvolvido por Bernard Bass e Bruce Avolio (2004), denominado Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x).

No tratamento e análise dos resultados obtidos, ao nível da consistência interna e validade de escalas, utilizámos o coeficiente Alpha de Cronbach. Para complementar

esta análise e reforçar os resultados da nossa investigação, utilizámos o Teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* e *Mann-Whitney*. Utilizámos ainda o coeficiente de correlação de Pearson. R., uma vez que as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas, ou seja, quanto mais próximo se estiver dos valores extremos, tanto maior é a associação entre as variáveis.

Para complementar a recolha de dados do inquérito por questionário, realizámos oito entrevistas semiestruturadas aos diretores das escolas, através de um guião que construímos com base no inquérito por questionário, no intuito de seguir as temáticas que traçámos para a sua análise e aprofundar outros assuntos de muita importância para o conhecimento das práticas do diretor no seu dia a dia dentro da organização escolar.

No sentido de proporcionar uma maior assertividade à nossa investigação, decidimos complementá-la com a análise de alguns documentos internos das escolas; esses documentos de gestão foram de grande utilidade para completar algumas ideias acerca das dinâmicas de funcionamento das organizações.

Uma vez que recorremos à metodologia de estudo de caso, não pretendemos generalizar os resultados obtidos, já que este trabalho abrange apenas a região do Alentejo. No entanto, é um caminho que pode contribuir para melhorar as organizações educativas em Portugal, apontando para uma liderança mais partilhada, participativa e mais colaborativa.

Após a análise e interpretação dos dados recolhidos, passámos à apresentação dos resultados obtidos na investigação que vamos tentar resumir seguindo as questões definidas no projeto, relativamente ao que pensam os docentes e os não docentes sobre os seus diretores. Após esta análise, tentaremos identificar alguns aspetos que consideramos mais importantes para o estudo da liderança e que possam contribuir para o desenvolvimento de estudos sobre a temática nas organizações escolares em Portugal.

Desta forma, a interpretação e reflexão dos resultados serão apresentados em conformidade com os objetivos inicialmente delineados na investigação e que se desenvolvem através da nossa questão de partida.

VI.7.2. Resultados da análise e interpretação dos dados

A investigação efetuada teve como objeto de estudo o papel dos diretores, enquanto líderes da escola, num quadro legislativo implementado pelo Decreto-Lei n.º

75/2008 de 22 de abril, assente no modelo de direção unipessoal. Iniciaremos a discussão dos resultados, apresentando uma síntese conclusiva em cada objetivo, tendo por base os dados empíricos recolhidos nesta investigação.

1- Identificar e analisar os comportamentos de liderança característicos dos Diretores (as) nas diferentes organizações educativas;

Relativamente ao primeiro objetivo, que consiste em identificar e analisar os comportamentos de liderança dos diretores, os resultados globais do estudo demonstram que a liderança transformacional é o estilo de liderança que obteve a pontuação média mais elevada na Escola Secundária Severim de Faria - Évora e Escola Secundária D. Sancho II - Elvas e menos na Escola Secundária de Vendas Novas, quer na opinião dos docentes, quer na opinião dos não docentes. No entanto, com valor médio próximo, encontra-se a liderança transacional, na Escola Secundária Severim de Faria - Évora, seguida da Escola Secundária D. Sancho II - Elvas e Escola Secundária de Ponte de Sor e menos na Escola Secundária de Vendas Novas e Escola Secundária AIC - Grândola, demonstrando que os inquiridos são unânimes em considerar que os diretores assumem muitas vezes comportamentos de liderança transacional e raramente comportamentos de liderança *laissez-faire*; no entanto, verifica-se um valor mais elevado na Escola Secundária de Vendas Novas, seguida da Escola Secundária de Serpa e Escola Secundária Diogo de Gouveia -Beja e menos na Escola Secundária Severim de Faria - Évora e Escola Secundária D. Sancho II - Elvas. Quanto aos resultados da liderança, em termos globais, estes são superiores na Escola Secundária Severim de Faria - Évora, seguida da Escola Secundária D. Sancho II - Elvas e Escola Secundária de Ponte de Sor e inferiores na Escola Secundária de Vendas Novas e Escola Secundária Diogo de Gouveia -Beja. De forma mais pormenorizada, o “esforço extra” verifica-se mais na Escola Secundária de Ponte de Sor, seguida da Escola Secundária Severim de Faria - Évora e menos na Escola Secundária de Alcácer do Sal, seguida da Escola Secundária Diogo de Gouveia -Beja; a “eficácia” verifica-se mais na Escola Secundária Severim de Faria - Évora, seguida da Escola Secundária de Ponte de Sor e menos na Escola Secundária de Alcácer do Sal, seguida da Escola Secundária Diogo de Gouveia -Beja; a “satisfação” verifica-se mais na Escola Secundária de Ponte de Sor, seguida da Escola

Secundária Severim de Faria - Évora e menos na Escola Secundária de Alcácer do Sal, seguida da Escola Secundária Diogo de Gouveia – Beja.

Da análise efetuada aos diferentes fatores associados a cada tipo de liderança, concluímos que os docentes e os não docentes, apesar de reconhecerem que os diretores assumem, muitas vezes, comportamentos positivos em todas as áreas intrínsecas ao estilo de liderança transformacional, destacam-se como mais frequentes os comportamentos de “motivação inspiracional”, “atributos de influência idealizada” e “comportamentos de influência idealizada”, essencialmente na Escola Secundária Severim de Faria – Évora e Escola Secundária D. Sancho II – Elvas onde apresentam valores mais elevados. Pelo contrário, nestes fatores, A Escola Secundária de Alcácer do Sal e Vendas Novas apresentam os resultados mais baixos.

No estilo de liderança transacional, relativamente aos fatores que apresentam valores mais elevados e que caracterizam com mais frequência a ação diária dos diretores são os seguintes: “recompensa contingencial”, uma vez que desenvolvem ações de recompensa face aos esforços dos seus colaboradores; os valores mais elevados verificam-se na Escola Secundária Severim de Faria - Évora, seguido da Escola Secundária D. Sancho II - Elvas e Escola Secundária de Ponte de Sor e menos na Escola Secundária de Vendas Novas, AIC de Grândola e Alcácer do Sal; na “gestão por exceção ativa” verifica-se mais na Escola Secundária Severim de Faria - Évora, seguida da Escola Secundária de Ponte de Sor e Escola Secundária D. Sancho II - Elvas e menos na Escola Secundária AIC - Grândola, Serpa, Vendas Novas e Diogo de Gouveia - Beja.

Nos fatores “*laissez-faire*” salientamos que os valores referentes aos comportamentos do tipo de liderança são muito pequenos e quase inexpressivos em todas as escolas. No entanto, é de realçar que na maioria das escolas do nosso estudo, o pessoal não docente tem uma perceção mais acentuada da liderança do tipo *laissez-faire* do que o pessoal docente. De forma mais pormenorizada, a escola que apresenta valores médios mais altos corresponde à que mede a “gestão por exceção passiva” e verifica-se na Escola Secundária de Vendas Novas seguida da Escola Secundária de Serpa e menos na Escola Secundária Severim de Faria - Évora.

Destas inferências depreendemos que os líderes neste estudo, ao assumirem maioritariamente comportamentos de estilo de liderança transformacional, “inspiram e fortalecem os seus seguidores, usando momentos de conflito e de crise para despertarem as suas consciências e para os transformarem” (Nye, 2009, p.89) e caracterizam-se na

perspetiva de Castanheira e Costa (2007) por terem uma forte componente pessoal, sendo capaz de motivar e inspirar os seus seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes, promovendo a consecução dos objetivos. Evidenciam também grandes capacidades de superar as dificuldades, promovem o espírito de equipa e demonstram confiança no futuro.

Por outro lado, tal como referimos anteriormente, apesar da liderança transformacional ser o estilo mais frequentemente observado pelos diretores e colaboradores nos comportamentos de liderança, os diretores também assumem comportamentos de liderança transacional, baseando muitas vezes a sua ação nos interesses individuais dos seus colaboradores, ou seja, assentam na punição ou na recompensa pelos desempenhos alcançados.

Essas recompensas foram referidas nas entrevistas por alguns diretores de múltiplas formas, cedência de dias, palavras e gestos. Um dos diretores entrevistados refere: “*Procuro reconhecer não apenas na avaliação mas, principalmente, na distribuição do serviço.*” (E3).

Para Nye (2009, p.91) os dois estilos de liderança não são “mutuamente exclusivos”, uma vez que muitos “líderes utilizam ambos os estilos em momentos e contextos diferentes”.

O estilo de liderança *laissez-faire*, na nossa investigação, é o que apresenta menores valores como já referido, nos dois grupos de inquiridos (docentes e não docentes), como já referido, comparativamente aos estilos de liderança transformacional e transacional. Esta opinião é confirmada pela maioria dos diretores. Neste âmbito, um diretor refere que “[...] *os problemas que eu vejo que se podem resolver sozinhos, por vezes, nem os abordo, faço-me esquecer*”. (E5)

Segundo Barracho e Martins (2010, p.86) “[...] o perfil de liderança “ótimo” é aquele que é caracterizado por baixas frequências de *laissez-faire*, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transacionais [...] e, finalmente, as áreas transformacionais que constituem o grosso das ações”.

No que concerne aos fatores de liderança, Bento (2008b) realça a “influência idealizada” como a categoria que representa o nível mais elevado da liderança transformacional onde o líder é um modelo respeitado e admirado em relação à sua figura pelos seus colaboradores. Quanto à “motivação inspiracional”, esta representa a

capacidade do líder transmitir um significado e um desafio às tarefas a realizar, de modo a motivar e inspirar os elementos do grupo.

Da interpretação deste objetivo, depreendemos que os diretores, na generalidade, não assumem o mesmo tipo de liderança na organização, mas vão variando em função das diferentes situações, ou seja, atuam de forma eficaz, apelando ao interesse do coletivo ou, por outro lado, aos diversos interesses individuais, mas negando quase sempre, uma atitude de passividade ou inação perante as situações. Neste sentido, Archon *et al.* (2003 como citado em Nye, 2009, p.95) sublinha que “[...] todos os líderes adotam diferentes estilos ao longo das suas carreiras, dependendo de cada situação ou contexto”.

Segundo Allison *et al.* (1990 como citado em Id, *ibid.*, p.92) “[...] os estilos de liderança transformacional e transacional estão tão intimamente relacionados que se torna difícil destrinçar os seus respetivos efeitos”.

2- Identificar as diferenças entre a perceção dos docentes e dos não docentes em relação aos processos de liderança do Diretor(a), enquanto dimensões determinantes no desenvolvimento das organizações educativas;

Ao analisarmos, de forma global, os resultados dos dados dos questionários, dos docentes e não docentes, relativamente aos tipos de liderança em estudo, podemos concluir que, a liderança transformacional é a mais evidenciada pelos docentes e menos pelos não docentes; o *laissez-faire* é mais evidenciado pelos não docentes e menos pelos docentes. O tipo de liderança transacional e os resultados da liderança apresentam pequenas variações entre os dois grupos.

Analisando os resultados dos inquéritos de uma forma mais pormenorizada por organização escolar:

Na Escola Secundária de Alcácer do Sal, relativamente aos tipos de liderança em estudo, o transformacional é mais evidenciado pelos docentes e menos pelos não docentes; o *laissez-faire* é mais evidenciado pelos não docentes e menos pelos docentes; o transacional apresenta valores muito aproximados entre os docentes e os não docentes; os resultados da liderança são mais valorizados pelos docentes e menos pelos não docentes; na Escola Secundária Diogo de Gouveia – Beja, o tipo de liderança transformacional é mais destacado pelos docentes e menos pelos não docentes; os tipos

de liderança transacional e *laissez-faire* e os resultados da liderança apresentam variações muito semelhantes entre os dois grupos; na Escola Secundária D. Sancho II – Elvas, o transformacional é mais evidenciado pelos docentes e menos pelos não docentes; o *laissez-faire* é mais evidenciado pelos não docentes e menos pelos docentes; o tipo de liderança transacional e os resultados da liderança apresentam pequenas variações entre os dois grupos; na Escola Secundária Severim de Faria - Évora, o *laissez-faire* é mais realçado pelos não docentes e menos pelos docentes; os tipos de liderança transformacional e transacional e os resultados da liderança apresentam variações pouco significativas entre os dois grupos; na Escola Secundária de AIC – Grândola, os tipos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire* e os resultados da liderança apresentam as variações pouco significativas entre os dois grupos; na Escola Secundária de Ponte de Sor, os resultados da liderança são mais destacados pelos não docentes e menos pelos docentes; nos restantes tipos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*, apresentam variações pouco significativas entre os dois grupos; na Escola Secundária de Serpa, os tipos de liderança e os resultados da liderança apresentam variações pouco significativas entre os dois grupos; na Escola Secundária de Vendas Novas, o *laissez-faire* é mais evidenciado pelos docentes e menos pelos não docentes; o transformacional e os resultados da liderança, são mais destacados pelos não docentes e menos pelos docentes; o tipo de liderança transacional apresenta variações pouco significativas entre os dois grupos.

Assim, da análise efetuada às diferentes escolas, concluímos que existe uma grande concordância nas perceções dos docentes e não docentes, mas a liderança transformacional é mais evidenciada pelos docentes na maioria das organizações em estudo, exceto na Escola Secundária de Vendas Novas, onde é mais realçado pelos não docentes.

3- Descrever a forma como os docentes e não docentes percecionam o estilo de liderança do Diretor(a), considerando as seguintes variáveis: género; idade; formação académica, categoria profissional; experiência profissional; tempo de permanência na escola e desempenho ou não de cargos;

Com este objetivo, procurámos estabelecer uma relação entre as diversas variáveis, de modo a verificar se existe alguma relação entre os tipos de liderança em estudo e as variáveis de caracterização.

Quanto ao género, os dados da investigação revelam que, relativamente aos tipos de liderança em estudo, o transacional é mais evidenciado pelo género masculino, quer no pessoal docente, quer pessoal não docente; os tipos de liderança transformacional e *laissez-faire* e os resultados da liderança apresentam pequenas variações entre os inquiridos dos dois géneros.

No fator “gestão por exceção ativa” é mais evidenciado pelo género masculino no pessoal docente; no que diz respeito ao pessoal não docente, os fatores “recompensa contingencial”, “gestão por exceção ativa” e “satisfação” são mais evidenciados pelo género masculino.

Nos restantes fatores apresentam as variações pouco significativas entre os dois géneros.

No que diz respeito à idade, os tipos de liderança e os resultados da liderança não apresentam variações estatísticas significativas, quer no pessoal docente, quer no pessoal não docente.

Os fatores do tipo de liderança transformacional, liderança transacional, *laissez-faire* e resultados da liderança, apresentam variações com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Em relação aos docentes, nos tipos de liderança e resultados da liderança dos diretores, apresentam variações conforme a formação académica dos mesmos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas. Quanto ao pessoal não docente, o tipo de liderança transformacional é o mais evidenciado pelo 12.º ano ou licenciatura; o tipo de liderança transacional é mais evidenciado pelo 6.º ano. No tipo de liderança *laissez-faire* e os resultados da liderança, apresentam variações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Nos fatores do tipo de liderança transformacional apresentam algumas variações para os docentes, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas. Ainda neste âmbito, para o pessoal não docente, o fator “comportamentos de influência idealizada” é mais evidenciado pelo 12.º ano ou licenciatura e 9.º ano; os fatores “estimulação intelectual” e “consideração individual” são mais evidenciados pelo 12.º ano ou licenciatura e menos pelo 6.º ano. Nos restantes fatores do tipo de

liderança transformacional apresentam variações com a formação acadêmica, porém, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Nos fatores do tipo de liderança transacional e *laissez-faire* para o pessoal docente, o fator “gestão por exceção passiva” é mais evidenciado pelas habilitações “formação especializada/ pós-graduada. Para os não docentes, nestes fatores, apresentam variações, mas, as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas.

Para os docentes, nos fatores dos resultados da liderança, apresentam variações, contudo, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Para o pessoal não docente, os fatores “esforço extra” e “satisfação” são mais evidenciados pelo 12.º ano ou licenciatura e menos pelo 6.º ano; o fator “eficácia” é mais evidenciado pelo 12.º ano ou licenciatura.

Em relação à categoria profissional do pessoal docente, o tipo de liderança *laissez-faire* é mais evidenciado pela categoria quadro de escola. Os restantes tipos de liderança e resultados da liderança apresentam variações com as categorias profissionais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Para o pessoal não docente, relativamente aos tipos de liderança em estudo: o transformacional é o mais evidenciado pelo assistente técnico e o *laissez-faire* pelo assistente operacional. O tipo de liderança transacional e os resultados da liderança apresentam variações entre as categorias profissionais, porém, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Nos fatores da liderança transformacional, para o pessoal docente, o fator “consideração individual” é o mais evidenciado pela categoria contratado. Nos restantes fatores do tipo de liderança transformacional apresentam variações com as categorias profissionais, contudo, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas. No que diz respeito ao pessoal não docente, os fatores da liderança transformacional que são mais evidenciados pelos assistentes técnicos são os “atributos de influência idealizada”, “estimulação intelectual” e “consideração individual”; para os assistentes operacionais os fatores mais evidenciados são a “gestão por exceção passiva” e o “*laissez-faire*”.

No que diz respeito aos docentes, os fatores “gestão por exceção passiva” e “*laissez-faire*” são mais evidenciados pela categoria profissional quadro de escola. Os

outros fatores do tipo de liderança transacional apresentam variações com as categorias profissionais, contudo, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Quanto aos resultados da liderança, o "esforço extra" é mais evidenciado pela categoria contratado nos docentes e menos pela categoria quadro de escola. Os restantes fatores dos resultados da liderança apresentam variações com as categorias profissionais, porém, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Em relação à experiência profissional dos docentes e não docentes, os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam variações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Nos fatores da liderança transformacional, para os docentes, a "consideração individual" é mais evidenciada pela categoria até 10 anos da experiência profissional e menos pela categoria 11 a 20 anos. O fator "motivação inspiracional", é mais evidenciado pelos docentes e pelos não docentes, com mais de 31 anos da experiência profissional e menos pela categoria até 10 anos. Nos restantes fatores da liderança transformacional, apresentam variações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Para os docentes e não docentes, os fatores do tipo de liderança transacional, *laissez-faire* e resultados da liderança, apresentam variações, contudo, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Em relação ao tempo de permanência na escola, para os docentes, os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam variações, porém, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Para os não docentes, os tipos de liderança transformacional e transacional são mais evidenciados pela categoria mais de 31 anos. Já o tipo de liderança *laissez-faire* e resultados da liderança apresentam variações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Nos fatores da liderança transformacional, os "comportamentos de influência idealizada" é mais evidenciado pelos docentes na categoria até 21 a 30 anos. Nos restantes fatores do tipo de liderança transformacional apresentam variações, porém, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Os fatores "atributos de influência idealizada e "consideração individual" são mais evidenciados pelos não docentes na categoria mais de 31 anos. Os restantes fatores

do tipo de liderança transformacional apresentam variações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Nos fatores dos tipos de liderança transacional e *laissez-faire*, os docentes, apresentam variações, contudo, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Os fatores do tipo de liderança transacional, “recompensa contingencial” e “gestão por exceção ativa” são mais evidenciados pelos não docentes na categoria mais de 31 anos. Os fatores do tipo de liderança *laissez-faire* apresentam variações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Os fatores dos resultados da liderança apresentam as variações para os docentes e não docentes, contudo, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

No desempenho ou não de cargos, para os docentes e não docentes, não foram observadas variações estatisticamente significativas nos tipos de liderança e os resultados da liderança.

Nos fatores do tipo de liderança transformacional, os docentes apresentam variações, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Para os não docentes, os fatores “motivação inspiracional” e “esforço extra” são mais evidenciados pelos que desempenham cargos. Os restantes fatores apresentam variações ilustradas entre o desempenho ou não de cargos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Depois de analisarmos os dados desta questão, podemos concluir que o índice de discordância em relação ao tipo de liderança, fatores e resultados, em relação aos diretores são acentuados em algumas áreas, no entanto, a categoria profissional é aquela que mais se destaca, no que diz respeito à percepção dos professores do quadro de escola que evidenciam o tipo “*laissez-faire*” como o tipo de liderança mais comum entre os diretores estudados; os professores contratados consideram o fator “consideração individual” como o mais relevante, ou seja, é um fator que se enquadra nos relacionamentos individuais dentro do grupo, o que implica compreensão e partilha das preocupações e necessidades dos outros e tratar cada indivíduo singularmente.

4- Verificar qual a relação entre os comportamentos apresentados, subjacentes aos estilos de liderança desenvolvidos pelo Diretor(a), tendo em conta que se trata de um órgão unipessoal, instituído pelo Decreto-Lei n.º75/2008 e os resultados da liderança;

A análise efetuada a este objetivo permite-nos concluir, através dos resultados globais obtidos, que a liderança transformacional e a transacional obtêm uma correlação mais elevada com os resultados da liderança, valorizando mais as dimensões (satisfação, eficácia e esforço extra), enquanto a liderança *laissez-faire* valoriza menos as dimensões dos resultados da liderança, apresentando uma correlação negativa.

É interessante realçar, em relação aos fatores da liderança, os diretores, na perspetiva dos seus colaboradores (docentes e não docentes), apresentarem com maior frequência comportamentos que revelam satisfação, eficácia e esforço extra. Estes fatores de liderança envolvem as seguintes características: na satisfação, trabalha com os outros de forma satisfatória, desenvolve estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc.); na eficácia, representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores, atende eficazmente as necessidades da instituição, mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho; no esforço extra, desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos não esperados, motiva os outros para obter sucesso, aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação de modo a responder às necessidades de cada um dentro da organização. Bass (1985 como citado em Bento 2008b, p.1) considera que o líder transformacional eleva o nosso sentimento de importância e do valor das nossas tarefas, “fazendo-nos transcender os nossos interesses pessoais em nome da equipa, da organização ou de uma equipa mais ampla”.

Quanto aos resultados da liderança, de forma mais pormenorizada, os diretores, na perspetiva dos docentes, evidenciam como mais frequentes os comportamentos de eficácia, satisfação com valores superiores e esforço extra com valores inferiores. Estes resultados da liderança, verificam-se mais na Escola Secundária Severim de Faria - Évora, seguida da Escola Secundária D. Sancho II - Elvas e menos na Escola Secundária de Vendas Novas, seguida da Escola Secundária de Serpa.

Para os não docentes, relativamente aos fatores dos resultados de liderança, apresentam valores superiores na satisfação e eficácia e valores inferiores no esforço extra: o Esforço Extra verifica-se mais na Escola Secundária de Ponte de Sor, seguida

da Escola Secundária Severim de Faria - Évora e menos na Escola Secundária de Alcácer do Sal, seguida da Escola Secundária Diogo de Gouveia - Beja; a Eficácia verifica-se mais na Escola Secundária Severim de Faria - Évora, seguida da Escola Secundária de Ponte de Sor e menos na Escola Secundária de Alcácer do Sal, seguida da Escola Secundária Diogo de Gouveia - Beja; a Satisfação verifica-se mais na Escola Secundária de Ponte de Sor, seguida da Escola Secundária Severim de Faria - Évora e menos na Escola Secundária de Alcácer do Sal, seguida da Escola Secundária Diogo de Gouveia - Beja.

Ao nível dos resultados da liderança (satisfação, eficácia e esforço extra), destacamos alguns excertos das entrevistas efetuadas aos diretores em que se questionam as três áreas perante a ação dos diretores nas suas escolas: *“Eu partilho muito quer com os órgãos, quer com o Conselho Geral, com o Conselho Pedagógico, quer com os coordenadores das estruturas intermédias; tenho um trabalho muito continuado e regular, é um trabalho semanal com os coordenadores de departamento.”* (E7); *“Nasce da intervenção de muita gente, da autarquia e de outras entidades a que submeti, a apreciação, que não tinham que a fazer institucionalmente, mas estou-me a lembrar por exemplo de um parecer que solicitei à Universidade de Évora, à comissão de coordenação da região do Alentejo [...]”* (E2); *“[...]motivo diariamente a minha equipa e motivo toda a gente, ou seja, aquilo que nós em educação chamamos reforços positivos, [...] utilizo diariamente reforços positivos. A coisa que mais me custa é chamar à atenção pela negativa”* (E4).

Neste sentido, Goleman *et al.* (2007, p.239) referem que os líderes emocionalmente inteligentes têm a responsabilidade de compartilhar a visão sobre o seu ver coletivo, de serem compreendidos e de se sentirem bem na presença dos outros. Acrescentando que estes líderes ao mesmo tempo “unem as pessoas em torno de um sonho sobre o que a organização poderia ser, mostrando assim novas formas das pessoas trabalharem em conjunto”.

Podemos concluir que os tipos de liderança transformacional e transacional valorizam mais as dimensões dos resultados da liderança e o tipo de liderança *laissez-faire* valorizam menos as dimensões dos resultados da liderança.

5- Identificar como atua o(a) Diretor(a), enquanto líder, numa perspectiva de melhoria da organização escolar, tendo em conta este modelo de direção e gestão;

Este objetivo pressupõe refletir sobre as práticas dos diretores na sua ação diária na perspectiva de melhoria da organização escolar, refletindo sobre a noção de que todos os colaboradores devem estar envolvidos na tomada de decisão. Assim, da análise efetuada aos diferentes tipos de liderança e às diferentes categorias associadas a cada tipo de liderança, concluímos que os docentes e os não docentes, apesar de reconhecerem que os diretores assumem comportamentos de todas as áreas inerentes ao tipo de liderança transformacional, destacam como mais frequentes a motivação inspiracional e os atributos de influência idealizada.

Nas entrevistas efetuadas, os diretores assumem estes comportamentos com maior incidência, assim como os outros das áreas da liderança transformacional, ou seja, comportamentos de influência idealizada, estimulação intelectual e consideração individual.

No tipo de liderança transacional, os diretores assumem mais o reconhecimento do desempenho através de recompensas, nunca descurando a gestão por exceção ativa, isto é, no controlo dos erros e falhas. Analisando os questionários, no global, os seus colaboradores (docentes e não docentes) também reconhecem que a recompensa contingencial é prioridade para os diretores, seguida da gestão por exceção ativa.

Analisando este objetivo e considerando o modelo de gestão atual, na perspectiva dos diretores, como “limitador” e “centralizador”, os comportamentos de liderança transformacional assumidos pelos diretores e que caracterizam frequentemente a sua ação, são os seguintes: predisposição para uma liderança partilhada, colaborativa e de envolvimento; entrega e dedicação a uma causa tendo sempre como objetivo a melhoria dos resultados escolares; valorização das pessoas e o apoio que prestam particularmente perante algumas fragilidades, quer do pessoal docente, quer do não docente, quer dos alunos. Todos os diretores demonstram um grande sentido coletivo dentro da sua organização.

Neste sentido, os diretores consideram que o pessoal docente encontra-se bastante desmotivado e desacreditado perante um sistema educativo demasiado burocrata e bastante centralizador, uma vez que, cada vez mais, a diversidade de obrigações a cumprir são apresentadas em espaços temporais cada vez mais curtos e

descontextualizados no tempo, como refere um diretor, “[...] a escola dispersou muito e saiu muito daquilo que é o seu núcleo, a sua atividade fulcral, essencial e dispersou-se. Passámos a olhar muito para outros aspetos, que são importantes, mas isso retirou ou fez com que o essencial da atividade educativa que decorre na sala de aula e do contacto professor/ aluno ficasse muito na névoa.” (E3).

Já no que diz respeito aos alunos, a falta de ambição, de interesse e a desmotivação perante todas as situações vividas num País, sem expectativas e sem esperança para o futuro dos nossos jovens, alguns diretores consideram que “[...] a escola não lhes diz “obviamente que há alunos a que a escola diz o mesmo que dizia” mas a escola não lhes diz absolutamente nada porque os próprios pais, a própria sociedade não sabe muito bem para que é que quer a escola.” (E7).

No estilo de liderança transacional, os valores mais altos registados, representando os comportamentos mais frequentes dos diretores, considerados quer pelos diretores, quer pelos docentes e não docentes, referem-se à área que avalia a recompensa contingencial, através do reconhecimento do desempenho, seguido pela gestão por exceção ativa, pelos objetivos alcançados dentro da organização. Assim, os comportamentos do estilo de liderança transacional e que caracterizam com mais frequência a ação dos diretores são os seguintes: promove ações de recompensa face aos esforços dos outros através de gestos e palavras; infere as responsabilidades de cada colaborador dentro da organização, através do controlo dos erros e falhas; exprime contentamento quando os seus colaboradores docentes e não docentes, correspondem às expectativas e aos objetivos da organização. No entanto, alguns diretores têm dificuldade em manifestar publicamente esse reconhecimento, como se pode constatar numa das entrevistas efetuadas: “[...] às vezes tenho dificuldade em manifestar publicamente esse reconhecimento; tem sido uma coisa com a qual eu tenho lutado, que eu tenho tentado mudar, e se há uma coisa que me dói muito são as injustiças [...]” (E5).

Salientamos que os valores referentes aos comportamentos do tipo de liderança *laissez-faire* são muito inferiores aos outros tipos de liderança, transformacional e transacional e quase inexistente na perceção dos diretores. No entanto, o fator que apresenta valores médios mais altos corresponde à que mede a gestão por exceção passiva. Os valores apresentados, quer na opinião dos diretores, quer na opinião dos docentes e não docentes, são comportamentos que ocorrem muito raramente dentro das organizações em estudo. Ou seja, apenas um diretor entrevistado refere: “[...] os

problemas que eu vejo que se podem resolver sozinhos, por vezes nem os abordo, faço-me esquecido; há problemas que eu acho que, às vezes, o melhor é nem lhes mexer, por exemplo, conflitos entre professores [...]"(E5).

Para concluir a análise deste objetivo, podemos referir que, dentro de um quadro “centralizador” e “limitador” ao nível da gestão e administração das organizações escolares, o tipo de liderança utilizado no dia a dia na organização é do tipo transformacional, seguido de transacional, no entanto, a maioria dos diretores entrevistados consideram que são mais gestores do que líderes. Parafraseando um diretor, “*[...] eu acho que me considero ainda só um gestor porque ainda não atingi o patamar da liderança a que me obriguei, pelo menos aquele que eu pretendia desempenhar.*” (E4).

6- Analisar a correlação entre o estilo de liderança do Diretor e os resultados escolares.

Da análise efetuada a este objetivo, através da correlação de Pearson R., verificámos que, no geral, não existe uma relação generalizada entre os tipos de liderança e os resultados da CIF (classificação interna final) no 3.º ciclo; existe apenas uma relação estatisticamente significativa entre a liderança transformacional e a CIF no 9º ano.

Ao nível do ensino secundário, verificamos que existe apenas uma relação estatisticamente significativa entre a liderança transformacional e a CIF no 10º, 11º e 12º ano, e média da CIF; a liderança transacional e a CIF no 11º e 12º ano e resultados da liderança e a CIF no 10º, 11º e 12º ano, e média da CIF; da análise podemos constatar que são relações negativas, o que significa que, quem apresenta maiores valores nos tipos de liderança transformacional e transacional e nos resultados de liderança apresenta valores mais reduzidos na CIF do secundário. Neste âmbito, verificamos que existe apenas uma relação estatisticamente significativa entre *laissez-faire* e CIF - 10º, 11º e 12º ano, e média da CIF no ensino secundário, que são relações positivas, o que significa que quem apresenta maiores valores no tipo de liderança *laissez-faire*, apresenta valores mais elevados na CIF do secundário.

Da sua análise, podemos concluir que, a CIF do secundário, apresenta uma relação negativa com os tipos de liderança transformacional, transacional e os resultados de liderança e apresenta uma relação positiva com o tipo de liderança *laissez-faire*.

Ao nível da taxa de sucesso e média de exames, verificamos que existe apenas uma relação estatisticamente significativa entre o estilo e liderança transformacional e a taxa de sucesso no ensino secundário e os resultados da liderança e taxa de sucesso no ensino secundário. Estas relações são negativas, o que significa que quem apresenta maiores valores nos tipos de liderança transformacional e nos resultados de liderança, apresenta valores mais reduzidos na taxa de sucesso no ensino secundário.

Da análise, verificámos que apenas existe uma relação estatisticamente significativa entre a liderança *laissez-faire* e a taxa de sucesso no ensino secundário; esta relação é positiva, o que significa que quem apresenta maiores valores no tipo de liderança *laissez-faire* apresenta valores mais elevados na taxa de sucesso no secundário.

Como conclusão, podemos afirmar que apenas a taxa de sucesso do ensino secundário apresenta uma relação negativa com o tipo de liderança transformacional e os resultados de liderança e apresenta uma relação positiva com o tipo de liderança *laissez-faire*.

Assim, na análise deste objetivo, podemos concluir que não existe uma relação direta entre os tipos de liderança mais evidenciados nesta investigação (transformacional e transacional) e os resultados escolares dos alunos, quer no 3º ciclo, quer no ensino secundário. No entanto, podemos referir que os diretores em termos da construção de uma visão estratégica e um rumo para a sua escola, apostam claramente na melhoria da qualidade dos resultados escolares, independentemente dos resultados obtidos na CIF no 3º ciclo e no ensino secundário.

Bennis e Nanus (1985, p.22) referem na investigação efetuada que todos os entrevistados demonstram “Una preocupación sin paralelo por los resultados. Los líderes son las personas más orientadas hacia los resultados, y a los resultados se les presta atención.”

Conclusões Gerais

Depois de analisarmos as questões de investigação apresentadas e sabendo que uma liderança forte e eficaz é largamente reconhecida como sendo essencial para o desenvolvimento de dinâmicas internas e externas na promoção de uma escola de qualidade, permitimo-nos considerar que uma escola não é apenas uma multiplicidade de pessoas que nela trabalham, devidamente compartimentadas, onde uns são docentes, outros alunos e outros ainda são pessoal não docente. A escola é um todo, por isso há que criar uma estrutura organizacional forte com uma liderança eficaz, num quadro de autonomia “construída” e não “decretada”, que organize e coordene o seu funcionamento; que permita estabelecer prioridades; que defina responsabilidades e deveres no cumprimento de regras; que avalie as atuações; que trabalhe com todos e desenvolva relações pessoais de qualidade; que aponte percursos e objetivos ambiciosos, motivando as organizações para o seu cumprimento; que aposte no trabalho partilhado, colaborativo e cooperativo; que construa equipas de trabalho bastante coesas e produtivas; que estabeleça e que mantenha redes de comunicação e articulação entre os atores internos e externos dentro e fora da organização.

Assim, na análise crítica dos resultados do nosso estudo em concreto, podemos concluir que o estilo de liderança de todos os diretores, na perspetiva dos docentes e não docentes, neste novo modelo de gestão (Decreto-Lei n.º75/2008), com uma direção “unipessoal”, é uma liderança transformacional, aberta à participação, consultiva, colaborativa, partilhada, aberta à inovação e com uma grande visão de futuro, isto é, partem do princípio de que é um estilo de liderança mais democrático, proporcionando nos docentes e não docentes, uma maior satisfação e motivação e um aumento de produtividade, que, por sua vez, facilita os processos de motivação e empenho como processo contínuo que requer energia e criatividade. No entanto, é também de realçar o estilo de liderança transacional que os diretores também utilizam, ocasionalmente, uma vez que são abertos a recompensas e ao reconhecimento do trabalho efetuado pelos seus colaboradores. Leithwood *et al.* (2006 como citado em Silva & Lima, 2011, p.136) referem que a “existência de uma postura de apoio, de reconhecimento e de recompensa assume extrema importância na relação entre líderes e liderados”.

No que se refere ao tipo de liderança *laissez-faire*, embora pouco expressivo no nosso estudo, não podemos deixar de realçar que existem diferenças “estatisticamente

significativas” entre a percepção dos docentes e dos não docentes sobre o estilo de liderança apresentado pelos diretores na maioria das escolas em estudo, mais concretamente, na gestão por exceção passiva. Na perspetiva de Antonakis *et al.* (como citado em Costa & Castanheira, 2007, p.144) neste tipo de liderança, “o líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, evitando tomar decisões e abdicando da sua responsabilidade e autoridade”.

Quanto aos resultados da liderança, eles caracterizaram-se por comportamentos de satisfação e eficácia, provocando um ambiente de trabalho agradável e visto como adequado, tendo sempre em conta os interesses de cada um e do grupo como um todo. Com um resultado inferior, o esforço extra é visto pelos seus colaboradores como um fator menos favorável para fazerem mais do que o esperado, reduzindo a sua vontade de trabalhar e a sua dedicação. De acordo com o estudo efetuado por Bento (2008) face aos resultados da liderança, a satisfação também foi apontada como o principal fator, seguindo-se a eficácia do líder e, por último, o esforço extra.

Para além do(s) estilo(s) de liderança, que o estudo nos proporcionou identificar, devemos ter em consideração, sob pena de desintegração da instituição escolar, alguém com competências de liderança e com uma visão holística das organizações educativas para estabelecer os esquemas integradores necessários à indispensável diferenciação, para gerir e liderar eficazmente não só a cultura presente mas também a desejada, para dar corpo à concretização do projeto educativo e reconhecer e utilizar as potencialidades existentes, promovendo uma cultura de excelência e de inclusão, adequados às necessidades e desafios concretos de uma unidade de gestão, ou seja, alguém que implemente e desenvolva a autonomia, já que a autonomia não se implementa por decreto.

Assim, hoje, mais do que nunca, a autonomia da escola e os seus diferentes domínios estratégicos, depois de consensualmente bem delimitados na organização escolar, devem constituir-se em objetivos a serem atingidos por todas as escolas; por isso, pensamos que será esse o principal método a seguir para melhorar o funcionamento e a eficácia da organização escolar, num quadro de ensino mais autónomo e descentralizado, elaborando a sua própria estratégia de mudança, de inovação e de rumo, reconhecendo ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada, tal como refere o Artigo 8º do Decreto-Lei n.º75/2008, “[...]tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos

recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.”

Assim, o líder, ao criar uma estrutura organizacional forte, capaz de aglutinar os diversos elementos, por natureza dispersos, que constituem uma escola, tem de assumir não apenas a gestão dos aspetos funcionais nos vários domínios estratégicos, mas também da cultura da escola, a fim de desenvolver um clima organizacional propício à implementação do Projeto Educativo, num conceito de mudança e inovação, projetando-a para uma escola de qualidade, ou seja, uma escola de sucesso.

Na verdade, embora a mudança e inovação não existam apenas porque subsistem diretivas e reformas, há que motivar e incentivar nos docentes e não docentes o gosto pela formação e pelo seu desenvolvimento profissional, pela competência e sentido de responsabilidade sob pena de os conduzir a uma situação de alheamento em vez de envolvimento.

Nesta perspetiva, e sendo a escola uma organização educativa complexa, ambígua, normativa e prescritiva como refere (Lima, 2011a), ela faz parte de um subsistema da sociedade, onde ocorrem relações e interações que provocam um clima organizacional próprio de cada comunidade e de cada organização escolar; qualquer organização escolar, conjuntamente com os agentes educativos, elabora juízos e interpreta inovações, criando mecanismos que permitam o desenvolvimento da organização, através de processos de inovação dirigidos à escola. O clima de cada escola pode ainda contribuir fortemente para a implementação e desenvolvimento das inovações, uma vez que existindo um bom ambiente de trabalho e um apoio sócio afetivo, poder-se-á contribuir para a redução do medo e da insegurança na implementação de ideias e projetos inovadores. Assim, caberá principalmente ao gestor ou líder ser perspicaz, promovendo um clima de confiança entre os docentes e não docentes, criando estruturas facilitadoras de comunicação e inter-relação entre todos os que trabalham na escola. Como sustenta um dos diretores, *“[...] organizei uma plataforma de gestão para meter lá os professores todos para estimular o trabalho colaborativo entre os docentes, partilharem testes, fóruns de discussão; primeiro vou pô-los ambientados a trabalhar com a ferramenta e depois de eles verem as potencialidades, passo para os alunos”* (E5). Esta prática, segundo Silva e Lima (2011, p.120-121) permite ao líder retirar algum partido das motivações e capacidades dos

diversos elementos da escola, na construção de culturas colaborativas, enquanto elemento central para a melhoria das escolas, para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, bem como para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Rosenholtz, 1989; Hargreaves, 1998; Lima, 2002).

Neste sentido, a importância da comunicação organizacional nas instituições educativas, leva-nos a eleger o “saber comunicar” e o “saber ouvir” como elementos básicos, muito importantes, nas relações humanas dentro da organização; a necessidade de se fazer entender e de ser entendido é fundamental, pelo que para um gestor ou líder escolar, dadas as suas funções, a capacidade de comunicação é essencial. Saber comunicar inclui saber perguntar, saber escutar e dar feedback, e também saber decodificar as mensagens não-verbais. É pela comunicação que o gestor ou líder entende a comunidade que o envolve, os seus problemas e anseios e pode de forma eficaz, interagir com a envolvente escolar, professores, alunos, pais e outros membros da comunidade. É através de uma boa comunicação que o gestor ou líder escolar recebe as informações indispensáveis ao desempenho das suas funções e é através de uma boa comunicação que ele pode transmitir e partilhar a informação necessária ao desenvolvimento de uma verdadeira comunidade escolar, motivada e empenhada em relação aos objetivos, à missão, aos valores e à visão da escola ou, nas situações em que ela existe, transformá-la em ações concretas. Sem uma comunicação fácil, rápida e eficaz, a informação perde-se ou deturpa-se, quer na receção, quer na transmissão, todas as suas virtualidades são desperdiçadas e nenhuma visão ou projeto poderá ser concretizado.

Outra área que o líder não pode descurar é a manutenção e/ou criação de um ambiente disciplinado, como é referido por um dos diretores entrevistados “[...] nós somos conhecidos por sermos exigentes em termos de cumprimento de regras, as pessoas aí fora sabem disso e penso que é uma mais-valia positiva, porque há regras que são perfeitamente definidas e os alunos sabem que se não as cumprirem, têm as suas consequências por esse facto” (E6); esta questão da disciplina, independentemente do aumento da carga administrativa para o diretor, tem por finalidade não só a segurança de todos os que atuam na escola, como também na criação de boas condições de ensino/aprendizagem a todos, sem exceção. É uma constatação que a crise das instituições reflete a crise da sociedade, e que a sociedade atual não valoriza a autoridade nem a tradição. Mas a escola é uma instituição que não pode funcionar sem

qualquer delas, pelo que as normas e as políticas relacionadas com as questões disciplinares devem estar incorporadas na cultura e na visão da escola que se pretende, e ser elaboradas de acordo com os problemas reais com que a escola se defronta. Têm de ser aceites e transmitidas à comunidade escolar e implementadas de forma eficaz, conforme o estabelecido na Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, para que se estabeleça um clima de confiança onde o líder é o modelo respeitado, amado pela sua postura reta e humana e é visto como sendo um exemplo a seguir.

Ao longo da nossa investigação, pudemos também constatar que a liderança de uma organização escolar é uma atividade complexa, mas necessária, que requer um conhecimento profissional profundo, capacidade de reflexão e outras competências pessoais e humanas. Neste sentido, a maioria dos diretores, neste novo modelo de gestão, considera-se um construtor/harmonizador do modelo humanista, oriundo das relações humanas dentro da sua escola, uma vez que como refere um diretor, “[...] *a parte humana e a sensibilidade, hoje em dia, em termos de liderança é fundamental.*” (E5).

Considerando todos os aspetos do nosso estudo, em concreto, permite-nos referir que a liderança escolar é parte integrante do processo educativo e, por essa razão, nenhum membro da comunidade educativa (alunos, pais, professores, autarquia e outros), ganha com uma escola mal liderada. Acredita-se que o princípio mais importante da liderança escolar é o de se aproximar do seu público-alvo – os alunos –, para lhe satisfazer as necessidades, melhorar a qualidade dos resultados e antecipar os desejos, incutindo valores de justiça, cidadania, liberdade e fraternidade, contribuindo, assim, para uma sociedade mais digna, culta, justa e democrática, através de uma escola aberta a todos, capaz de “[...] *prestar um serviço público de elevada qualidade na formação de cidadãos ativos e indivíduos empenhados e competentes*” (E1).

Assim sendo, da análise empírica efetuada, podemos afirmar, que só teremos melhores escolas quando estas tiverem uma melhor liderança, isto é, uma liderança forte e eficaz para a mudança e para a inovação, que motive à participação e ao envolvimento da comunidade educativa, ou seja, uma liderança transformacional, de forma a motivar os seus colaboradores para que façam mais e melhor, preocupando-se com os processos e não com os produtos, valorizando mais a autonomia, quer seja ela “decretada” ou “construída”, isto é, atribuindo-lhe mais o papel de líder e não apenas o de gestor. Para Bass e Avolio (1990 como citado em Barracho & Martins, 2010, p.86) “[...] o líder

mais eficaz é aquele onde predomina a liderança transformacional, seguido de comportamentos de reforço contingente, da intervenção em crise (ativa e passiva) e, em último lugar, do *laissez-faire*”.

Mas, para que tudo isto aconteça, não basta mudar as estruturas organizacionais, dar mais poderes às escolas, através da celebração de contratos de autonomia, fornecer recursos orçamentais próprios e esperar confiantemente que os atores “aprendam” o bom uso dessa liberdade, as artes e os modelos conceptuais necessários. É preciso um mínimo de preparação para que esse funcionamento se possa instaurar, é preciso saber escolher e formar quadros para uma gestão mais descentralizada e participativa, saindo de um quadro de profusão normativa de controlo quase absoluto sobre as dinâmicas internas de uma organização educativa.

Na verdade, embora essa “contratualização” apareça como uma mera retração do Estado perante a escola pública, podemos afirmar e os dados do nosso estudo assim o apontam, que os diretores são meros gestores e supervisores do cumprimento das decisões vindas do topo (Ministério da Educação e Ciência e Direção dos Estabelecimentos Escolares), uma vez que a maioria dos diretores considera que a sua autonomia é muito limitada nas grandes decisões organizacionais da escola, ou seja, as escolas funcionam segundo um padrão administrativo uniforme, delineado por uma estrutura muito impessoal. Transcrevendo um pensamento de um diretor “[...]cada vez mais, todos os procedimentos são centralizados, ou seja, somos meros árbitros. Nem sei se chegamos em determinados aspetos, nem sei se chegamos a atuar. Somos só árbitros” (E4).

Alguns diretores, na sua entrevista, também referem que os critérios administrativos e os financeiros sobrepõem-se aos critérios pedagógicos no seu dia a dia; por isso, realçam a importância de uma maior autonomia na área pedagógica associada às dinâmicas entre estruturas de orientação educativa e a regulação do processo educativo; um diretor reforça esta posição com o seguinte depoimento, “[...] em termos pedagógicos existe alguma autonomia, reduzida, mas existe. Em termos da organização das atividades letivas a escola tem alguma autonomia, na forma como elabora horários, na forma como distribui os recursos [...] mas, a escola não tem autonomia para selecionar recursos, mas para baralhar, para mexer com os que são alocados a cada escola” (E3).

Mas, essa sobreposição de critérios e essa falta de autonomia pode dificultar a intervenção do diretor na supervisão pedagógica e na ação educativa dos docentes, uma vez que através dela pode dinamizar uma dimensão transformadora incutindo nos docentes um maior sentido de responsabilidade, de interajuda, de partilha, de colaboração, contribuindo assim, para a melhoria e dissipação de algumas barreiras pedagógicas existentes. De acordo com o relatório TALIS – OCDE (2009 como citado em Bolívar, 2012) não existe incompatibilidade entre o modelo administrativo e um modelo pedagógico, ou seja, os diretores que exercem uma liderança pedagógica são, no geral, os que também exercem uma melhor liderança administrativa.

Essa responsabilidade colaborativa, de partilha e de interajuda, entre o diretor e o pessoal docente, leva-nos para a importância das estruturas intermédias na organização escolar - fruto da mudança de paradigma legislativo ao nível das políticas educativas- estabelecendo assim, ao nível do Decreto-lei n.º75/2008 de 22 de abril, um novo quadro de competências nas estruturas de coordenação educativa e supervisão, quer na articulação e gestão curricular, quer na organização, acompanhamento e avaliação das atividades de turma, quer na coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

Neste sentido, os diretores nas entrevistas efetuadas, consideram que existem dentro das organizações educativas diversos elementos que integram a comunidade escolar e que se encontram investidos em cargos de natureza formal com grandes capacidades de liderança, ou seja, capazes de lidar com situações complexas e imprevistas, estabelecendo objetivos fortes e desafios que envolvam todos os atores numa verdadeira comunidade escolar, utilizando em simultâneo uma liderança transformacional e humanista, assente na teoria da decisão. Nesta perspetiva, Goleman *et al.* (2007, p.14), sustenta que “[...] numa organização, há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída. Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis [...]”.

Assim, essa distribuição da liderança, ao nível da ação, pode contribuir para o desenvolvimento da organização escolar, criando estruturas mais agregadoras, para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e para evitar a centralização de poderes na gestão de topo, respeitando sempre a especificidade e a identidade de cada organização escolar. Ackerman e Mackenzie (2007 como citado em Sanches, 2009, p.134) referem que “[...]”

os professores consideram mais inovadoras e eficazes as escolas que têm uma liderança dos professores mais influente”.

Olhando para a qualidade dos resultados escolares nas escolas em estudo, ao nível da CIF e exames nacionais e dada a especificidade de cada organização escolar, consideramos que não existe uma relação direta entre as duas variáveis (estilo de liderança e resultados escolares), uma vez que as melhores lideranças encontradas na investigação são exercidas na escola que apresenta resultados escolares internos e externos, inferiores à média nacional (Escola Secundária D. Sancho II – Elvas) e na escola (Escola Secundária Severim de Faria – Évora) que apresenta resultados escolares internos e externos, superiores à média nacional, ou seja, na análise de resultados efetuada, não existe uma correlação positiva entre estas duas variáveis.

Porém, é de salientar que a maioria dos diretores instituíram nas suas escolas processos de monitorização e de avaliação sistemática dos resultados dos alunos, por parte das diferentes estruturas dentro da organização, (re)definindo e desenvolvendo os respetivos planos de ação de melhoria de modo a aumentar/consolidar o sucesso escolar dos seus alunos.

No entanto, segundo Silva e Lima (2011) a aprendizagem dos alunos é fortemente condicionada por variáveis extrínsecas e intrínsecas às organizações educativas e que afetam o desempenho e o rendimento escolar, ou seja, de entre as variáveis relativas à ação da escola, as que maior variância podem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança na organização.

Nesta linha de análise, como já referido, Leitwood, L. *et al.* (2004) mencionam que as lideranças escolares eficazes contribuem para a aprendizagem dos alunos e são fundamentais para a reorganização/transformação da escola, no entanto, sublinham que existe um leque de fatores bastante relevantes e interdependentes entre si, responsáveis pela aprendizagem e pela qualidade do ensino: políticas educativas, contexto familiar, condições da escola, experiência profissional dos líderes, práticas docentes e outros grupos de interesse.

Nesta multiplicidade de fatores, devemos realçar a visão estratégica que os diretores apresentam sobre os seus principais desafios para a sua escola, ou seja, a melhoria da qualidade da educação e dos resultados escolares é apontado como um fator fundamental, sobretudo, para a imagem da escola na comunidade a que pertence. Esta

melhoria, na perspectiva dos diretores, implica uma nova conceção da organização e uma mudança ao nível das dinâmicas internas de funcionamento e de responsabilidades, proporcionando uma maior autonomia, quer na área pedagógica, administrativa ou financeira, passando de uma escola “governada” para uma escola “governante” (Lima, 2011b, p.13). A conjugação destas áreas fundamentais promove uma maior descentralização e uma menor pressão normativa por parte do poder central, uma liderança mais participada, mais colaborativa e mais partilhada, de modo a atrair a comunidade educativa para um forte empenhamento e um projeto educativo entendido como interrelacional e transformacional. É claro, que a autonomia não é ganha por delegação de competências ou por contratualizações, mas conquistada com esforço e trabalho conjunto de todos os intervenientes dentro da organização.

Desta forma, e num quadro de reestruturação organizacional da escola pública em Portugal, podemos considerar que, com o aumento progressivo dos contratos de autonomia dos estabelecimentos de ensino, de acordo com o novo modelo de administração e gestão escolar e com a redução significativa do número de alunos na escola, a tutela como entidade “centralizadora”, “orientadora” e “supervisora” do processo de decisão, não deve obstruir as ofertas educativas ideais para os nossos jovens e solicitadas pelas escolas de grande ou pequena dimensão, uma vez que é necessário criar oportunidades reais para que todos os jovens estudantes possam ter percursos académicos/profissionais ajustados e adequados a cada situação e a cada um, privilegiando sempre a “qualidade do ensino” e as “boas práticas” na promoção de uma melhoria eficaz dos resultados escolares e à sustentabilidade dessa melhoria. Alguns diretores enumeram alguns desses constrangimentos: “[...]o meu público-alvo é um público-alvo de escola comercial e industrial. É um público-alvo virado para o serviço [...]” (E1); “[...]esta escola, se tivesse autonomia, conseguia fazer as duas coisas definindo os percursos conforme os alunos; temos psicólogos, temos professores, tínhamos meios suficientes para ter autonomia para avaliar quais os alunos que dentro do nosso universo nunca irão terminar o 12º ano [...]” (E8).

A este propósito, independentemente das discrepâncias entre a ordem normativa/prescritiva e as realidades concretas de cada organização escolar, existe uma matriz convergente de opiniões entre os diretores do nosso estudo, das quais salientamos algumas mais importantes: o sucesso dos alunos e a sua qualidade; a disciplina; as lideranças centradas nos problemas pedagógicos da aprendizagem;

desenvolvimento e formação profissional permanente; maior autonomia, quer do diretor, quer da gestão intermédia; monitorização dos processos; e, por fim, maior envolvimento parental no processo de aprendizagem dos alunos e na escola.

Tendo em consideração as perceções do pessoal docente, não docente e diretores que participaram no estudo, em síntese, podemos concluir que:

- os diretores das escolas são vistos como líderes transformacionais pelos docentes e não docentes, adaptando os seus comportamentos de liderança às necessidades de cada situação, revelando objetividade e simplicidade nos princípios de liderança adotados;
- os diretores manifestam uma postura de reconhecimento do desempenho docente e não docente através de recompensas -liderança transacional- premiando os esforços dos seus colaboradores;
- o pessoal não docente tem uma perceção mais acentuada da liderança do tipo *laissez-faire* do que o pessoal docente, sendo mais evidente o fator de gestão por exceção passiva;
- os docentes do quadro de escola com mais anos de experiência profissional consideram que o diretor apresenta com mais frequência comportamentos de liderança *laissez-faire*; pelo contrário, o pessoal não docente com menos anos de experiência evidencia mais o tipo de liderança *laissez-faire*;
- os diretores em relação aos resultados da liderança, na perspetiva dos seus colaboradores (docentes e não docentes), apresentam com maior frequência comportamentos que revelam satisfação, eficácia e esforço extra;
- os diretores apresentam uma visão estratégica e um rumo para a sua organização, priorizando iniciativas e ações, tendo como objetivo principal a melhoria dos resultados escolares;
- os diretores exibem uma grande maturidade profissional e uma boa compreensão e consideração pelos seus colaboradores ao nível das relações humanas, ou seja, um diretor com perfil “humanista”;
- os diretores apresentam uma conceção de organização, direcionada para outras funções, responsabilidades e entendimentos partilhados, numa perspetiva do trabalho colaborativo e em equipa;

- as estratégias e as práticas de liderança dos diretores no seu dia a dia são condicionadas por uma administração pública demasiado “centralizadora”, “supervisora” e “burocrática”;
- os diretores dedicam parte do seu tempo ao tratamento de aspetos administrativos e financeiros, numa conceção gerencialista, em detrimento das questões de índole pedagógica, mais especificamente, na gestão do processo de ensino/aprendizagem e organizacional;
- não existe uma relação direta entre os estilos de liderança preconizados pelo diretor e os resultados escolares.

Para terminar, e relembrando que a nossa investigação é um estudo de caso, sabemos que estamos longe de ter abordado o tema, em todas as suas ramificações possíveis, uma vez que apenas fizemos um estudo regional, por isso, as conclusões apresentadas não podem ser generalizadas, na medida em que cada escola possui características particulares, registando-se diferenças fundamentais de umas para outras. Porém, não podemos deixar de afirmar que este estudo poderá contribuir para um conhecimento e uma reflexão mais aprofundada da realidade em apreço, quer por parte das comunidades educativas, quer pelos diretores, quer pelo poder central e regional.

Como reflexão final, poder-se-á recordar um pensamento de Fullan (2003, p.134), em que o autor afirma que, ***“Embora as grandes organizações nunca possam atingir um empenhamento interno perfeito, uma boa liderança a vários níveis poderá gerar imenso empenho, uma atitude que dará, sem dúvida, frutos próprios”***.

Bibliografia e on-line de caráter teórico e metodológico

- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, P. L. (2011). *Dilemas da Liderança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Álvarez, M. (1994). “Autonomia da escola e profissionalização da direção escola”. In *Inovação*, 8 (1-2), Lisboa: I.I.E.
- Alves, A. (2009). *Estilo de liderança da líder do conselho executivo numa escola básica dos 2º e 3º ciclos pública da região autónoma da Madeira*. (Dissertação de Mestrado não editada, Ciências da Educação na área de Administração Educacional). Universidade da Madeira, Funchal.
- Alves, J. M. (1999). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas*. 5ª Ed., Porto: Edições ASA.
- Arnal, J., Ricón, D. e Latorre, A. (1994). *Investigação Educativa. Fundamento Y Metodologia*. Bracelona: Labor Universitaria.
- Azevedo, J. (1996). “Dez anos de Lei de Bases: a reforma do ensino secundário”. In *Noesis*, n.º 40, pp. 13-21.
- Avolio, B. e Bass, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. London: Sage Publications, Inc.
- Avolio, B. e Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Third Edition Manual and Sampler Set. Published by Mind Garden.
- Bales, R. (1950). *Interaction Process Analysis Reading*. Mass.
- Ball, S. J. (1993). La perspectiva micropolítica en análisis de las organizaciones educativas. In Sallán, J. G. & Marcos, S. A. (coord.). *Organización Escolar*. Barcelona, PPU.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barracho, C. (2008). *Poder, Autoridade e Liderança – Uma Perspetiva Multi/Interdisciplinar*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Barracho, C. & Martins, C (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barroso, J. (1991). “Modos de Organização Pedagógica e Processo de Gestão de Escola: sentido de uma evolução”. In *Inovação*, n.º 2-3, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

- Barroso, J. (1995). A Administração Escolar - reflexões em confronto. In *Revista Educação*, 8 (1 e 2), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 7-40.
- Barroso, J. (1996). Nota de Apresentação. In J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1998). Os Fantasmas da Autonomia. In *Rumos*, n.º 23, Julho-Setembro.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barreto, A. (2009). *Liderança transformacional na escola: Estudo de caso sobre o presidente de um agrupamento*. (Dissertação de Mestrado não editada, Departamento de Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York : Free Press.
- Bass, B. & Valenzi, E. (1974). Contingent aspects of effective management styles. In J. Hunt & L. Larson (eds.). *Contingency Approaches to Leadership*. Carbondale, Southern Illinois Press.
- Beetham, D. (1988). *A Burocracia*. Lisboa, Editorial Estampa.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processo de Mudança*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Benítez, M. P. (1986). *Elementos de Administración Educativa*. Madrid, Ministério de Educación y Ciencia.
- Bennis, W. (1994). *Porque é que os Líderes não Conseguem Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bennis, W. e Nanus, B. (1985). *Líderes – Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Barcelona: Editorial Norma.
- Bento, A. (2008a). “Desafios à liderança em Contextos de Mudança”. In Mendonça, A. e Bento, A. (org.). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp.31-54.
- Bento, A (2008b). “Estilos de Liderança dos Líderes Escolares da Região Autónoma da Madeira”. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Atas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.145-157 (Publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).

- Bexiga, F. (2009). *Lideranças nas organizações escolares: Estudo de caso sobre o desempenho dos presidentes dos agrupamentos de escolas*. (Tese de Doutoramento não editada, Departamento de Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Biddle, B. e Anderson, D. (1989). Teoria, métodos, conocimiento y investigación sobre la enseñanza. In Wittrock, M. (org.) *Investigacion de la enseñanza, i : enfoques, teorías y metodos*. Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 93-148
- Bilhim, J. A. F. (2006). *Teoria Organizacional, Estrutura e Pessoas*. Lisboa: Editora: ISCSP, UTL.
- Blanchard, K. (2010). *Um Nível Superior de Liderança*. 4ª Ed., Lisboa: Atual Editora.
- Blanchard, K. & Hersey, P. (1986). *Psicologia para Administradores*. São Paulo, Pedagógica e Universitária.
- Blau, P. M. & Scott, W. R. (1979). *Organizações Formais*. São Paulo: Editora Atlas.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – o que nos ensina a investigação*. V.N.Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Bourdier, P. (1982). Reprodução Cultural e Reprodução Social. In S. Grácio et al. (orgs.). *Sociología da Educação – 1: Antologia, Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Brito, C. (1991). *Gestão Escolar Participada: na escola todos somos gestores*. Lisboa, Texto Editora.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T. (2003). Gestão e Liderança Educacionais: Perspetivas Inglesa e Internacional. Administração Educacional. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº 3, pp.110-120.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Disponível em www.ncsl.org.uk/literaturereviews, consultado em 10 de maio de 2012.
- Cabral, R. (1989). *Style and Power - leadership and democracy in the urban high schools*. Tese de Doutoramento não publicada.
- Cabral, R. (1994). *Fundamentos e Modelos de Gestão*. Lisboa, Universidade Católica Portuguesa. (polic.)
- Cabral, R. (1995). *Mundo Atual e Pluralismo: Desafios Lançados à Escola e aos Professores*. Lisboa, Universidade Católica.

- Cabral, R. (1997). A Reinvenção da Escola. In P. Cunha (org.). *Educação e Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Canavarro, J. (1996). *Paradigmas Organizacionais*. Aveiro, ISCIA.
- Canário, B. (1990). Será a escola uma organização burocrática?. In *Aprender*, n.º 11, pp. 49-53.
- Canário, R. (1992). “O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local”. In *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa, Educa.
- Canário, R. (1996). Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspetivas. In J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto, Porto Editora.
- Cardoso, L. (2001). *Gestão Estratégica das Organizações. Como Vencer os Desafios do Século XXI*. 5ª Ed., Lisboa, Editorial Verbo.
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. 2ª Ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e Gestão das Escolas em Portugal: O quotidiano do presidente do conselho executivo*. (Tese de Doutoramento não editada, Departamento de Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Castanheira, P. e Costa, J. (2007). Lideranças Transformacional, Transacional e Laissez-faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In Maria Sousa Jesus e Carlos Nogueira Fino (org.). *A Escola Sobe Suspeita*. Porto: ASA, pp. 141-154
- Castro, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas: Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas*. Tese de Doutoramento: Universidade de Aveiro. (Tese não publicada)
- Castro, E. (1995). Estruturas de gestão pedagógica intermédia e organização pedagógica da Escola: que relação?. In *O Professor*, n.º 47.
- Ceitel, M. (1993). *Recursos Humanos Eis a Questão*. Lisboa, Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento.
- Cerrillo, Q. (1989). *Organizaciones Educativas*. Madrid, Uned.
- Chambel, M. & Curral, L. (1995). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, Texto Editora.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 6ª Ed., São Paulo: MacGraw-Hill.

- Clemmer, J. & McNeil, A. (1992). *Como Liderar – fator crítico de sucesso na gestão da empresa*. Lisboa: Edições 70.
- Cood, J. (1989). El administrador como educador. In Smyth et al. (orgs.). *Teoria Crítica de la Administración Educativa*. Valência: Universitat de Valência, pp. 133-152, (polic.).
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. 3ª Ed. Porto: Edições Asa.
- Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C.P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Unisinos, vol.12, número 1, Janeiro-Abril de 2008. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream>, consultado em 28 de dezembro de 2012.
- CNE (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dacal, G. (1996). *Curso de Organización Escolar y General*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Nottingham: National College for School Leadership. Disponível em <http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>, consultado em 24 de maio de 2013.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham, The National College for School Leadership. Disponível em <http://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf>, consultado em 10 de maio de 2012.
- Delgado, J. & Martins, É. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas – 1974-1999: continuidades e ruturas*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: Atas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 267-277.
- Drucker, P. (1999). O que está errado na gestão. In *Executive Digest*, n.º56, pp.24-30.
- Drucker, P. (2000). *Desafios da Gestão para o Século XXI*. Porto, Livraria Civilização.

- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga, Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional – Dilemas e desafios*. Cadernos do CRIAP, (32). Porto, Edições ASA.
- Estêvão, C. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, (16), Out. Dez, pp. 503-512.
- Estêvão, C. (2011). Perspetivas Sociológicas Críticas da Escola como Organização. In Lima, L. (org.). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (org.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp.105-126
- Fernandes, A. (1993). “O Governo das Escolas: antecedentes da ‘Gestão Democrática’ no período Liberal e Republicano”. In *Noesis*, n.º 25, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, J. & Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Psicossociologia das Organizações*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Fiedler, B. (1967). School Leadership: some key ideas. In *School Leadership & Management*, 17 (1) pp. 23-37.
- Fonseca, A. (1998). *A Tomada de Decisões na Escola: área- escola em ação*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). “O Currículo Uniforme e Pronto a Vestir de Tamanho Único”. In *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga, Universidade do Minho, pp. 41-50.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In J. Formosinho, F. Ferreira e J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas*, (pp.117- 138). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In Maria Sousa Jesus e Carlos Nogueira Fino (org.). *A Escola Sobe Suspeita*. Porto: ASA, pp. 97-119.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Abordagens à autonomia da escola. In Cardona, M. & Marques, R. (org). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo – obstáculos e soluções*. Chamusca: Edições Cosmos, pp. 7-14.
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. In J. Smith (eds.), *Critical Perspectives on Educational Leadership*. The Falmer Press, pp. 39-62.
- Flick, U. (2009). *Qualidade na Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Freitas, A. (2011). *A liderança do presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*. (Dissertação de Mestrado não editada, Administração e Gestão Educacional). Universidade Aberta, Lisboa.
- Freixo, M.J. (2011). *Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas*. 3ª Ed., Lisboa: Instituto Piaget
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (1992). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a Organização da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Giddens, A. (1976). *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. Lisboa, Editorial Presença.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Glatte, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 141-161.
- Goleman, D., Boyatzis, R. e McKee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. 3ª Ed., Lisboa: Gradiva.
- Gomes, A. D. (2000). *Cultura Organizacional – comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomes, J. (1997). *O Projeto Educativo de Escola e a sua Influência na Gestão dos Estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário*. Braga, Ed. APPACDM.
- González, M.ª Teresa G. (1987). La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas. In *Anales de Pedagogia*, 5, pp. 27-44.

- Gore, A. (1993). *A Terra à Procura de Equilíbrio, Ecologia e Espírito Humano*. Lisboa, Editorial Presença.
- Guimarães, R. e Sarsfield Cabral, J. (2010). *Estatística*. 2ª Ed. Verlag Dashöfer.
- Gupton, S. (2010). *The Instructional Leadership Toolbox- A handbook for Improving Practice*. 2nd ed. United States. Sage Company.
- Hall, C. (1978). *Theories of Personality*. 3ª Ed., New York, John Wiley e Sons, Cop.
- Handy, C. (1996). *A Era da Incerteza*. Mem Martins, Edições CETOP.
- Hanushek, E. (2013, maio26). É importante que os professores sejam responsabilizados pelo desempenho dos alunos. *O Público [em linha]*. Disponível em <http://www.publico.pt/portugal/noticia/e-importante-que-os-professores-sejam-responsabilizados-pelo-desempenho-dos-alunos1595550#/0>, consultado em 29 de maio de 2013.
- Hargreaves, A. (2005). Sustainable leadership and social justice: A new paradigm. *Independent School Magazine [em linha]*. Disponível em <http://www.nais.org/Magazines-Newsletters/ISMagazine/Pages/Sustainable-Leadership-and-Social-Justice.aspx> consultado em 07 de julho de 2011.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23 (3), pp.313-324.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: Principles and Practice*. National College for School Leadership.
- Hayman, J. (1991). *Investigación y Educación*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Henriques, M. (1997). *Capital Humano*. Porto, Editora Vida Económica.
- Hess, L. (2010). *Student Leadership Education in Elementary Classrooms*. S. Rafael: Universidade da Califórnia.
- Hipólito, J. (2011). A Contratualização como Instrumentação da Ação Pública. In Barroso, J. & Afonso, N. (orgs.). *Políticas Educativa: mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 87-121.
- Hord, S. (1992). *Facilitative leadership: The imperative for change*. Southwest Educational Development, Lab., Austin: Texas.
- House, R. & Michell, J. (1974). Path-goal theory of leadership. In *Journal of Contemporary Business*, n.º3, pp. 81-97.

- Hutmacher, W. (1992). “A Escola em todos os seus Estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”. In A. Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- IGEC (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012- Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Jesuíno, J. (1999). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jiménez, V. (1994). *Análisis del conocimiento didático del contenido, en profesores de Ciencias de Primaria y Secundaria en formación inicial*. Tese de Doutoramento, Universidade de Sevilla, (tese não publicada).
- Jonhson, A. (1995). *Dicionário de Sociologia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Laureano, R. (2011) *Testes de Hipóteses com o SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lee, T. (2009). Educational leadership for the 21st century: Leading school improvement through collaborative inquiry. Paper presented at the Canadian Association for Studies in Educational Administration Annual Conference 2009, Carleton University, Ottawa.
- Leithwood, K.A., & Jantzi, D., (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, (4) pp.177-199. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15700760500244769>, consultado em 19 de maio de 2012.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. e Wahlstrom, K. (2004). Review of research. How leadership influences student learning. Disponível em <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>, consultado em 07 de julho de 2011.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York, McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The Human Organization*. New York, McGraw-Hill.
- Likert, R. (1979). *Novos Padrões de Administração*. 2ª Ed., São Paulo: Livraria Pioneira.
- Lima, L. (1988). *A Gestão nas Escolas Secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Lima, L. (1992a). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. (1992b). A inovação no centro da reforma educativa. In *Inovação*, 1 (1) Lisboa, I.I.E..
- Lima, L. (1998). “A Administração do Sistema Educativo e das Escolas (1986-1996)”. In L. Lima et al, (orgs.) *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Estudos Temáticos*. Vol.I, Lisboa, ME/CE-FSE/PRODEP/DAPP/GEF, pp. 15-96.
- Lima, L. (2001). *A Escola como Organização Educativa: Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2002). *Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2011a). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2011b). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M. & Canário, R. (2006). A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>. Consultado em 19 de abril de 2011.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. 3.^a Edição. Edições Sílabo, Lisboa. Disponível em <http://www.wook.pt/ficha/analise-estatistica-com-utilizacao-do-spss/a/id/194520>.
- Matos, B. (2011). *Práticas de liderança do(a) diretor(a): Um estudo em escolas públicas do distrito de Coimbra*. (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Administração Educacional). Universidade Aberta, Lisboa.
- Mcgregor, D. (1992). *O Lado Humano da Empresa*. São Paulo, Ed. Livraria Martins Fontes.
- Ministério da Educação (1984). *Exame das Políticas Educativas Nacionais. OCDE - Relatório Nacional de Portugal*. Lisboa, M. Educação.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações*. 4^a Ed. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa, ISCPs.

- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. 1ª Ed. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. S. Paulo, Editora Atlas S.A.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa, Publicações Instituto Piaget.
- Neves, Arminda (2002). *Gestão na Administração Pública*. 1ª Ed., Cascais: Editora Pergaminho.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nye, J. (2009). *Liderança e Poder*. 1ª Edição. Lisboa: Editora Gradiva.
- O'Connor, C. (1995). *A Liderança com Sucesso*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, L., Pereira, A. e Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação, Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Ouchi, W. (1982). *Teoria Z: Como podem as empresas enfrentar o desafio japonês*. S. Paulo, Editora Fundo Educativo Brasileiro.
- Owens, R. (1976). *La Escuela como Organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid, Santillana, S.A. de Ediciones.
- Pardal, L. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto, Areal Editores.
- Pereira, A. (2002). *SPSS Guia Prático de Utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia*. 3.º Ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, F., Costa, N. & Neto-Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In A. Costa et al (org). *Gestão Curricular: Percurso de investigação*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 143-158.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. 5ª Ed. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Pina, A. (2003). *Sentidos e modos de gestão: histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa, Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.
- Porto, D. (1997). Implementação das Lideranças Pedagógicas Intermédias. In A. Luís et al. (orgs.), *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas* (Atas do I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional). Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional, pp. 295-308.
- Pree, Max de (1989). *Liderar é uma Arte*. Lisboa: Ed. Difusão Cultural.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª Ed., Lisboa: Gradiva. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais>. Consultado em 22 de maio de 2012.

Ramos, C. (1997). *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa, Universidade Católica.

Ramos, C. & Diogo, J. (2003). A Liderança das escolas: ficções e realidades. Elementos para a compreensão dos processos de liderança das escolas no quadro da autonomia. In *ANAIS: Educação e desenvolvimento*. UIED – FCT/UNL, pp.91-114.

Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. 1ª Ed., Aveiro, Universidade de Aveiro.

Renz, L. (2009). Metaphor: Imagery Devices Used by Morgan to Describe Organizations as Culture and Psychic Prisons. In *Emerging Leadership Journeys*, Vol. 2 (1), pp. 54-65. Disponível em <http://www.regent.edu/acad/global/publications.pdf> Consultado em 14 de abril de 2012.

Robbins, S. (1979). *Organizational Behavior*. New Jersey, Prentice-Hall - Englewood Cliffs.

Rodrigues, L. (2011). *Liderança Instrucional: Comportamentos facilitadores do diretor*. (Dissertação de Mestrado não editada, Departamento de Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Sá, Virgínio (2011). A Abordagem (Neo)Institucional: Ambiente(s), Processos, Estruturas e Poder. In Lima, L. (org). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sanches, M. F. (1992). “Reflexão e Reconhecimento Profissional: um quadro conceptual para formação de professores em governação escolar”. In *Revista da Educação*, 2 (2), Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Sanches, M. F. (1996). “Imagens de Liderança Educacional: ação tecnocrática ou ação moral e de transformação?”. In *Revista da Educação*, 6 (1), Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 13-35.

Sanches, M. F. (1999). “Liderança Pedagógica e Social: retratos entre pares”. In *Revista da Educação*, 8 (1), Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Sanches, M. (2009). A “(in)sustentável leveza” da liderança dos professores em contextos de mudança: Contrastes entre idealidade e realidade. In Sanches et al. (Orgs.). *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos*, (pp.125-162). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e Político na Pós-Modernidade*. Porto, Edições Afrontamento.
- Sarmento, M. (1997). *Lógicas da Ação, Estudo Organizacional da Escola Primária*. (Tese de Doutoramento não publicada).
- Sarmento, M. (1998). Autonomia, Práticas de Regulação das Escolas e Regulamento Interno. In F. Diogo (org.) *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Porto, Edições ASA.
- Sarmento, M. J. & Formosinho, J. (1999). A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmento & F.I. Ferreira. *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, pp. 71-87.
- Serrão, J. (1981). Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino. In M. Silva (org.) *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sergiovanni, T. (2004a). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.
- Silva, C. (2003). *ABC do SPSS for Windows: Introdução ao tratamento de dados em ciências sociais*. Évora: ADIM.
- Silva, E. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspetivas de análise burocrática e política. In L. Lima (orgs). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, J. (2008). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Trajetos individuais e impactos organizacionais*. (Tese de Doutoramento não editada, Departamento de Ciencias de la Educación). Universidad de Extremadura, Spain.
- Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, S. & Lima, J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.45(1), pp.111-142.

Soares, M. (2010). *Perspetivas organizacionais sobre a liderança colegial em contexto educativo: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado não editada, Área de Especialização em Administração Educacional). Universidade do Minho, Braga.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª Ed. Lisboa: Livros Horizonte.

Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.

Stake, R. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. 2ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (1986). “Educação e Desenvolvimento Nacional em Portugal”. In *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa, Livros Horizonte.

Sucena, P. (1998). Pela autonomia, pela direção e gestão democrática. In *Jornal da FENPROF*, pp. 5-10.

Tannenbaum, R. & Schmidt, H. (1958). How to choose a leadership pattern. In *Harvard Business Review*, March – April, pp. 95-102.

Teixeira, C. (2011). *Perceções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa escola secundária da região autónoma dos Açores*. (Dissertação de mestrado, não editada, Gestão da Formação e Administração Educacional). FPCE, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola: perspectivas organizacionais*. Amadora, Editora McGraw-Hill.

Teixeira, S. (2011). *Gestão das Organizações*. Lisboa: Verlag Dashöfer.

Teles, C. (2009). *Percursos de liderança(s) nas escolas: Estudo nas escolas do 1º ciclo do ensino básico da RAM*. (Dissertação de Mestrado não editada, Departamento de Ciências da Educação na área da Administração Educacional). Universidade da Madeira, Funchal.

Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.

Torres, L. (2011a). Cultura Organizacional em Contexto Escolar. In Lima, L. (Orgs). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 109-152.

Torres, L. (2011b). Liderança Singular na Escola Democrática: Ameaças e Contradições. In Jorge Silva e outros (Orgs.) *A Cidadania e a Democracia nas Escolas*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp.27-36.

- Torres, L. L. & Palhares, J.A. (2009). “Estilos de Liderança e escola democrática”. In Pedro Abrantes e outros (Orgs.). *Atas do encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Vol. I – Comunicações. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp.123-142. Disponível em <http://www.aps.pt/?area=013>. Consultado em 5 de maio de 2012.
- Trigo, J. & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 16, (61), pp. 561-582. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>. Consultado em 30 de junho de 2011.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, J. & Crang, C. (1996). *Exploring School Culture*. Centre for Leadership in Learning.
- Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior. *Revista PRELAC*, 1, pp. 106-115.
- Waite, D. (2010). On the shortcomings of our organisational forms: with implications for educational change and school improvement. In *School Leadership and Management*, 30 (3), pp. 225-248.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. 2ª Ed., Porto Alegre: Bookman.
- Yukl, G. (2008). The Importance of Flexible Leadership. In Kaiser, R. (Org.). *The Importance, Assessment, and Development of Flexible Leadership*, 23rd annual conference of Society for Industrial-Organizational Psychology, San Francisco, CA.

Referências legislativas

- Lei de Bases do Sistema Educativo - (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto) - Versão consolidada
- Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio
- Decreto-Lei nº 375-A/74, de 21 de dezembro
- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro
- Portaria nº 677/77, de 4 de novembro
- Portaria nº 679/77, de 8 de novembro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho n.º 8/SERE/89 de 8 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro

Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro

Documentos consultados nas escolas em estudo

Projeto Educativo

Plano Anual de Atividades

Relatório da Avaliação Externa (IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência)

MISI – Sistema de Informação do Ministério da Educação

Outros documentos on-line consultados

Instituto Nacional de Estatística - Censos 2011. Disponível em

http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao.

Consultado em 10 de maio de 2013.