

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS DE AUTONOMIA: ENTRE DISCURSOS E
PRÁTICAS DA LIDERANÇA ESCOLAR**

Carla Patrícia Martins Gonçalves

Doutoramento em Educação na Área de Especialização de Liderança

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS DE AUTONOMIA: ENTRE DISCURSOS E
PRÁTICAS DA LIDERANÇA ESCOLAR**

Carla Patrícia Martins Gonçalves

Doutoramento em Educação na Área de Especialização de Liderança

Tese orientada pela Professora Doutora Cláudia Neves

2017

RESUMO

O tema da liderança educacional e da autonomia das escolas tem vindo a ser alvo de acesas discussões na esfera educativa nacional e europeia. Progressivamente, o Estado português tem vindo a apresentar um conjunto de medidas de carácter legislativo que visam a atribuição da autonomia aos estabelecimentos de ensino público. No entanto, todo este processo é muito lento, quer pela falta de consciencialização política quer pelo desconhecimento dos problemas locais onde se insere a escola.

Neste âmbito, esta investigação foi equacionada para a identificação dos estilos de liderança das diretoras de duas escolas do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Machico, da Região Autónoma da Madeira (RAM), procurando também averiguar se há analogias entre os estilos dessa mesma liderança com a sua própria competência em envolver e aproximar a comunidade escolar na elaboração e implementação de projetos que promovam a autonomia construída e finalmente, verificar se as suas estratégias constituem uma coadjuvante às normas específicas de atuação do poder central e regional.

Como eixo estruturante, foram consideradas as políticas educativas no âmbito da liderança e da autonomia da escola que resultaram das várias reformas que têm vindo a ser implementadas em Portugal.

Do ponto de vista metodológico, a opção foi pelo estudo de caso múltiplo, de natureza qualitativa, tendo sido adotados a entrevista e o questionário como técnicas de recolha de dados, constatando-se algumas limitações na ação transformadora das líderes e dos seus colaboradores na celebração dos projetos de autonomia que subscreveram.

Palavras-chave: liderança; estilos de liderança; políticas educativas e projetos de autonomia.

ABSTRACT

The theme of educational leadership and school autonomy has been the subject of heated discussions in the national and European educational sphere. Progressively, the Portuguese State has submitted a set of legislative measures aimed at granting autonomy to public schools. However, this process is too slow, either due to lack of political awareness or lack of knowledge about local problems where school is included.

In this context, this research was undertaken to identify the leadership styles of the directors at two 1st cycle schools (primary education level) in the Machico municipality, in the Autonomous Region of Madeira. Its purpose was also to determine whether there are similarities between the leadership styles with their own capacity to involve and bring the school community in designing and implementing projects that promote the constructed autonomy. Finally, the aim was to check whether their strategies boost the specific standards actions of the central and regional authorities.

As a structural axis of this research, we have taken into consideration the educational policies within the leadership and school autonomy that resulted from various reforms that have been implemented in Portugal.

From a methodological point of view, the option was the multiple case study of a qualitative nature, having adopted the interview and the questionnaire as data collection techniques, bearing in mind some limitations in the transforming action of the role of leaders and their collaborators in the celebration of autonomy projects they have signed.

Keywords: leadership; leadership styles; educational policies and autonomy projects.

RÉSUMÉ

Le thème du leadership et de l'autonomie des établissements d'enseignement a fait l'objet de vives discussions dans le domaine de l'éducation nationale et européenne. Progressivement, l'État portugais a présenté un ensemble de mesures législatives visant à accorder l'autonomie aux écoles publiques. Cependant, ce processus est trop lent, soit par manque de prise de conscience politique, soit par ignorance des problèmes locaux de la région où l'école est intégrée.

Dans ce contexte, le but de notre recherche a eu pour objectif d'identifier les styles de leadership des dirigeants des deux écoles du premier cycle de l'enseignement de base de la municipalité de Machico, de la Région Autonome de Madeira, en cherchant également à déterminer les similitudes entre les styles du même leadership et sa compétence de faire engager et créer une approche à la communauté scolaire dans l'élaboration et dans la mise en œuvre des projets qui favorisent l'autonomie constructive et, enfin, vérifier si leurs stratégies constituent une aide aux normes spécifiques d'action des autorités centrales et régionales.

Comme la structure, les politiques éducatives ont été examinées dans le contexte du leadership et l'autonomie de l'école qui ont résulté de diverses réformes qui ont été mises en œuvre sur le Continent, au Portugal.

D'un point de vue méthodologique, l'option a été l'étude de cas multiples de nature qualitative, ayant adopté l'interview et le questionnaire, comme des techniques de collecte de données, en notant quelques limitations dans l'action transformatrice des dirigeants et leurs collaborateurs dans la célébration de projets d'autonomie qu'ils ont signé.

Mots-clés: le leadership; styles de leadership; politiques éducatives et projets d'autonomie.

RESUMEN

El tema de la liderazgo educacional y de las autonomías de las escuelas han sido objetivos de discusiones dinámicas en la esfera educativa nacional y europea. Progresivamente, el estado portugués ha venido presentando un conjunto de medidas de carácter legislativo que tienen como objetivo la atribución de la autonomía a los establecimientos de enseñanza pública. Por eso, todo este proceso es muy lento, es por la falta de concientización política y por el desconocimiento de los problemas locales donde se inserta la escuela.

En este ámbito, esta investigación fue formulada para la identificación de los estilos de liderazgo de las directoras de dos escuelas del 1º. ciclo de enseñanza básica del consejo de Machico, de la Región Autónoma de Madeira, también averiguar si hay analogías entre los estilos de esa misma liderazgo con su propia competencia para envolver y aproximar la comunidad escolar en la elaboración y implementación de proyectos que promuevan la autonomía construida y finalmente, verificar si sus estrategias constituyen una coadyuvante las normas específicas de actuación del poder central y regional.

Como eje estructurante de esta investigación fueron consideradas las políticas educativas en el ámbito de la liderazgo y de la autonomía de la escuela que resultaron de las varias reformas que han venido implementándose en Portugal.

Desde el punto de vista metodológico, la opción era el estudio de caso múltiple, de naturaleza cualitativa, adoptando la entrevista y el cuestionario como técnica de recopilación de datos, teniendo en cuenta algunas limitaciones en la acción transformadora de los líderes y de sus colaboradores en la celebración de los proyectos de autonomía que suscribieron.

Palabras-claves: liderazgo; estilo de liderazgo; políticas educativas y proyectos de autonomía.

DEDICATÓRIA

Ao meu filho João *Mbinkudi*

Ma ba massonama

AGRADECIMENTOS

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes.

Martin Luther King

Quero apresentar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que percorreram comigo esta longa caminhada e contribuíram para o meu crescimento pessoal e académico.

À Professora Doutora Cláudia Neves, orientadora desta tese de doutoramento, pelos desafios que foram edificados desde o início deste trabalho, pela exigência e pelo incentivo constante que me permitiu avançar até nos momentos mais adversos.

À equipa docente do Doutoramento em Educação da Universidade Aberta, pelos princípios que conduziram à reflexão conjunta e que se projetaram no desenvolvimento de competências teórico-práticas.

Às diretoras das escolas do 1.º ciclo do concelho de Machico que prontamente me concederam as entrevistas e ao grupo docente das respetivas escolas que tiveram a amabilidade de responder ao questionário e que sem a colaboração de uns e outros não teria sido possível a concretização desta investigação.

À Professora Graça Côrte, pela «tatuagem» da sabedoria que sempre tem marcado a produção dos meus trabalhos, mas, principalmente, pelo apoio e amizade incondicionais que se mantêm além-fronteiras.

À minha mãe, companheira de várias lutas, por me aceitar como sou.

Ao meu amigo Pe. Nélio Tomás, pela amizade e encorajamento permanentes.

Aos «Anjos», por me ajudarem a alcançar as utopias... Em particular, a ti, RR, pelos sonhos que estamos a concretizar em conjunto...

A todos os que contribuíram para a realização desta investigação.

Muito obrigada.

ÍNDICE

RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iii
RÉSUMÉ	iv
RESUMEN.....	v
DEDICATÓRIA	vi
AGRADECIMENTOS	vii
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xi
ÍNDICE DE QUADROS.....	xii
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
SIGLAS	xv
INTRODUÇÃO	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	17
1.1. Liderança escolar e os desafios para o século XXI	17
1.1.1. Liderança: (des)construindo conceitos.....	19
1.1.2. Dinâmicas desenvolvidas pelos líderes no campo da administração escolar	28
1.1.3. Estilos de liderança: transformacional, transacional e laissez- faire.....	36
1.2. A autonomia da escola: do exercício normativo à prática construída	44
1.2.1. A influência europeia na edificação das competências autonómicas.....	49
1.2.2. A autonomia na panorâmica legislativa de Portugal	56
1.2.3. O trilho político na prossecução da autonomia regional	66
1.3. Coerência na construção dos projetos de autonomia	76
Capítulo II - Opções metodológicas.....	85
2.1. Estudo de caso múltiplo.....	85

2.2. Descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados	94
2.2.1. Inquérito por questionário.....	95
2.2.2. Inquérito por entrevista.....	99
2.2.3. Análise e interpretação de conteúdo	103
2.2.4. Fiabilidade e validade dos dados.....	106
2.2.5. Limitações do estudo de caso múltiplo.....	109
2.3. População/amostra/participantes do estudo.....	111
2.4. Contexto em estudo.....	113
2.4.1. Localização geográfica e caracterização do meio	114
2.4.2. Caracterização das escolas	119
2.4.3. Instrumento de regulação - regulamento interno das escolas do 1.º ciclo	123
2.4.4. Gestão das escolas	124
2.4.5. Estruturas de gestão intermédia e serviços especializados de apoio educativo.....	124
2.4.6. Gestão do currículo	124
2.4.7. Processamento da informação obtida.....	125
CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	127
3.1. Apresentação e análise dos resultados	128
3.2. Apresentação e análise dos questionários	128
3.2.1. Interpretação dos resultados dos questionários	140
3.2.2. Relação entre caracterização da amostra e perceção sobre o estilo de liderança	143
3.3. Apresentação dos resultados das entrevistas	156
3.3.1. A «voz» das diretoras escolares	158
3.3.2. Cruzamento dos dados: respostas dos professores <i>versus</i> respostas das diretoras.....	181
CONCLUSÕES GERAIS.....	212
BIBLIOGRAFIA.....	226

Anexos.....	253
Anexo I	254
Anexo II	255
Anexo III	258
Anexo IV	279

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Processo de liderança escolar.....	84
Figura 3.1. Árvore de decisão: influência idealizada e estimulação intelectual por tipo de escola.	155

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1. Famílias residentes no concelho de Machico.....	116
Gráfico 3.1. Dimensão - atitudes de influência idealizada (atribuída).	132
Gráfico 3.2. Dimensão - comportamentos de influência idealizada.	133
Gráfico 3.3. Dimensão - motivação inspiracional.	133
Gráfico 3.4. Dimensão - estimulação intelectual.	134
Gráfico 3.5. Dimensão - consideração individual.	135
Gráfico 3.6. Dimensão - recompensa contingente.	136
Gráfico 3.7. Dimensão - gestão por exceção ativa.	136
Gráfico 3.8. Dimensão - gestão por exceção passiva.....	137
Gráfico 3.9. Dimensão - ausência de liderança.	138
Gráfico 3.10. Resultados da liderança - esforço extra.	138
Gráfico 3.11. Resultados da liderança - eficácia.	139
Gráfico 3.12. Resultados da liderança - satisfação.	140
Gráfico 3.13. Dimensões da liderança transformacional.....	209
Gráfico 3.14. Dimensões da liderança transaccional.	210
Gráfico 3.15. Dimensões da liderança <i>laissez-faire</i>	210
Gráfico 3.16. Resultados da liderança por escolas.	211

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1. Prioridades de intervenção da «escola sede do concelho»	120
Quadro 2.2. Prioridades de intervenção de «uma escola do concelho»	123
Quadro 3.1. Categorias, códigos e subcódigos na análise de conteúdo da entrevista.	157
Quadro 3.2. Legenda dos códigos e subcódigos.....	158
Quadro 3.3. Caracterização pessoal e motivacional (CPM).....	159
Quadro 3.4. Perceções pessoais sobre a autonomia escolar (PPA).....	160
Quadro 3.5. Perceções pessoais sobre a liderança escolar (PPL).	161
Quadro 3.6. Perceções pessoais sobre a participação das pessoas (PPP).	162
Quadro 3.7. Perceções pessoais sobre projetos de autonomia (PPPA).....	163
Quadro 3.8. Estratégias profissionais: objetivos (EPO).	163
Quadro 3.9. Estratégias profissionais: áreas de intervenção (EPA).	165
Quadro 3.10. Estratégias profissionais: instrumentos de gestão (EPI).	166
Quadro 3.11. Estratégias profissionais: resultados (EPR).....	167
Quadro 3.12. Contexto político regional (CPR).....	168
Quadro 3.13. Contexto político nacional (CPN).....	169
Quadro 3.14. Contexto político europeu (CPE).	170
Quadro 3.15. Contexto político: áreas da autonomia (CPA).....	171
Quadro 3.16. Contexto político: decisões (CPD).....	172
Quadro 3.17. Contexto político: limitações e constrangimentos (CPLC).	173
Quadro 3.18. Contexto político: soluções (CPS).....	174
Quadro 3.19. Contexto político: supervisão externa (CPA).	175
Quadro 3.20. Contexto político: consonância com a tutela (CPC).....	176
Quadro 3.21. Perceções sobre mudanças comportamentais (PMC).....	177
Quadro 3.22. Perceções sobre mudanças: projetos e liderança (PMC).....	179
Quadro 3.23. Balanço do mandato (BM).....	180

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 3.1. Caraterização da amostra.	129
Tabela 3.2. Consistência interna das dimensões da liderança.	130
Tabela 3.3. Comparação entre os factores da liderança transformacional.	141
Tabela 3.4. Comparação entre os factores da liderança transaccional.	142
Tabela 3.5. Comparação entre os factores da liderança <i>laissez-faire</i>	142
Tabela 3.6. Comparação entre os resultados da liderança.	143
Tabela 3.7. Relação entre o género e os factores da liderança transformacional.	144
Tabela 3.8. Relação entre a idade e os factores da liderança transformacional.	144
Tabela 3.9. Relação entre a categoria profissional e os factores da liderança transformacional.	145
Tabela 3.10. Relação entre o tempo de serviço e os factores da liderança transformacional. ...	146
Tabela 3.11. Relação entre o tipo de escola e os factores da liderança transformacional.	147
Tabela 3.12. Relação entre o género e os factores da liderança transaccional.	147
Tabela 3.13. Relação entre a idade e os factores da liderança transaccional.	148
Tabela 3.14. Relação entre a categoria profissional e os factores da liderança transaccional.	149
Tabela 3.15. Relação entre o tempo de serviço e os factores da liderança transaccional.	149
Tabela 3.16. Relação entre o tipo de escola e os factores da liderança transaccional.	149
Tabela 3.17. Relação entre o género e os factores da liderança <i>laissez-faire</i>	150
Tabela 3.18. Relação entre a idade e os factores da liderança <i>laissez-faire</i>	150
Tabela 3.19. Relação entre a categoria profissional e os factores da liderança <i>laissez-faire</i>	151
Tabela 3.20. Relação entre o tempo de serviço e os factores da liderança <i>laissez-faire</i>	151
Tabela 3.21. Relação entre o tipo de escola e os factores da liderança <i>laissez-faire</i>	152
Tabela 3.22. Relação entre o género e os resultados da liderança.	152
Tabela 3.23. Relação entre a idade e os resultados da liderança.	153
Tabela 3.24. Relação entre a categoria profissional e os resultados da liderança.	153
Tabela 3.25. Relação entre o tempo de serviço e os resultados da liderança.	154

Tabela 3.26. Relação entre o tipo de escola e os resultados da liderança.	154
Tabela 3.27. Dimensão - atitudes de influência idealizada (II A) <i>versus</i> discursos.....	182
Tabela 3.28. Dimensão - comportamentos de influência idealizada (II B) <i>versus</i> discursos.	185
Tabela 3.29. Dimensão - motivação inspiracional (IM) <i>versus</i> discursos.....	188
Tabela 3.30. Dimensão - estimulação intelectual (IS) <i>versus</i> discursos.....	192
Tabela 3.31. Dimensão - consideração individual (IC) <i>versus</i> discursos.	194
Tabela 3.32. Dimensão - recompensa contingente (CR) <i>versus</i> discursos.....	196
Tabela 3.33. Dimensão - gestão por exceção ativa (MBEA) <i>versus</i> discursos.....	200
Tabela 3.34. Resultados da liderança/esforço extra <i>versus</i> discursos.....	201
Tabela 3.35. Resultados da liderança/eficácia <i>versus</i> discursos.....	203
Tabela 3.36. Resultados da liderança/satisfação <i>versus</i> discursos.....	205
Tabela 3.37. Correlação entre os estilos de liderança e os resultados.	208

SIGLAS

BRIMA - Brigadas Revolucionárias

CE - Comunidade Educativa

DRE - Direção Regional de Educação

ELO - Educational Leadership Observatory

ETI - Escola a Tempo Inteiro

EURYDICE - Rede de Informação sobre a Educação na Europa

FLAMA - Frente de Libertação do Arquipélago da Madeira

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MAIA - Movimento da Autonomia das Ilhas

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MLQ - *Multifactor Leadership Questionnaire*

PAA - Plano Anual de Atividades

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCT - Projeto Curricular de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

QE - Quadro de Escola

QZP - Quadro de Zona Pedagógica

RAM - Região Autónoma da Madeira

RI - Regulamento Interno

SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*

SREC - Secretaria Regional de Educação e Cultura

INTRODUÇÃO

Precisará de sonhos para enxergar soluções que ninguém vê, para apostar naquilo que crê, para encantar os seus colegas, para surpreender a sua equipa de trabalho.

(Cury, 2007: 122)

Um dos maiores desafios de qualquer sistema educativo é proporcionar a formação integral de cidadãos capazes de transformar o seu meio social, em função da coletividade. Esta aspiração realça o papel da escola como instituição social e para que se concretize, é necessário que possa “rapidamente se repensar, reajustar-se, recalibrar-se para actuar em situação” (Alarcão, 2001: 26). Neste sentido, as novas exigências educativas precisam de uma instituição escolar que assuma uma postura interventiva capaz de prestar um serviço público eficaz e de qualidade.

Nesta linha de pensamento, Stoll & Fink (1996: 12), consideraram que a eficácia de uma instituição escolar está em promover “o sucesso de todos os alunos, para além do que deles pode ser esperado, tendo em conta a sua situação ao entrarem na escola e a sua origem familiar”. Por outras palavras, todos os processos que se substanciam no cenário escolar devem centrar a sua atenção na evolução dos alunos, por cada etapa do seu desenvolvimento formativo.

Estes critérios são compartilhados por Ferreira & Aguiar (2006: 252), para quem “a escola tem um papel fundamental nesse processo de transformação”, convencidos que, como organização institucional, deve participar diretamente no processo de evolução da sociedade. Por isso se assume, que o contexto escolar é o mais adequado para formar cidadãos competentes, criativos, empreendedores e responsáveis, de uma perspectiva menos individualista e menos neoliberal, de formação para a vida.

Paradoxalmente, nem sempre essa aspiração tem sido feita de uma forma estruturada e consciente, seja devido às rotinas burocráticas que ainda persistem, seja pela resistência à mudança por parte de alguns intervenientes, seja por uma deficiente ou insuficiente compreensão dos objetivos que se pretendem implementar. O certo é que, no contexto educacional europeu, as escolas continuam subordinadas a um sistema de orientações ambíguas e contraditórias, centralizadas pelos órgãos de governação, que às

vezes limita os seus processos de gestão e transformação social, científica e tecnológica, e como resultado, freia o próprio desenvolvimento da comunidade escolar.

Neste sentido, Luck considera que:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

(Luck, 2010a: 25)

No caso singular do sistema educativo português, encontra-se numa situação que pode ser caracterizado, desde há algumas décadas, por múltiplas reformas, algumas delas meramente retóricas, mas nem sempre complementares. O que se pretende, é que a política educativa tenha por missão, servir o mais amplo leque de interesses e necessidades dos cidadãos e que em correspondência, estes incidam no processo educativo dos demais.

Para efetivar este ensejo, tem havido uma preocupação crescente para a implementação de medidas políticas, que valorizem o papel da liderança educacional no desenvolvimento de práticas democráticas e de autonomia escolar. Segundo Inocêncio (2013: 4), “o sucesso ou insucesso da organização tem muito a ver com as lideranças, assumindo um papel fulcral nas organizações educativas”. Denota-se um certo interesse em relacionar a liderança com o funcionamento da organização escolar, como atuam os indivíduos, que comportamentos, valores e ideologias adotam, e como é que os líderes podem reforçar o exercício da sua gestão pedagógica e relacional.

Neste enquadramento, houve uma proliferação de investigações no campo da administração e da liderança escolar (Rego, 1998; Diogo, 2004; Pereira, 2006; Castanheira & Costa, 2007; Maxwell, 2008; Sanches, 2009; Alves, 2009; Barreto, 2009; Teles, 2009; Almeida, Novaes & Iamaguti, 2009; Castanheira, 2010; Spínola, 2011; Freitas, 2011; Rodrigues, 2011; Teixeira, 2011; Silva, 2011; Tejera, 2011; Pereira, M. C., 2012), inspiradas pelos ideais neoliberais, pelas teorias organizacionais e pelos processos de globalização. Estas têm procurado dar resposta às transformações que têm imperado na própria escola, no sentido de a tornar num lugar de uma cidadania ativa, exigente e responsável, em concordância com as aspirações do sistema educativo português.

Barroso (2004) considera que só no princípio da década de 90 se assiste a um aumento considerável da investigação e da produção científica ao nível da administração educacional. Ainda assim, para Silva (2008: 29), “o tema da liderança escolar é hoje incontornável [...]”. Na perspetiva de Sanches (1998: 49), apesar da multiplicidade de investigações, “o fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido”, uma vez que estes conceitos “são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta” (Waite, Nelson & Martín, 2005: 391).

Nos tempos atuais, o conceito de liderança tem sido mais aprofundado, nos diversos contextos geográficos, atendendo às novas exigências educacionais. Não obstante, a profusão de investigações, Nye (2009: 11) refere que “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”, corroborando assim a importância e atualidade do tema.

Verifica-se que o estudo do fenómeno da liderança tem sido objeto de estudo também em Portugal. Com o propósito de sistematizar os trabalhos realizados no campo académico, Barroso (2002) identificou 12 dissertações de mestrado e 44 teses de doutoramento concluídas entre 1990 e 2000.

Posteriormente, foi desenvolvido o Projeto Educational Leadership Observatory (ELO), pelo Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, entre 2000 e 2010. Este incidiu na sistematização da produção científica em Portugal, tendo sido estruturada segundo o referencial teórico de Bush (2011), adaptado de Leithwood, Jantzi & Steinbach (2003). Este modelo apresenta tipos e práticas de gestão e liderança escolar, e ainda o funcionamento e desempenho dos órgãos de direção, constituído por seis modelos: ambíguo, colegial, cultural, formal, político e subjetivo.

Da revisão bibliográfica, foram analisados 175 trabalhos: 13 teses de doutoramento, 25 artigos científicos, 57 dissertações de mestrado e 80 publicações em atas de encontros científicos (Costa, Figueiredo & Castanheira, 2013). É de referir que cada modelo integra um ou mais paradigmas de liderança. Mas atendendo à investigação

traçada nesta tese de doutoramento, se ressalva o modelo colegial que se coaduna com as dimensões correspondentes ao estilo de liderança transformacional.

Reconhece-se a complexidade do tema investigado, entre outros aspetos, por estar centrado em processos socioeconómicos que comprometem o bom funcionamento da escola como instituição, e por responsabilizar e comprometer toda a comunidade educativa. Este panorama é confirmado por Robinson, Lloyd & Rowe (2008); Leithwood, Harris & Hopkins (2008) e Day *et al.* (2010), ao assumirem que um líder de excelência incide positivamente nos níveis de desempenho dos docentes e discentes, bem como na melhoria global das escolas.

Esta ideia é aprofundada por Costa & Figueiredo (2013), ao reconhecerem que em vários países da Europa há a preocupação em formar quadros de referência para o desempenho de cargos de liderança escolar. Em 2001, a Comissão Europeia elaborou um relatório que traçou objetivos educativos comuns para os diferentes sistemas (Neves, 2005). Sob a responsabilidade de Portugal, realizou-se um estudo importante durante a Presidência do Conselho da União Europeia sobre a autonomia das escolas.

De acordo com as informações da Eurydice:

Na vasta maioria dos países europeus, a autonomia das escolas foi acompanhada pelo estabelecimento de novos órgãos de gestão no seio das mesmas, detentores de um papel decisório ou consultivo. Regra geral, a sua natureza e a sua composição foram tornadas obrigatórias mediante legislação geral ou medidas administrativas estabelecendo o quadro da transferência de responsabilidade para as escolas.

(Eurydice, 2007: 37)

Neste relatório, foi referido a necessidade de se concretizar, ao nível da administração educativa, uma participação mais democrática e eficiente, em prol da qualidade do ensino, em alternativa ao processo decretado que partiu do topo para a base. Estes referenciais ganharam maior credibilidade pelo facto de terem sido implementados, mesmo que de forma gradual, nos contextos educativos locais.

Levacic *et al.* (1999) observaram que o processo de individualização da liderança, marcado por um perfil simultaneamente «forte» e «democrático», parecia, numa primeira leitura, sugerir uma conciliação entre os valores da competitividade e eficácia, que exigiam uma gestão de tipo «cerebral e sinóptica» e os valores da cidadania democrática, mais

direcionados para uma gestão «cultural e retroativa», centrada na racionalização técnica dos seguidores.

Por outro lado, nas palavras de Sergiovanni (2004a, b), é possível identificar o carácter pedagógico da liderança, uma vez que a Pedagogia, como ciência, estuda os processos formativos nos ambientes escolares. Um líder competente deve evitar assumir funções instrumentais e mecanicistas e converter o processo de liderança numa profunda e renovada ação pedagógica.

Numa aproximação cronológica aos estudos sobre a temática abordada em Portugal, verifica-se que em 1986 foi realizado uma análise sobre a prática de gestão dos conselhos diretivos, sob a tutela do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério, o qual foi apresentado por Afonso (1994). Desta investigação, destacaram-se várias premissas como falta de autonomia da escola, excesso de normas e regulamentos, falta de interesse em ocupar a posição diretiva e pouca participação da comunidade escolar.

Lima (1992: 85) desenvolveu uma investigação numa escola secundária centrando-se na sua estrutura organizacional. Para este autor, a descrição rotineira do conselho diretivo facultou “um cenário vivo de uma estrutura de gestão escolar caracterizada por relações próximas e informais com os professores, num contexto de colegialidade e afinidade entre os gestores escolares e os professores”.

Carvalho (1992) efetuou uma análise numa instituição de ensino sobre a influência do clima escolar na mobilidade dos professores, cujo processo de administração “corresponde a uma estrutura de gestão controlada por professores, em funcionamento e em conformidade com os seus interesses, nos limites das normas e dos regulamentos legais” (Afonso, 1994: 87).

No que concerne à produção legislativa portuguesa e com o objetivo de reforçar o Decreto-Lei n.º 115-A/98, o Professor João Barroso coordenou um projeto que envolveu a Universidade de Lisboa e o Ministério da Educação, cuja pretensão foi realizar uma avaliação ao próprio diploma e à estrutura da administração educativa. Posteriormente, foram elaborados outros trabalhos de investigação, a partir de os referenciais teóricos produzidos por Machado (2000), Barroso (2001) e Formosinho (2005a), que enriqueceram os debates sobre o tema, pela abordagem desenvolvida.

No âmbito da autonomia e da administração, surgiu um conjunto de trabalhos, a partir dos núcleos de Ciências da Educação das Universidades de Lisboa, do Minho e de Aveiro. Nesta sequência, Castanheira & Costa (2007) e Bento (2008a, b) realizaram investigações sobre os estilos de liderança, com base no *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), de Bass & Avoilo (2004).

Sobre as práticas de gestão do diretor nas escolas do 1º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira, Sena (2011: 13) desenvolveu um estudo e chegou à conclusão que “o diretor apenas tinha um papel meramente administrativo e de transmissão dos problemas da escola à hierarquia superior”. Este estava a ocupar um cargo com pouco prestígio e com um poder de decisão reduzido, outorgando mais valor às suas funções administrativas que às pedagógicas.

Ferreira (2011), nas suas observações, caracterizou e identificou as práticas de liderança mais desenvolvidas pelos diretores das escolas públicas do distrito de Coimbra, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes & Posner (2009). Confere que, quando os líderes dão a oportunidade aos seguidores de «atuar com liberdade», fomentam a colaboração entre os elementos da equipa de trabalho, criam laços de confiança e facilitam as relações.

Ré (2011) realizou um estudo sobre o papel da liderança no processo de melhoria do desempenho escolar dos alunos nas escolas públicas do ensino médio. No mesmo, constata que não há um modelo único de liderança que seja compartilhado por professores e alunos, que há uma série de factores internos e externos à escola que restringem o exercício da liderança, e que a gestão democrática da escola ainda é um objetivo a ser alcançado.

Moreira (2012) alegou que é importante exercer a liderança pedagógica e intelectual, e que para tal, seja promovida a interdisciplinaridade e o trabalho em equipa, desenvolvendo-se assim, os princípios de construção do conhecimento no processo formativo, reconhecendo deste modo uma relação ativa de quem aprende.

Inocência (2013) caracterizou os estilos de liderança dos diretores em oito escolas secundárias não agrupadas da região do Alentejo. Nos seus estudos refere que o estilo de liderança transformacional é o mais utilizado pelos diretores das escolas, seguido do

transacional, e como 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.

Os resultados apresentados até aqui reuniram os aspetos fundamentais para compreender o conceito de liderança e deram a sustentabilidade teórica para desenvolver esta investigação.

De acordo com a perspetiva de Luck:

As pessoas não nascem líderes. Certas pessoas com fortes características e traços de personalidade que as identificam como líderes certamente tiveram, desde a infância, experiências de vida que contribuíram de forma significativa para que desenvolvessem certos valores, atitudes e habilidades fundamentais para a liderança.

(Luck, 2010b: 122)

Para Harris & 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. Esse tipo de relação “tende a perpetuar-se como sendo a mais adequada em qualquer processo educacional ou social” (Masetto, 2003: 72), e garantem em grande medida, o êxito da instituição como contexto formativo e o seu impacto na sociedade.

Outro fio condutor que deu sequência à realização desta investigação, esteve relacionado com as projeções pessoais e académicas da autora desenvolvidas no âmbito do mestrado, na área de Administração Educacional. Considerando que o envolvimento dos diferentes intervenientes está expresso na legislação e que as escolas são entidades revestidas de autonomia, era imperativo aprofundar a reflexão sobre as estratégias implementadas pela liderança escolar e a sua articulação com o nível de participação dos protagonistas, em dita autonomia institucional.

Pertencer a uma sociedade pressupõe ter a consciência de um conjunto de direitos e deveres que constituem a vida dos indivíduos, essência que representa o conceito de cidadania (Gentili & Alencar, 2001). Todavia, não basta haver um reconhecimento destes valores, mas fundamentalmente pô-los em prática. O problema surge quando a extensão da indiferença e da apatia prevalece.

A educação pode desempenhar um papel regenerador de algumas práticas da sociedade, porque ela comporta nas suas finalidades uma perspectiva (re)criadora, o que pode ampliar a responsabilidade da escola e o compromisso de todos os agentes educativos. O objetivo da liderança poderá ser o de implementar estratégias que incentivem às práticas que respeitem a diversidade, mas que mantenham a unidade e o equilíbrio necessários para reforçar a democracia e a autonomia escolar.

De acordo com Inocêncio (2013: 4), “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”. O autor declara (ibidem), o que para esta investigação constitui a importância do tema estudado:

A problemática da liderança 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.

(Inocêncio, 2013: 4)

Nos estudos realizados sobre liderança educacional, a maioria dos autores converge na identificação de limitações e das quais se reconhece também, nas escolas «estudos de caso» desta investigação. Salienta-se assim que, nos distintos estudos assumem que, no processo de liderança:

- Existem barreiras que impedem os docentes de colocar o seu conhecimento ao serviço da qualidade da educação.
- Manifesta-se uma tendência para evidenciar a gestão operativa da função de liderança, a partir de seu impacto individual e coletivo.
- O processo de liderança não incide diretamente no desenvolvimento dos alunos e dos sujeitos educativos.
- Os diretores não revelam um estilo de liderança predominante.
- As ações do líder não projetam as necessidades da comunidade onde está inserida a escola.

Pelo menos, dois elementos parecem ser comuns a todas as definições de liderança (Inocêncio, 2013). Em primeiro lugar, a liderança está relacionada a um fenómeno grupal, isto é, envolve duas ou mais pessoas. Em segundo lugar, 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.

Hanushek (2013) considera que os diretores devem incidir mais na melhoria dos resultados dos estudantes do que em qualquer outro assunto. Desta maneira, segundo a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), uma escola de qualidade deve estar assente em boas práticas, o que se interpreta como:

Lideranças claras e distribuídas, disciplina, boa circulação da informação e da comunicação, progresso das aprendizagens dos alunos, resultados académicos, resultados educativos no sentido mais alto, 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.

(IGEC, 2013: s/p)

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 (Inocêncio, 2013), é necessário comprometer, reconhecer e valorizar as diversas estruturas educativas de uma escola, partilhando com os líderes intermédios, em processos de coliderança, no desenvolvimento e construção de uma escola mais proativa, de acordo com os seus objetivos, as suas linhas orientadoras e a sua própria estratégia de progresso para a organização educativa.

Como se enfatiza no preâmbulo do Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril de 2008, (revogado pelo Decreto-lei nº 137/2012, de 12 de julho), é necessário 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 da política educativa.

Durante a investigação, a autora enfrentou algumas contradições entre as práticas de liderança observadas e as reflexões teóricas derivadas das mesmas, conduzindo à formulação da **contradição geral**:

Por um lado, a necessidade de garantir a excelência no desempenho pleno das funções instrutivas, educativas e formativas da escola e conseqüentemente, com os resultados dos alunos e o crescimento profissional dos seguidores; e por outro lado, circunscrevê-las às competências científicas, técnicas, culturais e educacionais dos diretores das escolas do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Machico da RAM, na implementação de projetos de autonomia, tendo em conta o modelo de direção e gestão escolar vigente em Portugal.

O papel do líder redimensiona-se ao exigir dele a capacidade de organizar, orientar, inovar e consolidar o que existe na escola, e ter uma visão de futuro. Na opinião de Bush (2003: 111), “[...] uma liderança excelente é, normalmente, um dos principais factores 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 (Inocêncio, 2013).

À medida que se confrontam os desafios do mundo em transformação, a liderança em contexto escolar tem sido remetida para uma projeção com diferentes perspetivas, dependendo de quem é analisado e como se efetiva esse processo de averiguação (Almeida, 2012). Podem ser considerados os líderes, os liderados, os factores ou as situações e a sua adequação às especificidades das organizações a que se reportam. O certo é que, embora o tema possa ser estudado em profundidade, por vezes, os resultados na prática educacional nem sempre correspondem com as teorias que os alicerçam.

Desta maneira, as razões que fundamentam a seleção deste tema têm como suporte as seguintes necessidades:

- Aperfeiçoar o funcionamento das estruturas organizacionais e educativas dos serviços e mecanismos de atuação nas escolas portuguesas.
- Estimular o clima organizacional e a cultura de cooperação da escola entre os atores da comunidade educativa.
- Proporcionar o envolvimento e a partilha de responsabilidades com os principais agentes educativos.

-
- Garantir uma maior eficiência e eficácia educativa na escola e o seu impacto na aprendizagem dos alunos.
 - Proporcionar uma maior qualidade do serviço educativo prestado.
 - Desenvolver 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.

Por conseguinte, para chegar às considerações fundamentais que permitem estabelecer os estilos de liderança das diretoras nesta realidade em concreto, formula-se o seguinte **problema de investigação**:

Como é que os estilos de liderança das diretoras das escolas do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Machico da RAM influenciam na implementação de projetos que promovam a autonomia das suas escolas, tendo em conta o modelo de direção e gestão escolar vigente em Portugal?

Ao considerar a natureza da liderança educacional como um processo, se assume o modelo conceptual proposto por Bass & Avolio (2004). O mesmo foi generalizado em distintos contextos demonstrando a sua eficácia e potencialidades para extrair conclusões objetivas. Este modelo influi nas análises teóricas e empíricas desenvolvidas nesta investigação, clarificando as categorias e descrevendo alguns caminhos possíveis para identificar e avaliar os comportamentos apresentados pelas diretoras através da perceção dos membros da comunidade escolar.

A organização da investigação assenta sobre a formulação de uma questão que sintetiza o objeto de estudo. Para Lima & Pacheco (2006: 15), “a contextualização do problema coincide com uma resenha bem fundamentada do estado da arte sobre as questões respeitantes ao objeto de estudo”. As escolas escolhidas são iguais a tantas outras na RAM, com percursos escolares diversificados, com identidade própria e com situações problemáticas.

Consequentemente, identifica-se como **objeto de estudo da investigação**:

Os estilos de liderança desenvolvidos pelas diretoras das escolas do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Machico da RAM e o seu impacto na projeção da autonomia das suas escolas.

De acordo com Lima & Pacheco (2006: 16), o “processo de investigação tem ainda como referente a formulação de objetivos, que orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados [...] ajudam a clarificar as variáveis ou indicadores metodológicos e as problemáticas teóricas que permitirão ao investigador seguir num determinado caminho”.

Constitui a centralidade da análise teórica, conceptual e prática desta investigação a relação entre os procedimentos das diretoras escolares, as diretrizes político-administrativas e a emergência da mudança.

Por isso se formula, como resposta ao problema científico, o seguinte **objetivo geral da investigação**:

Estabelecer os estilos de liderança das diretoras das escolas do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Machico da RAM e a sua atuação na implementação de projetos que promovam a autonomia nas escolas.

Em consonância com a questão de partida e perante o problema identificado, apresenta-se os seguintes **objetivos específicos**:

1. Caracterizar os estilos de liderança das diretoras no processo de definição e implementação dos projetos de autonomia.

2. Verificar de que forma os estilos de liderança influenciam os processos de autonomia das escolas do 1.º ciclo da RAM.

3. Identificar as principais orientações normativas da tutela relativamente aos projetos de autonomia destas escolas.

4. Percecionar o entendimento das diretoras relativamente aos normativos que orientam a definição dos projetos de autonomia das escolas.

5. Analisar os projetos de autonomia das escolas, à luz dos normativos da tutela, identificando concordâncias e dissonâncias.

6. Identificar quais os obstáculos e respetivas respostas identificados pelas diretoras no processo de definição e implementação dos projetos de autonomia.

No que diz respeito aos objetivos desta investigação, foi possível identificar uma dupla finalidade relacionada, por uma parte, com a caracterização dos estilos de liderança das diretoras das escolas do 1.º ciclo da RAM, e por outra, com a elaboração de projetos

educativos, à luz da (re)interpretação das políticas de autonomia.

Assim, e atendendo às alterações do regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação em Portugal, e tendo em conta a relação problema-objeto-objetivo da investigação, colocam-se as **questões científicas**:

1. Quais são os estilos de liderança prosseguidos pelas diretoras das escolas do 1.º ciclo do concelho de Machico no processo de definição e implementação dos projetos de autonomia?

2. Quais são as relações de influência entre os estilos de liderança e os processos de autonomia desenvolvidos na escola?

3. Quais são as disposições político-normativas que, no âmbito da autonomia, regulamentam as escolas do 1.º ciclo da RAM?

4. Como concretizam as diretoras das escolas, os projetos de autonomia a partir das disposições político-normativas?

5. Quais são os objetivos definidos nos projetos de autonomia que estão em concordância ou dissonância com as orientações normativas da tutela?

6. Quais são os constrangimentos e respetivas soluções funcionais identificadas pelas diretoras escolares na prossecução dos projetos de autonomia?

Para os efeitos da investigação desenvolvida, se assume que uma metodologia de trabalho é “[...] o estudo, descrição, explicação e justificação dos métodos e não os métodos mesmos” (Kaplan, 1964: 18). Desde ponto de vista, privilegiou-se a investigação qualitativa, assente na linha de Bogdan & Biklen (1994), Arnal, Ricón & Latorre (1994) e Yin (2001), cujos critérios contribuíram para um conhecimento mais profundo e real dos fenómenos em análise, de forma a poder responder à questão de partida.

Relativamente à estrutura da tese, esta foi compreendida por uma matriz teórica, metodológica e empírica, apresentação e discussão de resultados e respetiva conclusão. Empregando três capítulos, foi possível sistematizar e explicar o comportamento dos estilos de liderança em função dos projetos de autonomia escolar, tendo em conta a perceção da comunidade educativa.

No Capítulo I, foram abordados os principais referenciais sobre a liderança educacional e os desafios para o século XXI. Atendendo à era global, sujeita a modificações

constantes, pautada pela incerteza e complexidade, era fundamental espelhar um cenário idóneo para a implementação de novas conjunturas que fossem capazes de imperar as transformações necessárias.

Sendo a temática da liderança muito abrangente, a abordagem exposta convergiu essencialmente, numa caracterização das teorias emergentes, identificando as dinâmicas desenvolvidas no âmbito da administração escolar e concomitantemente, na reconstrução do conceito de liderança.

Com o objetivo de compreender os significados atribuídos a todo este processo, foram identificadas influências europeias na edificação de um compromisso de autonomia e analisados os normativos que se ergueram após um período marcante para a história da democracia em Portugal, o 25 de abril de 1974.

Perante a conceção de reformas legislativas e a complexidade dos mecanismos que afetam as escolas, foram enquadrados na centralidade da análise teórica, os alicerces que estão na base da elaboração de projetos de autonomia.

As exigências educativas atuais impõem, não só uma reflexão sobre a ação, mas sobretudo uma intervenção que desencadeie soluções que, não sendo definitivas, possam contribuir para que a escola ocupe na sociedade um lugar mais ativo e coerente, quer pelas tendências políticas, quer pela evolução científica e tecnológica, quer também, pela evolução do contexto social. Em concordância com o exposto, Bennis (1996) refere que através da liderança, seria possível conceber um nível de confiança entre os parceiros educativos e sociais e tomar medidas efetivas para potenciar o projeto educativo da escola.

A sistematização teórica permitiu redefinir o conceito de liderança escolar e a função da tarefa orientada pelo líder, considerando a mesma como a «célula do processo de liderança».

No Capítulo II, foi expresso a matriz epistemológica, que se afigura de estudo de caso múltiplo, o *modus faciendi*, a contextualização e os componentes que constituem o projeto educativo das escolas. Em reforço do que foi descrito, Barros (2008: 45) afirmou que “para a montagem do projecto de pesquisa deve-se tentar materializar a delimitação do tema, mediante a observância das condições de tempo, modo e lugar em que este será analisado”.

No Capítulo III, foram apresentados os dados decorrentes da aplicação dos questionários e das entrevistas, procedendo-se à análise interpretativa dos mesmos e obtendo conclusões preliminares. Partindo do pressuposto que as instituições escolares seguem um ciclo de vida dinâmico, era necessário diagnosticar como e por que se transformaram as organizações, como se efetuaram as passagens de uma etapa para outra e como se manifestaram os diferentes protagonistas educativos no processo de descentralização e de construção da autonomia.

Além disso, foram constatados impactos que decorreram das transformações políticas e sociais e que afetaram o ambiente interno da escola, no que concerne à atuação dos líderes e à ampliação do nível de responsabilidades dos participantes diretos no processo de implementação de projetos autonómicos.

Finalmente, foi apresentada uma visão conclusiva dos aspetos mais significativos da presente investigação. Neste seguimento, se afirma que as sucessivas alterações introduzidas na escola, que se inscreveram numa matriz social, económica e tecnológica, continuam a expressar quase sempre uma racionalidade técnica ao serviço de um sistema político que procura regular e debilitar as aspirações individuais e coletivas. Estas metamorfoses superficiais foram eficazes só no imediato e revelaram-se pouco profícuas a longo prazo, permanecendo inalterada a estrutura escolar, a gestão hierárquica, a cultura uniforme e a segmentação do conhecimento.

Tomando como pressuposto que os caminhos alternativos implicam que os líderes das escolas assumam práticas de autonomia, no cumprimento tão estrito quanto possível da conformidade legislativa, então as estratégias de intervenção têm que ser credíveis, flexíveis e funcionais para que possam melhorar a ação educativa da escola que lideram.

Conforme o afirmado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Ministério da Educação e Cultura (MEC):

O diretor é cada vez mais consciente a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão.

(Valerien, 1993: 15)

Para assumir uma postura transformacional da visão de um diretor, não basta haver factores que influenciem as práticas de liderança. Esta só irá ser concretizada, quando houver um posicionamento crítico e participativo, desde os momentos de diagnóstico, passando pelo estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas, execução e avaliação, no processo de desenvolvimento de projetos específicos de interesse para a comunidade educativa.

Assim, de acordo com os diversos estudos efetuados em Portugal na última década sobre esta temática, vislumbra-se que «não é fácil falar sobre liderança», uma vez que, é um conceito complexo e difícil de definir. São várias as teorias, os modelos e as filosofias inspiradoras, mas, todos convergem em que não pode existir uma boa escola, uma escola de qualidade, sem uma boa liderança.

Capítulo I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

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

(Sergiovanni, 2004a: 172)

Neste capítulo se aborda as principais manifestações do processo de liderança educacional e autonomia das escolas, partindo de uma análise geral do fenómeno que conduz à sua reinterpretação em diferentes contextos educativos.

1.1. Liderança escolar e os desafios para o século XXI

A revolução organizacional que impôs o século XXI demonstrou a necessidade de projetar uma educação mais globalizadora, diversa e inclusiva para todos os cidadãos. A ideia de que o crescimento económico depende da educação foi expandida por todo mundo e, em consequência, aceite por cada Estado. Neste sentido, assume-se como critério, de que a educação, como fenómeno social, constitui o conjunto de influências que a sociedade exerce nos indivíduos, até convertê-los em pessoas ativas, solidárias, democráticas e críticas (Santomé, 1998), reflexo da sociedade em (re)construção, de acordo com as suas dinâmicas e idiosincrasias.

Por outro lado, a constante renovação do conhecimento científico, em períodos mais breves de tempo, conduz a uma reflexão sobre o tipo de formação que deve ser desenvolvida nas instituições escolares e o papel de toda a comunidade educativa e dos seus líderes. É por isso, que a escola se converte num reflexo insubstituível da sociedade até ao ponto de influir e garantir as transformações (e adiantar-se a elas), complexificando assim, as relações entre a educação e o desenvolvimento.

A escola é o espaço onde além de acontecer a aquisição - percepção do conhecimento, ocorre a reprodução das relações sociais com as suas contradições e semelhanças, assinalando assim, o processo de circulação de ideologias, ora é protagonizado pela classe dominante, ora é sufocado, reprimido e controlado por esta última.

(Moreira, 2012: 2347)

Não se pode negar que as mudanças sociais, culturais, políticas, económicas e tecnológicas impõem hoje às escolas desafios multidimensionais muito mais exigentes do que no passado. Estas alterações têm afetado, indubitavelmente, a própria configuração do sistema educativo, a organização e a administração da escola, dos agentes educativos, mas, principalmente, o papel dos diretores escolares. A estes é atribuído o papel de maior responsabilidade, de orientar toda a comunidade educativa para o sucesso individual, mas também coletivo e institucional.

Por esta razão, o desafio dos diretores é o de assumir a liderança da escola e que a converta no “motor de um desenvolvimento humano capaz de favorecer o progresso, a igualdade e a justiça social” (Rodríguez & Muñoz, 2010: 84). Deste modo, a educação que promovem tem de ser considerada “um elemento central para medir o desenvolvimento humano” (Córdoba, 2006: 369).

De acordo com o Díaz, Fernández & Toranzo, a escola de futuro precisa de novas formas de atuar e administrar os seus processos medulares relacionados com a educação, a instrução e o desenvolvimento de toda a comunidade educativa. Deve, em primeiro lugar, fazer-se representar por:

[...] uma gestão eficaz, eficiente e de qualidade, direcionada para alcançar os melhores resultados, prevenir as falhas e organizar atividades educativas de forma a que se consigam concretizar os objetivos da educação, superar as diferenças sociais e potencializar o desenvolvimento de cada pessoa.

(Díaz, Fernández & Toranzo, 2002: 30)

Estes autores destacam a importância da liderança em situações específicas para o desenvolvimento das organizações escolares. Consideram que, um bom líder facilita a mudança e a inovação, motiva os indivíduos, cria aspirações com o trabalho e harmoniza os interesses individuais dos seus membros com a missão e visão da organização. Nesta linha de pensamento, assume-se que o líder deve proporcionar à organização uma visão que potencialize as intenções da comunidade e institua uma cultura que tenha em consideração as ideias, os princípios e os valores da escola.

Além disso, referem que nos diversos modelos de liderança, a função da direção é assinalada como o elemento essencial para alcançar o êxito da organização escolar:

A liderança da direção é um factor fundamental contemplado em todos os sistemas ou modelos de qualidade. É difícil transformar a escola sem a vontade e implicação dos diretores. A maioria dos mencionados modelos introduz a liderança como o elemento por excelência que precede ao resto dos factores de uma organização, numa conceção sistémica. [...] O seu apoio e implicação são um factor fundamental e estratégico de primeira ordem para a implantação e êxito dos mesmos.

(Díaz, Fernández & Toranzo, 2002: 30)

Não é menos certo que as competências desenvolvidas pelo líder constituem uma fortaleza para alcançar os verdadeiros propósitos da liderança. Se, por um lado, se deseja uma liderança que propicie a inovação e responda às reais necessidades dos sujeitos e das instituições educativas, por outro, a sua implementação deve respeitar o princípio democrático e da autonomia, e que assim, sejam considerados no desenvolvimento dos seus praticantes. Importa equacionar que:

[...] a reflexão profissional não garante, por si só, a qualidade das práticas educativas, na medida em que pode servir diferentes propósitos, incluindo a justificação e o reforço de práticas discriminatórias e antidemocráticas. O seu poder transformador dependerá da visão de educação em que se inscreve, assim como do modo como as decisões e opções pedagógicas incorporam uma crítica aos factores institucionais e sociais que condicionam a transformação.

(Vieira, 2010: 16)

Portanto, “a liderança não se remete apenas ao cargo do líder, mas também requer esforços de cooperação por parte de outras pessoas” (Bergamini, 1994: 15). No entanto, para Nye (2009: 40), “o campo da liderança permanece curiosamente por formar [...]. Não existem definições de liderança unanimemente aceites, nem paradigmas dominantes para o seu estudo”.

Todas as análises conduzem ao estudo do conceito de liderança educacional em diferentes contextos e ambientes escolares, centrando a sua atenção nas tendências que são assumidas pelos autores de referência.

1.1.1. Liderança: (des)construindo conceitos

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação dos professores e pela liderança do diretor. Este último reconhecimento, em virtude do conhecimento e da

experiência, terá de produzir no diretor um discurso sobre o percurso da instituição escolar que lidera, mas também, terá de delinear uma visão para o futuro que corresponda aos interesses da comunidade onde está inserida, constituindo parte do modelo do Estado e da sociedade em (re)construção.

Com o objetivo de reconstruir e reinterpretar os conceitos sobre liderança, mas também, de atender às diferentes arestas do mencionado conceito, irá ser apresentada uma análise conceptual, à luz da Teoria Desconstrutivista. Segundo Culler:

Desconstruir uma oposição é mostrar que ela não é natural e nem inevitável, mas uma construção, produzida por discursos que se apoiam nela, e mostrar que ela é uma construção num trabalho de desconstrução que busca desmantelá-la e reinscrevê-la, isto é, não destruí-la mas dar-lhe uma estrutura e funcionamento diferentes.

(Culler, 1999: 122)

O termo «desconstrução» foi introduzido pelo filósofo francês Jacques Derrida (1930-2004), na sua Teoria Desconstrutivista, ao expressar que para melhor compreender qualquer estrutura, era necessário refletir sobre as relações hierárquicas do pensamento metafísico ocidental e inverter essas mesmas hierarquias. Ou seja, era mais significativo desconstruir os seus preceitos. Nesta perspetiva, há necessidade de analisar as oposições dialéticas e não as escalas hierárquicas. Por isso, no Desconstrutivismo é comum recorrer à utilização de termos como «nem um, nem outro», «ao mesmo tempo», «por um lado, por outro lado».

Desta forma, Derrida (2005) incentiva o questionamento e o redimensionamento de conceitos que eram considerados canónicos e define a desconstrução como uma apropriação integradora dos conteúdos básicos fundamentais, cuja informação se mantém irreduzível, mas que pode e deve ser transformada para enriquecer o saber. Neste processo de desconstrução, os líderes desempenham um papel transcendente.

Etimologicamente, o termo «líder», do inglês arcaico «laedan» significa «o que vai na frente.» A origem da palavra remonta ao ano 4 000 a.C. e surge pela necessidade de o homem viver em comunidade e por se terem destacado indivíduos com virtudes que comandavam o grupo com o propósito de alcançar o bem comum (Clemens & Mayer, 1989). A palavra «liderança» deriva do vocábulo «líder» e tem sido utilizada com maior evidência a partir do século XX. As diversas interpretações não traduzem necessariamente

uma oposição, mas uma visão complementar sobre o conceito de liderança (Bergamini, 1994).

Partindo do princípio de que os centros educacionais respondem aos interesses da sociedade, e da mudança social, Dewey defendia a criação de um modelo de estabelecimento de ensino como comunidade «em ponto pequeno», mas refletindo sobre o funcionamento da sociedade onde está inserida, e na potencialidade da escola para participar ativamente nas transformações sociais, ou seja:

[...] transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária de vida, repleta de tipos de ocupação que sejam reflexo da vida da sociedade no seu todo e permeada por um espírito de arte, história e ciência. Quando a escola introduz e educa cada criança da sociedade para a participação dentro desta pequena comunidade, saturando-a com o espírito de serviço e fornecendo-lhe os instrumentos de uma auto-direção eficaz, obtemos a mais profunda e melhor garantia de uma sociedade mais lata que é digna, afetuosa e harmoniosa.

(Dewey, 1916: 27-28)

Apesar da evolução dos fundamentos teóricos e sem menosprezar essas fontes, reconhece-se que as primeiras abordagens à problemática da liderança já estejam, por um lado ultrapassadas, e as respostas às questões que irão ser expostas nesta investigação, surjam por outro lado, no sentido de desafiar e transformar as normas socialmente instituídas.

Ao considerar que a preocupação central da escola deve estar ao serviço da comunidade, então a sua missão passa por contribuir na formação integral das crianças e jovens, privilegiando os aspetos inerentes ao exercício da solidariedade, da tolerância, da participação, da coresponsabilidade, do respeito e da liderança democrática. A administração escolar, aliada à prática pedagógica, deve orientar-se pelo processo formativo, pelo qual se concretiza a verdadeira ação educativa.

O eixo central da organização da escola é, assim, o processo de ensino e aprendizagem. Funções de outra natureza podem ser assumidas pela instituição escolar, por imposição de contingências históricas e sociais, mas elas devem estar subordinadas à sua tarefa fundamental que é a gestão da relação pedagógica pela qual o ensino e a aprendizagem se efetuam.

(De Mello, 1991: 24)

Num mundo de vários conhecimentos, de incertezas e de complexidades, a educação torna-se sinónimo de reflexão e de experiência, que obrigam à intervenção a partir de casos concretos e de compromissos reais. É desta interação dialética entre saberes, na escola e fora dela, que suscitam a transformação da própria escola, no sentido de a tornar um lugar de procura incessante e de afirmação de uma cidadania ativa, exigente e responsável.

O estudo da liderança nas organizações educativas tem assumido grande destaque nas últimas décadas, principalmente como factor determinante da mudança organizacional. É precisamente o termo «mudança» um dos mais utilizados para caracterizar as alterações de forma ou de conteúdo dos diferentes contextos dentro das ciências sociais, e em determinadas situações, foi menosprezado os aspetos positivos obtidos nesses processos e o seu impacto na comunidade educativa.

Toda e qualquer proposta de mudança, como se verifica no processo da reforma educativa, gera resistências ao pretender alterar os modos habituais de fazer as coisas já estabelecidos na cultura de ensino. A principal barreira para a mudança é o conservadorismo das organizações, que deve ser ultrapassado pela interiorização de uma cultura de inovação.

Em Portugal e nos países de tradição mais centralista, denota-se uma resistência à mudança por parte das organizações escolares. Este problema pode estar associado à inércia interna da própria organização ou pela propensão desta em manter uma «estabilidade fictícia» e às pessoas que ocupam posições de liderança, uma vez que têm de desempenhar em simultâneo, um duplo papel, de gestores e líderes.

A liderança tem um papel importante no estudo e implementação da mudança em todas as organizações. Tomando como base as experiências de Elton Mayo entre 1927 e 1932, para além de outras questões fulcrais nas organizações, este dá grande relevo às lideranças e à influência que efetivamente têm sobre o comportamento humano. As organizações são constituídas por pessoas que precisam ser motivadas e incentivadas a envolverem-se nos projetos da organização. Emerge assim, deste contexto, a importância e influência da liderança sobre o comportamento das pessoas (Chiavenato, 2004).

Pelletier (2002) afirmava que os diretores escolares deviam ficar satisfeitos por poderem dar livre curso à sua liderança num período de mudança, o que não excluía as contradições, a lassidão e o desencorajamento. Nem todos sonham transformar a escola. Os que se sentem mais como gestores não têm necessidade de realizar quaisquer modificações para se sentirem úteis porque encontram a sua identidade na resolução metódica dos problemas concretos. O gestor tenta colocar um pouco de método na «desordem» e basta-lhe um pouco de racionalidade e lógica, métodos de planificação, controlo das atividades e avaliação sistemática para reduzirem os conflitos internos.

Como pode alguém que «detesta a incerteza e o imprevisto» ocupar um lugar de destaque em períodos de turbulência que exigem intuição, criatividade, espírito de síntese, visão de futuro, aceitação de riscos e sentido estratégico?

Perante novas situações, frente à complexidade, é preciso improvisar e os líderes sentir-se-ão mais à vontade do que os gestores (Gather, 1999). A descentralização deslocou para os estabelecimentos de ensino problemas e conflitos que anteriormente eram geridos no centro do sistema político/administrativo e as famílias tornaram-se «clientes das escolas». As conceções de mudança planificada insistem na importância da cooperação, das visões e dos objetivos comuns, da autoridade negociada e que impõem ao diretor que zele por tudo isto, o que excede a gestão *sticto sensu*.

Somente a mobilização de todos os atores sociais para um projeto social de mudança, através de um apelo ao desenvolvimento pessoal e coletivo pode legitimar uma contribuição para a construção de uma sociedade educativa e de conhecimento. O sistema educativo português não conseguiu ainda libertar-se do modelo de organização burocrático, propiciador da rotina e da inércia, inibidor dos processos de inovação, de criatividade e de mudança. Mas, para gerir uma escola com autonomia, numa sociedade de conhecimento cada vez mais global, este modelo burocrático definitivamente não serve. Não serve o gestor burocrata nem os profissionais com cultura de funcionalismo.

A gestão pretende assegurar o funcionamento regular da organização recorrendo, para o efeito, aos meios já previstos. No entanto, terá de ser substituída pela liderança que cria ou altera os processos, de modo a aproveitar as oportunidades num mundo em constante mutação.

A literatura sobre a liderança tem crescido rapidamente, traçando conceitos a partir das abordagens que, segundo Castanheira & Costa (2007), vão desde a visão mecanicista dos meados do século XX até a atualidade. Ou seja, o conceito de líder evoluiu desde «ser visto como um gestor», e atuar em diferentes situações, até ser valorizado como «um ator que tem a tarefa de gerir conflitos e de utilizar o seu poder nos processos de influência».

As mudanças conceituais sobre a liderança têm revestido, assim, interpretações teóricas de acordo com os diversos períodos históricos e com as principais e diversas transformações nos sistemas de administração empresarial. Castanheira & Costa (2007: 142), afirmam que estas alterações são “fruto das diferentes abordagens e das múltiplas perspectivas tomadas ao longo do século”, mas também do modo em que a sociedade e as instituições educacionais se desenvolveram.

É possível constatar que as definições de liderança não são consensuais, até porque as variáveis que as influenciam estão em permanente mutação. Por esta razão, se reconhece que se trata de um conceito polissémico. Bass (1990) afirma, com certeza, que existem muitas noções, quase tantas, quantas as pessoas que abordaram o tema.

Durante muitos anos, a liderança foi compreendida como um traço de personalidade, enaltecida pelas qualidades pessoais e inatas do indivíduo, como a iniciativa e a determinação, sendo que os líderes emergiam independentemente das circunstâncias. Após algumas investigações sobre a liderança, havia pouco consenso sobre quais as características que deviam constituir o ponto de partida para a formação da liderança.

Surgiu uma nova teoria que realçou a importância da abordagem situacional. Jenkins definiu que:

A liderança é específica da situação particular investigada: quem se torna líder de um determinado grupo empenhado numa determinada atividade, e quais as características de liderança no caso particular, ambos são função da situação específica [...]. Existem enormes variações nas características dos indivíduos que se tornam líderes em situações semelhantes, e ainda maiores divergências no tipo de liderança em diferentes situações [...]. O único factor comum parece ser o facto de um líder, numa área particular, necessitar de possuir competências ou conhecimentos gerais ou técnicos superiores nessa área. A inteligência geral não parece ser a resposta.

(Jenkins, 1947: 73)

Esta interpretação realçava a autoridade pelo conhecimento e assumia um sistema de rotatividade na responsabilidade da liderança, o que aparentava ser um processo democrático. Mas a tendência era a de originar uma liderança instável, resultante de uma situação específica e que não garantia a fiabilidade dos objetivos.

Posteriormente, foi entendida como uma competência que podia ser aprendida e aperfeiçoada, admitindo que os indivíduos ao receber instrução podiam assumir funções de liderança. Mas o que se constata é que “a maioria das definições de liderança tende a apresentá-la como sendo um processo de influência exercido no âmbito de um grupo de forma a atingir determinados objetivos” (Bryman, 1996: 276).

A afirmação anterior pode ser confirmada nas seguintes definições de liderança. Nas mesmas, os autores apresentam com clareza os seus pontos de vista, tendo em conta o posicionamento teórico em que se sustentam. Desta maneira, a liderança:

– “É uma influência pessoal, exercida em uma situação e dirigida através do processo de comunicação, no sentido de atingir um objetivo específico ou objetivos gerais” (Tannenbaum, Weschler & Massarik, 1961: 24).

– “É o incremento da influência sobre e acima de uma submissão mecânica com as diretrizes rotineiras da organização” (Katz & Kahn, 1978: 528).

– “É a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros” (House *et al.*, 1999: 184).

– “A influência é a condição *sine qua non* da liderança. Sem influência, a liderança simplesmente não existe” (Northouse, 2004: 3).

– “É um processo de influências sobre os outros no sentido de estes realizarem tudo o que o líder pretende (Carapeto & Fonseca, 2006: 81).

Para todos estes autores, é principalmente através da influência, da motivação e do incentivo da liderança que os colaboradores se envolvem nos objetivos da organização e promovem as mudanças. Desta maneira, Estêvão manifesta uma tendência de afastamento à cultura formal e hierárquica, relacionando a liderança:

[...] quer com as novas exigências de organizações mais horizontalizadas em termos de hierarquia, quer com as novas preocupações políticas que remetem, por um lado, para

a necessidade de, nos processos de decisão, a democraticidade e a autonomia serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficiência e eficácia.

(Estêvão, 2000: 35)

Esta ideia é complementada por Bennis (2004), que associa o cargo de liderança com a colaboração dos elementos do grupo da organização na concretização dos objetivos comuns. Esta influência não se restringe apenas à autoridade formal e pode ser direcionada para várias dimensões (Leithwood *et al.*, 2006). Partindo do pressuposto de que quem lidera é responsável pelo sucesso/insucesso, então o que se pretende é que o líder desafie os estereótipos convencionais da liderança tradicional e desenvolva competências pessoais nos seus colaboradores, para que estes possam servir com eficácia a organização.

Nesta perspetiva, Fullan (2003a: 14) considera que a “liderança não é mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudarmos a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos”.

Este raciocínio é recuperado e desenvolvido por Bennis (2004), ao projetar a liderança como um processo cooperativo entre o líder e os subordinados. Carapeto & Fonseca (2006) partilham esta mesma essência, ao referir a coesão entre o grupo, o interesse coletivo e a visão comum. Subjacente a esta visão, se identificam os elementos do processo de liderança: i) sujeitos (líder e seguidores); ii) objetivos; iii) estratégias; iv) tarefa; v) contexto e vi) avaliação. Para tal, é necessário que se verifique a motivação para que os objetivos comuns sejam alcançados e predominem os interesses coletivos da organização (Silva, 2010).

Os estudos anteriores demonstraram que é na concertação do individualismo com o coletivismo que reside o maior potencial do sucesso organizacional. Partindo desta premissa, surgiu um novo conceito de liderança designado por «liderança servidora» (Greenleaf, 1970), que tem em conta: i) a ação coletiva, mas sem abandonar os interesses individuais, ii) a relação de cooperação e iii) o bem-estar entre o líder e os subordinados, para que os objetivos sejam cumpridos.

Neste percurso evolutivo do conceito de liderança foi sendo erradicada a doutrina do comando e controlo, em que as ordens eram dadas e seguidas sem justificação. Posteriormente, se deu lugar a um modelo mais flexível no qual os líderes procuram

permanecer na fronteira entre a estrutura e o caos, originando comportamentos adaptáveis a cada um dos sistemas onde estão inseridos.

Considerando os quadros teóricos e conceituais sobre o estudo da liderança, reside a tônica de que é na complexidade que se deve imperar a simplicidade. Ou seja, que ao líder deve ser exigido a adoção de comportamentos (dimensão cognitiva, afetiva e procedimental) no cumprimento da missão da escola, que oriente na definição de metas comuns e na socialização de estratégias, e que alie a originalidade com a determinação em alcançar o sucesso.

Os sistemas de gestão hierarquizados devem ser transformados em estruturas organizacionais em espiral, através de redes de indivíduos, construídas numa lógica de delegação de competências e de tomadas de decisão descentralizadas. Estes métodos, procedimentos e filosofia de trabalho devem ser compartilhados por todos os indivíduos da comunidade onde está inserida a organização, até se converter, conscientemente, numa cultura organizacional coletiva.

É necessário partir do pressuposto que a capacidade para liderar requer um conjunto de competências que “potenciam [as pessoas], fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso” (Carapeto & Fonseca, 2006: 85); “podem ser apreendidas e melhoradas” (Maxwell, 2008: 43), e “estão disponíveis em todos nós” (Kouzes & Posner, 2009: 46). Nesta perspetiva, não se verifica quaisquer dúvidas. Um líder de êxito é um líder competente.

Nesta ordem de ideias, qualquer pessoa, independentemente da posição hierárquica que ocupa na organização, pode alterar o *status quo*, apesar do ambiente instável onde está inserido (Tanaka, 2013). Além disso, no processo de liderança deve haver um cuidado com o bem-estar de todos os seus participantes. Neste sentido, Adair recupera o pensamento do filósofo chinês Lao-Tsé, nascido entre os séculos XIV e XV a.C.:

Um líder é melhor quando as pessoas quase nem percebem que ele existe, não é tão bom quando as pessoas lhe obedecem e o aclamam e é pior quando as pessoas o desprezam. Se não conseguir honrar as pessoas, elas não conseguirão honrá-lo a si. Um bom líder pouco dirá quando o trabalho estiver terminado e o fim atingido, para que todos os outros possam dizer: fomos nós que o fizemos.

(Adair, 1998: 48)

Este pensamento destaca as capacidades individuais do líder que permitem promover mudanças positivas no coletivo. Nesta sequência de ideias, Goleman (2000) refere que existem situações importantes que reclamam distintos tipos de liderança e «líderes efetivos que implementam a Inteligência Emocional (IE)». Ou seja, “a capacidade para captar as emoções próprias e a de outros e as conduzir para um resultado positivo” (Percy, 2013: 151).

Efetivamente, não é fácil para um líder assumir estas características. Segundo Goleman (1996), em determinadas situações é necessário emergirem líderes negociadores e com sensibilidade, enquanto que em outras, é fundamental uma autoridade mais evidente. No caso singular dos centros educacionais, o líder deve promover dinâmicas especiais, tanto que, os processos formativos (instrução e educação) são de natureza complexa e devem ser analisados em profundidade.

1.1.2. Dinâmicas desenvolvidas pelos líderes no campo da administração escolar

A educação escolar é atualmente colocada nos guiões dos atores escolares, sociais e culturais e não o contrário. Isto significa que a escola, ela própria, também tem de se tornar reclamada e não simplesmente atribuída, o que implica uma reconfiguração da ação de todos os envolvidos no sistema educativo e que poderá ser alcançada através de um processo contínuo, no desenvolvimento de práticas educativas e de liderança. Talvez por esse motivo “se converteu verdadeiramente num tema de moda, um tópico de atualidade” (Delgado, 2005: 367), e um excelente campo de investigação.

Nos dias de hoje, a multiplicidade dos problemas que afetam as escolas, a ambiguidade dos seus objetivos e a pluralidade de pessoas que as frequentam, requerem por parte da liderança escolar uma perspetiva de intervenção inovadora. Embora se encontre na literatura evidências sobre a melhoria das práticas de liderança, abriu-se o caminho, numa perspetiva mais holística, para a procura de soluções, que possam fortalecer o papel das direções escolares no que concerne às estratégias que promovam a eficácia da escola.

A liderança é, por vezes, considerada como o elemento decisivo para o sucesso da organização. Segundo Goleman, Boyatzis & McKee:

Os grandes líderes emocionam-nos. Acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós. Quando procuramos explicar por que somos tão eficazes, falamos de estratégia, de visão ou de ideias poderosas. Mas a realidade é muito mais básica: a grande liderança baseia-se nas emoções. Em tudo o que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a ação, o sucesso depende da forma como o fazem. Mesmo que façam corretamente todas as outras coisas, se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou devia.

(Goleman, Boyatzis & McKee, 2003: 23)

Com base nestes pressupostos, apresenta-se uma análise de algumas estratégias e procedimentos dos diretores escolares e da maneira como estes podem direcionar os seus comportamentos para a componente central da sua missão. Mesmo que não seja possível determinar *a priori* se os projetos ou conjunto de práticas possam conduzir com eficiência ao sucesso de todos os envolvidos no sistema educativo, o que com frequência acontece em muitas organizações.

Para que esta aspiração se concretize, é necessário desenvolver, no contexto da sociedade educacional e do conhecimento, um esforço para apoiar todos aqueles que participam, como agentes de mudança, e que se predispõem a aceitar esses desafios em todos os sectores da organização escolar. A liderança educacional pode, e deve desenvolver estratégias aplicadas ao campo da gestão, procurando dar resposta à crescente necessidade de aferir, melhorar e qualificar uma escola que visa a excelência, estabelecendo uma visão unificadora com a colaboração de todos os seus intervenientes.

Nesta conceção é reconhecida a construção de uma cultura e visão escolar, que “labore a partir do princípio da unidade” e que seja “encarada como um processo de integração” (Bilhim, 2006a: 194). Não obstante, toda a organização depende, em grande medida, desta flexibilidade para atingir o máximo de inclusão e ser bem-sucedida, critério bem referenciado nesta investigação.

As regras formais, por mais fortes que se apresentem, só serão reestruturantes e indutoras se a sua aplicação puder ser modelada por um conjunto de práticas sociais que quotidianamente desafiem a ordem prescrita e estabelecida. A apreensão das discontinuidades culturais entre as duas realidades paralelas, que ora geram estabilidades relativas ou que induzem a novas instabilidades, permite compreender a complexidade do processo de liderança transformacional.

A liderança surge como a principal força que sustenta, mantém e aperfeiçoa a escola. Assim, através da adoção de uma postura criativa e interventiva, os líderes podem implementar atividades que sejam localmente significativas.

Ao considerar a liderança como um processo social, é possível associá-la à aprendizagem construtiva e significativa (Bruner, 1969; Vygotsky, 1987). É também um exercício contínuo de aprendizagem e, simultaneamente, de responsabilidade, uma vez que cada situação e cada grupo exigem lideranças diferentes. Por estes motivos, a importância de reafirmar que “a liderança não é uma superioridade inata” (Adair, 1998: 14), mas sim, uma capacidade que se ensina e se aprende.

Este compromisso estratégico do líder resulta da imprevisibilidade relativamente ao futuro, do reconhecimento de que a escola não é um todo homogêneo, predeterminado e manipulável, mas que é constituída por atores que dispõem de autonomia no processo de transformação da escola. O plano de melhoria da escola poderá ser medido pela realização da sua visão, missão, metas e estratégias, partilhados por todos aqueles que trabalham na organização.

Os líderes desempenham um papel fundamental, decisivo e árduo no compromisso que reflita sobre a sua intervenção. Simultaneamente, têm de criar linhas de mudança no sentido da excelência da instituição, dos alunos, dos professores, dos funcionários e, conseqüentemente, de si próprios.

É da competência dos líderes: i) reconhecer as variáveis que podem ser utilizadas pela organização escolar para atingir o sucesso; ii) desafiar as limitações organizacionais, pela identificação dessas mesmas restrições; iii) adquirir as competências profissionais e pessoais, através do aperfeiçoamento da prática diretiva, administrativa e pedagógica, mas também iii) desenvolver os pontos de interação (contexto de desenvolvimento).

O desenvolvimento destas competências só poderá ser alcançado com eficácia se o líder for capaz de consciencializar a comunidade educativa para a definição inequívoca de objetivos comuns. De igual modo, para a importância da partilha de experiências e para a colaboração imprescindível entre todos os participantes, mas e sobretudo, de se assumir como líder e como tal ser considerado.

É em pleno «laboratório de análise», o *campus* da escola, que o líder motiva os alunos e as suas famílias, os professores e os funcionários para o conhecimento. Também reflete sobre a redefinição de novos trajetos de intervenção, cria expectativas de sucesso incorporadas com os valores da organização, eleva a qualidade do processo de ensino/aprendizagem e aumenta o envolvimento individual e coletivo.

Há pesquisas que apresentam evidências dos efeitos da liderança sustentada para a melhoria, através dos processos de mudança na estrutura da organização, na cultura, no currículo, na pedagogia e na avaliação. Com o objetivo de reduzir a incerteza organizacional, que minimize os efeitos da desarticulação, da conflitualidade, da instabilidade e da imprevisibilidade, foram criadas novas formas de «alinhamento», ao estilo de Sykes (1990).

De acordo com este autor, nas escolas bem-sucedidas, os diretores desenvolveram quatro práticas de liderança: i) visão da instituição; ii) compreensão e o desenvolvimento das pessoas; iii) reestrutura da organização e iv) gestão da escola, como um todo. Concentraram também a sua influência na criação de culturas, na distribuição de responsabilidades, na confiança com a colegialidade, na relação entre as pessoas, nos resultados projetados e ainda, no envolvimento de atores externos que garantam benefícios coletivos.

É numa perspetiva de clarificação da visão a seguir, partilhada coletivamente pelos membros da organização e indutora a práticas investigativas, que se verificam os contributos mais importantes para a renovação e requalificação das escolas. Aqui, com certeza, começa a eficácia da liderança para atingir a excelência e a qualidade, perspetivada na construção de uma cultura organizacional que promova práticas educacionais bem-sucedidas.

As escolas de qualidade podem ser caracterizadas como “as que possuem um elevado grau de realização escolar, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio onde se inserem” (Brito, 1991: 53). Com estes padrões de comportamento, pode-se afirmar que na generalidade, conseguem envolver toda a comunidade educativa na vida da escola e alcançar as metas traçadas.

É nesta sequência de pensamento, que a questão da qualidade nos sistemas educativos aparece sinalizada no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE):

A qualidade do ensino não é uma mais-valia que se possa obter mediante um simples esforço pontual, ela deve ser uma prioridade constante. O ensino não pode ser assemelhado a uma linha de montagem, graças à qual se possam aumentar mecanicamente os meios de produção a fim de multiplicar a produtividade. As medidas que permitem melhorar a sua qualidade suscitam questões fundamentais sobre os fins que a sociedade atribui ao ensino, sobre a natureza da participação na tomada de decisões a todos os níveis e sobre as próprias finalidades da escola enquanto instituição.

(OCDE, 1992: 111)

Estas medidas contínuas, conducentes à eficácia das escolas representam o conjunto de tarefas sistemáticas e organizadas, direcionadas para o aproveitamento das oportunidades de melhoria, baseada na seleção de áreas a aperfeiçoar, na análise dos problemas, na introdução de medidas de intervenção e na comprovação dos efeitos da mudança educativa.

Estas atividades de melhoria deverão ser suportadas por três premissas básicas: i) os problemas crónicos são de natureza funcional e raramente pessoal; ii) os problemas de qualidade revelam-se nos sistemas e nos processos e iii) as melhorias são obtidas pela otimização dos processos e dos projetos de ação. A implementação destes projetos na escola pressupõe uma mudança de cultura organizacional, nomeadamente nas estratégias da liderança, no seu compromisso com os atores educativos, assim como no processo de ensino e de formação.

São várias as abordagens que podem operacionalizar a eficácia nos cargos da direção escolar. Nesta investigação, a atenção irá ser direcionada para o Círculo de Qualidade de William Deming (1900-1993), desenvolvido na década de 50, pela inspiração referida aos trabalhos de Walter Shewhart (1891-1967) e John Dewey (1859-1952), e pela oportuna aproximação ao Círculo em Espiral, de Clarence Lewis (1883-1964).

Deming (1950) apresentou um círculo, designado por Plan, Do, Check, Action (PDCA), dividido em quatro quadrantes, os quais correspondem às ações a desenvolver nas diversas fases de um processo. Para incorporar este modelo e atingir o último quadrante (Action) se deve passar imperativamente pelos outros anteriores, até de novo atingir o

primeiro (Plan), numa espiral interminável para que se concretize a implementação dos processos de melhoria.

A criação deste dispositivo favorece a construção do saber como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento provocado pela experiência dos diretores e ainda, privilegia o trabalho em equipa. Entre outros aspetos de relevância, esta espiral exige continuidade, sistematização e integração no trabalho do líder e dos seus seguidores. Se esta conceção for orientada para a liderança, irão ser constatadas pelo menos três razões que justificam a melhoria da qualidade da educação, e que se fundamentam nas bases teóricas da liderança educacional:

– Sociológicas (necessidade da liderança institucional e informal).

Um líder competente garante que as interações socioculturais que se estabelecem entre todos os seguidores da comunidade escolar, e entre estes e a própria sociedade, de acordo com os princípios da Sociologia Educativa (Barroso, 2005; Abrantes, 2013), permitem a formação e o desenvolvimento da personalidade e, com isso, o compromisso de cada sujeito com a organização. Este intercâmbio, em que o líder demonstra ser parte da equipa de trabalho favorece a preservação, o desenvolvimento e a promoção da cultura que a humanidade legou à escola e à sua “ligação ao meio envolvente e à sua dimensão comunitária” (Machado, 2014: 39).

– Psicológicas (necessidade de harmonizar os objetivos organizacionais com a pluralidade dos interesses individuais e de grupo).

Um líder bem-sucedido garante que cada membro da organização se sinta comprometido com o cumprimento dos objetivos traçados para a coletividade, mas também, que cada indivíduo desenvolva as suas competências pessoais. Para isso, é necessário diagnosticar em cada membro da comunidade escolar os seus pontos fortes, e como eles podem ser utilizados no bem comum, e os seus pontos fracos, para desenhar um sistema de apoio personalizado que favoreça o crescimento pessoal. Este pensamento é fundamentado por Vigotski (1896-1934), ao assumir que cada líder deve ser mediador entre os sujeitos e o objeto de cada tarefa, até se obter uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Este processo tem um carácter ativo e será influenciado por todo o contexto de desenvolvimento em que está inserida a escola.

– Profissionais (necessidade de responder com eficácia aos «utentes» da organização escolar).

Um líder do futuro garante a ação coerente de todos os seus colaboradores em cada processo formativo desenvolvido na escola e os encaminha e contextualiza, assumindo os critérios de qualidade como uma condição necessária que distingue «a cada um» «pelo que é» e pelo que «demonstra ser». O líder estimula a formação de competências e capacidades específicas, atendendo ao rigor da profissão, implementando-a no sistema de trabalho da escola.

Nesta ordem de ideias, Béltran de Tena *et al.*, certificam que:

A função diretiva é um factor chave na melhoria dos centros educativos, especialmente na promoção e gestão da mudança. Há um certo consenso em que os centros que têm capacidade para melhorar dependem, significativamente, de equipas diretivas que contribuem ativamente (dinamizam, apoiam, animam) para que o seu centro aprenda a desenvolver-se, superando os desafios e dificuldades que têm que enfrentar.

(Béltran de Tena *et al.*, 2004: 37)

Em oposição à perspetiva de uma liderança unipessoal surge o conceito de liderança coletiva, mobilizadora de pessoas, em que a inovação e a superação das debilidades são os elementos catalisadores da transformação da escola, a partir do princípio da unidade cultural. A cultura organizacional é, assim, a conceptualização da organização e o mapa mental que os seus membros constroem, resultando numa vivência coletiva. Desta maneira, é reconhecida a relevância de factores subjetivos e simbólicos no funcionamento das organizações e no seu sucesso.

Sendo a cultura uma variável organizacional importa, segundo Schein (2008), ter em conta as «normas, os valores e as crenças» que coexistem na vida organizacional e que resultam de um processo mais ou menos longo de «socialização e ajustamento mútuo». É imprescindível contar com líderes que, de forma democrática e aberta, compartilhem os objetivos da organização, os recursos para alcançá-los e os caminhos mais razoáveis para chegar ao fim. Nesta ordem de ideias, valoriza-se a sua gestão eficiente, a capacidade para comprometer e não ocultar informação aos seus colaboradores e a sua capacidade para motivar para o trabalho colaborativo.

Assim, as alterações que se processam no âmbito das organizações têm gerado, por vezes, inquietações e resistências, uma vez que, potencialmente podem afetar a vida das pessoas, ou como tal serem percecionadas, e daí poderem implicar novas formas de pensar e de agir, rompendo com eventuais unanimismos e esquemas que limitam o bom desenvolvimento do processo.

Ultrapassar as conceções incutidas durante décadas representa uma mudança de paradigma, o que não é compatível com atos administrativos, legislativos, tecnológicos ou estruturais irrefletidos. A sua efetividade depende dos comportamentos, das crenças e dos valores, designada de mudança cultural.

O papel da liderança educacional, focalizado nas questões e preocupações de ordem prática e que afetam a estrutura escolar, pode incentivar os profissionais educativos a testarem, no terreno de ação, propostas de práticas funcionais, umas renovadas, outras inovadoras, a perspetivarem soluções e dinâmicas interventivas que promovam a mudança social, nos contextos educativos em que se inserem.

Muito dificilmente o diretor escolar será bem-sucedido se, desde a fase inicial de qualquer atividade/projeto, os intervenientes do processo educativo não forem chamados a colaborar. O desenvolvimento de qualquer atividade pressupõe o conhecimento, a reflexão, a intervenção e a avaliação por parte dos sujeitos nela envolvida e não por limitação do processo formal de aprovação do corpo dirigente.

As diversas abordagens da liderança podem ser aplicadas numa rede de cooperação e de sinergia, de preferência com a colaboração dos membros da comunidade escolar e que por influência do diretor do estabelecimento de ensino, possam todos vir a assumir o compromisso no desenvolvimento da identidade cultural da escola. A melhor forma de alcançar uma mudança duradoura na educação é através de um processo dinâmico de motivação, de autoanálise e de descoberta permanente, prosseguida por todos os intervenientes.

Os estudos apresentados nesta revisão bibliográfica evidenciam o impacto da liderança, como fenómeno relacionado com o desenvolvimento da eficácia escolar, que pode ser exercido se for direcionado para as exigências da sociedade atual e para a implementação de soluções não estandardizadas para os problemas inerentes à

escola. O questionamento e a procura constantes para a solução sistemática dos problemas permitem considerar que o diretor escolar deve aliar, às competências de liderança, as competências investigativas sobre situações concretas da organização e que se revele um profissional ativo e transformador da realidade. Nesta perspectiva, considera-se importante estudar com profundidade os estilos de liderança educacional mais comuns.

1.1.3. Estilos de liderança: transformacional, transacional e laissez-faire

A liderança é um processo permanente, que se baseia num contínuo aperfeiçoamento de competências e de virtudes. O ambiente exterior transforma-se e tanto as circunstâncias como as prioridades pessoais alteram-se. Algumas capacidades pessoais diminuem, mesmo quando surgem oportunidades que permitam desenvolver outras. Partindo do pressuposto que a descentralização não funciona por si só para efetuar essa mudança, é necessário não só estratégias, mas, também, fazer uso dos seus talentos para proporcionar ambos os processos (Fullan, 2003b).

Cada pessoa possui qualidades que podem funcionar em harmonia e que se manifestam de maneira única. A maior dificuldade reside em descobrir essas qualidades, cultivá-las, desenvolvê-las e implementá-las para que se evidencie um líder. As concepções mais antigas de liderança educacional consideram as capacidades individuais para tomar decisões e resolver problemas primordiais. Embora essas competências sejam essenciais, é vital que o líder faça uso dos seus talentos para consubstanciar um projeto coletivo, de forma a ajudar os outros a descobrir alternativas às práticas correntes.

Na qualidade de aprendente ativo, o líder deve tomar consciência de que quem aprende tem que se envolver na construção do seu próprio conhecimento. As práticas reflexivas são um instrumento basilar para qualquer educador (Byrd, McIntyre & Foxx, 1996). Como explica Fullan (1998: 5) “um ensino de qualidade para os estudantes depende da aprendizagem da qualidade dos professores”. O líder capaz de estruturar um sistema ético, consegue examinar os seus valores e ideias de forma crítica (Osterman & Kottkamp, 1993).

A coragem assume-se como uma virtude importante. Sem ela, os líderes educacionais tornam-se meros técnicos administrativos, simples zeladores da instituição

escolar. As escolas veem-se confrontadas com uma panóplia de exigências e os diretores têm de tomar as decisões mais adequadas em benefício dos alunos, dos pais destes e da comunidade a que todos pertencem.

No contexto escolar, a imparcialidade é definida como um comportamento livre de preconceitos ou preferências, em que nenhum indivíduo é favorecido em detrimento do outro. Os bons líderes compreendem a importância de manter uma atitude imparcial, que se traduza na análise de todos os factos relevantes e assumir uma posição livre de ideias preconcebidas.

O comportamento humano é, essencialmente, subjetivo e seletivo. No entanto, o líder que promova a igualdade, irá fomentar um ambiente educacional capaz de garantir a todos maiores possibilidades de sucesso. A imagem do administrador educacional transmitida na cultura portuguesa é, regra geral, a de um burocrata. A primeira expectativa de um gestor escolar consiste em manter a estabilidade organizacional e adotar princípios preestabelecidos para o desempenho do seu cargo. Neste caso, a autoridade para quaisquer iniciativas, ao abrigo do mesmo, só lhe é conferida pelo seu estatuto hierárquico.

A liderança escolar deve ser redefinida segundo um paradigma diferente, ou seja, como uma ética da solidariedade, conforme expressa Noddings (1992). Este conceito reforça a ideia de que o principal compromisso do líder é apoiar e encorajar os professores a ensinar os alunos que devem ser atores sociais produtivos, com sentido ético e preocupação pelos demais. Em oposição ao paradigma de administração tradicional, a ética da solidariedade afigura-se como um conceito inclusivo, não manipulador e distributivo de poderes e “tem como coisa sagrada a integridade das relações humanas e acredita que a escola, como organização, deve considerar também sagrada a prossecução do bem-estar dos seus elementos” (Starratt, 1993: 195).

A mera acumulação de conhecimentos não conduz à verdadeira sabedoria. Esta consiste em usar os conhecimentos acumulados para pensar de forma inteligente sobre uma situação particular. De facto, os líderes podem agir com coragem, defendendo os seus princípios, demonstrar imparcialidade, mantendo uma atitude apartidária e exibir empatia, identificando-se com o outro, mas sem uma boa capacidade judicativa serão completamente ineficazes. Este talento é um elemento crítico na tomada de decisões do

líder e possui duas componentes: uma é o conhecimento, pois só pode ajuizar sobre uma matéria que tem conhecimento, a outra é o senso comum, qualidade que se adquire através da experiência.

Moxley nomeia o autoconhecimento como uma virtude, definindo-o como:

Tributo importante de quem desempenha funções de liderança. A nossa identidade ajuda a compreender e a praticar a liderança, bem como a desenvolver relacionamentos que são dela parte integrante. Os líderes devem conhecer os seus pontos fortes e fracos, as suas preferências pessoais, os seus factores de motivação e o impacto que têm nos outros.

(Moxley, 2000: 112)

Wilhelm recorda que existem determinadas características da liderança eficaz que aparentam ser permanentes, e outras que tendem a mudar com o contexto das organizações e com a contínua aceleração dos valores sociais. Para este autor, os valores são imprescindíveis para orientar o comportamento de liderança:

A condição *sine qua non* dos líderes eficazes do futuro, em grande parte, será as mesmas que sempre foram. Elas abrangem inteligência básica, valores claros e sólidos, níveis elevados de energia pessoal, capacidade e vontade de crescer constantemente, visão, curiosidade contagiosa, boa memória e capacidade de fazer com que os seguidores se sintam bem consigo mesmos.

(Wilhelm, 1996: 224)

Assim, a combinação entre os valores sociais e as virtudes de um líder irão permitir alcançar um nível de excelência no desempenho desse papel. Estas virtudes são desejáveis, revelando aspetos na qualidade de pessoa instruída e digna de admiração. Entretanto, Bennis afirmou que, o mais importante não é tornar-se um líder:

O importante é realizar a sua própria pessoa, utilizar inteiramente todos os seus recursos, competências técnicas, talentos e qualidades, para levar a cabo os seus objetivos. Não deve ignorar nenhum atributo. Em suma, deve tornar-se na pessoa que realmente é, na sua personalidade natural, e tirar prazer desse processo de transformação.

(Bennis, 1989: 111-112)

Os bons líderes conhecem-se a si próprios e utilizam os seus talentos, virtudes e qualidades para operar melhorias nas escolas. Embora não se possam tornar noutra pessoa, podem transformar-se e tornar-se num líder ainda melhor.

As qualidades e virtudes do líder, a consciência de si próprio e a capacidade para formar e compreender a sua própria identidade são elementos terminantes de uma boa liderança, pois definem aquilo que os indivíduos podem fazer. Daresh (2004) afirmou que conhecer-se a si mesmo é essencial, e mais importante até do que saber-fazer o seu trabalho.

As escolas democráticas requerem uma liderança mais forte que as instituições tradicionais, autocráticas e onde o poder é exercido de forma centralizada. É preciso compreender e valorizar o facto de que o potencial de liderança está presente em todos os educadores. A questão é encontrar a melhor maneira de desenvolver os conhecimentos, competências técnicas e, sobretudo, os atributos necessários ao preenchimento do vazio de liderança existente nas escolas.

Os líderes eficientes enfrentam o mundo com confiança e com uma boa opinião de si próprios por serem dotados de talento, dignidade e de potencial para liderar. Encontram exatamente os mesmos atributos nas outras pessoas, e dedicam-se a elevar e libertar esse potencial, tanto em si próprios como nos outros. Os líderes criam ambientes rodeados e estimulados pela lealdade, afeto e apoio recíproco de todos seus seguidores.

Há muito que se considerava a liderança algo mais do que possuir muitos conhecimentos, talentos e um conjunto recomendado de competências. Também facilmente se constata que existem muitas teorias sobre a liderança educacional e que estas estão em contínua mudança. Em concordância com os objetivos desta investigação, irá ser analisada com maior profundidade a teoria dos estilos de liderança, cujo criador foi Burns (1978), e que foi desenvolvida através dos trabalhos de Bass (1985).

Para determinar a distinção entre os estilos de liderança, Bass & Avolio (2004) desenvolveram um instrumento designado por *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), que consiste em identificar os estilos de liderança através da perceção dos liderados, sobre os comportamentos do líder. Para Revez (2004), um dos factores que determina a eficácia da escola é o estilo de liderança em articulação com o desenvolvimento de estratégias que responsabilizem as pessoas no cumprimento dos objetivos comuns.

Bass & Avolio (2004) estão convictos que tanto os líderes como os liderados têm a habilidade de se motivarem reciprocamente. Especificam que há dois tipos de liderança:

– Transacional. O líder faz a gestão das rotinas diárias através de uma estrutura burocrática e excessiva de regras formais adequadas, visando a transição entre recompensa/punição de acordo com os comportamentos dos liderados.

– Transformacional. O líder assume o compromisso na motivação das pessoas, sustenta uma relação interativa baseada na confiança, estabelece expectativas desafiantes para o grupo, direciona uma visão partilhada e um propósito coletivo, sustentado pela delegação de poderes.

De acordo com Castanheira & Costa, a liderança transformacional engloba essencialmente, quatro princípios:

A componente carismática, de desenvolvimento de uma visão e de indução de orgulho, do respeito e da confiança; a componente inspiracional de motivação, de estabelecimento de objetivos e metas elevadas, de modelagem de comportamentos no sentido de atingir as metas estabelecidas; a componente de respeito pelos subordinados no sentido de lhes prestar toda a atenção; e a componente de estimulação intelectual, de desafio, de espicaçar os subordinados com novas metas e com novos métodos para as atingir.

(Castanheira & Costa, 2007: 143)

Para que o líder transformacional crie ambientes sinérgicos com a comunidade organizacional e alcance o sucesso, terá de possuir também as características de um gestor. A administração irá regular a instituição e a liderança irá originar a sua evolução. É nesta ordem de pensamento, que Barracho & Martins estabelecem, em quatro áreas, as divergências entre a liderança transacional e a transformacional:

1. A liderança transformacional desenvolve os seguidores com base na estratégia dos líderes, mas aqueles têm, no entanto, uma autonomia e controlo sobre o seu comportamento. A visão traçada pelo líder é seguida levando os seguidores a colaborarem para atingir os objetivos estabelecidos. Este tipo de liderança leva os seguidores a terem iniciativa e a resolverem problemas, bem como ajuda a pensar em novas perspetivas. Já a liderança transacional é tradicional e as pessoas não são autonomizadas.
2. Na liderança transformacional promove-se a auto-atualização em relação à gestão do conhecimento, isto é, as pessoas atualizam-se para desenvolver novas competências.
3. A liderança transformacional inspira os seguidores a seguirem os seus interesses e os do grupo. Induz as pessoas a fazerem mais do que se espera delas (para além da rotina). Os seguidores reveem-se no líder – processo de identificação e estabelecem

uma relação de confiança mútua (enquanto que na transacional, estabelece-se uma relação mais distante, mais formal). No entanto, o líder não faz com que as pessoas o sigam «cegamente», mas que contribuam com as suas competências e motivações para atingirem os propósitos.

4. A maior capacidade da liderança transformacional é ser capaz de traçar os destinos da organização e desenvolver a noção de visão, com vista a antecipar o mercado. Nesse sentido pede um maior empenho e envolvimento por parte das pessoas, fazendo acreditar os seguidores nesse novo rumo. Enquanto a liderança transacional é a prescrição da «mediocridade», não conseguindo atingir elevados níveis de desempenho; não visa alargar o número de seguidores, mas sim criar um núcleo muito próximo de pessoas ligadas ao líder - «ingroup». O líder transacional dirige e motiva os seus liderados na direção dos objetivos estabelecidos, clarificando os papéis e exigências da tarefa; fazem apenas cumprir a rotina.

(Barracho & Martins, 2010: 78-79)

No âmbito da investigação educacional, foram identificados vários estudos adaptados à liderança escolar. Leithwood & Jantzi (1990) concluíram que o estilo de liderança transformacional provoca mudanças profundas nas escolas, cujos principais efeitos estão direcionados para: i) os contextos organizacionais; ii) a delegação de poderes; iii) as práticas pedagógicas/administrativas inovadoras e eficazes e iv) a aprendizagem dos alunos. Uribe refere, também, a eficácia do desempenho da liderança transformacional e afirma que:

Um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar. Acontece que estamos sendo espectadores e/ou atores, pelo menos conceituadamente, de uma transição entre uma linha de liderança mais tradicional, denominada transacional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático) e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega.

(Uribe, 2005: 89)

Também Castanheira & Costa (2007) realizaram uma investigação semelhante e concluíram que a maioria dos presidentes dos conselhos executivos revelou uma fusão de comportamentos de liderança transformacional e transacional. Embora estes dois modelos de liderança sejam distintos, Bass (1999) e Robbins (2002) admitem que eles se complementam. Para Robbins (2002: 319), “a liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional; produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transaccional do exercício da liderança”.

A terceira dimensão da teoria dos estilos de liderança é a *laissez-faire*. É caracterizada pela ausência de: i) exercícios da liderança; ii) definição de objetivos e de estratégias, iii) responsabilidade e iv) autoridade. O líder consente que um indivíduo ou um grupo assuma o poder de decisão, participando apenas quando é solicitado. Frequentemente, o grupo manifesta sinais de individualismo e de insatisfação, repercutindo-se negativamente nos resultados e na qualidade do trabalho e conseqüentemente, no cumprimento de metas e aspirações.

Avolio & Bass (1995) determinaram as frequências dos três estilos e concluíram que o perfil menos utilizado é o *laissez-faire*, depois o transacional e, por fim, o transformacional. Este último é considerado o estilo mais eficaz e onde se implementam as transformações mais significativas nas organizações.

Na literatura portuguesa produzida entre 2000 e 2011 sobre as práticas de liderança, há um maior destaque para o modelo colegial e, dentro deste, evidencia-se a liderança transformacional, cujas práticas se refletem no resultado dos alunos, no desempenho dos professores e na melhoria das escolas (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Sun & Leithwood, 2012).

Em 2013, Inocêncio apresentou na Universidade Aberta, a tese de doutoramento intitulada “Estilo(s) de liderança dos diretores em escolas públicas não agrupadas do ensino secundário da região do Alentejo”, e concluiu que não existe uma relação direta entre os estilos de liderança transformacional e transacional, e os resultados académicos dos alunos. No entanto, a sua investigação permite aferir 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.

(Inocêncio, 2013: 418)

Mas numa apreciação global às investigações realizadas no âmbito nacional, o estilo de liderança transformacional situa-se mais ao nível de uma aspiração do que de uma prática efetiva das escolas portuguesas (Costa & Figueiredo, 2012). As escolas e os seus

líderes encontram-se diante de situações problemáticas singulares e a sua função é enfrentá-las. Esta posição não é fortuita, pois resulta precisamente de um processo de descentralização que deixa ao nível local o poder de decidir perante as contradições que o sistema educativo não conseguiu resolver.

A autonomia é acompanhada de responsabilidade e obriga a correr riscos. Se os pais, alunos ou corpo docente protestam, o líder já não os pode encaminhar para um patamar superior com tanta facilidade como no passado. Ele está na «linha da frente» e só deve aceitar fazer parte do problema e da solução.

Não se pode uniformizar a função do diretor escolar, nem mesmo no seio de um sistema educativo, na medida em que os quadros que pertencem a gerações diferentes, foram nomeados para esse cargo em fases divergentes da história da organização, segundo perfis, aspirações e competências distintas. Subsistirão «os catalisadores» Nonaka (1988), «os autoritários e os arquitectos» (Gather, 1994), «os promotores e missionários» (Quirion, 1994) ou, ainda os «visionários e os líderes» (Pelletier, 1996).

A questão está em saber se estes vários perfis podem todos evoluir para uma postura de líder transformacional (Bass & Avolio, 2004), sem se afundar no mesmo molde. Num mundo em mudança, os que lutam para restabelecer a antiga ordem irão regredir, os que acompanham o movimento irão alcançar a inovação. Além disso, já foi demonstrado que a personalidade é irrepetível, por isso, pensar que um «modelo de líder» pode servir para todos, além de ser um engano filosófico, psicológico e conceptual, seria aceitar que que, a este nível de raciocínio, o Condutismo (estímulo-resposta) é uma tendência cientificamente aceitável.

Conceber uma escola eficaz implica mais do que uma liderança autêntica e genuína, é necessário envolver uma gestão logística traduzida num excelente planeamento, em práticas de gestão saudáveis, aplicação eficaz, sensibilidade política, bem como na capacidade de coresponsabilizar a comunidade envolvente. Deste modo, liderar não é uma tarefa simples. Pelo contrário, a liderança exige paciência, disciplina, humildade, respeito e compromisso, pois a organização é um ser vivo, dotado de colaboradores dos mais diferentes tipos.

Finalmente, se enaltece nesta explanação teórica sobre os estilos de liderança que poderá ser adequado ao líder considerar algumas variáveis e adaptar o(s) estilo(s) que melhor se ajustam à sua personalidade, às necessidades dos liderados, à realidade organizacional e aos objetivos a alcançar. Contrariamente à suposição de que as organizações com culturas fortes se tornam locais de culto povoadas por indivíduos incapazes de pensar, Bennis & Nanus defendia que uma visão clara constitui a orientação necessária que permite correr riscos, sem perder a autonomia e a personalidade criadora.

Uma visão comum de futuro [...] ajuda os indivíduos a distinguir entre o que é bom e o que é mau para a organização, e o que vale a pena querer alcançar. E o que é mais importante, torna possível distribuir amplamente a tomada de decisões. As pessoas podem tomar decisões difíceis sem necessidade de estarem sempre a consultar níveis elevados dentro da organização, porque sabem quais são os resultados finais pretendidos.

(Bennis & Nanus, 1985: 92)

Reconhece-se que uma das tarefas mais difíceis para o líder é a de aceitar verdadeiramente que, para influenciar e transformar os outros, e receber algo em troca, é imperativo mudar a si próprio, permitir que os outros o influenciem, aceitar as pessoas tal como elas são e dar, também, tal como espera dos outros. Esta é uma qualidade imprescindível em todo líder.

A liderança é uma responsabilidade partilhada, que capitaliza as qualidades únicas dos responsáveis educacionais, possuidores de atributos específicos capazes de contribuir para um nível de excelência educacional. É necessário procurar cúmplices, pois torna-se improvável que consiga fazer alterações se não identificar os agentes de confiança que partilhem os seus pontos de vista e se encontrem em posição de implementar as mudanças, o que de fato precisa da autonomia suficiente «para fazer».

1.2. A autonomia da escola: do exercício normativo à prática construída

Assume-se com certeza, as palavras de Kant sobre o comportamento dos homens em etapas passadas:

Se agora lançarmos um olhar para trás sobre todos os esforços até agora empreendidos para descobrir o princípio da moralidade, não nos admiraremos ao ver que todos eles tinham necessariamente de falhar. Via-se o homem ligado a leis pelo seu dever, mas não vinha à ideia de ninguém que ele estava sujeito só à sua própria legislação, embora esta legislação seja universal.

(Kant, 1995: 70)

Para compreender a trajetória das políticas públicas sobre a autonomia escolar instituída nas últimas décadas, é necessário vinculá-la aos contextos políticos, sociais e económicos, não apenas de Portugal, mas também de um conjunto considerável de países¹. Neste âmbito, a referência teórica inicial incidiu no quadro europeu, para depois abordar o contexto de Portugal e, finalmente, analisar a conjuntura específica da Região Autónoma da Madeira.

A pretensão foi compreender os processos complexos e multivariados e comparar as similitudes e as distinções entre as políticas educativas dos diversos países, cujos reflexos se têm verificado nas sucessivas reestruturações dos sistemas educativos, nos modelos de organização escolar e, conseqüentemente, na voz dos que nelas participaram e participam.

Ao analisar a terminologia, se constata que autonomia se refere à capacidade das pessoas ou instituições decidirem sobre o seu próprio governo². O termo tem despertado controvérsia e é objeto de múltiplas interpretações, principalmente no âmbito da esfera do poder educativo. É no debate sobre a autonomia que se encontra, inequivocamente, uma relação com os princípios democráticos e com os de liberdade. É nestas circunstâncias que se pode acrescentar quase tantos significados de autonomia, quantas as situações a que esta se vincula.

¹ As políticas públicas correspondem às “intervenções de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental sobre um domínio específico da sociedade ou do território” (Thoenig, 2004: 326).

² Esta designação é assumida por Barroso (1997: 17) e “está etimologicamente ligada à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e um sistema de relações. (...) A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis”.

Neste enquadramento teórico, se apresentam algumas perspetivas de acordo com os vários domínios:

– A política, que é a capacidade de um território estabelecer as suas próprias leis, mas com limitação de poderes.

– A jurídica, que “é aquela que prossegue interesses públicos próprios das pessoas que a constituem e, por isso, se dirige a si mesma, definindo com independência a orientação das suas actividades, sem sujeição à hierarquia ou à superintendência do Governo” (Amaral, 1998: 393).

– A social, que é a que designa o processo pelo qual um homem, ou um grupo de homens, adquire ou determina, por si mesmo, as suas próprias regras de conduta.

A capacidade de autonomia resulta da interiorização de regras e de valores, consecutiva “a um processo de negociação pessoal com os diversos sistemas normativos de interdependência e de constrangimentos sociais” (Doron & Parot, 2001: 99). Ao remeter esta nomenclatura para a administração escolar, se encontra de imediato uma dualidade: a primeira visa a autonomia como um impulso de democracia na escola; a segunda fixa-a como um instrumento político das reformas educativas.

Independentemente do domínio da sua intervenção, a autonomia só pode ser alcançada através ou por via de um anseio coletivo, gerador de uma missão, por todos prosseguida. A este respeito, Barroso (1996: 186) acrescenta ainda, que a “unidade social que é a escola, não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é o conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais de uma determinada escola”.

As investigações produzidas em Portugal nas últimas décadas, assinalam ainda a subsistência de um Estado centralizado e burocrático, que passa de um serviço de interesse público e social a uma representação central exercida pelas normas que regulamentam os setores pedagógico, administrativo, diretivo e financeiro da escola, e que afetam a comunidade educativa.

O critério anterior foi já expresso por Barroso (1996: 223) ao afirmar que “a gestão da educação como uma questão de sociedade, envolvendo todos os parceiros, sem prejuízo da responsabilidade inequívoca do Estado, descentralizando competências na

construção de respostas adequadas à diversidade de situações, valorizando a inovação a nível local e a ligação da educação e formação aos seus territórios geográficos e sociais”.

Segundo Bobbio (2000), para que a democracia na escola seja estabelecida em plenitude, torna-se imperativo que se cumpra algumas condições: i) a concordância da maioria dos intervenientes no processo educativo, no estabelecimento de normas de conduta que, por serem resultantes de decisões democráticas, a todos vinculam; ii) a participação direta ou indireta dos cidadãos na tomada de decisões e, finalmente, iii) as alternativas na forma como os indivíduos podem tomar essas mesmas decisões.

De acordo com Formosinho:

O espírito que enformava a gestão democrática das escolas (...) foi reduzido à gestão corrente e a uma prática de maior rigidez ou maior tolerância na implementação das normas burocráticas centrais (...) tornada compatível como reforço da gestão burocrática centralizada da educação, sem protestos significativos dos professores em práticas alternativas que a inviabilizassem.

(Formosinho, 1986: 67)

É no quadro de orientações neoliberais de política educativa, presente nos países anglo-saxónicos, que surgiram os princípios autonómicos, numa lógica de desenvolvimento comunitário e de garantia dos direitos sociais e educacionais de todos e de cada um. Estes princípios introduziram, na sua fase inicial, algumas incertezas na política educativa, mas a máxima de todo este processo de expansão foi a da valorização do desempenho das escolas³.

Toda esta conjuntura política não pode ser analisada somente pela sua vertente legislativa. É tão ou mais importante valorizar a interpretação das organizações de educação feita pelos sujeitos seus pertencentes, interpretação que lhes atribui consequência e expressão. Sobre esta matéria, Santos (2013) é de opinião que as alterações estão a ser progressivamente concretizadas. O que poderá condicionar toda esta

³ O neoliberalismo surgiu na década de 70 e pode ser definido como um conjunto de ideais políticos que defende a não participação do Estado em domínios específicos da sociedade. As alterações ocorridas neste período correspondem a novas formas de compreender, classificar e atuar sobre as matérias do Governo; as novas relações entre as formas mediante as quais os indivíduos são governados por outros, e nas formas mediante as quais são governados por si próprios. Este tipo de administração dá origem a princípios como o da autorreflexão e o da auto governação.

conjuntura é a associação desadequada ao pensamento neoliberal que avassalou os vários setores sociais da época.

Para Zay (1996), as manifestações desta evolução conceptual tiveram o seu ponto alto na década de 80 e estão associadas a dois factores principais, relacionados, por uma parte, com os problemas resultantes da massificação do ensino (desigualdades sociais, aumento das taxas de insucesso escolar e diferenças entre a cultura da escola e a da comunidade em que se insere); por outra, com as especificidades das organizações escolares (responsabilização da escola na resolução dos problemas internos/externos do sistema educativo).

É desta diversidade contextual que surge a necessidade de expandir a autonomia a todos os intervenientes educativos, com evidência para o líder da organização como o maior potencial responsável tanto pelo sucesso educativo, quanto pela gestão dos recursos humanos e financeiros (Formosinho & Machado, 2007; Azevedo, 2009; Verdasca, 2010a,b).

Esta mudança de paradigma deu-se com a abertura da escola ao meio onde estava inserida, valorizando-se a negociação entre os vários sujeitos educativos, em prol do cumprimento exclusivo dos normativos. Nesta perspetiva, a autonomia concretizava-se, e ainda hoje se concretiza, através da edificação de um projeto, cuja arquitetura deve estar assente nos objetivos e nos valores de cada escola, exercendo-se o direito da liberdade em projetá-lo de acordo com especificidades, transferindo para cada indivíduo um certo grau de responsabilidade educativa.

Desta configuração poderá emergir uma conexão negativa em que o dever se sobrepõe à vontade intrínseca de todos e de cada um. Ou seja, a atuação de todos os cidadãos intervenientes é consagrada somente pela lei e não pelos princípios individuais, canalizados para objetivos comuns. Por via e por causa disto, a estrutura organizacional da escola não sofreu quase nenhuma alteração.

Com o objetivo de aumentar o grau de responsabilização das pessoas, de estabelecer relações horizontais e verticais entre a escola e a população local, e de instituir parcerias entre as entidades políticas, sociais e educativas, alguns países europeus

implementaram, progressivamente, reformas no campo da autonomia escolar, com o objetivo de aumentar a participação democrática (Eurydice, 2007)⁴.

Este ideal de participação foi também analisado no âmbito da teoria política, tendo sido apreendido pelas teorias da administração de empresas e das escolas (Martins, 2001). Entretanto, Hanushek & Woessmann (2008) referem que esta transição pode ter impactos significativos na maximização dos objetivos definidos por e para cada escola em particular.

No entanto, é preciso ter em conta algumas condicionantes. Se a maioria das referências for para concordar com a maioria determinada a nível nacional, poucas serão as decisões tomadas a nível local. Além disso, se os processos de participação forem revestidos de uma dinâmica simultaneamente individual e coletiva, que permitam ao sujeito nele participante intervir com sentido de grupo, essa sua ação individual poderá resultar numa vantagem para o coletivo da organização escolar. Como consequência disto, pode-se concluir que se a participação for instituída por decreto, os projetos coletivos dificilmente poderão ser concretizados com sucesso.

1.2.1. A influência europeia na edificação das competências autonómicas

Através dos dados disponibilizados pela OCDE (2006) e pelo relatório da Eurydice (2007) é explicada a reconfiguração do papel do Estado nesta matéria, pela necessidade de este dar resposta aos desafios da sociedade global, emergindo um modo de regulação institucional, designado por Lopes (2011) como «política europeia de reforço da autonomia das escolas». Por esta razão, prevalece uma tendência convergente em relação às políticas educativas entre os estados-membros da União Europeia (UE), apesar da diversidade dos instrumentos de regulação de cada um deles.

Segundo Formosinho (2005b), a descentralização permite aos cidadãos uma participação democrática mais substancial. É também a principal referência comum, da qual advém *per se*, uma maior responsabilização por parte das pessoas em todos os seus

⁴ A Eurydice, Rede de Informação sobre a Educação na Europa, foi criada em 1980 pela Comissão Europeia e é constituída pelos Ministérios da Educação de cada estado-membro para facilitar a cooperação entre os mesmos, impulsionar o conhecimento das políticas educativas e facultar a todos os atores da educação e aos decisores políticos, a informação e os estudos que vão ao encontro das suas necessidades, dos objetivos e dos projetos na área da educação.

níveis de atuação e uma delegação do poder, o que implica o aumento da autonomia das organizações, como alternativa ao modelo burocrático centralizado (Fernandes, 2005).

No âmbito das políticas educativas cruzam-se várias instâncias de regulação, com diversas dinâmicas negociais, posicionadas por níveis internacional, nacional e local. A regulação ao mais alto nível tem determinado que as normas circulem pelas vias legais e que sejam tomadas como determinações a serem acatadas pelos outros níveis.

Barroso (2005) apresenta uma proposta inovadora sobre o paradigma da regulação e da regulamentação, em que a primeira é mais flexível na definição dos processos e mais rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, em oposição à segunda, centrada no controlo *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados⁵.

Os organismos de regulação internacional têm elaborado relatórios com indicadores que exercem influência e, também, alguma pressão aos países seus aderentes. Estes padrões estão muitas vezes associados aos resultados dessas estatísticas, causando impacto direto na reforma dos sistemas educativos.

Nesta perspetiva, Neves refere que:

Os indicadores de educação e formação são instrumentos de orientação política e existem, na maior parte dos países industrializados, há cerca de vinte anos. Estes indicadores começaram por ser necessários como forma de justificação dos custos com a educação. Hoje em dia são utilizados como fonte de informação aplicada à avaliação, à planificação e à administração do ensino e da formação.

(Neves, 2008: 82)

No parecer de Barroso (2006), as alterações e as reformas dos sistemas educativos europeus traduzem aplicações legislativas, ora de articulação, ora de desconexão, as quais espelham as interpretações de cada país e de cada realidade local, perante as grandes orientações globais e internacionais, na apreciação e na análise da problemática da autonomia escolar.

⁵ O conceito de regulação tem sido abordado por várias áreas sociais. Uma das perspetivas mais consensuais é definida por Crozier & Friedberg (1977: 247), ao afirmarem que a regulação “se opera pela acção de jogos estruturados que definem de antemão quais são as possibilidades de estratégia racional existente para cada um dos actores. A natureza e as regras dos jogos condicionam a cada instante as estratégias dos actores, mas são em retorno também condicionadas por estas. O jogo pode ser transformado pela pressão dos actores”.

De qualquer forma, não basta observar o exterior para discernir com precisão o que deve ser feito, até porque nem tudo é suscetível de ser reentendido a partir do emanado das instâncias superiores. Além disso, as características dos estabelecimentos de ensino são tão complexas, que requerem uma abertura para que se atue numa determinada direção.

De um modo geral, estas reformas foram instituídas através da prática legislativa que partiu do topo para a base. Embora todo o processo de implementação das políticas de autonomia das escolas aponte para essa lógica de atuação. Como refere Silva (2010: 12), “uma política que permite ao Estado manter o controlo sobre as escolas, formalizando apenas algumas práticas autónomas que já existiam, dentro dos limites e competências comuns a todas as escolas contratualizantes”.

Verificou-se, gradualmente, uma tendência para atribuir novas responsabilidades às escolas, assim como uma acrescente preocupação em valorizar a participação democrática da comunidade no seio da escola. A história indica que os países do Norte e centro do continente europeu apresentam políticas marcadamente mais descentralizadas, comparativamente aos países do Sul, o que “significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (Freire, 1996: 10).

Seguidamente se exemplifica algumas das medidas que foram implementadas na Europa na década de 80, no início de uma forma limitada, mas que se vieram depois expandir ao longo da década de 90. Neste período intercalar, a Espanha determinou a Lei Orgânica do Direito à Educação (obrigatoriedade de todos os constituintes da comunidade educativa estarem presentes no processo de decisão da escola). Na mesma época, a França estabeleceu regulamentos para a abertura da escola ao meio em que se insere e desenvolve.

Na década de 90, a temática da autonomia escolar foi associada a outras questões relacionadas com a descentralização e a gestão da escola no que respeita à contratação de professores, à seleção dos programas curriculares e ao poder de decisão da comunidade escolar na gestão dos recursos públicos que lhe eram, e são disponibilizados. Em

concordância com estas políticas, países como a República Checa, a Polónia, a Eslováquia, concederam maior liberdade aos sujeitos educativos, mas em contrapartida, estipularam às escolas a obrigatoriedade da avaliação por resultados.

No início do século XXI, alguns dos países anteriormente referenciados, como a Espanha e a França, procuraram resolver os constrangimentos resultantes das primeiras reformas em matéria de autonomia. Por outro lado, e concomitantemente, outros Estados deram os primeiros passos no desenvolvimento de práticas de autonomia escolar. Foi o caso da Alemanha, do Luxemburgo e da Roménia. Porém, a passagem do tipo centralizado para uma matriz descentralizada tem exigido, por parte dos países envolvidos, a necessidade de se proceder a uma reconfiguração dos sistemas educativos por eles tutelados.

Em relação à competência na elaboração dos programas curriculares, ainda não foi atribuída à escola a responsabilidade plena. O que se tem verificado em alguns países, como na Inglaterra e na Espanha, é a determinação nacional de definir referenciais curriculares e de objetivos mínimos que permitam às escolas a autonomia no poder de decisão, concernentemente aos conteúdos pedagógicos (desde que enquadrados nos programas nacionais), assim como em tudo o que se refere às estratégias docentes e à carga horária⁶.

Nos países, cujos sistemas educativos são mais centralizados, todas as categorias atrás indicadas são decididas a nível nacional, limitando desta forma a intervenção dos sujeitos educativos. Mas nos últimos anos, alguns destes, incluindo Portugal, optaram pela abordagem do currículo, pela determinação de competências e de metas de aprendizagens orientadoras, permitindo que a operacionalização dos resultados fosse estipulada pela escola.

Neste sentido, Sergiovanni (2004a: 11) considera que “os Estados podem estabelecer parâmetros para todas as escolas nas áreas das competências de leitura, escrita e matemática elementar. As escolas locais e as divisões administrativas podem,

⁶ Em matéria de política educativa, o referencial é considerado o conjunto de valores e de princípios que permitem estruturar a nível hierárquico as políticas públicas, a partir das quais os indivíduos irão organizar as suas lógicas de ação (Muller, 2004).

assim, assumir a responsabilidade pelo estabelecimento de parâmetros nas restantes áreas do currículo”.

Um dos instrumentos que tem assumindo maior importância nas alterações aos modos de regulação da gestão educativa é o da competência de avaliação, cuja dualidade de exercício impõe tanto o cumprimento do determinado pelas entidades superiores, quanto o respeitar uma orientação ética de um compromisso para com os seus utentes (Broadfoot, 2000). No entanto, na última década do século passado, Nóvoa (1992) sugeria do conjunto destas constatações, a prestação de contas da atividade escolar, mas distinta da regulação administrativa para além daquelas, que ao Estado são devidas.

O processo de avaliação tem sido influenciado por vários mecanismos: pressões externas por resultados, apresentação de relatórios (sistemas de hétéro e autoavaliação), seleção da escola pelas famílias e, finalmente, capacidade de autofinanciamento dessa mesma escola⁷. No Norte da Europa, em cujo processo de descentralização se manteve a presença do governo central como parceiro, foi decidida, entre as autoridades locais e as escolas, uma responsabilidade partilhada na gestão dos recursos financeiros. Além deste compromisso, as instituições escolares ganharam também responsabilidades extraordinárias, nomeadamente a do exercício de planeamento e de gestão (recursos humanos e programas), deixando ao Estado a função essencial da regulação.

A partir da década de 80, Portugal, país com forte tradição centralizadora iniciou o processo de desconcentração e de descentralização transferindo para os órgãos do poder local, nomeadamente para as autarquias, algumas responsabilidades. As comunidades locais viram as suas obrigações aumentar no domínio social e financeiro, muito embora

⁷ Em relação à avaliação externa, países como a Itália e a Grécia não requerem este tipo de instrumento. Por outro lado, na Roménia existe uma avaliação externa, mas os seus resultados não são usados para a pilotagem do sistema.

Têm-se verificado alguns acordos entre os organismos internacionais e os países europeus no sentido de apoiar financeiramente as políticas generalistas. É o caso do Memorando de Políticas Económicas e Financeiras estabelecido em maio de 2011 entre Portugal, o Banco Central Europeu, a Comissão Europeia e o Fundo Monetário Internacional. Neste âmbito, foram traçadas algumas metas, das quais enunciamos: o financiamento das escolas mediante o desempenho; avaliação dos resultados das políticas educativas em vigor, tendo em vista a contenção dos custos; o objetivo de diminuição do abandono escolar e o aumento das qualificações, bem como a qualidade do ensino; a prestação de contas, por parte das escolas sobre os seus resultados; a necessidade de maior aproximação das escolas ao mercado de trabalho. A fiscalidade é exercida pela Inspeção-geral da Educação através de um plano de ação que certifique «a qualidade, atractividade e relevância do mercado de trabalho, de educação e de formação profissional».

estas últimas se restrinjam a atividades como a manutenção de equipamentos e dos refeitórios (Mons, 2004).

Portugal tem procurado atualizar a sua posição no sistema “abandonando a (...) tradicional característica de Estado reformador e assumindo-se como Estado regulador” (Formosinho & Ferreira, 2000: 81). Estas mudanças têm sido pouco significativas, pois “o papel do Estado tem oscilado entre um maior ou menor intervencionismo (entre o centralizador e o regulador), com as implicações claras nas estruturas e processos de administração” (Barroso, 2005: 72).

Após três décadas de mudança, cuja abordagem na implementação da tomada de decisões partiu de uma lógica no sentido «*top-down*», a política da autonomia das escolas evidencia características que diferem em função do contexto temporal, do país e da zona geográfica em que foram introduzidas. No entanto, esta mudança está atualmente generalizada em muitos países europeus.

Independentemente dos diferentes objetivos a que se propuseram, os Estados europeus foram gradualmente fortalecendo as escolas com os princípios democráticos, através da implementação dos processos de descentralização, visando a melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, Mello (1991: 30) é do critério que “a descentralização aqui proposta, que terá como objetivo último o fortalecimento da organização escolar e a sua maior autonomia, constituirá num processo de redefinição do papel das instâncias centralizadas do aparato estatal e de políticas pactuadas com instâncias intermediárias”.

Mas, se os atuais objetivos da autonomia das escolas tendem a convergir no campo da educação, a sua natureza e a sua aplicação continuam a diversificar. Às obrigações e responsabilidades que lhes são impostas, as escolas da Europa não se regem pelas mesmas normas e a transferência dessas mesmas responsabilidades tem variado entre os diversos sistemas educativos.

Em concordância com o exposto, se confere ao longo desta secção, a existência de vários níveis de autonomia nas estruturas dos sistemas educativos:

- Sem autonomia, as escolas não têm qualquer poder de decisão.

– Autonomia limitada, à escola é permitido deliberar sobre as diretivas recebidas, tendo em conta os referenciais predefinidos pelas instâncias superiores e para as quais as suas deliberações carecem de aprovação superior.

– Autonomia total, as escolas têm autoridade para decidir nos enquadramentos previstos na Lei e não se verifica qualquer intervenção dos organismos externos.

– Delegação, as autarquias locais ou organismos administrativos delegam nas escolas os seus poderes de decisão em áreas específicas, o que significa que em escolas do mesmo país, estas poderão exercer responsabilidades iguais de forma distinta, consoante as áreas e os meios onde se encontram inseridas.

Para além do grau de autonomia, o legado da própria política tem sido plural e caracterizado pelo centralismo de alguns países no que toca à determinação das responsabilidades ao nível da gestão dos recursos e dos programas desenvolvidos. Ao procurar estabelecer uma correlação entre o grau de autonomia e a monitorização exterior às escolas, efetuada pelos organismos superiores, não se encontra correspondência inequívoca com qualquer tipo de autonomia. Por esta razão, os países com um elevado nível de autonomia como Bélgica, Dinamarca e Suécia recorrem a métodos de supervisão que podem funcionar como instrumentos de delegação de poderes nas escolas.

A mera autoridade legal é uma fonte demasiado débil para que nela se possam alicerçar as ações educativas. Convencidos que se existir um equilíbrio e coerência entre as competências (des)centralizadas, em que o governo central assuma o papel de conceção e de regulação do sistema educativo, então o poder de decisão nos diversos domínios educativos será atribuído às escolas e aos seus participantes.

Apesar da multiplicidade dos objetivos dos estabelecimentos de ensino e da pluralidade dos sujeitos educativos, esta representação não é um dado absoluto, mas poderá vir a ser o estímulo necessário para unir os discursos e as práticas pedagógicas e de liderança, para articular projetos e conseqüentemente, para poder vir a assumir um compromisso com a autonomia das pessoas e das organizações a que pertencem. A partir desta perspetiva, se constitui um pensamento para futuros debates no âmbito da liderança educacional, que tem em conta sua representatividade no âmbito legislativo do país.

1.2.2. A autonomia na panorâmica legislativa de Portugal

Ao longo da sua existência, a escola assumiu uma dimensão organizacional com diferentes concretizações, desde o seu primórdio como instituição familiar e militar, passando depois por uma vertente religiosa, até se transformar numa instituição do Estado em meados do século XVIII (Ciscar & Uria, 1986).

Enquanto organização especializada, a escola tem sido conceptualizada em torno dos modelos de gestão plurais, que tendem a estar associados a uma terminologia metafórica na denominação das diversas imagens organizacionais da escola designada como: empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia e cultura⁸. A sua estrutura organizativa dispõe de um conjunto de regras e de relações que são suportadas em regulamentos, mas que não deve ser concebida como um recetáculo que se vai enchendo com normativos, modelos e hierarquias.

Embora exista uma correspondência entre as normas instituídas pelo Estado e as da organização escolar, as segundas não esgotam as primeiras, mesmo que eventualmente o quisessem fazer, mas antes as traduzem, quanto muito as plasmam operativamente, constituindo a dimensão estratégica da tutela.

A evolução dos modelos de administração e gestão das escolas públicas em Portugal está enquadrada nas tendências europeias desde a abertura da escola à comunidade, até à concretização de políticas educativas que transitaram entre os múltiplos, sucessivos e variados modelos de gestão autocrática, até à atualidade onde se assiste à adoção de diversos modelos de gestão, esses sim, já de cariz democrático.

Sem ser indiferente a estas alterações, houve testemunho de alguns avanços, mas também de muitos recuos, em matéria de desenvolvimento da descentralização da administração educativa e do reconhecimento da autonomia das escolas. Consequentemente, foram assinaladas mudanças, quer na designação, quer na

⁸ A nossa intenção não é apresentar o percurso de construção da escola como instituição, mas apenas e só abordar a escola como uma figura organizativa, cujo desenvolvimento como “organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história, rica de significados” (Lima, 1992: 41).

composição e funcionamento do órgão diretivo da escola, com especial evidência para a representação do líder formal.

Neste sentido, se apresenta uma síntese legislativa que marcou a reforma da administração educacional e o processo de autonomia das escolas dos ensinos básico e secundário em Portugal, fazendo o encadeamento com os modelos daí resultantes. As novas orientações estiveram diretamente relacionadas com os respetivos contextos políticos e sociais que marcaram a década de 70. Ao comparar com a legislação aplicável no período que medeia os anos de 68 a 71, verifica-se no Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro, uma tendência legislativa para de novo fortalecer o centralismo do poder. Porém, a partir da segunda metade dos anos 70 é assinalada uma rutura com esse paradigma inspirada por uma política emancipadora.

O período de autogestão (1974 - 1976) teve como referência a revolução política de 1974 que constituiu numa mudança do regime ditatorial para o democrático, que veio trazer uma nova aspiração por parte dos diversos intervenientes, ao nível de base no processo educativo. As escolas públicas careciam de poder e de participação dos diversos atores educativos nos órgãos de gestão. Porém, todo este processo encontrou resistências e não correspondeu em plenitude à lógica nascente da partilha de poderes.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 176/74 de 29 de abril, foi criada a comissão de gestão nas escolas, constituídas por docentes, alunos e funcionários, substituindo assim, os diretores. No mês seguinte, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, que regulamentou o funcionamento dessas associações, impondo de forma inequívoca limites aos novos órgãos colegiais, a quem caberiam “as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão” (artigo 2.º). Na prática, estes novos órgãos e os plenários deliberativos não foram formalmente considerados.

Em relação à direção das então designadas escolas primárias, o conselho escolar era o seu principal responsável perante o Estado, cabendo-lhe o cumprimento da Lei e das normas regulamentares. Este órgão colegial era constituído por todos os docentes da escola e ainda o delegado escolar e seus adjuntos quando dispensados do serviço letivo, sendo que, estes últimos, não tinham direito a voto, exceto se exercessem as funções de diretor na escola. A título consultivo, aquele órgão contava com a participação dos

representantes dos alunos, do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação e dos representantes das autarquias.

O desígnio do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, foi o de regularizar o exercício da participação das pessoas na gestão escolar. As escolas passaram a ser constituídas por três órgãos de gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, não havendo um efetivo controlo por parte das autoridades educacionais a nível central. Sobre esta situação, Afonso (1994: 127) realça que as “escolas transformaram-se em arenas altamente conflituosas de confronto político. Muitas vezes, o verdadeiro poder residia, não nas comissões de gestão, mas antes nas informais assembleias-gerais das escolas, em que todos os assuntos eram discutidos durante prolongadas sessões”.

No critério de Lima (2011: 59), “as escolas registavam durante o período revolucionário uma situação de acentuada e generalizada heteropraxia, em busca de ordenamentos alternativos e de regras próprias, dessa feita divergindo do padrão normativo imposto e dos limites de intervenção”.

Entre 1974 e 1975 foram introduzidos princípios democráticos consagrados nos Despachos n.º 68/74; 1/75 e 40/75, assegurando a participação dos diferentes órgãos de gestão nos vários níveis de ensino, incluindo o primário e garantindo às famílias, autarquias e outras instituições sociais o direito a intervir consultivamente nos conselhos escolares. Em 1977 este regime colegial foi extinto para o ensino primário.

As escolas primárias eram, até então, geridas por estes dois órgãos: o conselho escolar e o diretor. Este em vez de ser nomeado pelos órgãos governamentais passou a ser eleito pelo conselho escolar a que pertencia. O modelo de administração da escola primária procurava conciliar o centralismo das decisões administrativas através do diretor de escola e o profissionalismo das decisões pedagógicas através do conselho escolar.

A figura do diretor continuava a representar a autoridade e a ligação ao Ministério de Educação de uma forma mais direta e estava associada às funções burocráticas e administrativas, enquanto o conselho escolar mais às competências pedagógicas. Estas funções podem ser hoje percecionadas através das competências e atribuições do diretor e do conselho escolar, conforme o supracitado Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro.

No panorama administrativo do ensino primário, estas duas figuras de gestão continuavam encarregues de fazer prevalecer a burocratização dos processos de decisão, às quais as escolas tinham que, constantemente, dar satisfações, pedir pareceres, autorizações e homologações.

Decorridos três anos após a publicação do Despacho n.º 68/74, o novo regime político viria a condicionar a participação destas duas figuras acima referidas, na gestão da vida da escola. As funções administrativas são transferidas para as Delegações Escolares com o Despacho n.º 137/77, de 20 de outubro, podendo estas também ter funções pedagógicas e de ação social, representando o órgão máximo a nível do concelho, em matéria de decisão sobre a gestão das escolas do ensino primário desse mesmo concelho.

No ano seguinte, foi publicado o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que estabeleceu o período de gestão democrática (1976 - 1991) dos estabelecimentos de ensino, regulando a dimensão participativa dos órgãos colegiais de decisão, nomeadamente a do conselho diretivo, do conselho pedagógico e dos outros órgãos de gestão intermédia e as atividades, as funções e as competências da escola.

Em 1977 foi promulgada a Portaria n.º 677/77 de 4 de novembro, que determinou o conselho diretivo como um órgão colegial, limitando as suas funções à área administrativa. A figura do presidente do conselho diretivo era mais a de um representante do poder central do que a de um agente de intervenção e de decisão da escola. Para Formosinho (2000), estes diplomas (Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro e a Portaria n.º 677/77 de 4 de novembro) vieram restabelecer a força do sistema centralizador e burocrático.

Esta sucessiva regulamentação normativa originou uma descrença por parte dos sujeitos educativos, o que reforçou a expressão «ficção necessária», de Dubet (2004), criando a ilusão de que os sujeitos educativos podiam tomar as suas próprias decisões e definir regulamentos nas várias áreas da administração educacional. Até este período, esta conceção teatral foi legitimada pelas estratégias de regulamentação do poder central, mas os desafios emergentes da sociedade impulsionaram, mesmo que passo a passo, a uma verdadeira configuração das práticas de autonomia.

É só a partir da década de 80 que as influências políticas europeias, sobre a retórica da autonomia, ganharam maior valência em Portugal, projetando o âmago da sua implementação na gestão das escolas e na eficácia dos seus resultados. Foi assim que as esperanças de mudança se reacenderam em 1986 com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que determinou nas alíneas b) e g), do seu artigo 3.º, como princípios organizativos:

- b) Contribuir para desenvolver o espírito e as práticas democráticas, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.
- g) Necessidade de descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação à realidade, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.

Vários constrangimentos políticos e administrativos impediram a concretização plena de todos estes princípios, verificando-se a partir do artigo 43.º da LBSE situações de anomia e de bloqueio. Embora se consagre no artigo 45.º os «princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo», estes não se tornaram visíveis até porque em nenhuma circunstância este diploma estabeleceu concretamente a participação das autoridades locais, dos encarregados de educação e dos alunos nos órgãos de direcção das escolas. Paralelamente, também se observou um envolvimento muito reduzido ou praticamente inexistente das famílias e dos movimentos associativos, bem como das autarquias, no contexto escolar.

Barroso (1991, 1995b) admite que esta foi a primeira iniciativa legal que transformou as relações entre os estabelecimentos de ensino e o Ministério da Educação, no sentido de diluir a centralidade administrativa. No mesmo ano (1986), foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que teve como objetivos:

- Realizar estudos direccionados para a reorganização do sistema educativo.
- Preparar os normativos necessários em resultado das investigações realizadas.

-
- Organizar programas de aplicabilidade resultantes da entrada em vigor dos diplomas legais aprovados.

A CRSE apresentou um plano reformador que veio reforçar a necessidade de constituir uma escola cultural, modernizar a gestão do sistema educativo, transferir determinadas competências para o poder local, reorganizar os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, melhorar a qualidade do ensino e fomentar a criatividade e a inovação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho (Sousa, 2000).

A reforma da administração educacional ganha uma nova projeção em 1987, com a concretização de um projeto elaborado com a participação dos vários intervenientes no processo educativo, que expressa a vontade da comunidade educativa e que aproxima essa comunidade aos centros de decisão na definição de estratégias de superação dos problemas da escola. Neste sentido, é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, que afigura o projeto educativo como a base criadora e estratégica da política educativa, fundamental para o exercício da autonomia da escola.

Sobre o conceito de projeto, Carvalho (1988: 152) afirma que este tem “um duplo sentido epistemológico e antropológico, correlaciona a investigação do objecto-projecto da ciência da educação com as concepções pedagógicas que visam a actividade criadora – individual e social – dos homens como uma actividade de construção de objectos culturais (em sentido amplo) através de projectos”.

O período de contratualização inicia-se e prolonga-se durante os anos 90. Em 1991 é publicado um novo diploma, o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio, inserido num quadro de maior autonomia da escola, concedendo a possibilidade dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico se organizarem em escolas ou áreas escolares, dentro das quais, uma era considerada a sede e as outras os núcleos geograficamente dispersos. Mas, a fraca adesão a este modo de associação não revelou grande entusiasmo por parte dos professores do 1.º ciclo, talvez devido à situação de isolamento em que se encontravam, e de uma quase inexistente tradição de associação ou de uma cultura de participação democráticas.

O normativo legal referenciado apontava como «órgãos de gestão das áreas escolares»: o conselho escolar (órgão de direção), o diretor executivo (órgão de gestão de carácter unipessoal); o conselho pedagógico (órgão de coordenação e orientação educativa) e o conselho administrativo. O regime previsto neste diploma deveria ter sido aplicado progressivamente a toda a rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em regime de experiência pedagógica, mas não foi além de experimentações pontuais.

Com o Despacho n.º 27/97 de 2 de junho, surgiu a possibilidade das escolas se agruparem, constituindo unidades organizacionais. No caso das associações escolares do 1.º ciclo, com as do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, se constata uma representatividade dos docentes e não docentes, nos respetivos órgãos de gestão.

O facto é que, apesar da possibilidade destes estabelecimentos de ensino poderem optar pela modalidade de associação de estabelecimentos (Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio), na maioria das instituições do 1.º ciclo vigorava o modelo de gestão criado em 1975 (Despacho n.º 40/75 de 8 de novembro), composto pelo diretor e pelo conselho escolar, um órgão colegial com funções nas áreas de orientação, de coordenação pedagógica e de formação do pessoal docente, presidido pelo diretor escolar como figura principal.

Mais uma vez, todo este ensejo pela autonomia revelou ambiguidades entre a retórica política e o exercício da sua implementação, principalmente porque a autonomia foi e ainda tem sido vista como uma doutrina emanada pelas instituições superiores, sejam elas nacionais ou internacionais. Nesta linha de pensamento, Serrão (1981) equaciona a problemática existente entre a teorização do sistema educativo e a prática, evidenciando-se um distanciamento e não uma fusão.

Antunes (2005) afirma que esta heterogeneidade tem sido potencializada ao longo dos vários programas de reforma e, por vezes, às irregularidades das orientações políticas produzidas nas últimas três décadas, das quais enuncia a alteração dos princípios no sistema educativo, a partir de 1974, a transição do Estado Novo para o regime democrático, a tendência (des)contínua pela regulação e as influências das políticas públicas europeias.

O dever de cumprir objetivos, eles próprios divergentes, acaba por ser compreensível, atendendo à tradição centralizada do Estado português. De acordo com a interpretação de Ferreira, N. S. C. (2006a, b), as escolas, mesmo que façam algumas adaptações a nível local, tendem a executar somente as decisões da administração central e a elaborar projetos, também eles, centralmente definidos.

É legítimo concluir que, nos anos 80, a centralidade da escola esteve presente nas leis orgânicas que reestruturaram os serviços centrais, as direções regionais de educação e o regime jurídico de autonomia escolar. Estes diplomas, caracterizados pela amplitude de generalidades, não conseguiram determinar formas de enquadramento político e administrativo para os diferentes contextos organizacionais. Assim, este modelo assumiu uma política de intencionalidade emancipadora com origem no «centro», mas sem permitir as reivindicações de mais autonomia, quer das escolas, quer da sociedade. Na prática, o ímpeto destes princípios, foi o de tentar uniformizar soluções, rotinas e comportamentos burocráticos pela via da regulamentação excessiva.

Nesta sequência de pensamento, a autonomia poderá ser conceptualizada à liberdade de cada uma das escolas definir e operacionalizar os seus próprios regulamentos, mesmo que seja supervisionada pelo exterior. A institucionalização dos elementos simbólicos da democratização das escolas foi ganhando intenção ao longo de mais de duas décadas, até à sua materialização com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, que garantiu o alargamento da representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, através de toda a comunidade educativa.

A aprovação deste normativo consolidou a intenção descentralizadora que o poder político expressava, distinguindo-se dos anteriores pela hipótese de se constituírem agrupamentos de escolas, aproximando a escola e o poder local e reconheceu também as escolas do 1.º ciclo como uma “organização coerente de autonomia (...)”, dotadas de “identidade própria” (Martins & Delgado, 2002: 36).

A nova redação do diploma foi alterada pela Lei n.º 24/99 de 22 de abril, e referiu que a escola teria de construir a sua autonomia a partir da e com a comunidade onde estivesse inserida. Esta perspetiva não desresponsabilizava a função do Estado, mas

pressupunha que a escola tinha competência em matérias de decisão. Este normativo permitiu, também, a concretização dos designados contratos de autonomia.

A autonomia constitui, assim, um investimento nas escolas e na qualidade da educação, consagrando o diploma um processo gradual de aperfeiçoamento de experiências e aprendizagem da autonomia que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

(Martins & Delgado, 2002: 35)

Pensar na escola como um todo implicava que se tivesse uma visão sistémica das potencialidades e dos problemas que nela se desenvolviam, bem como da apropriação dessa visão pelo maior número de sujeitos que nela intervinham. A formalização do contrato de autonomia deveria ser inserida no desenvolvimento do projeto educativo, gerado ao nível local, mas que contemplasse os valores sociais de Portugal e também da Europa. Deveria ainda responder, na opinião de Roque:

- à emergência de uma nova racionalidade organizacional e administrativa, já percebida e sentida, no terreno, pelos diferentes actores, a qual exigirá o abandono dos tradicionais princípios da uniformidade e impessoalidade burocráticas, que a todos trata por igual, independentemente das suas necessidades e expectativas, para os fazer substituir pelos princípios do reconhecimento da diversidade de contextos socioculturais e da clara valorização das comunidades enquanto projectos, locais e colectivos, de concretização de um projecto de identidade nacional;
- à expressão da vontade e ao compromisso das partes envolvidas;
- à necessidade de assegurar a transição sustentada de um modelo monocêntrico de administração educativa para um modelo pluricêntrico, que reconheça vários e diferentes níveis de decisão;
- à definição das regras claras que nortearão o relacionamento administração/escola: delimitação das respectivas esferas de competência, responsabilidades e áreas/objectos de intervenção; normativos a derrogar total ou parcialmente; recursos a mobilizar; prazos de execução; acabando, de uma vez por todas, com as incoerências e discriminações administrativas de sentido negativo, resultantes da ambiguidade que tem caracterizado esse relacionamento.

(Roque, 1999: 29-30)

A avaliação ao referido diploma destacou um excesso de intervenção do poder central e local, quer na verificação, quer na imposição pela alteração dos regulamentos produzidos no interior das escolas, não havendo uma efetiva contratualização da autonomia (Lima, 2007).

No final de 2007, o Governo apresentou o projeto de Decreto-Lei n.º 771/07 cujo objetivo foi debater publicamente as “alterações do regime jurídico da autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino”. A elaboração deste diploma foi um dos estudos de caso realizados no âmbito do Projecto Know and Pol.

A 22 de abril de 2008 foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008 referente ao novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que substitui o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Neste diploma é reforçado a celebração de contratos entre a escola, a tutela, as autarquias e outros parceiros da comunidade educativa.

Sobre este diploma, Bilhim realçou que:

Sendo o projecto educativo e o regulamento interno os documentos essenciais da escola e os contratos de autonomia a possibilidade de aumentar e efectivar a autonomia da escola, e que permitem criar condições para desenvolver, com o enquadramento do meio, a especificidade da escola, pode-se dizer que o director, cujas competências se encontram definidas no artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, tem a seu cargo toda a actividade da escola. É ele que representa a escola no exterior, é ele que exerce o poder hierárquico sobre todos os elementos da comunidade escolar (...) sendo natural que estes actores lhe reconhecem mais poder (...) por isso, mais valorizado na estrutura organizacional da escola.

(Bilhim, 2004: 15)

Em termos de síntese, esta última tipologia aqui apresentada indica o empreendimento normativo no sentido de atenuar o sistema centralizado e atribuir maior autonomia à escola, abrindo o caminho para uma descentralização administrativa. O apelo discursivo favorece “uma retórica mais social, emotiva e moralizante” ao desenvolvimento da “parceria e contratualização com a sociedade civil e o poder local” (Estêvão, 2001: 156).

A profunda mudança que se impõe para a árdua tarefa de recuperação do atraso estrutural da administração e gestão das escolas públicas em Portugal exige, para além das políticas educativas, um investimento adequado na formação de lideranças capazes. Para que se consolide esta convergência será imprescindível que os intervenientes no processo educativo venham a assumir um compromisso coletivo. O sucesso desta negociação passará pela definição de linhas de desenvolvimento estratégico e pela coerência das propostas de solução apresentadas. Ao Estado caberá confiar na escola e restituir o poder, as competências e os meios necessários à sua operacionalização.

1.2.3. O trilho político na prossecução da autonomia regional

As políticas educativas têm sido um dos motores de concretização da autonomia das escolas e têm acentuado as estratégias de ação governativa do Estado português, com sucessivos avanços e retrocessos, mas que e mesmo assim têm impulsionado dinâmicas de mudança no objetivo do compromisso da responsabilidade partilhada. Desde o reconhecimento das barreiras que ainda condicionam, à sua (re)formulação, passando pela sua implementação até chegar nos dias de hoje, à materialização do processo de avaliação.

Estas metamorfoses políticas foram produzindo eco na Ilha da Madeira e, com a tenacidade de alguns, projetaram interações nos diferentes níveis de atuação. Os caminhos para a afirmação política e administrativa da RAM desafiaram as estruturas centrais e potenciaram tensões, mas geraram inequivocamente nos concidadãos a vontade de estabelecer a autonomia na Região em todos os seus domínios.

O paralelo que agora é traçado, através de uma breve resenha histórica sobre a autonomia política e administrativa do Arquipélago da Madeira, enaltece o empenho na formação de alianças e na procura de soluções concretas que englobassem as tendências europeias autonómicas para as regiões da União Europeia.

No âmbito de uma reforma administrativa determinada pelo governo liberal em 1832, foram criadas as províncias portuguesas que incluíram também as ilhas atlânticas, dando assim origem à Província da Madeira. Em 1835, esta Província obteve o estatuto de Distrito do Funchal. O decreto datado de 8 de agosto de 1901 traçou, em linhas gerais, a instituição de uma entidade administrativa, designada por Junta Geral para o Distrito do Funchal com especificidades distintas pela sua natureza insular comparativamente às existentes em Portugal Continental e nessa altura recebeu a designação de Distrito Autónomo do Funchal.

Com a implantação da República, o povo madeirense retomou a aspiração pelos ideais de autonomia e a partir daqui foram concretizados vários movimentos de contestação política com o Governo Central. As reivindicações apresentadas resultaram da asfixia financeira vivida no então designado Distrito em que lhe eram exigidos “a cobrança em ouro, o imposto sobre a navegação, o regime cerealífero, a criação de sobretaxas especiais sobre o vinho da Madeira” (Carita, 2009: 18).

Em 1922 esta situação foi denunciada publicamente pelo Dr. Fernando Tolentino da Costa, Presidente da Junta Geral do Distrito, durante a visita do Presidente da República, Dr. António José de Almeida à Ilha, ao pronunciar que:

Não creia Vossa Excelência nunca nas vozes que acusam o propósito de nos separarmos da metrópole. Orgulhamo-nos de ser portugueses e portugueses queremos continuar [...] mas ambicionamos paralelamente - e havemos de consegui-lo - que nos deem mais largos recursos e mais ampla autonomia.

(Veríssimo, 1991: 3)

No início de 1923 foi realizada uma reunião na Madeira com as delegações dos Distritos do Funchal, da Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo para analisarem propostas de ampliação da autonomia. Deste encontro, resultou a elaboração do Projeto de Bases para uma reorganização geral administrativa dos distritos insulares, sustentado pela “inadiável urgência de uma mais intensa participação das populações locais no processo do seu desenvolvimento socioeconómico, à qual, indissociavelmente, se liga uma maior consciencialização política” (Base I)⁹. Neste mesmo ano, um movimento mais conservador passou a referenciar o termo regional, em vez de autonómico.

Vários conflitos ocorreram na Madeira marcados pelo descontentamento da população insular, como a Revolta da Farinha que surgiu em protesto do Decreto n.º 19.273, de 26 de janeiro de 1931, mais conhecido pelo Decreto da Fome, o qual estabeleceu o monopólio sobre as farinhas. Seguiu-se a Revolta da Madeira em 1931, um levantamento militar também referido como Revolta dos Retornados e, mais tarde, a Revolta do Leite em 1936 que determinou mais um monopólio.

Pela sua importância social e política, rebenta em 1962 uma nova revolta na Madeira, ligada à partilha das águas e que por tal razão, foi designada por Revolta das Águas. Esta revolta iminentemente popular, e mais ainda feminina, deveu-se à partilha desigual dos recursos hídricos a que se assistia na Madeira no combate entre a industrialização, via produção de energia elétrica, e a agricultura, nomeadamente na produção de gado vácuo, cuja produção de leite era rendimento exclusivo das mulheres.

⁹ Este projeto determinou as oito bases para a constituição da autonomia: função representativa, governativa, administrativa, educativa, judicial, de ordem pública, bases sociais e morais administrativas e religião.

Não se julgue que a designação de mulheres estará a atribuir-lhes um estatuto de menoridade ou de inferioridade, uma vez que muitas destas mulheres, detidas em condições infames e discriminatórias, uma das quais morreu em circunstâncias misteriosas na prisão, pertenciam à pequena burguesia rural. Assumindo a totalidade da revolta, face ao alheamento dos homens, criaram um temor crescente no Governo Central de Lisboa que receava a abertura de uma nova frente, desta vez na Madeira, tendo em vista a guerra colonial que se havia iniciado na Índia, a que se seguiu Angola, Moçambique e Guiné, na década de 60.

Em março de 1938 foi aprovada na Assembleia Nacional a criação de um Distrito Autónomo para o Arquipélago da Madeira, o qual só entrou em vigor a 1 de janeiro de 1941. A principal alteração efetuada neste regime foi a do nome do distrito que passou a Autónomo. No início da década de 60 começaram a ser discutidos na Ilha da Madeira os efeitos do regionalismo, a liberdade condicionada da população, a emigração, a agricultura, a indústria e o comércio, o turismo, a educação e a cultura, a saúde e a habitação.

Em dezembro de 1969, o Professor Marcelo Caetano reconheceu como válida a necessidade da autonomia administrativa das regiões insulares e admitiu a realização de alguns ajustamentos em matéria legislativa que fossem da autoria das ilhas adjacentes (Arquipélago da Madeira e Arquipélago dos Açores) e afirmou que era «partidário da manutenção do regime autónómico». Nas suas próprias palavras:

A autonomia tem de ser um processo de facilitar a administração e a vida económica do arquipélago, e não um travão. E, por outro lado, para que haja descentralização é preciso existirem recursos financeiros e gente capaz de os gerir. A gente tem, felizmente, aparecido. Quanto aos recursos, é necessário encontrá-los, ou adequar-lhes as tarefas a realizar.

(Veríssimo, 1991: 8)

As bases reformuladoras atrás mencionadas foram em parte silenciadas e só mais tarde, em 1973, foram retomadas pela voz de Alberto João Jardim que defendia os “reajustamentos imprescindíveis na organização administrativa regional, a participação

activa das populações na construção do futuro da Madeira e a necessidade de serem ouvidos os líderes insulares”¹⁰.

As reivindicações para a autonomia insular persistiram, quer pela imprensa, nomeadamente o Jornal Eco do Funchal, quer pelas forças políticas com ligações à Ala Liberal da Primavera Marcelista e pelo Movimento Democrático Português. A 5 de janeiro de 1975, foi criado oficialmente o Movimento da Autonomia das Ilhas (MAIA)¹¹.

Na perspetiva de Carita:

O principal problema político da Madeira, no quadro geral da organização portuguesa era o do seu enquadramento autonómico, legislado desde os finais do século XIX com a criação das juntas gerais dos distritos autónomos, mas às quais nunca foram dadas condições no terreno de poder assumir essa mesma autonomia.

(Carita, 2009: 59)

O Verão Quente de 1975 foi marcado pelo aparecimento de inúmeras formações de extrema-esquerda e de extrema-direita, muitas das quais clandestinas que iniciaram uma campanha de terror com atentados à bomba para pressionar a aprovação da nova constituição política do Distrito. Foram criadas várias formações, umas com maior visibilidade, nomeadamente a Frente de Libertação do Arquipélago da Madeira (FLAMA) e outras mais dissimuladas, designadas por Brigadas Revolucionárias (BRIMA).

O projeto de elaboração de um novo estatuto administrativo para a Ilha da Madeira foi defendido pelo brigadeiro Carlos de Azeredo perante o Conselho de Ministros e baseou-se na realidade das ilhas inglesas do Canal, Jersey, Guernsey e Aldernay. A 13 de dezembro

¹⁰ Alberto João Jardim licenciou-se em Direito na Universidade de Coimbra, escrevendo depois na Voz da Madeira, onde representou as ideias da Ala Liberal da «primavera marcelista», passando, depois, para os quadros do Jornal da Madeira, órgão da Diocese do Funchal, onde foi diretor. Desempenhou, entretanto, funções diretivas na União da Cooperativa de Lacticínios e na Cooperativa Agrícola do Funchal. Tendo sido um dos fundadores do Partido Social Democrata na Madeira, veio a desempenhar o mais incontornável papel na implantação da Autonomia Regional, sendo Presidente do Governo desde 17 de março de 1978 até 29 de março de 2015.

¹¹ Segundo Carita (2009: 67), o programa MAIA propôs a “liquidação imediata da situação de colónia (estatuto de colónia) existente nas relações entre Portugal Continental e as ilhas da Madeira e do Porto Santo” e já fazia muito concretamente referência à constituição de uma verdadeira autonomia regional, com um «autogoverno». Partia do princípio que para uma população ser «capaz de moldar o seu destino e de administrar a sua própria riqueza», tal só poderia ser atingido «pela autonomia», pela qual, igualmente, «se atinge o moderno Estado Democrático de Direito». Reconhecia, assim, que «Autonomia é democracia, é a possibilidade de controlar directa e mediatamente os representantes do eleitorado». O programa incluía, ainda, os vários aspectos da futura organização política, com a «constituição do Estatuto de Região Autónoma», a eleição de uma «Câmara Legislativa» e a constituição de um governo regional.

de 1975, foi aprovada, pelo Conselho de Ministros, a Junta Governativa e de Desenvolvimento Regional da Madeira que se manteve até à revisão do estatuto dos distritos autónomos das ilhas adjacentes.

Este arquipélago ganhou a sua autonomia política administrativa em 1976, concretizada pelo Decreto-Lei n.º 318-D/76, de 30 de abril, tornando-se numa Região Autónoma da República Portuguesa. As competências da Assembleia Regional foram determinadas no artigo 22.º do mesmo Decreto-Lei e das quais destacamos a alínea a) “Elaborar o projeto de estatuto político-administrativo da Região, bem como emitir parecer sobre a respetiva rejeição ou introdução de alterações pela Assembleia da República, nos termos do artigo 228.º da Constituição, bem como os projetos das respetivas alterações”.

Em 1976, o Dr. Emanuel Rodrigues, no discurso de abertura da cerimónia da primeira Assembleia Regional, estava convicto quando pronunciou que os pares do Continente “jamais esquecerão, e saberão compreender, que o projecto de Estatuto que às mãos, em devido tempo, lhes chegará, representará a vontade clara e inequívoca do povo madeirense, povo este que também já é adulto e que confiou aos seus representantes legítimos a tarefa da feitura de tal projeto”¹². Algumas das disposições do novo estatuto levaram quase 30 anos a serem verdadeiramente reconhecidas pelo Governo Central.

Em 1979, a RAM adquiriu competência legislativa em matéria de educação e de investigação científica, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de setembro que consagrou no seu preâmbulo:

A transferência dos serviços periféricos do respetivo Ministério e claramente se definam as atribuições que nestas matérias pertençam à esfera da autonomia regional e aquelas que se reservam ao Governo da República como garantia necessária da unidade nacional e da igualdade dos cidadãos no acesso ao ensino, à cultura, ao desporto e ao trabalho.

Esta transferência de competências permitiu a construção de um sistema educativo regional, sem se distanciar das referências nacionais (Alves, 2009). Mas, a democracia e a autonomia não são *per se* o resultado das circunstâncias de um passado histórico e político, nem tão pouco são fragmentos de uma nova retórica contemporânea. São sim, as bases que movimentam as vontades individuais e sociais.

¹² O Dr. Emanuel Rodrigues foi o primeiro Presidente da Assembleia Legislativa da Madeira.

Neste cenário, tendencialmente democrático e de participação da sociedade civil, está assente o ensino na RAM, em consonância com as estruturas nacionais e com as referências europeias, anteriormente referidas.

No artigo 37.º do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira, Lei n.º 130/99, de 21 de agosto estão consagradas as competências da Assembleia Legislativa Regional no exercício de funções legislativas, nomeadamente na alínea c), que confere a capacidade de “legislar, com respeito pelos princípios fundamentais das leis gerais da República, em matérias de interesse específico para a Região”.

Ao direcionar a atenção para a rede escolar pública do 1.º ciclo do ensino básico, verifica-se que esta permaneceu inalterada até meados da década de 90. Por essa razão, era primordial implementar um regime que colmatasse as necessidades sociais e que fosse um dos alicerces de apoio às famílias (Cosme & Trindade, 2007).

O modelo de Escola a Tempo Inteiro (ETI) vigorava já na Região desde a década de 60, embora fosse limitado aos estabelecimentos de ensino privado do Funchal. Este modelo de organização escolar iniciou-se em algumas escolas a partir do ano letivo de 1993/1994 e foi implementado progressivamente nas escolas públicas do 1.º ciclo até ter abrangido em 2013 todos os estabelecimentos deste nível de ensino.

A criação e o funcionamento das ETI surgiram regulamentados na Portaria n.º 133/98, de 20 de agosto, posteriormente reformulados pela Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, devido à reestruturação da rede escolar, à criação de novas infraestruturas e à gestão dos recursos humanos. Em Portugal Continental, este regime educativo foi aplicado progressivamente a partir de 2005. Desde então, a população estudantil permanece na escola em regime de turnos, dissociando as atividades curriculares das de complemento curricular, designadas atualmente por atividades de enriquecimento curricular.

A institucionalização destas atividades de complemento do currículo criou uma nova dimensão pedagógica da escola, tal como se encontra expressa no n.º 1 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a qual determinou que “as atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”.

Essas atividades foram chamadas «de complemento curricular» (n.º 2) e «de ocupação dos tempos livres» (n.º 4) e pretendem capacitar os alunos para “o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade” (n.º 2).

É referido ainda no n.º 3 do artigo 48.º que “as atividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas”. A Lei aponta para a autonomia das escolas, às quais é dado o poder de iniciativa nos âmbitos local e regional, desde que sustentadas por uma identidade nacional e até por um sentido universal.

O Decreto Legislativo Regional n.º 20/2003/M, de 24 de julho, que alterou o Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de agosto, o qual adaptou à Região Autónoma da Madeira o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”.

Ao relacionar estes normativos com o artigo 47.º da LBSE, “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais”. Estão assim definidos os fundamentos que levaram a Assembleia Legislativa Regional da Região Autónoma da Madeira a aprovar o Decreto Legislativo Regional n.º 20/2003/M, de 24 de julho.

Nesta perspetiva de territorialização do currículo, os órgãos de administração e gestão das escolas podem conceber, aprovar e avaliar o projeto curricular da sua escola, cujas linhas de ação são perspetivadas de acordo com as particularidades do meio em que a escola se insere e com as especificidades dos alunos, para que a interligação do currículo formal com o currículo real seja o veículo que eleve a qualidade educativa.

A edificação de um currículo regional não pode ficar cativa de factores históricos nem de condicionantes geográficas, por relevantes que ambos sejam. Por essa razão, a contextualização do processo educativo tem uma dimensão universal e é por isso que o apelo à qualidade da educação deve estar acima das características particulares.

Através da análise às ETI, se identificam dois eixos que as sustentam. O primeiro, remete de imediato para a perceção política do que deve ser a escola pública e da sua

articulação com as liberdades fundamentais consagradas no n.º 2 do artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa (7.ª Revisão Constitucional) – Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto, em que

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

O segundo, direciona para a vertente social das ETI estruturadas em redes de cooperação, que compreendem o sentido de identidade com a comunidade local onde se estabelecem dinâmicas através das quais os cidadãos partilham valores, atitudes e comportamentos pertencentes a um projeto comum. Cosme & Trindade (2007: 17) fazem um alerta para alguns aspetos que devem ser considerados nas Escolas a Tempo Inteiro, face à tendência crescente da indisciplina e da “hiperescolarização da vida das crianças”. Verificados estes potenciais riscos pretende-se que as escolas atuem pelo princípio da autonomia, mediante a alteração e a criação de novas estruturas funcionais.

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público da RAM só foi definido em 2000 com a publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro. Até então vigorava a legislação nacional. No preâmbulo deste documento legislativo foi apresentado o conceito de autonomia das escolas como “a capacidade para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão atribuídos, visando proporcionar aos alunos experiências e aprendizagens relevantes”.

Reconhece-se ainda que “a autonomia deve constituir um investimento na comunidade educativa e na qualidade do ensino, e concretiza-se através de um processo gradual que estimule o aperfeiçoamento das experiências e da aprendizagem quotidiana”, alicerçada num “equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projetos educativos, valorizar e responsabilizar os diversos intervenientes no processo educativo, particularmente docentes, pais e encarregados de educação, alunos, pessoal não docente

e representantes da comunidade envolvente”. No entanto, este diploma não contemplou as escolas do 1.º ciclo.

A entrada em vigor deste normativo permitiu o reconhecimento das competências das escolas nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, mas carecia de aperfeiçoamentos que foram concretizados pela adoção dos “princípios de democraticidade, participação e intervenção comunitária previstos na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo, numa perspetiva de valorização da escola pública e dos seus atores” (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, que altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro).

No diploma regional estão plasmados algumas adaptações que diferem das outras Regiões em Portugal e das quais se destacam a existência de uma Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC), Delegações Escolares (11, uma por concelho) e Gabinetes (Desporto e Educação Artística e Multimédia) e núcleos específicos (Inglês e Informática).

Em termos legislativos, as Delegações Escolares da RAM foram reestruturadas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 5/96/M, de 17 de maio, que revogou o Decreto Regulamentar Regional n.º 31/83/M, de 24 de dezembro. Os delegados escolares assumem a gestão escolar por cada concelho e o diretor da escola assume a coordenação do estabelecimento de ensino.

O Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho determina no seu artigo 5.º os órgãos de direção, administração e gestão das escolas e prevê o Conselho da Comunidade Educativa, o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Em relação às competências das escolas do 1.º ciclo, a Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto define no n.º 2 do artigo 12.º que “é da competência do director, para além das competências previstas na legislação em vigor, a gestão de pessoal e de recursos físicos e materiais e são estabelecidos os critérios e as orientações do Conselho Escolar”. Mas, na prática, a administração destas escolas não tem autonomia financeira nem o enquadramento jurídico para o efeito.

O Despacho da Secretaria Regional de Educação e Cultura n.º 37/2002, de 4 de março, no seu artigo 1.º criou a Liga de Pais nos estabelecimentos de ensino do 1.º ciclo, cuja competência é a de gerir os donativos pecuniários ou em género atribuídos pelos encarregados de educação. Esta associação não tinha prevista uma dotação financeira, mas sim e eventualmente, a mera gestão de donativos pecuniários ou em género. No entanto, detém personalidade jurídica e capacidade tributária.

O reforço da autonomia deve incluir também a gestão dos recursos financeiros. No entanto, a estas três estruturas orgânicas (estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, delegações escolares e Liga de Pais) não lhes foi atribuída a autonomia nesta área. No que concerne às competências das autarquias da Região Autónoma da Madeira, em contexto escolar, a situação é distinta, comparativamente à do Continente, verificando-se por parte destas mesmas autarquias algum apoio financeiro para colmatar as carências administrativas.

Relativamente à análise sobre a administração central, regional e autárquica em Portugal e às perspetivas em procurar respostas conjuntas que exerçam um efeito de negociação, verifica-se que as políticas de contratualização da autonomia têm sido exequíveis apenas no Continente. A Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto determina no seu preâmbulo que estes contratos são considerados um dos “instrumentos essenciais de garantia da diversidade e do reconhecimento do mérito das escolas”, reconhecendo que “por via dos compromissos celebrados” é “o instrumento por excelência de aprofundamento da autonomia das escolas.” Tomando esta referência, não encontramos ainda qualquer iniciativa para a sua aplicabilidade na RAM.

Ao considerar que todo o universo das escolas não se apresenta homogéneo, com um mesmo nível de desenvolvimento organizacional ou defrontam as mesmas problemáticas, nem dispõem dos mesmos orçamentos ou acolhem as mesmas pessoas, o contrato de autonomia para todas, e cada uma dessas mesmas escolas, pode ser um dos mecanismos com competência político-jurídica capaz de estabelecer uma relação de confiança entre a administração da escola, o poder local e o Estado.

Nas palavras de Barroso (2004: 50), “os decretos, portarias e outros normativos sucedem-se numa lógica aditiva que faz com que coexistam, síncronica ou

diacronicamente, medidas similares, contraditórias ou recorrentes num processo [...] de difícil elucidação”. A «lógica aditiva» a que se refere Barroso nem sempre contribui com dinamismo na solução dos problemas. Por vezes, as organizações ficam num estado de inquietação, precisamente pela contradição presente nos próprios normativos.

Esta declaração não consegue diluir as tensões que têm emergido das políticas de descentralização e de autonomia e que podem pôr em causa o compromisso entre o Estado, a administração regional e os estabelecimentos de educação, de forma a desenhar uma coerência escolar na sua plenitude e eficácia. Esta deve implicar um entendimento entre todos os sujeitos participantes no processo educativo e representar uma união de discursos e práticas que legitimem a concretização de projetos coerentes.

1.3. Coerência na construção dos projetos de autonomia

Na organização escolar, é visível o panorama das políticas educativas que se confrontam de acordo com o regime, com a história, com a sociedade e com a previsibilidade de um futuro (Ferreira, 2007). Estas variáveis têm sido perceptíveis no percurso da implementação da autonomia da escola, mas que só poderão ser concretizadas se forem traduzidas por meio de uma projeção democrática de compromisso, empreendida pelos intervenientes educativos e se as mesmas forem representadas através de uma entidade própria que potencie essa mesma autonomia, de forma consciente.

A projeção anterior, localmente significativa, que se pretende que seja interventiva e simultaneamente criativa, que procure aliar a estratégia com a cultura, constitui a base criadora para desenvolver um projeto de qualquer natureza e tanto ou mais se for de natureza educativa.

Desta maneira, definir o conceito de projeto constitui um desafio, até porque ele mesmo pode ser conectado a diferentes discursos, nomeadamente o epistemológico, o filosófico, o científico, o sociopolítico, o tecnológico, o artístico e o organizacional (Costa, 2007)¹³.

¹³ O termo projeto deriva etimologicamente do latim *projectus*, que significa uma ação de estender e ainda, como adjetivo, algo proeminente ou avançado (Fraile, 1960). Outra contribuição surge, por via indireta a partir do grego. A palavra *ballein* significa lançar para a frente e deu origem ao termo problema. De acordo com Boutinet (1990), a intenção e o problema são os eixos constituintes do termo projeto.

Ao direcionar este desígnio para o contexto educacional, denota-se que foi no início do século XX que se começou a utilizar a ferramenta metodológica do projeto em pedagogia, sendo John Dewey (1859-1952) o precursor da sua utilização. “Elaborar projectos significa pôr em prática uma actividade de resolução de um problema” (Bordallo & Ginestet, 1993: 20) os quais e de preferência, “também devem ser geridos pelos participantes” (Arfwedson, 1990: 19). Desta maneira, a pedagogia do projeto pode ter estado na origem da metodologia de construção do projeto educativo da escola. Neste sentido, Carvalho entende que:

Ao promover a integração activa e participativa da criança na vida escolar e social como organizador de projectos e actividades negociadas e colaborativas, ao desenvolver a capacidade de pensar de forma autónoma e livre, o programa de estudos e o método de ensino redimensionam-se como projectos ao serviço de um projecto mais amplo: a cidadania – o projecto educativo que trespassa a escola e a sociedade.

(Carvalho, 1993: 247)

Por todas estas razões, se estabelece um horizonte de ação transformadora mediante um desenho antecipatório do projeto que se pretende levar a cabo. A partir deste desígnio, é possível traçar algumas considerações relacionadas com o conhecimento da realidade (cultura escolar), com a manifestação das intenções (visão), com a definição de metas e de estratégias de intervenção (missão) e também, com a avaliação das pessoas e dos processos.

Há que admitir que estas sucessivas ações nem sempre decorrem conforme os desígnios preestabelecidos, uma vez que é impossível prever todas as implicações e conseqüências que caracterizam a dinâmica escolar, mas que requerem projetos que aglutinem pretensões e esforços conjuntos. É deste conjunto de possibilidades que se configura a necessidade de elaborar documentos de gestão escolar, designados por:

- Projeto educativo de escola (PEE).
- Projeto curricular de escola (PCE).
- Projeto curricular de turma (PCT).
- Regulamento interno (RI).
- Plano anual de atividades (PAA).

– Plano plurianual de atividades, orçamento, relatório anual de atividades, conta e gerência e relatório de autoavaliação.

Estes têm sido os instrumentos de promoção da autonomia escolar de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e estão previstos no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, n.º 1 e n.º 2 do artigo 9.º¹⁴.

O PEE assume particular evidência na concretização da autonomia a partir do momento em que é “constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”, tal como se encontra plasmado no Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro. Assim sendo, é-lhe atribuído um potencial significativo na transformação de dinâmicas que sejam capazes de harmonizar os diferentes interesses num sentido partilhado, como um todo na organização.

O projeto educativo é um documento que pressupõe “uma estratégia de reflexão e de acção que aglutina todas as instâncias da comunidade” (Santos Guerra, 1994: 107) e não “um fenómeno de moda no seio das diversas organizações” (Costa, 2003: 1322). Mais ainda, se for limitado a um esboço de intenções que sejam prosseguidas dentro de cada escola ou se este for circunscrito ao cumprimento do que está estabelecido na Lei, então

¹⁴ No Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, n.º 1, alíneas a), b), c) e d) e n.º 2, alíneas a), b) e c) do artigo 9.º, os instrumentos de autonomia apresentam a seguinte descrição: 1 - a) «Projecto 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) «Planos 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 prevê, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada. 2 - 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.

será sempre reduzido a uma simples redação protagonizada, quer pela escola, quer pelas instâncias legais.

Independentemente da forma como a educação seja entendida, existe um consenso social que legitima as atuações institucionais e que converte determinadas prestações educativas num serviço público, mas que confere neutralidade aos sujeitos educativos, que se assumem como meros porta-vozes da tutela. Estas referências possibilitam a formalização dos projetos, mas não os dota de sentido.

Esta procura de sentido é para Savater (1997: 179) “querer demarcar a sua própria orientação, o seu valor intrínseco e o seu significado vital para a comunidade humana”. Ou seja, é o de encontrar uma direcionalidade de ação em toda e cada uma das escolas e que, por tal, justifiquem os seus interesses específicos.

Perante uma realidade educativa cada vez mais entendida como uma construção participada, “não há maior defeito na educação tradicional do que o da incapacidade de assegurar a cooperação activa do aluno na construção das finalidades envolvidas no seu estudo” (Dewey, 1963: 67). Daí advém a importância do projeto curricular de turma que engloba um conjunto de estratégias, atividades, recursos e instrumentos de avaliação os quais implicam uma tomada de decisões, num contexto de escola, em geral, e de turma, em particular.

Sendo assim, torna-se imprescindível que os agentes educativos, os grupos sociais e o Estado, compreendam que a escola pública “requer também um certo carácter próprio, que não pode ser ideológico, sectário ou partidário, mas que deve emanar a consciência da sua missão social” (Lorente, 1998: 116).

Quando tal não acontece e os projetos não são explícitos e partilhados, poderão converter a escola num espaço de tensão, de confronto e de antagonismo com os princípios democráticos. A consolidação deste clima é absolutamente impossível de democratizar se a escola não se abrir “à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela” (Freire, 2001: 75).

Várias medidas têm sido tomadas para transformar o sistema educacional público, em prol da participação da comunidade. Barroso destaca as mais relevantes:

-
- descentralização da administração da educação, destinada a assegurar uma maior participação das autarquias na definição de uma política educacional local e na gestão do sistema, nomeadamente das escolas individualmente consideradas;
 - devolução de poderes e competências, por parte da administração central ou regional, aos órgãos das próprias escolas, gestão centrada na escola, com o reforço da sua autonomia e a sua abertura à participação dos representantes dos pais e de outros elementos da comunidade;
 - o desenvolvimento de uma gestão participativa nas escolas, com a criação de estruturas e processos que permitam o envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisão e nas modalidades de funcionamento da organização.

(Barroso, 1995a: 9)

Pela singularidade de um projeto educativo, desenvolvido numa unidade educativa complexa inserida, por sua vez, num espaço social, este pode e deve impulsionar a criação de sinergias de compromisso e de coerência que traduzam práticas concretas e não apenas metas pura e ingenuamente bem-intencionadas, entre as quais se realça a de uma designada «educação pluralista».

Partindo destes pressupostos, Barroso determina os pilares que permitem materializar o PEE:

Em primeiro lugar, a obrigatoriedade de elaboração de um projecto, constitui, não só uma tentativa de introdução de novas modalidades de gestão na organização escolar (planeamento e gestão estratégicas, formas de gestão pós-burocráticas, gestão associativa), mas também, uma nova forma de regulação local da escola pública pelo poder político central e sua administração.

Em segundo lugar, a mobilização dos actores educativos em torno de um projecto, exprime a necessidade de construir compromissos e acordos locais entre diferentes actores nas escolas, com o fim de compatibilizarem interesses individuais e de grupo com interesses colectivos, inerentes ao serviço público.

Em terceiro lugar, a ideia de projecto tem evoluído no sentido de ultrapassar a dimensão sectorial de projecto de uma organização (inspirado na gestão empresarial) e assumir uma dimensão territorial, enquanto expressão de um serviço público local de educação.

(Barroso, 2005: 123)

Compreender esta conceção de projeto é o ponto de partida para introduzir princípios, que não sendo categóricos originam, por sua vez, movimentos de ação transformadora. Podem e devem, assim, definir-se novas estratégias no compromisso da responsabilidade partilhada que tem procurado conferir autonomia às escolas e, de facto, aos seus líderes.

À medida que se confrontam os desafios do mundo em mudança, a liderança projetada em proveito de todos os intervenientes constituirá o alicerce no processo de

participação, de negociação e de decisão a desenvolver entre os intervenientes da comunidade educativa. É importante realçar que, a nível legislativo, as competências do diretor estão previstas no artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, as quais se consideram suficientes para se converter num líder bem-sucedido.

A organização escolar deve ter a capacidade de satisfazer, de antecipar e de exceder as expectativas e as necessidades explícitas ou implícitas de todos os seus intervenientes e participantes. Esta mudança implicará que a administração educativa auxilie as escolas através do incremento da autonomia, da descentralização das decisões e do investimento na formação das pessoas. A implementação de políticas e de práticas eficazes, poderá alterar as estruturas básicas, os papéis, as relações, as atitudes e as convicções de todos os acima designados.

Neste quadro de territorialização política da ação educativa, pressupõe-se, ainda, um movimento de desenvolvimento integrado que valorize de igual modo os projetos estabelecidos fora da organização escolar (coletividades, empresas, autarquias e outras)¹⁵. A uniformização da administração educativa é um caminho a evitar. Outras direções se encontram em aberto, desde que estejam assentes numa coerência pluridimensional. Por esta razão, Canário afirma que:

A iniciativa de desenvolvimento local não se esgota nas organizações escolares, nem os problemas da escola podem ser resolvidos pensando, exclusivamente, em termos de educação. Deixou de ser pertinente pensar e agir isoladamente num problema como a alfabetização ou a prevenção de modalidades de analfabetismo funcional, sem articular, a nível territorial, políticas e vectores de acção que apelem a uma intervenção integrada e que têm a ver com o sistema escolar, com a educação de adultos, com a inserção profissional dos jovens, com a criação de emprego, com a educação não formal.

(Canário, 2005: 157)

Os projetos de desenvolvimento da autonomia das escolas não podem ser meros artefactos, quer por imposição legal, quer por razões de moda. A assunção do compromisso

¹⁵ Estes projetos são desenvolvidos na sua grande maioria em rede e procuram envolver as instituições locais e dos quais destacamos: Projeto Alcácer (projeto de investigação-ação promovido pelas Fundações Calouste Gulbenkian e Bernard Van Leer direcionado para a educação de infância e para a formação de adultos); Projeto das Escolas Rurais da Região do Nordeste Alentejano (da iniciativa do Instituto das Comunidades Educativas); Projeto Viana (impulsionado pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho); Agenda 21 (protocolo realizado em 1992 entre vários países, incluindo Portugal durante a conferência de Cúpula da Organização das Nações Unidas, cuja missão foi a de dinamizar a relação entre a escola e a comunidade local para o desenvolvimento sustentável).

que vincula escola-comunidade como centros educativos dinamizadores de soluções para os problemas locais, é uma tarefa complexa, por ser um ato contínuo e porventura inalcançável. O ideal seria que se superassem todas as limitações, tendo em vista a criação e a valorização de novos significados e novos significantes.

As opiniões anteriores se localizam no contexto das mudanças que propõem diversos autores referidos nesta investigação, em relação à intervenção da escola como agente dinâmico no desenvolvimento comunitário do Novo Milénio. Estas proporcionam as chaves necessárias para compreender a Liderança Educacional na responsabilização entre a escola e a sociedade, e a sua relação dialética. A sociedade sobrevive e se desenvolve porque a escola forma pessoas para as boas práticas de convivência social.

Desta perspetiva, se reconhece que a instituição escolar se converte num dos pilares em que se sustenta o desenvolvimento social. Em consequência, os líderes devem dinamizar sistematicamente «todos os processos» que conduzam ao vínculo escola-comunidade. Assumindo o conceito de «processo» em termos de desenvolvimento, para fazer referência às transformações sistemáticas que se sucedem e que têm o seu impacto direto na comunidade.

Os problemas educativos têm uma componente marcadamente social e refletem as vivências de cada educando. O líder deve estimular permanentemente os seus seguidores na superação desses problemas. É por isso que o ensino, em todos os níveis, deve ser contextualizado para proporcionar aprendizagens estáveis, duradouras e funcionais nos estudantes (Mena Lorenzo, 2012) e revestidas de significado.

Por fim, urge retomar o conceito de liderança escolar e ajustá-lo às necessidades atuais, bem como às perspetivas da educação. É preciso compreender em profundidade a relação dialética entre líder-tarefa-seguidor, pois constitui um trinómio a destacar dentro do processo de liderança.

É reconhecido na literatura especializada que um líder competente «não tem uma tarefa fácil». Por isso, se levanta a questão: como é que o conceito de tarefa se repercute na motivação do líder do processo em concretizar os objetivos da organização escolar?

A tarefa é a «célula do processo de liderança», onde se concretiza a necessidade de aplicar conhecimentos, procedimentos e métodos para resolver a problemática, cuja

orientação é da responsabilidade do líder da organização. Em concordância com o perfil de cada seguidor, a realização da tarefa exige criatividade, compromisso e uma dinâmica ajustada a cada personalidade. A solução passa, em princípio, por melhorar a componente individual, mas a médio ou longo prazo deve beneficiar a comunidade educativa, em geral.

A tarefa tem uma componente motivacional que estimula o cumprimento dos objetivos traçados pela organização. É a «unidade do processo» em que se integram sujeitos, objetos e aspirações a alcançar, permitindo progressos individuais e coletivos, e em consequência, a inserção dinâmica da escola na comunidade onde está inserida, e a sua evolução, como instituição formadora de gerações.

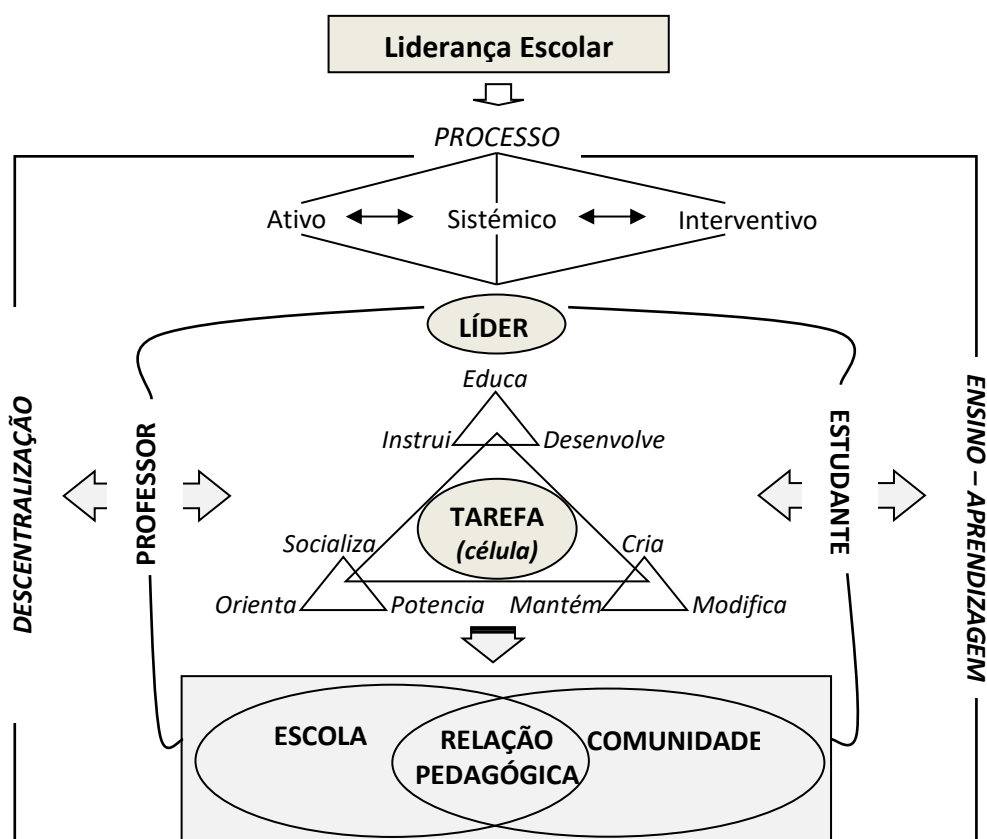
Não se trata de um posicionamento absolutista que circunscreve a liderança escolar, centrada unicamente na tarefa. É justamente o oposto. Trata-se de valorizar mais as potencialidades de cada indivíduo, a partir do diagnóstico sistemático, e de orientar para o cumprimento atempado das tarefas e com a qualidade exigida.

Neste sentido, define-se **liderança escolar**, como:

Um processo de influências instrutivas, educativas e de desenvolvimento, por meio de tarefas (células) que o líder orienta, potencia e socializa, de maneira ativa e sistémica com os seus seguidores, a aplicação de práticas funcionais dinâmicas que promovam as transformações sociais no contexto educativo e comunitário, responsabilizando-os para a assunção dos compromissos coletivos (Figura 1.1).

O líder cria estratégias, mantém os bons resultados e modifica os contextos para que a escola se converta numa referência de boas práticas, socializando assim, as suas projeções com a comunidade. Desta maneira, se favorece a eficácia escolar por meio da implementação de soluções não estandardizadas para os problemas inerentes à escola e se eleva até ao mais alto nível a relação escola-sociedade.

Figura 1.1. Processo de liderança escolar.



Fonte: elaboração própria

Na genialidade das palavras de Albert Einstein se resumem as qualidades de um líder do novo milênio:

Sabemos como é a vida: num dia dá tudo certo e no outro as coisas já não são tão perfeitas assim. Altos e baixos fazem parte da construção do nosso caráter. Afinal, cada momento, cada situação, que enfrentamos nas nossas trajetórias é um desafio, uma oportunidade única de aprender, de se tornar uma pessoa melhor. Só depende de nós, das nossas escolhas...

Não sei se estou perto ou longe demais, se peguei o rumo certo ou errado. Sei apenas que sigo em frente, vivendo dias iguais de forma diferente. Já não caminho mais sozinho, levo comigo cada recordação, cada vivência, cada lição. E, mesmo que tudo não ande da forma que eu gostaria, sabendo que já não sou a mesma de ontem me faz perceber que valeu a pena.

Procure ser uma pessoa de valor, em vez de procurar ser uma pessoa de sucesso. O sucesso é só consequência.

(Einstein, 1995)

«O verdadeiro líder escolar instrui com o que sabe e educa com o que é».

Capítulo II - OPÇÕES METODOLÓGICAS

A vida só pode ser compreendida olhando para trás, mas só pode ser vivida olhando para frente.

(Kierkegaard, 1923)

A investigação científica, no âmbito educacional, enfrenta atualmente o grande desafio de estabelecer dinâmicas entre os métodos aplicados e a fiabilidade dos seus resultados. É reconhecido o carácter complexo neste contexto, pelo que se requer implementar uma pesquisa capaz de converter as novas exigências educativas em transformações sociais, com relevância significativa no cenário escolar.

Neste capítulo é apresentado o caminho heurístico da investigação, sustentado numa abordagem de cariz interpretativa, através da metodologia do estudo de caso múltiplo. A recolha de dados foi realizada através de uma fusão de instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, no sentido de obter e interpretar os resultados com maior precisão.

2.1. Estudo de caso múltiplo

A história do pensamento humano revela que a ciência social procura refazer, compreender, sistematizar e confrontar criticamente o que já está presente na prática dos distintos sectores sociais. Para isso, emprega métodos científicos que permitem a assimilação teórica e prática da realidade. Segundo Oliveira (1999), um método é um conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade e objeto e desenvolver certos procedimentos ou comportamentos.

O método científico caracteriza-se pela seleção de procedimentos sistemáticos (Fachin, 2001) para descrever e explicar uma situação sob estudo. A opção por este método deve ter em conta a objetividade da pesquisa a realizar e a explanação do seu objetivo principal. Nesta perspetiva, a investigação social constitui um referente na produção do conhecimento científico, derivado das relações humanas e do seu comportamento nos diversos cenários, tal como os fenómenos que se desenvolvem no contexto educacional.

É importante identificar o tipo de investigação que se pretende realizar, seja pela abordagem metodológica qualitativa, quantitativa ou pela convenção destas. Nesse sentido, Selltiz, Jahoda & Destsch (1974), classificam as investigações sociais em três grupos: estudos exploratórios, descritivos e aqueles em que se verificam hipóteses causais, designados também por estudos explicativos (Gil, 2008).

Os estudos exploratórios são todos aqueles que procuram encontrar conceitos e soluções, na tentativa de adquirir um maior vínculo com o fenómeno investigado. A investigação descritiva “expõe características de determinada população ou fenómeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir a sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenómenos que descreve” (Vergara, 2005: 47). Desta maneira, os investigadores centram a sua atenção na componente prática, tal como acontece num estudo exploratório.

Entretanto, a investigação explicativa identifica as causas e os efeitos dos fenómenos que são relevantes para o investigador, ao ponto de se estabelecer a necessidade de explicar a razão de tais acontecimentos. Nesta mesma linha, Godoy (1995: 63) considera que “quando o estudo é de carácter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenómeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”.

Deste modo, para atingir corretamente os objetivos da investigação, é imperativo adotar o tipo de abordagem mais apropriado. Assim, “quando a finalidade da investigação é descritiva ou causal, a abordagem é quantitativa; quando a finalidade é explicar ou descrever um evento ou uma situação, a abordagem adoptada deve ser a qualitativa” (Freitas & Jabbour, 2011: 9).

Meireles, Santo & Moreira (2010) referem que o método científico surgiu da necessidade de compreender a realidade objetiva e que se caracteriza principalmente pela racionalidade técnica do positivismo que priorizava informações estritamente quantitativas. Este tipo de abordagem destaca a quantificação de dados, utilizando para o efeito os recursos e técnicas estatísticas. Possibilita ao investigador a mensuração de opiniões, hábitos, atitudes e reações, por meio de uma amostra estatística que representa o universo estudado (Terence & Escrivão, 2006).

Neste sentido, Oliveira (1999) confirma que é muito utilizada nos estudos descritivos onde se procura descobrir e classificar a relação entre variáveis ou nas investigações conclusivas, onde se pretende estabelecer analogias de causalidade entre eventos. Entretanto, Thiollent (2006) confirmava que esta abordagem não respondia às questões subjetivas e às situações problemáticas surgidas no contexto social onde a investigação objetiva não conseguia apresentar soluções de resposta.

Surge assim, a investigação qualitativa que procura interpretar fenómenos similares e encontrar respostas aos problemas. Segundo Denzin & Lincoln (2000, 2006, 2008), a sua origem está na sociologia, no estudo de vida de grupos humanos e na antropologia, cuja evidencia inicial se remete para os métodos de trabalho de campo. São da opinião que deve ser compreendida como crítica científica social e não apenas como uma especificidade da teoria metodológica, o que lhe confere significado dentro do campo da investigação científica.

Shah & Corley (2006) e Bardin (2011) coincidem ao definir a pesquisa qualitativa como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de um instrumento estatístico na análise dos dados. Procura entender, descrever e explicar os fenómenos sociais de modos diferentes (Flick, 2009). Nos contextos educacionais, este tipo de investigação favorece a análise de experiências entre indivíduos ou grupos, examinando interações e comunicações. Por isso, permitem descrever a complexidade de determinado problema, analisar variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais (Richardson, 1999).

Skinner, Tagg & Holloway (2000) descrevem que as técnicas qualitativas evidenciam a experiência das pessoas e do seu reflexo em relação a eventos e processos que estão inseridos nos cenários sociais. No campo educacional, tem sido relevante o conhecimento produzido através dos processos instrutivos e educativos que estão relacionados com o estudo da liderança educacional. Tais premissas qualitativas podem ser contrastadas com abordagens quantitativas. Estas abordagens, ou a junção de ambas, estão relacionadas com as opções epistemológicas e com as diferentes formas de representação da realidade.

A própria dialética e o carácter social da liderança educacional, que procura dar resposta à crescente necessidade de aferir, melhorar e qualificar a escola, tem sido inserida

na metodologia qualitativa, sustentada em interpretações quantitativas, em fases diferentes do processo de investigação. Esta abordagem é de natureza qualitativa/interpretativa, mas sempre regida pelos critérios científicos de objetividade, validade e fidelidade, o que permite dar maior ênfase à reflexão dos sujeitos que participam e transformam os processos pedagógicos.

Inserido na investigação social, de natureza qualitativa, está o método de estudo de caso. Embora existam controvérsias sobre a sua cientificidade e a sua rigorosidade, é uma estratégia utilizada de forma extensiva nas ciências sociais (Yin, 2010).

Segundo André (2005), o estudo de caso surge na Sociologia e na Antropologia, no final do século XIX. O seu principal propósito era realçar características e atributos da vida social. Na Medicina, Psicanálise, Psicologia e Serviço Social objetivavam estudar um caso para fins de diagnóstico, tratamento e acompanhamento. Segundo os critérios de Stake (2000), atualmente pode ser apontado como uma das estratégias metodológicas mais frequentes, embora já tenha sido aplicado há 2.300 anos, “reconhecendo-se como uma das mais antigas formas de investigação” (Bonoma, 1985: 199).

Na Educação, o estudo de caso surge nas décadas de 60 e 70 apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula, tendo sido apresentado como uma referência para a investigação, numa Conferência Internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972 (André, 2005). Para autores como Stake (2005), Martins (2008), Richardson (2009), Minayo (2010) e Yin (2010), o estudo de caso destaca-se pela sua natureza metodológica e pelas suas possibilidades investigativas, no âmbito da educação.

Stake (2000) considera que é quase impossível apresentar um conceito exato de estudo de caso. O autor fundamenta que veicular uma definição tão precisa pode introduzir no próprio estudo uma perspetiva diferente daquela utilizada pelos investigadores de outras áreas. Quanto à definição de «caso», concorda com Smith (1978), ao expor que se deve ver um caso como “um sistema limitado”, e investigá-lo “como um objeto ao invés de um processo” (Smith, 1978: 2). Um «caso» “pode ser um fenómeno simples ou complexo, mas para ser considerado caso, ele precisa ser específico” (Stake, 2001: 135).

Desta maneira, um estudo de caso pode ser interpretado como um método que observa a realidade social, preservando o carácter unitário do objeto estudado (Goode & Hatt, 1979). É uma compreensão da dinâmica do contexto real (Eisenhardt, 1999), onde o fenómeno se manifesta (Miles & Huberman, 1994), cuja aplicação precisa de múltiplas fontes de provas (Voss, Tsikriktsis & Frohlich, 2002).

Na investigação social, presta maior atenção aos problemas concretos da escola e procura captar a complexidade de um sistema, na sua atividade (Stake, 2005). Como procedimento metodológico, enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade (Llewellyn & Northcott, 2007). Isso lhe confere um cariz de estudo mais profundo e exaustivo de um ou mais objetos (Gil, 2008), de maneira a ampliar e a detalhar o conhecimento, o que seria mais difícil de alcançar através de outros métodos.

Segundo Martins (2008), é um método sustentado por um referencial teórico, que orienta as questões e proposições do estudo, reúne uma série de informações obtidas por meio de diversas técnicas de levantamento de dados e evidências. Além de permitir a descrição holística e intensiva, o estudo de caso irá analisar em profundidade um fenómeno singular. Esta particularidade lhe confere um valor inestimável e que lhe garante aplicabilidade nos cenários educacionais.

Ao analisar as obras do Yin (1993, 1994 e 2001), constata-se que as suas propostas sobre o estudo de caso têm uma fundamentação mais sistémica e sociológica que outros autores. Na presente investigação, os seus critérios se convertem em premissas, caracterizando-se como um processo ativo e de interação social.

Este autor assume, que o estudo de caso se coaduna com “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenómeno e o contexto” (Yin, 2005: 32).

Numa perspetiva epistemológica da liderança educacional como um processo, se reconhece limitações contextuais, tanto que, para que esses lindes não sejam tão difusos, irá depender em grande parte da visão do líder e do seu modo de projetar o desenvolvimento da comunidade escolar. Sendo assim, o estudo de caso é o método mais adequado para conhecer em profundidade todas as particularidades deste fenómeno

organizacional. Há ainda a tendência de produzir algumas generalizações, quando o contexto envolve casos decisivos, raros, típicos e reveladores (Yin, 2005).

Este autor enfatiza que o estudo de caso é a estratégia mais adotada quando é preciso responder a questões do tipo «como» e «por quê» e quando o investigador possui pouco controle sobre os eventos estudados. Ou seja, não procura a generalização dos seus resultados, mas sim a compreensão e a interpretação mais profunda dos factos. Embora não possam ser generalizados, os resultados obtidos devem possibilitar a disseminação do conhecimento, por meio de possíveis generalizações ou proposições teóricas que podem surgir do estudo.

Para André (2005), o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. A primeira, associa o estudo de caso a uma situação, a um fenómeno particular. Por isso, é um dos métodos mais adequados para investigar problemas práticos. A descrição permite especificar a situação investigada. A heurística clarifica a compreensão do leitor sobre o fenómeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (André, 2005: 18). A última característica, a indução, revela que a maioria dos estudos de caso se fundamenta na lógica indutiva.

Wimmer & Dominick (1996: 161) enumeram também quatro características:

1. Particularismo: o estudo concentra-se numa situação, acontecimento, programa ou fenómeno particular, proporcionando assim, uma excelente via de análise prática dos problemas da vida real.

2. Descrição: o resultado final consiste na explicação minuciosa de um assunto submetido à indagação.

3. Explicação: o estudo de caso permite compreender os fenómenos que são submetidos à análise, formando parte dos seus objetivos, a obtenção de novas interpretações e perspectivas, assim como a descoberta de novos significados e visões pelo investigador.

4. Indução: a maioria dos estudos de caso utiliza o raciocínio indutivo, segundo o qual, os princípios e generalizações emergem da análise dos dados particulares. Em muitas

contextos, mais do que verificar hipóteses formuladas, pretende descobrir novas relações entre os elementos.

Destarte, o estudo de caso é um modo de se investigar um fenómeno empírico seguindo um conjunto de procedimentos preestabelecidos e que pode ser utilizado com as seguintes finalidades (Yin, 2005):

1. Explicar os vínculos causais no contexto da vida real.
2. Descrever uma intervenção e o contexto em que ocorreu o fenómeno.
3. Ilustrar determinados tópicos dentro de uma avaliação, às vezes de modo descritivo.
4. Explorar situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados.

Neste sentido, é conveniente ter presente a categorização que alguns autores fizeram dos estudos de caso, pois irá permitir fazer um enquadramento com as investigações que têm sido realizadas no âmbito escolar. Bogdan & Biklen (1994) classificam os estudos de caso apelando ao número de casos envolvidos. Estes autores identificam estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos. Os primeiros baseiam-se em resultados que vão servir de referência a uma série de estudos ou como experiência piloto para a pesquisa de casos múltiplos. Os segundos, baseados no estudo de mais de um caso, podem revestir uma grande variedade de formas.

Para Stake (2005), o estudo de caso pode ser intrínseco (o investigador tem um interesse inerente àquele caso em particular); instrumental (quando o pesquisador pretende que o caso em questão resolva um problema); ou coletivo (quando o cientista não se concentra num só caso, mas em vários).

Yin (2005) classifica os estudos de caso como:

– Casos únicos: são válidos e decisivos para testar a teoria, quando é raro ou extremo; quando é representativo ou típico, ou seja, se assemelha a muitos outros casos; quando é revelador, ou seja, quando o fenómeno é inacessível; e longitudinal, se estuda um caso único, em momentos distintos no tempo.

– Casos múltiplos: são mais consistentes e permitem maiores generalizações, mas implicam maiores recursos e tempo por parte do investigador.

– Enfoque incorporado: o estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise.

– Enfoque holístico: procura examinar apenas a natureza global de um programa ou organização.

André (2005) reúne o estudo de caso em quatro grandes grupos: etnográfico (um caso é estudado em profundidade pela observação participante); avaliativo (um caso ou um conjunto de casos é analisado de forma profunda com o objetivo de fornecer aos atores educacionais informações que os auxiliem a analisar sistemas políticos, programas ou instituições); educacional (quando se pretende compreender a ação educativa); e de ação (cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento do caso por meio de *feedback*).

Comumente, não devem ser utilizados para avaliar a incidência de fenômenos, o que implicaria a existência de tantas situações de interesse quanto ao seu contexto, produzindo um grande número de variáveis potencialmente relevantes (Yin, 2010).

Frequentemente, o problema sob estudo está mais focalizado em estabelecer as similaridades entre situações e, a partir daí, instituir uma base para a generalização, o que muitas vezes, justifica a conceptualização de um caso para outro, muito mais do que para uma população de casos.

Stake (2001: 135) considera que a utilização de um caso único é apropriada nalgumas circunstâncias:

– o caso sob estudo é raro ou extremo, ou seja, não existem muitas situações semelhantes para que sejam feitos estudos comparativos;

– o caso é revelador, ou seja, quando o mesmo permite o acesso a informações que não estão facilmente disponíveis;

– o caso irá determinar se as proposições de uma teoria são corretas.

Mattar (1996) considera, além disso, que um caso único pretende reunir, numa interpretação unificada, inúmeros aspetos de um objeto pesquisado. No entanto, deve-se ressaltar que durante o processo investigativo, o caso estudado pode não constituir a situação que tinha sido delineada, podendo assim, não ter concordância com a teoria inicialmente proposta (Yin, 2005).

Sendo assim, os estudos de caso único e de casos múltiplos refletem projetos diferentes, embora possam existir situações unitárias ou múltiplas de análise. A opção pelo estudo singular obriga a uma dedicação exclusiva a esse caso (Yin, 2005). Quanto à seleção pelos casos múltiplos, pode ajudar a reforçar os resultados de todo o estudo porque podem ser considerados como replicações de cada caso, como comparações deliberadas e contrastantes, ou variações com base em hipóteses.

O mesmo autor afirma que uma das chaves para se constituir um estudo de caso múltiplo bem-sucedido deve obedecer a uma lógica de replicação que exige a determinação do universo ou do potencial grupo de respondentes e, por conseguinte, o procedimento estatístico para se selecionar o subconjunto específico de participantes.

Esta investigação tem como objetivo analisar duas escolas do 1.º ciclo do concelho do Machico da RAM e procurar algumas similaridades entre estas duas unidades. O facto de ser estudada uma situação autêntica na sua complexidade real, possibilitará realizar uma pesquisa social, aplicando o método de estudo de caso múltiplo, e que para tal, se apresenta os seguintes argumentos:

- Os estudos de casos múltiplos são uma importante estratégia de investigação no campo educacional.

- O interesse da Direção Regional da Administração Educativa da Madeira em aprofundar o estudo da liderança educacional em duas escolas do 1.º ciclo do concelho do Machico.

- O interesse pela envolvência dos líderes e dos intervenientes no processo de investigação.

- Possibilidades de realizar estudos comparativos (com resultados semelhantes ou contrastantes) com outras investigações sobre a liderança educacional realizadas na Região.

- Domínio das fronteiras entre a liderança educacional e o contexto escolar na Madeira.

- Os estudos de casos múltiplos permitem responder e contrastar as respostas obtidas de forma parcial em cada escola e incrementam a possibilidade de generalização às escolas do 1.º ciclo do concelho do Machico.

– Possibilidade de realizar conclusões analíticas mais contundentes sobre o processo de liderança educacional em ambas escolas, interpretando a distinção entre os contextos como uma oportunidade para fazer uma melhor generalização.

– Acesso às dinâmicas de trabalho de cada escola e ao processo de liderança educacional no contexto do seu desenvolvimento.

– Assume-se a «escola como caso» porque constitui um sistema delimitado, influenciado pelo contexto físico, sociocultural, histórico e económico em que está inserida a escola e pelas diretrizes da Direção Regional da Administração Educativa da Madeira, as quais não devem ser ignoradas.

Na fase preparatória deste processo de investigação, foi solicitado ao Diretor da Direção Regional da Administração Educativa uma reunião que teve como principais objetivos:

– dar a conhecer as linhas enformadoras desta tese de doutoramento;

– recolher informação sobre os princípios de natureza política regional em matéria de educação, no que ao 1.º ciclo se aplica;

– obter autorização para aplicar os instrumentos de recolha de dados (questionários e entrevistas) aos sujeitos selecionados, garantindo o anonimato dos mesmos.

Para estabelecer padrões de comportamento, conhecer as expectativas e/ou representações de uma determinada população, responder às questões de pesquisa colocadas ou testar hipóteses previamente estabelecidas, os métodos quantitativos permitem confiar na medição numérica, na contagem, na frequência e na utilização da estatística. Desta maneira, combinado com uma interpretação qualitativa profunda se podem realizar inferências ajustadas à realidade.

2.2. Descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados

A preocupação central desta investigação foi com o processo e com o significado das experiências pessoais dos envolvidos, analisando opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população para assim compreender a problemática, confrontá-la com outras

situações já conhecidas e com a teoria existente. Por esse motivo, foi adotado a metodologia do inquérito.

2.2.1. Inquérito por questionário

Como método de recolha e avaliação de dados optou-se por utilizar o inquérito por questionário que “consiste em formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes” (Sousa, 2000: 153). Segundo Carmo & Ferreira (1998), uma das grandes características deste tipo de inquérito é o facto do investigador e o(s) inquirido(s) não interagirem em situação presencial. É um meio útil e eficaz para recolher informação num intervalo de tempo relativamente curto (Rojas, 2001); um instrumento que visa obter informações da população em estudo de uma maneira sistemática e ordenada (Muñoz, 2003).

O questionário permite organizar, normalizar e conferir as variáveis, de tal forma que as informações procuradas possam ser analisadas de uma maneira rigorosa. Quivy & Campenhoudt consideram que o questionário é uma ferramenta de observação não participante, direcionado a um grupo de atores/decisores que, através do registo escrito, recolhe um conjunto vasto de informação sobre:

A sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, o seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

(Quivy & Campenhoudt, 2008: 190)

Desta maneira, o objetivo do inquérito por questionário é agrupar os dados que podem ser analisados estatisticamente para revelarem padrões ou regularidades. Uma das vantagens é a natureza impessoal e uniformizada para todos os sujeitos. Os respondentes poderão sentir-se mais confiantes e exprimir livremente as suas opiniões devido ao anonimato das respostas. Porém, esta característica também poder assumir uma via de restrição.

Não se trata, contudo, de uma tarefa fácil, implementar um inquérito por questionário, válido e fiável, que identifique as variáveis e que possa responder a todas as

questões colocadas pela investigação (Rojas, 2001). É imprescindível, durante sua aplicação desta ter em conta que:

- Implica controlar uma série de variáveis.
- É importante considerar as habilitações do público-alvo a quem ele irá ser aplicado.
- Deve estar muito bem organizado e conter uma sequência lógica.
- Deve evitar questões irrelevantes, insensíveis, intrusivas, desinteressantes, com uma estrutura complexa, ou ainda muito extensa.
- O investigador deve ter o cuidado de não utilizar questões ambíguas, que possam induzir a mais do que um significado, e conseqüentemente, a diferentes interpretações.
- Não deve incluir duas questões num único item (*double-barrelled questions*), pois pode induzir a respostas nem sempre relevantes, além de não ser possível determinar qual das «questões» foi respondida, aquando do tratamento da informação.
- O investigador deve ainda evitar questões baseadas em conjeturas, pois parte-se do princípio que o inquirido se inclui numa determinada categoria e nesse sentido, deve procurar informação baseada nesse pressuposto.
- As questões devem ser reduzidas e adequadas à investigação em causa.
- As questões elaboradas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos:
 - Princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas).
 - Princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta elaborada).
 - Princípio da neutralidade (não devem induzir a determinadas respostas, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor).

Relativamente aos padrões de questões, existem dois tipos: as questões de resposta aberta (permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo uma liberdade de expressão) e as de resposta fechada (são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção, de entre as apresentadas, que mais se adequa à sua opinião).

Como todos os instrumentos de recolha de informação, o inquérito por questionário apresenta vantagens e inconvenientes (Ávila, 2006).

As vantagens dos inquéritos incluem:

- Eficiência na recolha de informação a um grande número de inquiridos.
- Utilização de técnicas estatísticas para determinar a validade, a fiabilidade e o valor estatístico.
- Flexibilidade, no sentido em que podem ser obtidas informações diversas.
- Facilidade na sua aplicação.
- Rentabilização na recolha dos dados, providenciada pelas questões padronizadas.
- Maior sistematização dos resultados.
- Redução do tempo necessário para análise e tratamento da informação.

As desvantagens dos inquéritos compreendem:

- Capacidade de resposta dos sujeitos participantes.
- Não são apropriados para estudar fenómenos sociais complexos.
- Se a amostra da população não for representativa, então as suas características não podem ser inferidas.
- Probabilidade de obter uma taxa de não respostas elevada.
- As respostas podem ter várias interpretações, quando analisadas por sujeitos diferentes.
- As respostas podem ser pouco claras ou incompletas.

Nesta investigação foram usados os inquéritos por questionário porque as respostas aos mesmos podem ser mais facilmente quantificadas e analisadas, tendo em conta o número de inquiridos (73 docentes). Neste sentido, foi aplicado ao grupo docente das duas escolas do 1.º ciclo, o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), da autoria de Avolio & Bass (2004), para caracterizar os estilos de liderança (transformacional, transaccional ou *laissez-faire*) das diretoras das escolas e analisar os factores que podem ou não dificultar as suas ações na implementação de projetos autónomos.

A aplicação do questionário multifactorial de liderança tem como objetivo “aferir a frequência com que os diversos comportamentos sobre a liderança transformacional,

transaccional e *laissez-faire* são observados pelos seguidores. Assim sendo, as quarenta e cinco asserções agrupam-se em doze áreas” (Castanheira & Costa, 2007: 143).

O questionário abrange também a componente dos efeitos e resultados da liderança, representados através de três indicadores como a eficácia, a satisfação e o esforço-extra. As componentes da liderança transformacional abrangem cinco factores medidos por vinte itens:

1. Idealized Influence (Attributed) - II (A) - (Atitudes de influência idealizada) - itens: 10, 18, 21, 25.
2. Idealized Influence (Behavior) - II (B) - (Comportamentos de influência idealizada) - itens: 6, 14, 23, 34.
3. Inspirational Motivation - IM - (Inspiração motivacional) - itens: 9, 13, 26, 36.
4. Intellectual Stimulation - IS - (Estimulação intelectual) - itens: 2, 8, 30, 32.
5. Individual Consideration - IC - (Consideração individual) - itens: 15, 19, 29, 31.

As características carismáticas percecionadas são de natureza sócio afetiva e inspiram sentimentos de lealdade, admiração e identificação. Os líderes que exibem influência idealizada (II (A)) “são capazes de obter esforços-extra dos seguidores, o que é necessário para atingir níveis ótimos de desempenho e de desenvolvimento” (Barracho & Martins, 2010: 66).

As componentes da liderança transaccional englobam dois factores, mensurados por oito itens. Desta maneira se identificam as seguintes componentes:

1. Contingent Reward - CR - (Recompensa pelos objetivos atingidos) - itens: 1, 11, 16, 35.
2. Management by Exception Active - MBE (A) - (Gestão por exceção ativa) - itens: 4, 22, 24, 27.

As componentes da liderança *laissez-faire* incluem dois factores, medidos por oito itens:

1. *Management by exception - passive* - MBEM (P) - (Gestão por exceção passiva) - itens: 3, 12, 7, 20.
2. *Laissez-faire* - LF - (Ausência de liderança) - itens: 5, 7, 28, 33.

Os efeitos e resultados da liderança contêm três dimensões, cada uma delas contempla três factores, essencialmente importantes para a investigação, e que a sua vez contemplam:

1. *Extra Effort* - (Esforço-extra) - itens: 39, 42, 45.
2. *Effectiveness* - (Eficácia) - itens: 37, 40, 43.
3. *Satisfaction* - (Satisfação) - itens: 38, 41, 44.

Assim, o líder mais eficaz é aquele onde predomina a liderança transformacional, seguido dos comportamentos de reforço contingente, da intervenção em crise (ativa e passiva - BEM (A) e BEM (P)) e, em último lugar, do estilo *laissez-faire* (Barracho & Martins, 2010).

O questionário MLQ tem sido utilizado em diversos contextos educacionais. A sua estrutura é padronizada, validada e confiável, cuja aplicação se caracteriza pela ordem e rigor. Desta forma, se evitou o constrangimento ou contradição durante a fase de planificação do estudo teórico.

Além disso, permitiu à investigadora estudar o objeto da investigação como um agente externo e qualificado, mas com a aproximação estritamente necessária da dinâmica do processo estudado. Entre possíveis constrangimentos, se aponta a tendência de os questionários produzirem uma informação menos detalhada que a entrevista e para a possibilidade de apresentarem percentagens reduzidas de respostas.

2.2.2. Inquérito por entrevista

Segundo diversos autores (Triviños, 1987; Lakatos & Marconi, 1991 e Fontana & Frey, 1994), a entrevista é considerada uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso. É um instrumento indispensável na observação e compreensão dos comportamentos e atitudes dos indivíduos e segue, por norma, um guião previamente estabelecido.

Duarte & Barros (2006), consideram que a entrevista se tornou numa técnica clássica para obtenção de informações nas ciências sociais, com larga adoção em áreas como a Sociologia, Comunicação, Antropologia, administração, Educação e Psicologia. A aplicação de entrevistas permite identificar as diferentes maneiras de compreender e

descrever os fenómenos. Elas não permitem testar hipóteses, mas sim, analisar a situação através da perspectiva dos entrevistados.

Em virtude disso, o seu objetivo está relacionado com o “fornecimento de elementos para compreensão de uma situação ou estrutura de um problema” (Duarte & Barros, 2006: 63). Este instrumento permite descobrir questões implícitas, onde o respondente é induzido a comentar sobre as suas crenças, atitudes e informações subjacentes ao tema em estudo (Malhotra, Rocha & Laudio, 2005).

Na perspectiva de Bogdan & Biklen:

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais. Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

(Bogdan & Biklen, 1994: 135)

As entrevistas são menos estruturadas, porém mais intensivas do que os questionários fechados, permitindo maior flexibilidade e alcançando também, maior detalhe e riqueza de informação (Aaker, Kumar & Day, 2004). Facilita a função do investigador porque permite um contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupo, com o ambiente e com a situação que está sendo investigada (Marconi & Lakatos, 2011). Um investigador competente pode interpretar palavras, gestos e contextos e inferir corretamente a informação prestada pelo entrevistado.

Como refere Yin:

A orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência. A avaliação do estudo de caso pode, assim, incluir o uso de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechadas, análise quantitativa de dados registados, e observações de campo directas.

(Yin, 1993: 67)

A entrevista pode oferecer dados para comparar evidências obtidas por outras fontes, a fim de ampliar a confiabilidade do estudo, além de oferecer diferentes olhares

sobre o evento. Martins (2008) alerta, entre outros aspetos, para a atenção do investigador ao estruturar a entrevista, nomeadamente na obtenção de algum conhecimento prévio sobre o entrevistado e na determinação de suportes de registo das informações, que serão recolhidas durante o processo.

Dessa forma, a entrevista cumpre o seu papel de fornecer conceitos relevantes ao pesquisador, uma vez que “a melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face” (Richardson, 1999: 207).

As entrevistas podem assumir diversas formas: espontânea ou totalmente desestruturada, focal, grupo de enfoque e estruturadas. Segundo Flick (2004), as entrevistas semiestruturadas têm suscitado bastante interesse, e têm sido frequentemente implementadas no contexto educacional.

Este interesse está associado com a expectativa de que é mais provável que os entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação espontânea do que numa entrevista estruturada ou num questionário (Flick, 2004). Os participantes devem sentir-se confiantes no processo de construção do conhecimento, para que os aspetos subjetivos possam ser contornados com eficiência.

Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada é um dos principais meios disponíveis na recolha da informação porque o investigador estabelece os âmbitos sobre os quais incidem as questões. Vázquez & Angulo (2003) e Flick (2004), referem que, comparadas com as entrevistas estruturadas, as entrevistas semiestruturadas não pressupõem uma especificação verbal ou escrita do tipo de perguntas a formular nem, necessariamente, da ordem de formulação.

A opção pela entrevista semiestruturada nesta investigação visou recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos (líderes) e assimilar perceções sobre a maneira como estes analisam e projetam os seus modos de atuação durante o processo de liderança. Um líder educacional deve possuir competências para administrar os processos complexos que se desenvolvem nas escolas. Neste caso, o estudo da liderança precisa de instrumentos suficientes que permitam captar a diversidade de descrições, interpretações e realidades múltiplas que os agentes educativos têm sobre o contexto escolar em que trabalham.

Na dinâmica da entrevista semiestruturada para o estudo do desenvolvimento da liderança educacional nas «escolas caso», o diálogo foi do tipo circular. A conversa foi remetida para o tema da pesquisa, permitindo ao entrevistado traçar as suas respostas. Deste modo, instaurou-se uma interação entre o investigador e o interlocutor, exprimindo percepções de acontecimentos e experiências, e construindo uma relação de confiança mútua, favorável para a recolha da informação.

Foi estabelecida, para o melhor funcionamento do processo, “uma atmosfera de influência recíproca entre quem permeia e quem responde” (Lüdke & André, 1986: 33), através de uma clarificação das expectativas. A presença da investigadora ofereceu todas as perspetivas possíveis para que as diretoras pudessem dispor da espontaneidade necessária para fornecer as respostas.

Nesta interação verbal extraíram-se conclusões, a partir de uma sistematização e interpretação adequada do processo de liderança educacional. As diretoras foram induzidas a comentar sobre as suas crenças, atitudes e relação com os seus colegas e a conceder informações subjacentes ao tema em estudo (Malhotra, Rocha & Laudisio, 2005; Marconi & Lakatos, 2011).

Por ser uma etapa integrada no processo investigativo, a transcrição integral da entrevista semiestruturada foi o ponto de partida para codificar em unidades de sentido (palavras e expressões), as categorias e subcategorias identificadas. Evidencia-se uma ligação simultânea entre três processos fundamentais: i) recolha dos dados; ii) codificação e iii) análise do seu conteúdo. Desta maneira, as perguntas que constituem a entrevista, são resultado das teorias que abordam a liderança educacional, como fenómeno social.

Partiu-se dos conhecimentos da investigadora do ponto de vista teórico, e da própria experiência e realidade das «escolas caso», por ter compartilhado funções de gestão escolar, numa delas. Por isso, se garantiu o conhecimento prévio sobre as entrevistadas e a flexibilidade para colocar as perguntas no momento mais apropriado. Os testemunhos trazidos pelas entrevistas foram submetidos à leitura crítica e à interpretação para obter uma explicação do fenómeno estudado, com base na revisão detalhada da literatura.

A organização das unidades resultou da aplicação do *software* de análise de dados qualitativos, o *Web Qualitative Data Analysis (webQDA)*. Este programa foi concebido, principalmente, para auxiliar a investigação em ciências sociais e humanas e está organizado em três áreas fundamentais: fontes, codificação e questionamento.

Souza, Costa & Moreira (2011) identificam inúmeras vantagens deste *software*, possibilitando a edição, interligação e organização da informação através da criação e codificação de categorias desenvolvidas num ambiente colaborativo e sustentado pelo sistema global de redes.

Os mesmos autores referem que do ponto de vista processual, o *WebQDA* é composto de uma primeira parte de configuração, e de uma segunda parte, de abstração do projeto. Na primeira fase, de configuração, é possível codificar e indexar de forma sistemática os dados, permitindo a recodificação à medida que se processa a análise da entrevista. Na segunda fase, de abstração, é indagada a informação com o objetivo de obter as respostas às questões da investigação.

Sendo assim, “os dados que advém das pesquisas de abordagem qualitativa, precisam ser analisados, de forma diferente dos dados provenientes de estudos de abordagem quantitativa, que se valem de *softwares* estatísticos, teste de hipóteses, estatística descritiva e multivariada” (Hennig & Trevisan, 2013: 2). Dessa forma, apresenta-se a análise de conteúdo como técnica de estudo de dados qualitativos de grande relevância e potencial para o desenvolvimento teórico desta investigação (Denzin & Lincoln, 2000; Shah & Corley, 2006).

2.2.3. Análise e interpretação de conteúdo

A análise de conteúdo alcançou popularidade a partir do livro *Análise de Conteúdo*, escrito por Laurence Bardin, publicado em 1977. Da perspectiva de Berelson (1952), a análise de conteúdo contribui para descrever a informação de forma objetiva, de acordo com regras determinadas. É sistemática, ao classificar o conteúdo em categorias preestabelecidas em função dos objetivos a atingir e é quantitativa, ao calcular a frequência dos dados mais significativos.

É possível afirmar que a análise de conteúdo é uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência e tempo por parte do investigador. Assim, tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise. Por isso, a disciplina, a perseverança e o rigor do investigador são essenciais (Freitas, Cunha & Moscarola, 1997).

Para Oliveira (2008), a técnica é pouco clara, possibilitando a sua utilização sem os cuidados metodológicos exigidos para a prática de investigação, especialmente para os pesquisadores iniciantes, que tendem a aplicá-la como prática intuitiva e não sistematizada. Entretanto, Dellagnelo & Silva (2005) e Mozzato & Grzybovski (2011) consideram que é uma técnica que pode ser usada com eficiência na execução de pesquisas diferenciadas, havendo maior incidência nas abordagens qualitativas.

Qualquer técnica de análise de dados, em última instância, requer uma metodologia de interpretação. Como tal, possui procedimentos peculiares, envolvendo a preparação dos dados para a análise, visto que esse processo “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (Creswell, 2007: 194).

Contudo, entre as diferentes estratégias analíticas, os processos e os termos diferem, e a análise de conteúdo também apresenta peculiaridades. Em relação à escolha do procedimento de análise de dados:

A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador.

(Chizzotti, 2006: 98)

Nesse sentido, os dados obtidos devem ser interpretados de acordo com uma técnica de análise apropriada. Para Flick (2009), a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a recolha dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas complementares.

Entre a diversidade de conceitos publicados sobre esta técnica específica, é considerada a perspectiva de Bardin (2006). Este autor considera que a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de estudo das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, ultrapassando as

incertezas e enriquecendo a leitura dos referenciais obtidos, sem menosprezar o rigor da objetividade, a profusão da subjetividade e da ética, que são factores essenciais.

Como afirma Chizzotti (2006: 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Diversos autores (Flick, 2009 e Minayo, 2010) definem, desde a sua perspectiva, as fases ou etapas da análise e interpretação do conteúdo, a fim de ser possível conferir significado à informação. Optou-se por tomar como balizador, deste estudo, os três estádios propostos por Bardin (2009):

- Pré-análise.
- Exploração do material.
- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Estas três fases podem ser sistematizadas com as seguintes ações:

- Leitura geral do material obtido (entrevistas e documentos).
- Codificação, para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral.

- Subdivisão do material em unidades de registo (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico.

- Estabelecimento de categorias que se diferenciam tematicamente nas unidades de registo (passagem dos dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da produtividade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza).

- Agrupamento das unidades de registo em categorias comuns.
- Agrupamento progressivo das categorias (iniciais-intermediárias-finais).
- Inferência e interpretação, apoiadas no referencial teórico.

Destacam-se as dimensões da codificação e categorização que possibilitam as interpretações e as inferências. No que se tange à codificação, “corresponde a uma transformação – efectuada (*sic*) segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (Bardin, 2006: 103).

Por fim, cabe salientar que a análise de conteúdo possibilita a utilização de diferentes estratégias de análise no seu desenvolvimento metodológico. Mas, ao mesmo tempo, sinaliza os seus limites e falácias subjacentes. Dessa forma, a procura por critérios de validade e confiabilidade constitui o caminho para a superação das limitações, inerentes ou não à própria técnica.

2.2.4. *Fiabilidade e validade dos dados*

A validação dos resultados de uma pesquisa culmina numa exigência básica em qualquer campo científico, seja essa de carácter qualitativo, seja quantitativo. No entanto, o processo de validação e de confiabilidade não têm a mesma conotação nestas duas abordagens (Mozzato & Grzybovski, 2011). “No geral, porém, confiabilidade e generalização desempenham um papel menor na investigação qualitativa” (Creswell, 2007: 199).

Contudo, o critério anterior não determina que as abordagens qualitativas não careçam de apresentar normas de validação ou não possam desempenhar um papel na generalização. Nesta investigação, a análise de conteúdo é apresentada como uma técnica híbrida entre abordagens qualitativas e quantitativas, o que confere validade e confiabilidade à mesma. Assim, para garantir a qualidade e o sucesso da averiguação científica, Yin (2005) e Gummesson (2007), destacam que a investigação precisa atestar três critérios: validade, generalização e confiabilidade.

1. Validade. Pode ser estruturada em duas ordens: interna, quando se refere a estudos exploratórios e que procura estabelecer relações causais; externa, quando as descobertas são generalizáveis, ou seja, os seus resultados são aplicáveis a outros casos (Yin, 2005).

2. Generalização. Está intimamente relacionada com a validade e às vezes, é chamada validade externa, sendo que os resultados da investigação são utilizados em aplicações específicas (Gummesson, 2007).

3. Confiabilidade. É o principal critério da ciência. Um estudo com alta confiabilidade pode ser replicado por outros investigadores, sendo certo, que o objetivo será garantir que possa alcançar os mesmos resultados (Yin, 2005; Gummesson, 2007).

Richardson (1999) destaca a importância tanto da confiabilidade como da validade interna e externa. Afirma que, devem ser cumpridos critérios científicos e que a apresentação de normas de confiabilidade e validade são imperativos éticos para qualquer investigação. Para o autor, confiabilidade verifica-se pela capacidade de os instrumentos utilizados produzirem medições constantes, quando aplicados a um mesmo fenómeno. Dessa maneira, se minimizam as obliquidades do estudo.

O mesmo autor considera que a validade “indica a capacidade de um instrumento produzir medições adequadas e precisas para chegar a conclusões corretas, assim como a possibilidade de aplicar as descobertas a grupos semelhantes não incluídos em determinada pesquisa” (Richardson, 1999: 87).

Para Stake (1995) e Creswell (2007), a arte do estudo de caso está em o investigador obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações que faz, e, para isso, deverá recorrer a um (ou vários) protocolos de triangulação (*triangulation protocols*). Estes constituem estratégias que procuram assegurar a validade interna nas abordagens qualitativas.

A triangulação tem sido amplamente discutida e muito bem aceite na investigação científica, tanto na fase de recolha de dados como na análise da informação e “supera as limitações de um método único, por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (Flick, 2009: 32). Este autor não se refere apenas à triangulação metodológica, mas também salienta a importância da triangulação dos dados, do investigador e da teoria. A triangulação dos dados é apontada como procedimento fundamental à validação da investigação, considerando que:

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa.

(Martins, 2008: 80)

Para o efeito, segundo Stake (1995), os protocolos da triangulação contêm:

–Triangulação das fontes de informação, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes.

– Triangulação do investigador, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detetar desvios derivados da influência do investigador.

–Triangulação da teoria, em que se abordam os dados partindo de perspetivas teóricas e hipóteses diferentes.

–Triangulação metodológica, em que para aumentar a confiança nas suas interpretações, o investigador faz novas observações diretas com base nos registos antigos, ou ainda procedendo a múltiplas combinações inter-metodológicas (aplicação de um questionário ou uma entrevista semiestruturada).

No que diz respeito à triangulação metodológica, além da sua importância para a validação dos resultados, torna-se auspicioso que cada técnica de análise seja trabalhada de acordo com os seus próprios princípios, para que só após, sejam realizados cruzamentos entre os resultados obtidos (Denzin & Lincoln, 2008).

Contudo, Triviños (1987: 170) assevera que “os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não objetividade), por um lado, constituindo os aspetos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo”.

Cabe salientar que, ao implementar a análise de conteúdo, o cuidado com a descrição e a execução de cada uma das suas fases, por mais que se mantenham a flexibilidade e a criatividade, deve ser caracterizada pela conceção de critérios de confiabilidade e validade. Flick (2009) enfatiza o rigor e precisão do processo da investigação como um todo, mas também a adequada exposição dos dados na procura da confiabilidade. Ou seja, é fundamental que na averiguação pela validação e confiabilidade, seja explícita a organização dos referenciais, para que se verifique uma redação exata dos resultados da investigação.

2.2.5. Limitações do estudo de caso múltiplo

O estudo de caso é ainda pouco valorizado por alguns investigadores (Yin, 2010), apesar de ser uma forma distinta de investigação empírica. Para Goode & Hatt (1979: 421), “este é, frequentemente, considerado como um tipo de abordagem intuitiva, sem um plano de amostragem adequado ou verificações de distorções resultantes de pontos de vista pessoais sobre a realidade social”.

O primeiro grande questionamento reside na alegada falta de rigor científico do estudo de caso. Isso se deve porque, ao longo dos anos, em várias ocasiões, os investigadores que aplicaram o método foram negligentes e permitiram que se aceitassem visões tendenciosas para influenciar o significado das descobertas (Yin, 2005), confirmando que a limitação não está no método.

O segundo ponto de preocupação é o argumento de que o estudo de caso é pouco credível para se fazer uma generalização estatística. Contudo, tal como as experiências científicas, os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos. “O estudo de caso, como o ensaio, não representa uma «amostragem» e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)” (Yin, 2005: 29).

A terceira crítica está relacionada com o facto de ser um processo moroso de implementar, cujos resultados são muitas vezes, documentos volumosos, de difícil leitura e compreensão. Segundo Yin (2005: 30), “essa constatação é baseada no passado e não na maneira como são feitos atualmente e serão no futuro”. Na verdade, este autor tem constatado que tem havido maior rigor, no sentido de evitar a associação do estudo de caso com outros métodos científicos, que requerem uma permanência mais prolongada na recolha da informação.

Com outros argumentos, Llewellyn & Northcott (2007: 196) destacam as principais críticas à estratégia de estudo de caso, como «conclusões pontuais», infundadas e subjetivas”. Além de considerarem que o estudo de caso é uma estratégia de investigação «anticientífica».

Sammartino (2002) afirma que os resultados tendenciosos não são problemas exclusivos do estudo de caso e que em qualquer método de investigação científica, é

possível haver distorções. Apesar dos problemas, é possível superar tais obstáculos. Duarte & Barros (2006) apresentam algumas propostas de superação:

1. Definir claramente as questões de investigação.
2. Evitar narrativas fastidiosas, com textos longos e relatórios extensos, pois irá dificultar a análise da informação.
3. Realizar uma fundamentação teórica bem sustentada sobre o tema a ser analisado, para obter uma maior precisão na formulação das questões.
4. Ser rigoroso ao desenvolver categorias e indicadores, e definir e delimitar tipos de comportamento.

Em contrapartida, os estudos de caso possuem uma vantagem em relação às demais estratégias metodológicas, pois possibilitam ao investigador executar uma análise extremamente pormenorizada do seu objeto. Este estudo irá permitir obter resultados que não seriam acessíveis de outra forma, e conseqüentemente, irá favorecer a efetiva compreensão das diversas abordagens do caso (André, 1984). Além disso, a análise é realizada em profundidade e pode contribuir para o desenvolvimento do próprio investigador, pois ao entrar em contato direto com experiências diversificadas, ele tem a oportunidade de «viver muitas vidas» (Goode & Hatt, 1979).

Outra importante vantagem é a inegável propriedade heurística que caracteriza os estudos de caso, pois permitem fomentar descobertas e criações (André, 2003). Isso ocorre porque o inquiridor encontra ampla liberdade para desenvolver novas ideias sem se limitar pelos pressupostos estabelecidos pelo referencial teórico que adota. Os estudos de caso mostram-se especialmente atrativos para o investigador que tem apreço pelos desafios e que manifesta confiança para expor e debater o seu próprio ponto de vista, em qualquer cenário.

Yacuzzi (2005: 9) refere que “o seu valor reside não apenas no estudo de um fenômeno, mas também no seu contexto de ação”. Neste método, os dados são obtidos a partir de múltiplas fontes, todas baseadas em relatos, documentos ou observações. Isto significa que podem ser utilizadas, inclusive evidências (dados) de natureza quantitativa que estejam catalogadas. Assim, um estudo de caso é mais indicado para aumentar a compreensão de um fenômeno do que para delimitá-lo.

O investigador que executa um estudo de caso, geralmente sente-se capaz de responder a uma quantidade muito maior de perguntas do que aquelas que os dados recolhidos efetivamente permitem. Goode & Hatt (1979) destacam que, possivelmente isso ocorra porque o pesquisador organiza mentalmente uma síntese do material obtido e o organiza de modo um tanto arbitrário, com o intuito de facilitar a compreensão do carácter unitário do objeto.

2.3. População/amostra/participantes do estudo

Para Stake (1994: 243), a seleção de pessoas, grupos ou lugares que vão constituir o caso é o “passo mais crítico da pesquisa por estudo de caso”. Yin (2005) alerta uma vez mais para a falsa ideia de que um estudo de caso deve obedecer a uma amostra de um universo, pois o que está em causa não é uma generalização estatística, mas uma generalização analítica. E acrescenta que, ao fazer um estudo singular de caso, pode escolher-se um caso extremo ou único, ou mesmo um caso revelação.

Yin (2010) chama a atenção para a identificação do público-alvo do relatório. O estudo de caso pode ter um conjunto mais amplo de públicos possíveis do que a maioria dos outros tipos de investigação. Podem incluir-se académicos, políticos, líderes escolares, profissionais em geral, e também outros que não se especializaram na metodologia de estudo de caso, ou outras pesquisas de ciência social, mas, que podem contribuir com informação e experiência à investigação que se desenvolve.

Hill & Hill (2005: 41) referem que “uma população ou universo é o conjunto de valores de uma variável sobre a qual pretendemos tirar conclusões”, acrescentando que “nas ciências sociais é usual termos apenas um valor da variável para cada caso, pelo que o tamanho de uma população definida de modo estatístico é normalmente igual ao número total de casos para os quais pretendemos tirar conclusões”.

Para Bravo & Eisman (1998), a seleção da amostra num estudo de caso adquire um sentido muito particular. De facto, ao escolher o caso, o investigador estabelece o referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994). Mas, adverte Stake (1995), é importante ter sempre presente que “o estudo de caso não é uma

investigação baseada numa amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso” (Stake, 1995: 4).

Por isso, a constituição da amostra é sempre intencional (*purposeful sampling*), “baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos, buscando-se não a uniformidade, mas as variações máximas” (Bravo, 1998: 254). Para o autor, existem seis modalidades de amostragem intencional para um estudo de caso:

1. Amostras extremas (casos únicos que proporcionem dados muito interessantes).
2. Amostras de casos típicos ou especiais.
3. Amostras de variação máxima, adaptadas a diferentes condições.
4. Amostras de casos críticos.
5. Amostras de casos sensíveis ou politicamente importantes.
6. Amostras de conveniência.

Em todas estas amostras há características que as destacam relativamente às amostras probabilísticas típicas das abordagens quantitativas. Destacam-se:

– Processo de amostragem dinâmico e sequencial, que pode ser alterado/aumentado à medida que o estudo evolui para completar ou contrastar os dados já obtidos.

– Ajuste automático da amostra, sempre que surjam novas hipóteses de trabalho que justifiquem uma redefinição da amostra e/ou o seu reajustamento às novas condições da análise.

– O processo de amostragem só está concluído quando se esgota toda a informação passível de ser obtida no confronto das várias fontes de evidência: a saturação ou redundância é o principal critério para considerar finalizado o processo.

Yin (2010) sublinha que, ao fazer um estudo de caso múltiplo, é importante verificar quais as pessoas que irão proporcionar melhor riqueza de dados e melhor cruzamento de casos (*cross case issues*), tendo em conta a lógica do inquérito, e em particular o que podem representar os casos múltiplos:

- Casos confirmatórios.
- Casos contrastantes.
- Casos teoricamente diferentes.

E conclui que, com três ou mais casos, é importante incluir alguma variação geográfica, étnica, de dimensão ou outra. Desta maneira, irá proporcionar ao investigador uma visão mais profunda, ampla e integrada da unidade social que está a ser analisada na sua investigação.

Ao retratar situações da vida real, o estudo de caso se configura vantajoso. Destaca Yin (2010), a dimensão ética, que não pode ser esquecida, pois deve ser evidentes os critérios utilizados na pesquisa, principalmente no que diz respeito aos sujeitos, unidades de análise e dados apresentados.

Neste sentido, pretendeu-se identificar alguns estabelecimentos de ensino que contemplassem características humanas, estruturais e de processos importantes para o estudo desenvolvido:

- Tempo de permanência no cargo de liderança escolar.
- Dimensão organizacional da escola.
- Interpretação legislativa dos líderes, no contexto escolar.

Depois de efetuadas várias estimativas, foram selecionadas duas escolas, verificando-se que ambas demonstravam interesse em abordar os problemas inerentes à interpretação dos normativos legais, no âmbito da autonomia das escolas e os resultados da sua aplicabilidade prática. Contudo se encontraram diferenças nas características das instituições educativas, mas ambas proporcionaram facilidade de acesso para que se concretizasse a investigação.

Com o objetivo de aferir a relação entre as limitações para recolher os dados com a perda de representatividade, foram realizados testes para verificar a informação obtida pelas duas escolas selecionadas. Nesta sequência de pensamento, Stake (2005) refere que numa investigação científica, a pretensão não é representar todas as escolas, mas sim encontrar problemas comuns aos processos de reforma educativa e projetar soluções de melhoria.

2.4. Contexto em estudo

O recurso à caracterização do contexto tem como objetivo estudar a localidade investigada, permitindo uma melhor assimilação do conhecimento deixado pelas marcas

históricas, sociais e económicas presentes na comunidade e pelo papel decisivo que poderá ter incidido nas práticas da construção da identidade e na preparação para o exercício consciente da cidadania ativa e participativa no concelho de Machico.

Dada a quantidade e diversidade de situações educativas abrangidas pela caracterização do contexto, foram selecionadas as dimensões que são mais convergentes com a organização escolar. Por se tratar de escolas diferentes, mas do mesmo meio geográfico, apresenta-se uma análise de micro-histórias, atendendo ao conjunto de discursos que se afigura no *campus* desta investigação.

2.4.1. Localização geográfica e caracterização do meio

O município de Machico está localizado na parte oriental da Ilha da Madeira e tem uma superfície territorial de 68,33 km², dividido em cinco freguesias: Água de Pena, Caniçal, Machico, Porto da Cruz e Santo António da Serra. Machico é a primeira referência histórica da Madeira, pois foi nesta localidade que em 1419 desembarcaram João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz dando-se início à epopeia dos descobrimentos portugueses.

Sobre a origem do nome de Machico existem várias teorias, mas a mais poetizada é a lenda de Robert Machim e de Ana d'Arfet, dois apaixonados que abandonam a cidade de Bristol num barco à vela em direção a França. Desviados da rota por um temporal terão descoberto uma ilha muito antes de terem chegado os navegadores portugueses. Assim, a designação desta localidade parece que sucede do termo Machim.

Após a descoberta, a Ilha da Madeira foi dividida em duas capitánias. Machico foi uma das sedes de capitania, que se estendia desde o Caniço até ao Caniçal e deste até ao Porto do Moniz, cujo Capitão Donatário foi Tristão Vaz. Nessa altura, Machico tornou-se num centro cultural ganhando notoriedade os encontros na residência da família de Tristão Vaz pela dinamização de momentos artísticos, poesia, dança e música.

O século XV foi muito importante no desenvolvimento económico da Madeira, principalmente pela produção de cana-de-açúcar. Surgiram os primeiros engenhos que transformaram esta matéria-prima em «pães de açúcar» que eram exportados para todo o continente europeu. As terras não eram as mais férteis para o cultivo da cana sacarina, no entanto, em 1494, a capitania de Machico produzia cerca de um quinto da produção

regional. Ainda neste século, em maio de 1440, Machico foi elevado a vila e a 2 de agosto de 1996 auferiu à categoria de cidade.

A nível socioeconómico, a agricultura e a pesca representavam as principais atividades nos primórdios do desenvolvimento de Machico, sendo o comércio pouco representativo. A forte orientação da economia madeirense para o sector terciário tornou-se bem patente na evolução do emprego em detrimento da relevância económica no sector primário e secundário.

A população ativa de Machico corresponde a 9.745 indivíduos e encontram-se empregados cerca de 8.061, distribuídos pelos três sectores de atividades como o primário com 446, o secundário com 1.896 e terciário com 5.719 trabalhadores, sendo a taxa de desemprego de 17,28%. Conjugando uma diversidade de atividades económicas, Machico assenta, atualmente, na indústria turística, na construção civil, nos serviços e na pesca (Silva, 2007).

Absorvendo uma parte importante da população do concelho, e mesmo de fora deste, é também apoiado pelo movimento de investimentos adjacentes, como o Aeroporto Internacional da Madeira e a Zona Franca da Madeira (ZFM), criada em 1980, consubstanciada pelo Decreto-Lei n.º 500/80 de 20 de outubro.

O Decreto Regulamentar n.º 53/82 de 23 de agosto veio desbloquear o enclave territorial da ZFM, evoluindo para o Centro Internacional de Negócios da Madeira (CINM) e permitindo que o regime exercesse atividades de natureza industrial, comercial e financeira. O regime do CINM configura-se como um regime de benefícios e facilidades do Estado português no âmbito da fiscalidade, cujo objetivo primordial foi, e continua a ser, um instrumento de desenvolvimento económico da RAM. Enquanto tal, carece da aprovação da Comissão Europeia.

O Decreto-Lei n.º 165/86 de 26 de junho definiu os incentivos fiscais para promoção e captação de investimentos do CINM, estabelecendo quatro sectores de atividade: i) sector de serviços financeiros, ii) sector de serviços internacionais; iii) registo internacional de navios (MAR), e iv) zona franca industrial. Em 2003, o sector de serviços financeiros foi excluído do regime de benefícios fiscais e suspenso a partir de 2011.

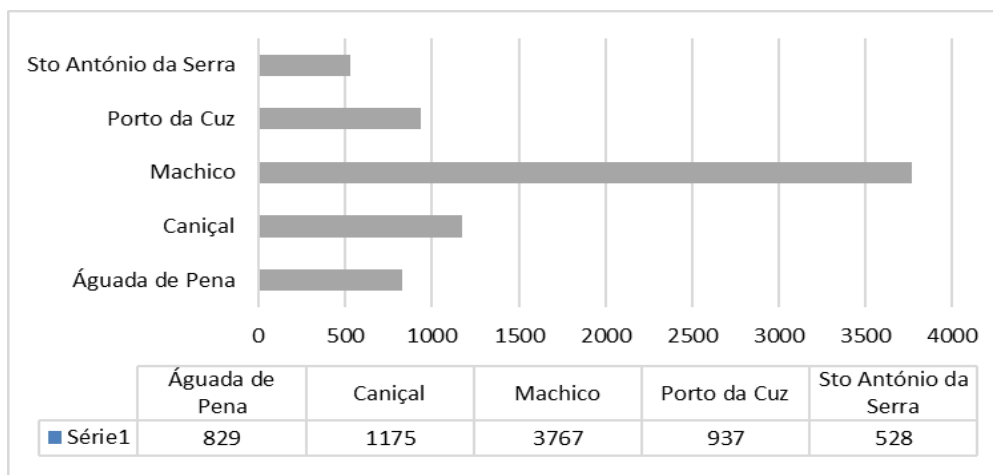
O CINM representa um instrumento decisivo para o desenvolvimento económico da RAM através do aumento de receita fiscal, da empregabilidade e da captação de investimento externo, que permite criar uma autossuficiência e autonomia de que a Região carece. Machico apresentou-se como uma das principais cidades nos primeiros tempos de colonização. Mesmo com o desenvolvimento do Funchal conseguiu manter o cariz citadino, mas com os costumes e tradições que se afiguram no espaço rural.

Os factores históricos, desde as capitánias donatárias instaladas no Funchal e em Machico, aos económicos, principais polos de produção, pela localização de empresas, serviços, famílias residentes e pela melhoria dos eixos rodoviários justificam a acentuada concentração da população madeirense nestes dois municípios.

O Instituto Nacional de Estatística (INE), através dos dados obtidos pelos censos de 2011 (Gráfico 2.1), publicou que a população residente na RAM era de 267.785 habitantes, com uma representação de 8,2% no município de Machico. Ou seja, com 21.828 habitantes, destacando-se a freguesia de Machico como a mais povoada, com cerca de 11.256 residentes. No entanto, em 2013 a população deste concelho diminuiu para 21.147 devido à baixa de natalidade, 138 nascimentos e ao aumento da emigração, cerca de 150 no concelho, também neste mesmo ano.

O aumento da população juvenil foi confrontado com uma maior intensidade de saída de pessoas deste concelho, o que se explica, fundamentalmente, por duas ordens ligadas à população estudantil. Muitos dos jovens, com marcada tendência, decidem frequentar o ensino secundário nas escolas do Funchal e o ensino superior em Portugal Continental.

Gráfico 2.1. Famílias residentes no concelho de Machico



Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE), 2011.

Se, por um lado, é normalmente reconhecido que a Ilha da Madeira apresenta um potencial de crescimento que pode vir a ser facilitado pela existência de uma população relativamente jovem; por outro lado, quando se coloca a tónica da análise do lado das respetivas qualificações, verifica-se que o baixo nível de escolarização da população madeirense pode constituir um dos principais entraves ao desenvolvimento da Região.

Com efeito, no que diz respeito às qualificações escolares, a RAM manifesta uma estrutura, em termos absolutos, bastante desfavorável, com quase metade da população a revelar níveis de instrução iguais ou inferiores ao 1.º ciclo do ensino básico.

Em relação à distribuição da população por nível de ensino no concelho de Machico, cerca de 7.899 indivíduos concluíram o 1.º ciclo, 2.705 o 2.º ciclo, 3.139 o 3.º ciclo, 3.041 o ensino secundário e 1.952 o ensino superior. A taxa de analfabetismo tem vindo a diminuir desde 1991. No entanto, continua a ser um valor significativo, rondando os 8,0%, sendo que 2.336 indivíduos não têm nenhum nível de escolaridade.

Em Machico, as práticas educativas não estão restritas às organizações escolares e a função pedagógica é extrapolada para os espaços sociais. Existem várias instituições com relevância a nível cultural e educativa que correspondem às exigências da sociedade do conhecimento e às preocupações com o projeto educativo, social e político (Demo, 1995). Desta maneira se destacam os seguintes espaços e instituições:

- Aqueduto do Engenho.
- Baía d’Abra.
- Biblioteca Municipal.
- Cais de Machico – Desembarcadouro.
- Caminho do Sardinha - Ponta de São Lourenço.
- Capela da Graça.
- Capela da Piedade.
- Capela de São Roque.
- Engenho do Porto da Cruz.
- Fontenários.
- Forte de Nossa Senhora do Amparo.
- Forte de São João Baptista.

-
- Fortim do Porto da Cruz.
 - Funduras.
 - Furnas do Cavalum.
 - Igrejas do Concelho de Machico.
 - Levadas do Concelho de Machico.
 - Miradouros.
 - Ponte da Ribeira Natal.
 - Quinta da Junta do Santo da Serra.
 - Solares do concelho de Machico.

Dentro das instituições económicas e socioculturais de Machico reconhecem-se:

- Associação Flores de Maio.
- Associação de Caridade Aldeia da Paz.
- Associações Desportivas do Concelho de Machico.
- Associação Recreativa Cruz da Achada.
- Banda Municipal de Machico.
- Bombeiros Municipais.
- Câmara Municipal.
- Casas do Povo.
- Centros Cívicos do Concelho de Machico.
- Centro de Saúde.
- Escolas do Concelho de Machico.
- Extensão do Conservatório de Música da Madeira.
- Extensão da Academia de Línguas.
- Fórum Machico.
- Grupo Coral das Casas do Povo do Concelho de Machico.
- Grupo de Escuteiros.
- Grupos Folclóricos do Concelho de Machico.
- Juntas de Freguesia do Concelho de Machico.
- Museu da Baleia.
- Paróquias do Concelho de Machico.

-
- Parque Desportivo de Água de Pena.
 - Parque Empresarial de Machico.
 - Rotary Clube do Concelho de Machico.
 - Santa Casa da Misericórdia de Machico.
 - Zona Franca da Madeira.

Nestes espaços e instituições económicas e socioculturais se encontram grande parte do tesouro histórico e cultural de Machico, por isso são imprescindíveis no contexto de desenvolvimento escolar e comunitário.

2.4.2. Caracterização das escolas

Para a caracterização de «cada escola» se teve em conta como elementos particularmente importantes:

- A sua história como instituição formadora de gerações, reflexo ativo e direto da comunidade em que se encontra inserida.

- O seu Projeto Educativo, como documento que orienta o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-conviver da escola, para se converter num instrumento dinamizador das transformações individuais (crescimento pessoal) e coletivas (crescimento social).

- As suas prioridades de intervenção social (instrução, educação e desenvolvimento).

Ao estudar a história da «escola sede do concelho», constata-se que na década de 1970, a escola primária era formada por vários núcleos dispersos pela cidade, nomeadamente nos sítios do Engenho, Estacada, Graça e Redondo e funcionavam em dois turnos. Na década de 1980, foi construído um edifício no sítio da Banda d'Além composto por cinco salas. No ano letivo de 1989/1999 foi inaugurado um pré-fabricado nesta localidade levando à extinção do espaço anterior. Este novo edifício era constituído por dois pisos; um com cinco e outro com três salas nos andares superior e inferior, respetivamente.

A estrutura acabou por se degradar e em 1997 a Escola do 1.º Ciclo passou a funcionar no prédio da antiga Escola Básica e Secundária de Machico. Em 2005 surge o

novo edifício da Escola Básica com Pré-escolar de Machico na Banda d'Além, desta vez sita à Rua Senhor dos Milagres.

Esta escola tinha como princípio fundamental do seu Projeto Educativo, converter-se numa referência na promoção da literacia e na formação global do educando, através do desenvolvimento da personalidade orientada para o exercício do pleno civismo. Promovia como valor, o gosto pela aprendizagem e desenvolvimento de comportamentos e atitudes essenciais ao bem-estar pessoal, às relações interpessoais e à intervenção cívica, tendo como lema principal «Literacia e civismo».

Desta maneira se identificam as seguintes prioridades de intervenção, que vão desde a melhoria das competências da leitura e a construção criativa de textos orais e escritos, até à preparação dos alunos para a adoção de comportamentos adequados às normas de civismo, e que se destacam no Quadro 2.1:

Quadro 2.1. Prioridades de intervenção da «escola sede do concelho»				
N.º	Objetivo	Meta	Indicador de avaliação	Meio de verificação
1	Estimular hábitos regulares de leitura diversificada	Até ao ano letivo de 2016, devem ser realizadas leituras diárias	Número de leituras efetuadas	Registo do professor
		Anualmente, deve existir um espaço aprazível à realização da leitura, até ao ano letivo de 2016	Número de espaços criados	Observação direta
		No ano letivo de 2014, deve ser realizada uma palestra à comunidade educativa	Número de palestras	Registos da palestra
		Mensalmente, devem ser realizadas as atividades do Plano Regional de Leitura (PRL), até ao ano letivo de 2016	Número de atividades programadas no PRL	Relatório do PRL
		Mensalmente, devem ser efetuadas as atividades do «Livro do mês», até ao ano letivo de 2016	Número de atividades programadas no «Livro do mês»	Relatório do «Livro do mês»
		Até ao ano letivo de 2016, devem ser realizados, anualmente, um concurso literário	Número de concursos literários	Registos do concurso Relatório do concurso

		Anualmente, cada aluno deverá ter requisitado um livro, até ao ano letivo de 2016	Número de livros requisitados	Registo do professor
2	Desenvolver a produção de textos escritos de diferentes tipologias	No ano letivo de 2013, os alunos devem escrever uma carta formal e informal	Número de cartas escritas	Cartas elaboradas
		No final do ano letivo de 2013, deve ser realizada uma peça teatral, sobre a temática «A carta»	Número de peças teatrais	Registos da peça teatral
		No ano letivo de 2014, os alunos devem escrever um texto poético	Número de textos poéticos escritos	Textos poéticos elaborados
		No ano letivo de 2014, deve ser publicado um livro de poesia, na feira do livro	Número de livros de poesia publicados	Livro poético
		No ano letivo de 2014, deve ser realizada uma tertúlia de poesia à comunidade educativa	Número de tertúlias realizadas	Registos da tertúlia
		No ano letivo de 2015, os alunos devem ter enviado uma lenda para outra escola	Número de intercâmbios efetuados	Lendas efetuadas
		No ano letivo de 2015, deve ser publicado um livro de lendas, na feira do livro	Número de livros de lendas publicados	Livro de lendas
		No ano letivo de 2016, os alunos devem ter escrito dois textos livres com ilustração	Número de textos livres	Textos livres efetuados
3	Melhorar os resultados escolares no 1.º ciclo	Existência de uma taxa, anual, de aproveitamento de 70% dos alunos matriculados até o ano letivo de 2016	Taxa de aproveitamento dos alunos matriculados	Registo do aproveitamento dos alunos
4	Aperfeiçoar atitudes de civismo	No ano letivo de 2014, deve ser realizado um fórum	Número de Fóruns realizadas	Registos do Fórum
		Anualmente, deve ser elaborada uma lista de regras de conduta, até ao ano letivo de 2016	Número de listas realizadas	
		Até ao ano letivo de 2016, deve ser realizada, anualmente, o «dia aberto»	Número de reuniões realizadas	Registos de participação dos encarregados de educação
		Até ao ano letivo de 2016, deve ser realizada, anualmente, uma palestra	Número de palestras realizadas.	Registos de participação da

				comunidade educativa
		Até ao ano letivo de 2016, os alunos devem ter realizado um debate	Número de debates realizadas	Registos de participação do professor
		Até ao ano letivo de 2016, devem ser realizadas, anualmente, uma atividade do PAA	Número de atividades do PAA	Relatório da atividade do PAA
		Até ao ano letivo de 2016, devem ser realizadas, anualmente, uma atividade do Plano Eco Escolas	Número de atividades do Eco Escolas	Relatório da atividade do Eco Escolas
		Diariamente, até ao ano letivo de 2016, deve ser mantida a preservação da escola	Número de material conservado Número de limpezas efetuadas	Registo de requisição Inventário Registo de manutenção

A história de «uma escola do concelho» tem em conta que na década de 1970, a escola primária funcionava com três salas distintas em casas particulares, uma no Bairro dos Pescadores e as outras duas, na zona mais central da respetiva freguesia, cujo funcionamento era em regime duplo. Em 1985 foi inaugurado o atual edifício da Escola Básica com Pré-escolar que contemplava seis (6) salas. Este estabelecimento de ensino foi um dos primeiros da RAM a adotar o regime de ETI, produzindo efeitos a partir do ano letivo de 1996/1997.

Esta escola tinha por princípio fundamental no seu Projeto Educativo, promover uma aprendizagem de qualidade que contribua para o desenvolvimento, a formação, a autonomia e a responsabilidade dos alunos, habilitando-os para uma integração harmoniosa e responsável na sociedade. Promovia como valor, o reconhecimento da escola como centro privilegiado de concretização do processo de ensino/aprendizagem, mas também da formação pessoal e do exercício do profissionalismo, justifica a eleição dos seguintes valores como norteadores do PEE e da dinâmica educativa da escola: igualdade, transparência, cooperação, partilha e respeito. Em concordância com esta componente axiológica tinha como lema principal «Juntos pela qualidade».

Desta maneira se identificam as seguintes prioridades de intervenção, em conformidade com o Quadro 2.2:

Quadro 2.2. Prioridades de intervenção de «uma escola do concelho»				
N.º	Objetivo	Meta	Indicador de avaliação	Meio de verificação
1	Ensinar a condição humana	No ano letivo 2013/2014, o aluno deverá, por iniciativa própria, executar dois projetos	Projetos realizados	Dossiê
	Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na comunidade escolar	No ano letivo 2013/2014 o aluno deverá ser capaz de resolver 70% dos conflitos, ocorridos no espaço escolar	Número de intervenções do adulto na resolução de conflitos	Diário de turma
2	Aumentar o sucesso escolar Reduzir o número de retenções	No ano letivo 2013/2014, obter 90% de sucesso escolar, no 1.º ciclo	Taxa de aproveitamento escolar	Registos de avaliação final de período
3	Promover a relação escola/família	No ano letivo 2013/2014, devem participar em três reuniões gerais	Número de reuniões	Atas e folhas de presenças
	Reforçar os laços de cooperação entre a escola, família e comunidade	No ano letivo 2013/2014 devem participar em três festividades/comemorações	Número de festividades/comemorações	Registos de turma

2.4.3. Instrumento de regulação - regulamento interno das escolas do 1.º ciclo

Entre os princípios orientadores que regem a administração e gestão da escola se encontram:

1. Participação democrática no processo educativo.
2. Orientação pelos critérios de natureza administrativa, científica, pedagógica e política.
3. Responsabilização dos diversos intervenientes no processo educativo.
4. Zelo pela estabilidade e eficiência da gestão escolar.
5. Garantia de mecanismos de comunicação e informação.

2.4.4. Gestão das escolas

A direção da escola é assegurada pelo órgão de administração e gestão da escola:

1. Diretor Executivo, Pedagógico e Administrativo.
2. Substituto Legal.

3. Conselho Escolar (é composto por todos os docentes do próprio estabelecimento de ensino, incluindo os da Educação Especial e o Técnico Superior de Biblioteca. O Conselho Escolar de Avaliação é composto pelos professores de todas as áreas do currículo e de enriquecimento curricular, de cada ano de escolaridade).

2.4.5. Estruturas de gestão intermédia e serviços especializados de apoio educativo

Os órgãos de gestão intermédia colaboram com o Conselho Escolar e com a direção da escola, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, na perspetiva da qualidade educativa.

A gestão intermédia da escola é constituída pelos coordenadores das atividades curriculares, atividades de enriquecimento do currículo (AEC), ocupação de tempos livres (OTL), tecnologias de informação, ensino recorrente, substituição/apoio pedagógico, equipa disciplinar, estudo, educação cívica e pré-escolar.

2.4.6. Gestão do currículo

As atividades curriculares estão regulamentadas pelo disposto no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, adaptado à RAM pelo Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M de 25 de agosto.

As atividades de enriquecimento do currículo têm uma carga horária semanal correspondente ao mínimo de 8 horas e máximo de 13. Estas atividades pretendem reforçar a ligação entre a escola e o meio, através da formação pluridimensional, assumindo as seguintes dimensões:

1. Artística.
2. Desportiva.

3. Literária.

4. Tecnológica.

– As atividades de ocupação de tempos livres são desenvolvidas nos períodos não ocupados pelas AC, pelas AEC ou pelos recreios. São de caráter lúdico/pedagógico, de frequência facultativa e, fundamentalmente, destinam-se a apoiar as famílias. Estas beneficiam, em particular, os pais e encarregados de educação que trabalham e têm pouca flexibilidade de horário.

A avaliação do grau de satisfação dos serviços prestados e dos projetos implementados é realizada mediante a aplicação de questionários, cujos resultados são divulgados no relatório anual de atividades.

2.4.7. Processamento da informação obtida

De acordo com Fortin (1996), a apresentação dos resultados da investigação exige que se apresente, de forma estruturada, o resumo quantitativo da informação obtida através das variáveis e dimensões definidas na amostra e do seu relacionamento dialético, dentro do processo estudado. Quivy & Campenhoudt (2008: 224) confirmam esta ideia ao afirmarem que “a análise estatística dos dados se impõem em todos os casos, em que estes últimos são reconhecidos por meio de uma investigação por inquérito”. Por outro lado, o desenvolvimento deste tipo de pesquisa constitui o alicerce imprescindível para a manifestação contextual das variáveis em estudo (Given & Samure, 2008).

Nesta investigação, os questionários foram enviados *online* para os professores das escolas em estudo (85 professores) no mês de abril de 2014. Os questionários devolvidos correspondem a 85,8% dos professores que fizeram parte da amostra (68,5% dos docentes pertencem à escola A e 31,5% são da escola B), verificando-se uma diferença na dimensão estrutural e humana entre a escola A, escola de sede do concelho e a escola B, uma escola do concelho.

Os dados foram tratados através do programa informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Através da análise descritiva foram recolhidos, analisados e interpretados os dados numéricos. Foram criadas tabelas, quadros e gráficos como

instrumentos de apoio. De acordo com Huot (2002: 60), a estatística descritiva é “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população e isso sem distorção nem perda de informação”.

Os dados foram analisados tendo em conta as frequências absolutas, as frequências relativas, as medidas de localização (média, mediana, mínimos, máximos, percentis) e medidas de dispersão (desvio padrão).

Para as cinco questões iniciais do questionário, que tinham por objetivo caracterizar a amostra, procedeu-se à análise descritiva, calculando as frequências absolutas e relativas. Para as quarenta e cinco questões que descrevem os doze factores da liderança e que os relacionam com os três tipos de liderança (transformacional, transaccional e *laissez-faire*) e com os seus resultados/efeitos, optou-se por tratar as variáveis numa escala ordinal, calculando: a média, a mediana, o mínimo, o máximo, o percentil e o desvio padrão. Relativamente a todas as dimensões/factores da liderança e aos seus resultados, foi analisada a consistência interna através do *Alpha de Cronbach*.

Para fazer a análise inferencial foram utilizadas as técnicas paramétricas e não-paramétricas, nomeadamente a fórmula de *Kolmogorov-Smirnov* para verificar se as distribuições dos valores dos itens tinham uma distribuição normal. Também se utilizou o teste de *Mann-Whitney*, técnica não-paramétrica, para as amostras cuja distribuição de valores estava longe de ser uma distribuição normal.

CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Somos o que fazemos cada dia, de modo que a excelência não é um ato, mas sim um hábito.

Aristóteles (*apud* Bello, 2011)

Neste capítulo, se apresenta a descrição, interpretação e análise dos resultados provenientes dos procedimentos de recolha de dados da investigação, a reflexão sobre os resultados obtidos nos inquéritos aplicados aos docentes e as entrevistas às diretoras das duas escolas em estudo, complementando a investigação com os documentos observados nas diferentes unidades orgânicas.

3.1. Apresentação e análise dos resultados

Para a apresentação dos dados obtidos com a aplicação dos instrumentos foi necessário codificá-los, tendo em conta os critérios de Bogdan & Biklen (1994: 221), quando referem que este tipo de atividade “ilustra o que o investigador qualitativo faz ao desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados”. E destacam que:

À medida que se vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. (...) Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, [...] de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado de outros dados.

(Bogdan & Biklen, 1994: 221)

Antes, Lüdke & André (1986: 48) definiam que a codificação dos dados deve ter em conta a sua classificação a partir de “as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes”. Neste sentido, tiveram-se em conta os seguintes factores de liderança como categorias de análises, nomeadamente:

– Factores da liderança transformacional.

1. II (A) – *Idealized Influence (Attributed)* - Atitudes de influência idealizada ou influência idealizada (atribuída).

2. II (B) – *Idealized Influence (Behavior)* - Comportamentos de influência idealizada ou influência idealizada (comportamento).

-
3. IM - *Inspirational Motivation* - Motivação inspiracional.
 4. IS – *Intellectual Stimulation* - Estimulação intelectual.
 5. IC – *Individual Consideration* - Consideração individual.
– Factores da liderança transacional.
 6. *Contingent Reward* - Recompensa pelos objetivos atingidos ou recompensa contingente.
 7. MBE (A) – *Management by Exception Active* - Gestão por exceção ativa.
– Factores da liderança *laissez-faire*.
 8. MBE (P) – *Management by Exception - passive* - Gestão por exceção passiva.
 9. LF – *Laissez-faire* - Ausência de liderança.

Os resultados da liderança são medidos em três dimensões denominadas factores da componente efeitos/resultados da liderança, que têm em conta:

10. *Extra Effort* - Esforço extra
11. *Effectiveness* - Eficácia
12. *Satisfaction* - Satisfação

As categorias e unidades de análise são apresentadas em forma de quadros para facilitar a sua análise interpretativa.

3.2. Apresentação e análise dos questionários

Os questionários foram enviados *online* para os professores das escolas em estudo no mês de abril de 2014. De um total de 85 professores (100%), só participaram 73 na investigação, constituindo a amostra em estudo e representando 85.8% do total. Como se mostra na Tabela 3.1, 68.5% (50 professores) da amostra pertencem à escola A, e 31.5% (23 professores) são da escola B. Verifica-se uma diferença considerável na dimensão estrutural e humana entre ambas as escolas. Pela condição de escola sede do concelho, a escola A possui um desenvolvimento diferente ao da escola B, nos seus processos essenciais.

Tabela 3.1. Caracterização da amostra

		n	%
Género	Feminino	63	86.3
	Masculino	10	13.7
	Total	73	100.0
Idade	31 a 40	31	42.5
	41 a 50	34	46.6
	51 a 60	8	11.0
	Total	73	100.0
Categoria profissional		n	%
	Contratado	7	9.6
	Professor do quadro de escola	30	41.1
	Professor do quadro de zona pedagógica	36	49.3
	Total	73	100.0
Tempo de serviço	11 a 20 anos	46	63.0
	21 a 30 anos	16	21.9
	Até 10 anos	10	13.7
	Mais de 31 anos	1	1.4
	Total	73	100.0
Estabelecimento de ensino onde leciona	A - A escola de sede do concelho	50	68.5
	B - Uma escola do concelho	23	31.5
	Total	73	100.0

A diferença entre os géneros é de 72.6%, favorecendo as docentes, que representam 86.3% (63) da amostra, comparativamente aos 13.7% (10) que representam os docentes. Esta composição é uma tendência para o 1.º ciclo do Ensino Básico, devido às construções sociais e históricas que determinavam as profissões mais adequadas a cada um dos géneros.

Carvalho explica que:

A existência de uma matriz cultural comum informando os ideais de relação mãe-filho na família e professora-aluno na escola, uma matriz estruturada a partir das prescrições de cuidado infantil e ideais de maternidade como atributo natural das mulheres, cujas raízes mais profundas podem ser encontradas no pensamento pedagógico do século XVIII e nas ideias de infância, feminilidade e maternidade então gestadas.

(Carvalho, 1999: 25)

O modo como se distribuem as idades nos coletivos pedagógicos demonstra maturidade e experiência para os docentes desenvolverem as suas funções. A maior percentagem (46.6%) corresponde aos docentes que têm idades compreendidas entre 31 e 40 anos. Certamente a diferença entre os intervalos de idades não é determinante, considerando-se como um aspeto positivo que a maioria dos docentes já exerce funções

há mais de 15 anos. Em ambas as instituições, os docentes que exercem há mais tempo integram o quadro da escola (41.1%) e o 49.3% dos professores pertencem ao quadro de zona pedagógica. Esta distribuição aponta para uma estabilidade da equipa docente nas escolas em análise.

Na análise de consistência interna (Tabela 3.2) e validade das escalas, utilizou-se o coeficiente *Alpha de Cronbach*, com o qual se pode medir a fidelidade e consistência dos argumentos apresentados pelos sujeitos alvo, sobre as variáveis e a sua relação entre si. Segundo Maroco (2007), nestas subestimativas podem ser consideradas aceitáveis os valores inferiores a 0.7.

Tabela 3.2. Consistência interna das dimensões da liderança

Nº	Item	CIT	α'	EL	α
10	Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele/ela.	0.600	0.427	II (A) Influência idealizada e atitudes	0.614
18	Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo.	-0.065	0.798		
21	Age de forma a inculcar respeito por ele/ela.	0.668	0.279		
25	Exibe um sentido de poder e de confiança.	0.503	0.451		
6	Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes.	0.472	0.522	II (B) Influência idealizada e comportamento	0.635
14	Realça a importância de ter um forte sentido de propósito.	0.570	0.475		
23	Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões.	0.179	0.717		
34	Enfatiza a importância de ter um sentido de missão coletivo.	0.491	0.506		
9	Fala com otimismo acerca do futuro.	0.714	0.820	IM Inspiração motivacional	0.861
13	Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado.	0.695	0.830		
26	Articula uma visão motivadora do futuro.	0.690	0.830		
36	Expressa confiança que os objetivos serão alcançados.	0.735	0.812		
2	Reexamina pressupostos críticos de forma a questionar se são apropriados.	0.566	0.725	IS Estimulação intelectual	0.773
8	Procura perspetivas diferentes ao solucionar os problemas.	0.618	0.697		
30	Faz com que veja os problemas de muitos e diferentes ângulos.	0.519	0.757		
32	Sugere novas formas de completar as tarefas.	0.640	0.701		
15	Investe o seu tempo ensinando e treinando.	0.269	0.751	IC Consideração individual	0.699
19	Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	0.532	0.604		
29	Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos.	0.520	0.611		
31	Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes.	0.650	0.541		

Tabela 3.2. *Continuação...*

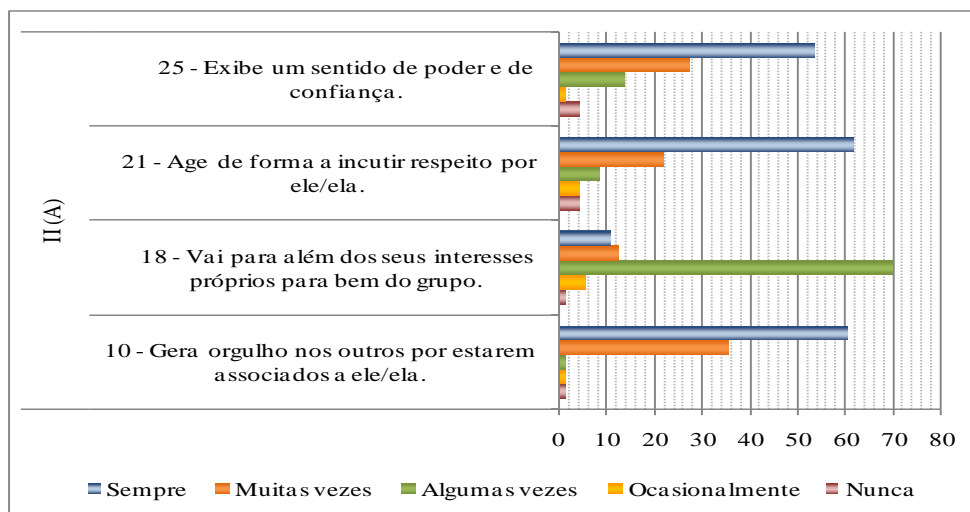
Nº	Item	CIT	α	EL	α
1	Dá-me apoio em troca dos meus esforços.	-0.131	0.765		
11	Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	0.467	0.174		
16	Torna claro aquilo que cada um pode esperar/receber quando os objetivos de desempenho são atingidos.	0.613	0.127		
35	Exprime a satisfação quando vou ao encontro das expetativas.	0.389	0.325		
4	Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios dos padrões.	0.372	0.833	BEM (A) Gestão	0.787
22	Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	0.672	0.694	por exceção	
24	Mantém-se a par de todos os erros.	0.738	0.653	ativa	
27	Dirige a minha atenção para as falhas face aos padrões.	0.626	0.722		
3	Falha em interferir em problemas até que estes se tornem sérios.	0.525	0.613	MBEA (P) Gestão	0.681
12	Espera que algo corra mal antes de agir.	0.614	0.541	por exceção	
17	Mostra acreditar na máxima «se não está avariado, não o conserte».	0.354	0.790	passiva	
20	Demonstra que os problemas se devem tornar crónicos antes de agir.	0.568	0.559		
5	Evita envolver-se quando surgem questões importantes.	0.664	0.837	LF Ausência	0.855
7	Encontra-se ausente quando dele/dela se precisa.	0.628	0.843	de	
28	Evita tomar decisões.	0.758	0.789	liderança	
33	Atrasa a resposta a questões urgentes.	0.766	0.790		
39	Leva-me a fazer mais do que o esperado.	0.451	0.676	EE Esforço	0.696
42	Aumenta o meu desejo de obter sucesso.	0.643	0.449	extra	
45	Lidera um grupo que é eficaz.	0.471	0.680		
37	É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho.	0.420	0.843	EF Eficácia	0.759
40	É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades mais elevadas.	0.653	0.640		
43	É eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais.	0.784	0.471		
38	Usa métodos de liderança que são satisfatórios.	0.606	0.646	SA	0.749
41	Trabalha comigo de uma forma satisfatória.	0.562	0.692	Satisfação	
44	Aumenta a minha vontade de tentar com maior afinco.	0.578	0.662		

Lenda. **CIT**: Correlação Item-Total; α : Alpha se o item for eliminado; **EL**: Estilo de liderança; α : Alpha

Como se observa, o reforço contingente (CR) como estilo de liderança, manifesta um *Alpha de Cronbach* inferior a 0.5. Basta excluir o item um (1) «Dá-me apoio em troca dos meus esforços» para obter uma boa consistência interna. Desta forma, ao longo do presente estudo, a dimensão CR não inclui o item um (1) da escala original. Se a consistência interna for elevada, é possível afirmar que as variações observadas nas pontuações ficam a dever-se a diferenças de opinião e não por erros ou não compreensão das perguntas. Este é um resultado esperado pois nem sempre as pessoas têm opiniões comuns sobre os fenómenos que interpretam.

No Gráfico 3.1, ilustra-se os resultados da dimensão Atitudes de influência idealizada ou influência idealizada (atribuída).

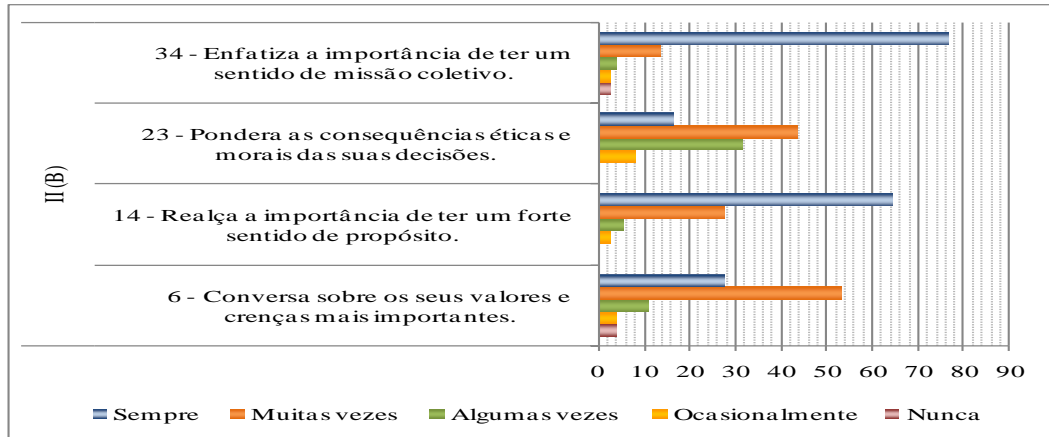
Gráfico 3.1. Dimensão - Atitudes de influência idealizada (atribuída)



A maioria dos professores respondeu «sempre» ou «muitas vezes», com exceção do item 18, que registou 70% dos docentes no nível «algumas vezes». Mesmo assim, esta dimensão apresenta bons resultados pois reconhecem que a atitude do líder está centralizada no coletivo.

No Gráfico 3.2, apresenta-se os resultados da dimensão Comportamentos de influência idealizada ou influência idealizada (comportamento).

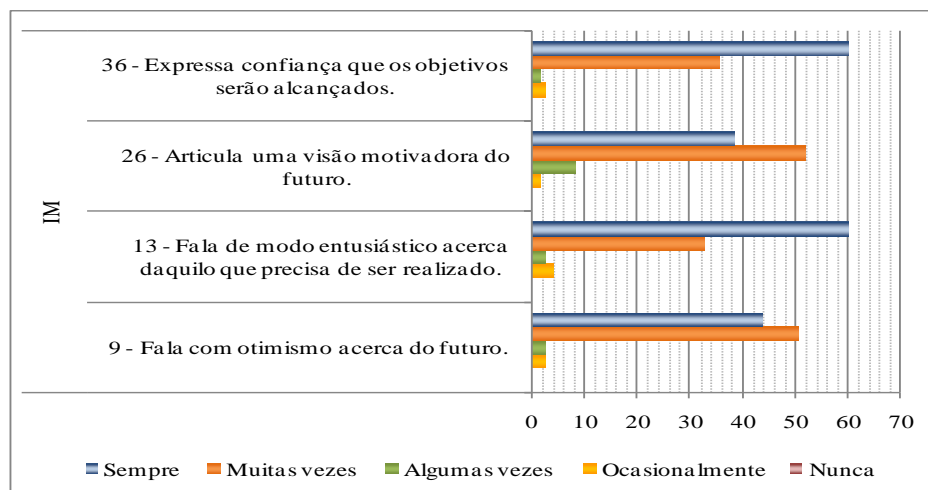
Gráfico 3.2. Dimensão – Comportamentos de influência idealizada



No que se refere aos itens de Comportamentos de influência idealizada, existe um número considerável de professores que respondeu que a diretora «sempre» enfatiza a importância de ter um sentido de missão coletivo e realça a importância de ter um forte sentido de propósito, e entre 40% e 50% dos docentes indicam que a sua diretora «muitas vezes» pondera as consequências éticas e morais das suas decisões e conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes.

Os resultados da dimensão Motivação inspiracional são ilustrados no Gráfico 3.3.

Gráfico 3.3. Motivação inspiracional

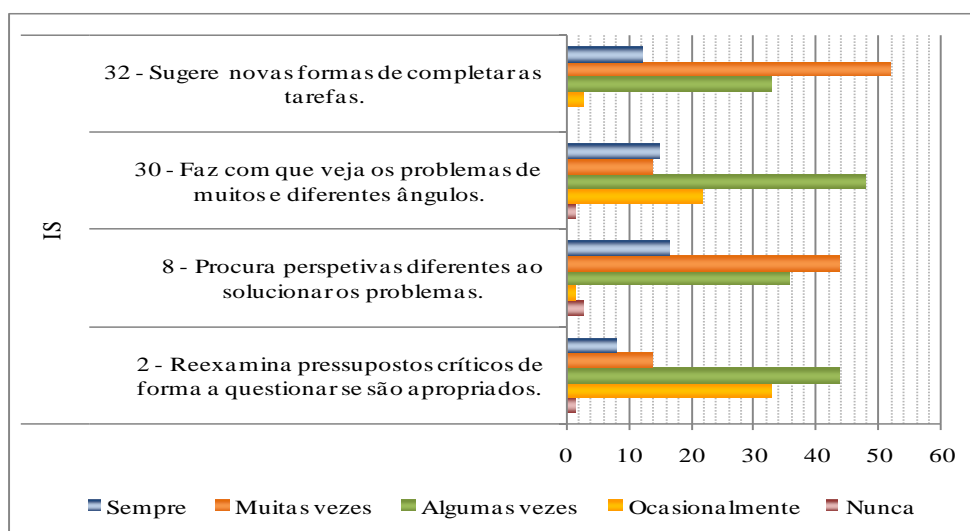


Ainda sobre a liderança transformacional, na dimensão Motivação inspiracional, observa-se que a maioria dos docentes concorda que a diretora «sempre», ou pelo menos

«muitas vezes», se comporta como indicam os itens, no sentido de motivar a equipa para melhorias no futuro. Assim, verifica-se uma consonância com as características de um líder transformacional, pois no seu modo de atuar deve estar implícito a intenção de motivar os seus seguidores em função do cumprimento das metas traçadas para o desenvolvimento da instituição, como um centro de educação e de formação.

Os resultados da dimensão Estimulação intelectual são expostos no Gráfico 3.4.

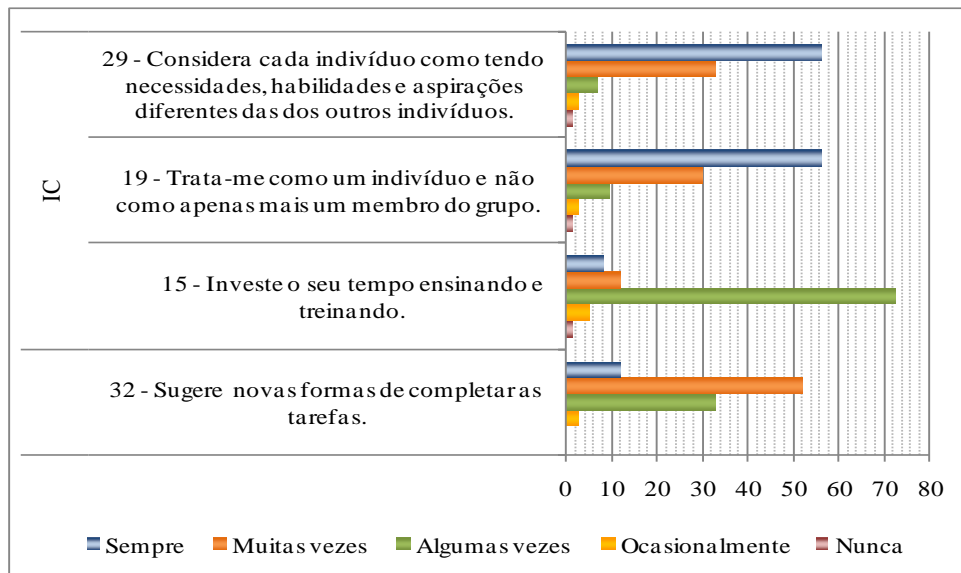
Gráfico 3.4. Estimulação intelectual



Observa-se que os docentes reconhecem que as diretoras «muitas vezes» sugerem novas formas de complementar as tarefas e procuram perspectivas diferentes para as solucionar. Estas características de liderança são muito importantes pois se evidencia a atenção personalizada do líder perante os seus colaboradores e o modo como orienta as tarefas, de acordo com o seu nível de capacidades. Entretanto, e não menos importante, constata-se que um número considerável de docentes identifica esta dimensão com «algumas vezes», o que revela algum distanciamento das diretoras na resolução de alguns problemas concretos com que se deparam os docentes.

Finalmente, a dimensão Consideração individual (Gráfico 3.5), revela discrepâncias entre os docentes nos vários itens de análise.

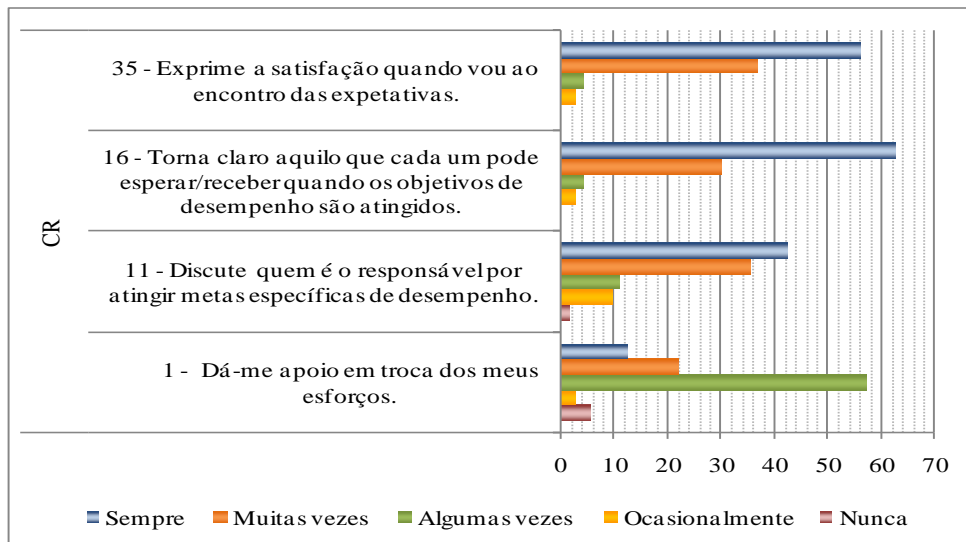
Gráfico 3.5. Consideração individual



Observa-se que mais de 50% dos docentes indicam que a diretora «sempre» considera cada indivíduo como tendo necessidades, competências e aspirações diferentes das dos outros indivíduos e os trata como indivíduos e não apenas como um membro do grupo. Mas nos outros dois itens desta dimensão, o maior número de docentes está posicionado nos níveis «muitas vezes» ou «algumas vezes». O item 15, pode ser interpretado como falta de sistematicidade na exigência do trabalho realizado pelos professores, o que de facto não enaltece a escola como instituição.

No Gráfico 3.6, indica-se a primeira dimensão da Liderança transaccional (Recompensa contingente).

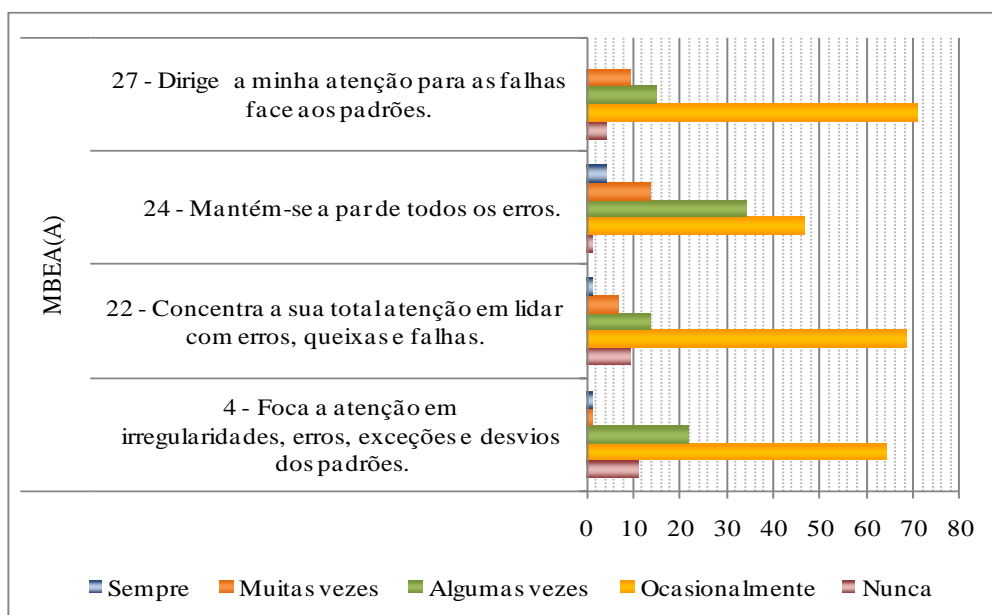
Gráfico 3.6. Dimensão - Recompensa contingente



Verifica-se uma elevada concentração dos docentes no nível «sempre» para três itens desta escala. Mas isto não ocorre para o item 1 «Dá-me apoio em troca dos meus esforços», em que mais de 55% dos docentes referem o nível «algumas vezes». Esta discrepância resultou num *Alpha de Cronbach* inferior a 0.5 que levou à exclusão do item da dimensão, por não se ajustar aos parâmetros exigidos.

No Gráfico 3.7, exibe-se os resultados da dimensão Gestão por exceção ativa.

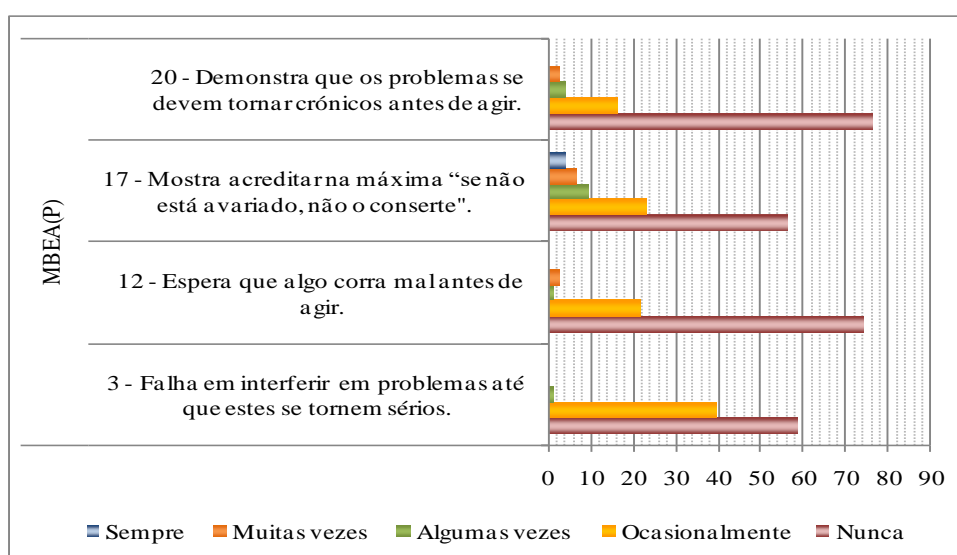
Gráfico 3.7. Dimensão - Gestão por exceção ativa



Relativamente à distribuição dos docentes, é bastante consistente, pois em todos os itens, a maioria dos professores se posiciona no nível «ocasionalmente», seguido de «algumas vezes». É importante que um líder consiga estabelecer um equilíbrio entre as falhas e as virtudes dos seus colaboradores para alcançar com qualidade os objetivos da organização. Desta maneira se eleva a autoestima dos docentes, motivando-os no cumprimento de tarefas de maior relevância.

Quanto à dimensão Gestão por exceção passiva, é ilustrada no Gráfico 3.8.

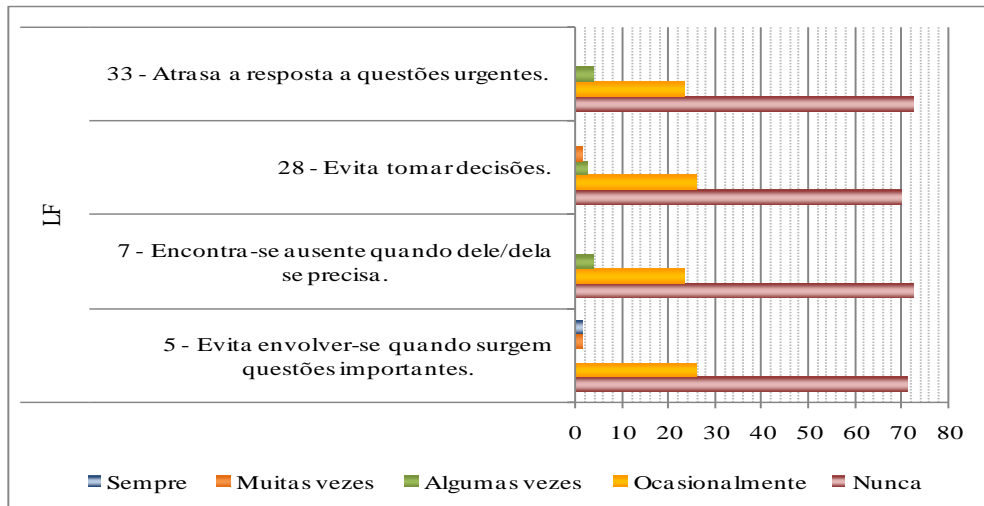
Gráfico 3.8. Dimensão - Gestão por exceção passiva



A concentração da maioria dos professores, cerca de 66% dos docentes indicam o nível «nunca» em todos os itens, o que revela que existe uma intervenção por parte da liderança antes de ocorrer os problemas na escola. Não obstante, a categoria «ocasionalmente» foi identificada por um número considerado de professores, cerca de 38%, no item 3, o que indica que para eles nem sempre as diretoras prestam uma atenção sistemática a determinados problemas considerados «sérios» para os docentes.

A dimensão Ausência de liderança é representada no Gráfico 3.9.

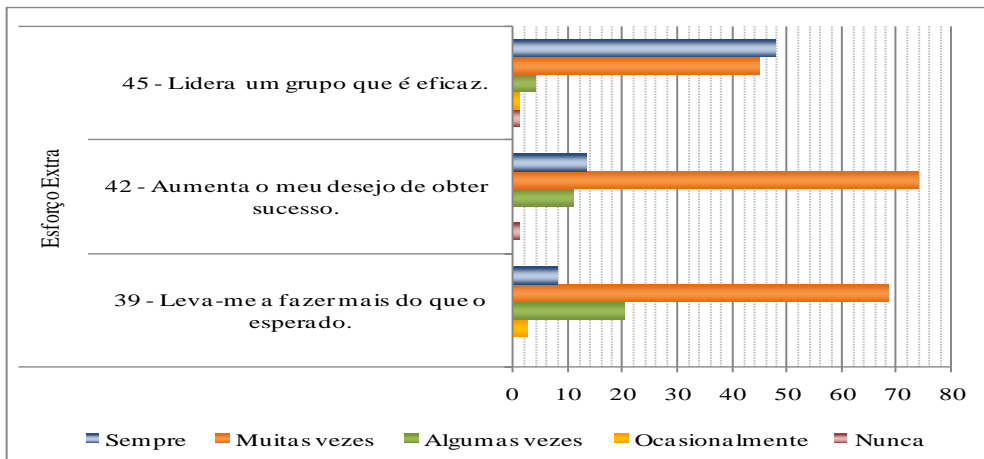
Gráfico 3.9. Dimensão - Ausência de liderança



Mais de 70% dos docentes indicam o nível «nunca» em todos os itens, o que revela uma liderança que está sempre presente, de maneira ativa, nos processos essenciais de cada uma das escolas em estudo.

Os resultados da liderança são medidos em três dimensões. No Gráfico 3.10, afigura-se a primeira dimensão (Esforço extra).

Gráfico 3.10. Resultados da liderança - Esforço extra

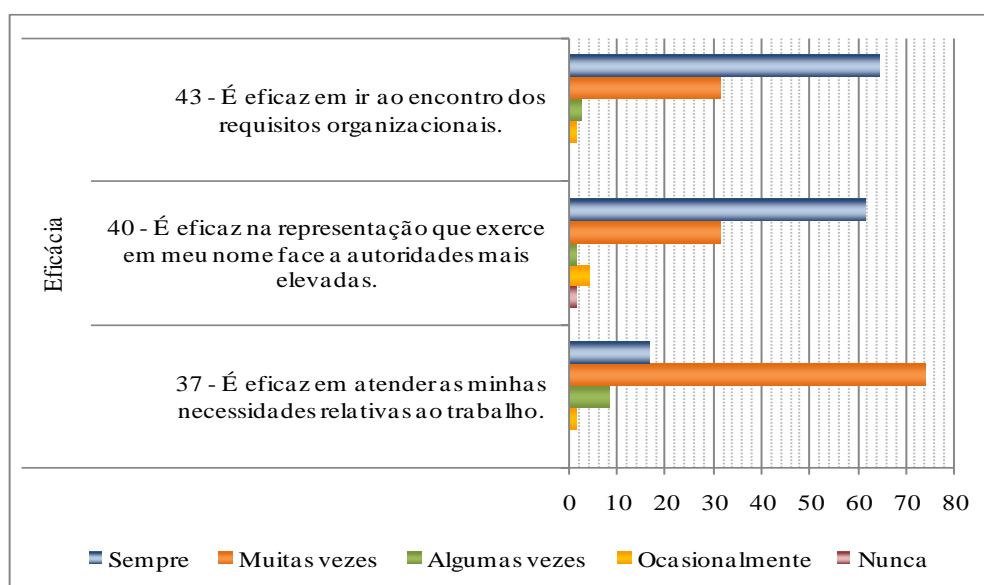


Os docentes reconhecem que «muitas vezes» as suas diretoras usufruem das máximas capacidades e potencialidades dos professores para obterem sucesso (itens 39 e 42). O item 45 «Lidera um grupo que é eficaz», concentra os docentes nos níveis «sempre» e «muitas vezes». Nestas respostas, se vislumbra o nível de autoconfiança e autoestima

que cada professor tem em relação a si próprio e sobre as suas funções na instituição onde trabalham.

No Gráfico 3.11, indica-se a segunda dimensão dos resultados da liderança (Eficácia).

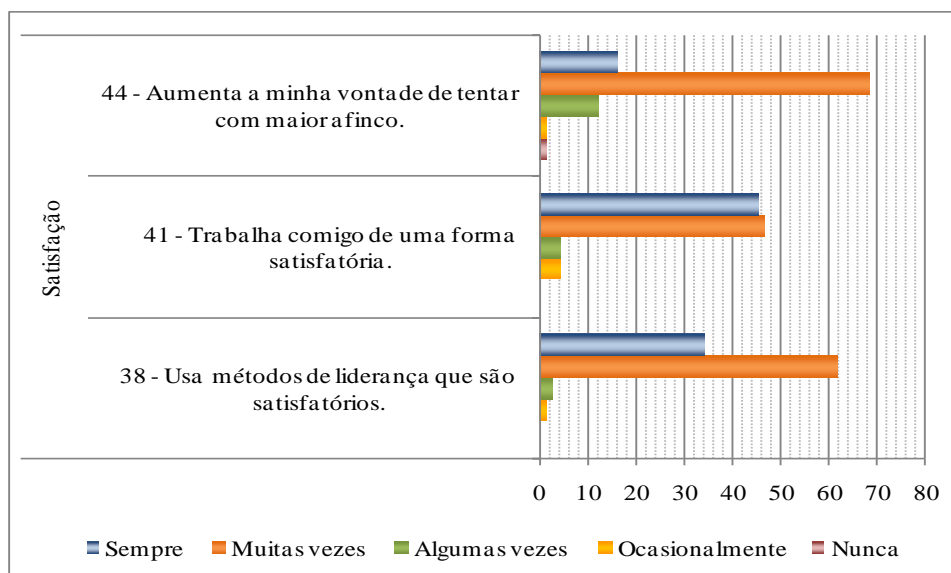
Gráfico 3.11. Resultados da liderança - Eficácia



Mais de 50% dos docentes indicam que a diretora «sempre» é eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais e na representação que exerce em nome dos docentes face à autoridade mais elevada. Ainda, mais de 70% dos docentes consideram que «muitas vezes» a diretora é eficaz em atender as suas necessidades relativas ao desenvolvimento do trabalho.

A terceira dimensão dos resultados de liderança (Satisfação) é representada no Gráfico 3.12.

Gráfico 3.12. Resultados da liderança - satisfação



Verifica-se que os professores se identificam com os processos formativos e com as diretrizes das suas diretoras. Nos três itens, mais de 80% dos docentes respondem «sempre» ou «algumas vezes», havendo maior paridade no acompanhamento da diretora, no que concerne ao desenvolvimento do trabalho em equipa e individual.

3.2.1. Interpretação dos resultados dos questionários

A análise dos dados anteriores permite inferir algumas conclusões parciais:

- O estilo de liderança que as diretoras das duas escolas do 1.º ciclo utilizam com mais frequência é o transformacional.
- Quer uma, quer outra, revela também, algumas características de gestão e de administração educacional.
- Procuram criar ambientes sinérgicos com a comunidade organizacional para alcançar o sucesso.
- A liderança das diretoras é ativa e interventiva, com uma ausência bem vincada do estilo *laissez-faire*.

As conclusões anteriores expressam uma tendência dos resultados obtidos pelos questionários aplicados aos professores da amostra. Todas elas são validadas na Tabela

3.3, onde se efetuou uma comparação entre as várias dimensões dos estilos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*.

Tabela 3.3. Comparação entre os factores da liderança transformacional

Liderança transformacional	$\bar{x} \pm S$	Q ₁	M	Q ₃	TKS	
					Z	valor-p
II (A) Influência idealizada e atitudes	3.1 (0.6)	2.8	3.5	3.5	2.393	0.000
II (B) Influência idealizada e comportamento	3.2 (0.6)	3.0	3.3	3.5	1.911	0.001
IM Inspiração motivacional	3.4 (0.6)	3.0	3.5	4.0	1.338	0.056
IS Estimulação intelectual	2.4 (0.7)	2.0	2.3	2.8	1.517	0.020
IC Consideração individual	3 (0.6)	2.8	3.0	3.3	1.525	0.019

Lenda. $\bar{x} \pm S$: Média \pm Desvio Padrão; Q₁: Quartil 1 (25%); M: Mediana; Q₃: Quartil 3 (75%); TKS: Teste de Kolmogorov-Smirnov

As dimensões foram calculadas através da média das pontuações dos itens que as constituem. Desta forma, todas as dimensões podem variar entre zero (0) e quatro (4). Quanto maior for a pontuação mais vincado é o estilo de liderança.

A interpretação dos dados iniciou-se com a descrição das pontuações obtidas em cada dimensão e com o teste de ajustamento à distribuição normal para poder decidir sobre as técnicas estatísticas a utilizar na fase seguinte. Com exceção da dimensão inspiração motivacional, as variáveis não seguem uma distribuição normal pelo que foram utilizadas as estatísticas não paramétricas, nomeadamente o teste de *Mann-Whitney*, para comparar duas amostras independentes, e o teste de *Kruskal-Wallis* para comparar mais de duas amostras, também independentes.

Em todas as dimensões, o ponto médio da escala é dois (2), isto significa que as pontuações acima de dois (2) revelam aproximação ao estilo de liderança, que é designado por liderança transformacional.

Das dimensões da liderança transformacional, é a inspiração motivacional a que maior pontuação regista. A média da inspiração motivacional é 3.4 com desvio bastante reduzido (0.6). Mas as estatísticas robustas mostram que 75% dos docentes pontuam até quatro (4), isto é, 25% dos docentes atribuem nota máxima à diretora nesta dimensão desde a sua perspetiva.

Com estatísticas semelhantes entre si, surgem as dimensões II (A) influência idealizada e atitudes e II (B) influência idealizada e comportamento, ambas com médias e

medianas superiores a três (3) e como o percentil 75 é 3.5 indicam que 25% dos docentes têm pontuação superior a 3.5.

Através da afirmação de Barrachos & Martins sobre a liderança transformacional, confirma-se os resultados obtidos nestas dimensões:

Inspira os seguidores a seguirem os seus interesses e os do grupo. Induz as pessoas a fazerem mais do que se espera delas (para além da rotina). Os seguidores revêem-se no líder – processo de identificação e estabelecem uma relação de confiança mútua (enquanto que na transacional, se estabelece uma relação mais distante e mais formal). No entanto, o líder não faz com que as pessoas o sigam «cegamente», mas que contribuam com as suas competências e motivações para atingirem os propósitos.

(Barrachos & Martins, 2010: 79)

É na estimulação intelectual que se observa menor média e também estatísticas robustas, pois 75% dos docentes pontuam no máximo 2.8, representando 75% dos docentes que pontuam abaixo de três (3) e os restantes docentes pontuam entre 2.8 e o máximo.

A comparação entre as dimensões da liderança transacional é apresentada na Tabela 3.4.

Tabela 3.4. Comparação entre os factores da liderança transacional

Liderança transacional	$\bar{x} \pm S$	Q ₁	M	Q ₃	TKS	
					Z	valor-p
CR Reforço contingente*	3.1 (0.5)	2.8	3.3	3.5	1.573	0.014
BEM (A) Gestão por exceção ativa	1.4 (0.6)	1.0	1.0	1.5	2.100	0.000

Constata-se que a pontuação mediana é superior a três (3) no reforço contingente e na dimensão gestão por exceção ativa, a mediana é muito baixa e o percentil 75 indica que 75% dos docentes pontuam abaixo de dois (2).

Na Tabela 3.5, compara-se os factores da liderança *laissez-faire*.

Tabela 3.5. Comparação entre os factores da liderança *laissez-faire*

Liderança <i>laissez-faire</i>	$\bar{x} \pm S$	Q ₁	M	Q ₃	TKS	
					Z	valor-p
MBEA (P) Gestão por exceção passiva	0.5 (0.6)	0.0	0.3	1.0	2.148	0.000
LF Ausência de liderança	0.3 (0.5)	0.0	0.0	0.8	2.508	0.000

As três dimensões dos resultados da liderança surgem com medidas de focalização superiores a três (3) (Tabela 3.6).

As pontuações médias e medianas das dimensões do estilo de liderança *laissez-faire* indicam que este não é o estilo de liderança das diretoras das escolas em estudo.

A comparação entre os resultados da liderança transacional é ilustrada na Tabela 3.6.

Tabela 3.6. Comparação entre os resultados da liderança

Liderança transformacional	$\bar{x} \pm S$	Q ₁	M	Q ₃	TKS	
					Z	valor-p
EE Esforço extra	3.1 (0.5)	3.0	3.0	3.3	2.364	0.000
EF Eficácia	3.4 (0.6)	3.0	3.7	3.7	2.584	0.000
SA Satisfação	3.2 (0.6)	3.0	3.0	3.7	2.149	0.000

É possível afirmar que os resultados são positivos, especialmente na eficácia, o que revela que 75% da amostra se situa abaixo de 3.7. Isto significa que a maioria dos docentes considera eficaz a liderança da sua diretora.

Uribe (2005: 89) refere a eficácia do desempenho da liderança transformacional e afirma que “um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar”.

3.2.2. Relação entre caracterização da amostra e percepção sobre o estilo de liderança

Procurou-se descortinar se existe algum tipo de associação entre as características dos docentes e a sua percepção sobre o estilo de liderança das diretoras das duas escolas em estudo. Os resultados anteriores mostram alguma variabilidade que pode ser explicada pelas variáveis que caracterizam os docentes e não necessariamente sobre o estilo de liderança da diretora. Para aferir a hipótese anterior, foi utilizado o teste de *Mann-Whitney* para comparar duas amostras independentes (Tabela 3.7).

Tabela 3.7. Relação entre o género e os factores da liderança transformacional.

		Género		TMW	
		Feminino	Masculino	Z	valor-p
II (A) Influência idealizada e atitudes	$\bar{x} \pm S$	3.1 (0.6)	3.3 (0.5)	-1.277	0.202
	Q1(M)Q3	2.8 (3.3) 3.5	3.5 (3.5) 3.5		
II (B) Influência idealizada e comportamento	$\bar{x} \pm S$	3.2 (0.6)	3.3 (0.3)	-0.442	0.659
	Q1(M)Q3	3 (3.5) 3.5	3.3 (3.3) 3.3		
IM Inspiração motivacional	$\bar{x} \pm S$	3.4 (0.6)	3.7 (0.3)	-1.995	0.046
	Q1(M)Q3	3 (3.5) 4	3.5 (3.8) 4		
IS Estimulação intelectual	$\bar{x} \pm S$	2.4 (0.7)	2.4 (0.5)	-0.325	0.745
	Q1(M)Q3	2 (2.3) 2.8	2 (2.4) 3		
IC Consideração individual	$\bar{x} \pm S$	2.9 (0.6)	3.1 (0.3)	-0.148	0.882
	Q1(M)Q3	2.8 (3) 3.3	3 (3) 3.3		

Lenda. **TMW**: Teste de Mann-Whitney

O género dos docentes influencia a pontuação que estes atribuem à dimensão inspiração motivacional, pois o valor de prova obtido no teste de *Mann-Whitney* foi inferior a 0.05. Assim, deve ser rejeitada a hipótese que homens e mulheres atribuem a mesma pontuação. Ao observar a média e as medidas robustas (percentil 25, mediana e percentil 75) é possível concluir que os homens atribuem maior pontuação do que as mulheres. Nas restantes dimensões da liderança transformacional não se observam diferenças segundo o género dos docentes.

A relação entre a idade e os factores da liderança transformacional da diretora é apresentada na Tabela 3.8.

Tabela 3.8. Relação entre a idade e os factores da liderança transformacional

		Idade em anos			TKW	
		31 – 40	41 – 50	51 – 60	Z	valor-p
II (A) Influência idealizada e atitudes	$\bar{x} \pm S$	3.1 (0.6)	3.1 (0.7)	3.2 (0.4)	0.036	0.982
	Q1(M)Q3	2.8 (3.5) 3.5	2.8 (3.5) 3.5	2.8 (3.4) 3.5		
II (B) Influência idealizada e comportamento	$\bar{x} \pm S$	3.1 (0.7)	3.3 (0.4)	3.2 (0.5)	1.786	0.409
	Q1(M)Q3	2,8 (3,3) 3,5	3 (3,5) 3,8	3 (3,3) 3,6		
IM Inspiração motivacional	$\bar{x} \pm S$	3.3 (0.7)	3.5 (0.4)	3.4 (0.6)	0.842	0.656
	Q1(M)Q3	3.3 (3.3) 3.8	3 (3.5) 4	3 (3.5) 4		
IS Estimulação intelectual	$\bar{x} \pm S$	2.5 (0.7)	2.4 (0.7)	2.1 (0.6)	1.330	0.514
	Q1(M)Q3	2 (2.5) 3	2 (2.3) 2.5	1.9 (2.3) 2.5		
IC Consideração individual	$\bar{x} \pm S$	2.9 (0.7)	3 (0.4)	2.8 (0.5)	1.410	0.494
	Q1(M)Q3	2.8 (3) 3.3	2.8 (3.3) 3.3	2.4 (2.6) 3.3		

Lenda. **TKW**: Teste de Kruskal-Wallis

A percepção sobre a liderança transformacional da diretora da escola não é afetada pela idade, pois os valores de prova obtidos nos testes de *Kruskal Wallis* foram superiores a 0.05. Por isso, os dados não identificam diferenças significativas entre os grupos etários, mantendo-se as estatísticas entre grupos muito próximas.

Na Tabela 3.9, afigura-se a relação entre a categoria profissional e as dimensões da liderança transformacional.

Tabela 3.9. Relação entre a categoria profissional e os factores da liderança transformacional.

		Categoria profissional			TKW	
		C	PQZP	PQE	Z	valor-p
II (A) Influência idealizada e atitudes	$\bar{x} \pm S$	3.2 (0.4)	3 (0.7)	3.2 (0.5)	0.448	0.799
	Q1(M)Q3	2.8 (3.5) 3.5	2.8 (3.4) 3.5	3 (3.5) 3.5		
II (B) Influência idealizada e comportamento	$\bar{x} \pm S$	3.1 (0,4)	3.1 (0.7)	3.3 (0.4)	2.810	0.245
	Q1(M)Q3	2.8 (3.3) 3.3	3 (3.3) 3.5	3 (3.5) 3.8		
IM Inspiração motivacional	$\bar{x} \pm S$	3.6 (0.4)	3.3 (0.7)	3.5 (0.5)	3.346	0.188
	Q1(M)Q3	3.3 (3.5) 4	3 (3.4) 3.8	3 (3.6) 4		
IS Estimulação intelectual	$\bar{x} \pm S$	2.3 (0.5)	2.4 (0.7)	2.4 (0.7)	0.411	0.814
	Q1(M)Q3	1.8 (2.3) 3	2 (2.3) 2.6	2 (2.4) 2.8		
IC Consideração individual	$\bar{x} \pm S$	3 (0.4)	2,9 (0.6)	3 (0.5)	0.225	0.893
	Q1(M)Q3	2.5 (3) 3.3	2.8 (3) 3.3	2.5 (3.3) 3.3		

Lenda. C: Contratado; PQZP: Professor do quadro de zona pedagógica; PQE: Professor do quadro de escola; TKW: Teste de Kruskal-Wallis

A categoria profissional do docente não provoca diferenças significativas nas dimensões da liderança transformacional, pois o teste de *Kruskal-Wallis* resultou em valores de prova superiores a 0.05. Assim, independentemente da categoria profissional, a pontuação nestas dimensões não se altera.

Na Tabela 3.10, ilustram-se a relação entre o tempo de serviço e os factores da liderança transformacional.

Tabela 3.10. Relação entre o tempo de serviço e os factores da liderança transformacional

		Tempo de serviço em anos				TKW	
		- 10	11 – 20	21 – 30	31 –	Z	valor-p
II (A) Influência idealizada e atitudes	$\bar{x} \pm S$	2.8 (0.7)	3.1 (0.6)	3.2 (0.5)	2.5 (0)	4.149	0.246
	Q1(M)Q3	2.5 (2.9) 3.5	2.8 (3.5) 3.5	2.9 (3.4) 3.5	2.5 (2.5) 2.5		
II (B) Influência idealizada e comportamento	$\bar{x} \pm S$	2.8 (0.7)	3.3 (0.6)	3.3 (0.5)	2.3 (0)	8.557	0.036
	Q1(M)Q3	2.8 (2.8) 3.3	3.3 (3.5) 3.5	3 (3.5) 3.8	2.3 (2.3) 2.3		
IM Inspiração motivacional	$\bar{x} \pm S$	3.4 (0.8)	3.4 (0.6)	3.5 (0.5)	2.8 (0)	3.268	0.352
	Q1(M)Q3	3.3 (3.4) 4	3 (3.5) 3.8	3.1 (3.5) 4	2.8 (2.8) 2.8		
IS Estimulação intelectual	$\bar{x} \pm S$	2.1 (0.7)	2.4 (0.6)	2.4 (0.7)	2.8 (0)	2.224	0.527
	Q1(M)Q3	1.8 (2.,1) 3	2 (2.3) 2.5	2.1 (2.3) 2.6	2.8 (2.8) 2.8		
IC Consideração individual	$\bar{x} \pm S$	2,7 (0,9)	3 (0.4)	2.9 (0.6)	2.5 (0)	2.302	0.512
	Q1(M)Q3	2.5 (3) 3.3	2.8 (3) 3.3	2.3 (3.1) 3.3	2.5 (2.5) 2.5		

O tempo de serviço do professor afeta significativamente a perceção sobre o estilo de liderança transformacional, ao nível da dimensão II (B) influência idealizada e comportamento, pois o valor de prova obtido no teste de *Kruskal-Wallis* foi inferior a 0.05.

As diferenças são provocadas pela maior pontuação obtida entre os professores com 11 a 30 anos de serviço. Estes dois grupos surgem com mediana 3.5 contra medianas inferiores a três (3) nos restantes grupos. As restantes dimensões deste estilo de liderança não sofrem alterações significativas entre os docentes com diferentes tempos de serviço.

As diferenças na frequência da pontuação podem estar relacionadas simultaneamente com as conceções individuais dos professores e com as representações coletivas às quais pertencem, em particular o grupo que agrega mais tempo de serviço. Nesta perspetiva, Meksenas afirma que:

Os modos como vivemos os nossos papéis nos diferentes grupos se influenciam mutuamente, de forma que a nossa identidade se constitui pela interação das especificidades desses grupos aos quais pertencemos. Isso significa que ela possui variadas dimensões, que se articulam e mudam no tempo: na verdade, não temos uma identidade, mas sim identidades.

(Meksenas, 2003: 7)

Na Tabela 3.11, apresenta-se a relação entre o tipo de escola e as dimensões da liderança transformacional.

Tabela 3.11. Relação entre o tipo de escola e os factores da liderança transformacional

		Escolas em estudo		TMW	
		Escola A	Escola B	Z	valor-p
II (A) Influência idealizada e atitudes	$\bar{x} \pm S$	3.3 (0.5)	2.5 (0.6)	-6.167	0.000
	Q1(M)Q3	3.5 (3.5) 3.5	2.3 (2.8) .8		
II (B) Influência idealizada e comportamento	$\bar{x} \pm S$	3.3 (0.4)	2.9 (0.8)	-2.712	0.007
	Q1(M)Q3	3.3 (3.5) 3.8	2.8 (3) 3.5		
IM Inspiração motivacional	$\bar{x} \pm S$	3.6 (0.4)	3 (0.7)	-4.503	0.000
	Q1(M)Q3	3.5 (3.8) 4	3 (3.3) 3.3		
IS Estimulação intelectual	$\bar{x} \pm S$	2.5 (0.6)	2.1 (0.7)	-2.823	0.005
	Q1(M)Q3	2.3 (2.5) 2.8	1.8 (2) 2.3		
IC Consideração individual	$\bar{x} \pm S$	3.1 (0.4)	2.7 (0.7)	-2.754	0.006
	Q1(M)Q3	2.8 (3.3) 3.3	2.5 (2.8) 3.3		

Entre as escolas em estudo se manifestam diferenças significativas em todas as dimensões da liderança transformacional, pois os valores de prova obtidos no teste de *Mann-Whitney* foram inferiores a 0.05.

Em todas as dimensões, as pontuações são significativamente superiores para os docentes da escola A, sede do concelho. A forma como os docentes assumem a responsabilidade pelo conhecimento da sua escola pode fazer a diferença e influenciar a prossecução do seu próprio funcionamento.

Neste sentido, Ancess (1996) realça que há cinco princípios fundamentais neste tipo de processo avaliativo: i) sensibilidade à cultura da escola; ii) confiança na perspetiva coletiva da equipa, para evitar a subjetividade; iii) desenvolvimento de capacidades de nível construtivo; iv) estimulação do questionamento e v) apoio ao profissionalismo.

A liderança transacional é medida por duas dimensões, o reforço contingente e a gestão por exceção ativa (Tabela 3.12). Procurou-se identificar se existe algum factor que permita explicar as diferenças observadas entre os docentes.

Tabela 3.12. Relação entre o género e os factores da liderança transacional

		Género		TMW	
		Feminino	Masculino	Z	valor-p
CR Reforço contingente	$\bar{x} \pm S$	3.1 (0.5)	1.2 (0.6)	-2.332	0.020
	Q1(M)Q3	2.8 (3.3) 3.5	3.5 (3.5) 3.5		
MBE (A) Gestão por exceção ativa	$\bar{x} \pm S$	1.4 (0.6)	0.4 (0.5)	-1.216	0.224
	Q1(M)Q3	1 (1.3) 1.5	1 (1) 1.3		

A análise começou com o efeito do género dos professores. Como o valor de prova é inferior a 0.05, para o reforço contingente é possível afirmar que existem diferenças significativas entre o género nesta dimensão. As medidas robustas indicam que as professoras tendem a pontuar abaixo dos professores. Verifica-se que o percentil 25 na amostra das professoras é de 2.8 e entre os homens é de 3.5. A mediana da dimensão reforço contingente é de 3,3 entre as professoras contra 3.5 observada entre os professores. Na dimensão gestão por exceção ativa não se observam diferenças significativas, pois o valor de prova foi superior a 0.05.

Relativamente à relação entre a idade e os factores da liderança transaccional, apresenta-se a Tabela 3.13.

Tabela 3.13. Relação entre a idade e os factores da liderança transaccional

		Idade em anos			TKW	
		31 – 40	41 – 50	51 – 60	Z	valor-p
CR Reforço contingente	$\bar{x} \pm S$	3.2 (0.7)	3.1 (0.4)	3.1 (0.5)	3.567	0.168
	Q1(M)Q3	2.8 (3.5) 3.5	2.8 (3) 3.3	2.6 (3.4) 3.5		
MBE (A) Gestão por exceção ativa	$\bar{x} \pm S$	1.6 (0.8)	1.2 (0.4)	1.4 (0.4)	3.990	0.136
	Q1(M)Q3	1 (1.3) 2.3	1 (1) 1.3	1 (1.3) 1.8		

A idade não provoca diferenças significativas nas dimensões da liderança transaccional, pois os valores de prova são superiores a 0,05. Isto revela homogeneidade dos resultados para grupos etários distintos.

A categoria profissional é representada na Tabela 3.14.

Tabela 3.14. Relação entre a categoria profissional e os factores da liderança transaccional

		Categoria profissional			TKW	
		C	PQZP	PQE	Z	valor-p
CR Reforço contingente	$\bar{x} \pm S$	3.2 (0.4)	3.1 (0.7)	3,1 (0.4)	0.354	0.838
	Q1(M)Q3	2.8 (3.3) 3.5	2.8 (3.3) 3.5	3 (3.3) 3.5		
MBE (A) Gestão por exceção ativa	$\bar{x} \pm S$	1.2 (0.5)	1.4 (0.6)	1.4 (0.6)	0.349	0.840
	Q1(M)Q3	1 (1) 1.5	1 (1.1) 1.5	1 (1) 1.5		

Neste item de análise, também não se observa diferenças significativas. Isto é, a pontuação atribuída pelos docentes contratados, pelos do quadro de zona pedagógica e pelos do quadro de escola são sensivelmente iguais e as diferenças que possam existir não têm significado estatístico.

A associação entre a idade e o tempo de serviço é expressa na Tabela 3.15.

Tabela 3.15. Relação entre o tempo de serviço e os factores da liderança transaccional

		Tempo de serviço em anos				TKW	
		- 10	11 – 20	21 – 30	31 –	Z	valor-p
CR Reforço contingente	$\bar{x} \pm S$	2.9 (0.8)	3.2 (0.5)	3.1 (0.4)	2.3 (0)	4.061	0.255
	Q1(M)Q3	2.8 (2.9) 3.5	3 (3.3) 3.5	2.9 (3.1) 3.5	2.3 (2.3) 2.3		
MBE (A) Gestão por exceção ativa	$\bar{x} \pm S$	1.1 (0.5)	1.4 (0.6)	1.4 (0.4)	2 (0)	3.267	0.352
	Q1(M)Q3	1 (1) 1.3	1 (1) 1.5	1 (1.3) 1.6	2 (2) 2		

É natural que exista associação entre a idade e o tempo de serviço. Como não foi observado o efeito da idade nas dimensões da liderança transaccional, também não se espera o efeito do tempo de serviço, o que se confirma com os valores de prova superiores a 0.05 nos testes de *Kruskal-Wallis*

Na Tabela 3.16, estabelece-se a relação entre o tipo de escola e as dimensões da liderança transaccional.

Tabela 3.16. Relação entre o tipo de escola e os factores da liderança transaccional

		Escolas em estudo		TMW	
		Escola A	Escola B	Z	valor-p
CR Reforço contingente	$\bar{x} \pm S$	3.3 (0.4)	2.8 (0.6)	-3.829	0.000
	Q1(M)Q3	3 (3.5) 3.5	2.8 (2.8) 3		
MBE (A) Gestão por exceção ativa	$\bar{x} \pm S$	1.4 (0.6)	1.3 (0.6)	-0.844	0.399
	Q1(M)Q3	1 (1.3) 1.5	1 (1) 1.5		

Das duas dimensões da liderança transaccional, o tipo de escola é um factor de diferenciação, pois o valor de prova do teste de *Mann-Whitney* é inferior a 0.05. Verifica-se assim, que na escola de sede do concelho (A) o reforço contingente é superior ao observado numa escola do concelho (B).

No que se refere à relação entre o género e o estilo de liderança *laissez-faire*, é retratada na Tabela 3.17.

Tabela 3.17. Relação entre o género e os factores da liderança *laissez-faire*

		Género		TMW	
		Feminino	Masculino	Z	valor-p
MBEA (P) Gestão por exceção passiva	$\bar{x} \pm S$	0.5 (0.6)	0.1 (0.3)	-0.797	0.426
	Q1(M)Q3	0 (0.3) 1	0 (0) 0.8		
LF Ausência de liderança	$\bar{x} \pm S$	0.4 (0.5)	3.2 (0.3)	-1.734	0.083
	Q1(M)Q3	0 (0.3) 0.8	0 (0) 0		

A percepção dos docentes nas duas dimensões do estilo de liderança *laissez-faire* é estatisticamente igual entre os professores e as professoras, pois o valor de prova obtido no teste de *Mann-Whitney* é superior a 0.05. É de referir, ainda, que estas dimensões surgem com pontuações muito baixas. Isto é, os docentes não têm a percepção que a diretora da sua escola adote este estilo de liderança.

Quanto à relação entre a idade e as dimensões do estilo de liderança *laissez-faire*, é indicada a Tabela 3.18.

Tabela 3.18. Relação entre a idade e os factores da liderança *laissez-faire*

		Idade em anos			TKW	
		31 – 40	41 – 50	51 – 60	Z	valor-p
MBEA (P) Gestão por exceção passiva	$\bar{x} \pm S$	0.6 (0.7)	0.3 (0.4)	0.5 (0.5)	3.408	0.182
	Q1(M)Q3	0 (0.8) 1	0 (0.1) 0.8	0 (0.6) 1		
LF Ausência de liderança	$\bar{x} \pm S$	0.5 (0.6)	0.2 (0.4)	0.4 (0.5)	5.550	0.062
	Q1(M)Q3	0 (0.3) 0.8	0 (0) 0.3	0 (0.1) 0.8		

À semelhança do observado anteriormente, a faixa etária não é um factor de diferenciação entre os docentes para as dimensões do estilo de liderança *laissez-faire*, pois os valores de prova foram superiores a 0.05 em ambas as dimensões

Na Tabela 3.19, ilustra-se a correspondência entre a categoria profissional e os factores da liderança *laissez-faire*.

Tabela 3.19. Relação entre a categoria profissional e os factores da liderança *laissez-faire*

		Categoria profissional			TKW	
		C	PQZP	PQE	Z	valor-p
MBEA (P) Gestão por exceção passiva	$\bar{x} \pm S$	0.5 (0.5)	0.6 (0.7)	0.4 (0.4)	0.317	0.853
	Q1(M)Q3	0 (0.5) 1	0 (0.4) 1	0 (0.3) 0.8		
LF Ausência de liderança	$\bar{x} \pm S$	0.3 (0.4)	0.4 (0.6)	0.2 (0.4)	4.845	0.089
	Q1(M)Q3	0 (0.3) 0.8	0 (0.3) 0.8	0 (0) 0.3		

O tempo de serviço não provoca diferenças entre os docentes no que concerne ao estilo de liderança *laissez-faire*, pois em geral os professores não consideram que este seja o estilo de liderança da diretora da sua escola (Tabela 3.20).

Os dados da amostra não permitem concluir que existam diferenças entre os professores, segundo a categoria profissional, em ambas as dimensões do estilo de liderança *laissez-faire*, pois novamente os valores de prova foram superiores a 0.05. Isto significa que, independentemente da categoria profissional, os docentes consideram que este estilo não é o praticado pelas diretoras.

Na Tabela 3.20, apresenta-se a relação entre o tempo de serviço e as dimensões da liderança *laissez-faire*.

Tabela 3.20. Relação entre o tempo de serviço e os factores da liderança *laissez-faire*

		Tempo de serviço em anos				TKW	
		- 10	11 – 20	21 – 30	31 –	Z	valor-p
MBEA (P) Gestão por exceção passiva	$\bar{x} \pm S$	0.8 (0.8)	0.4 (0.5)	0.4 (0.4)	0.5 (0)	1.956	0.582
	Q1(M)Q3	0 (0.8) 1	0 (0.3) 0.8	0 (0.1) 0.9	0.5 (0.5) 0.5		
LF Ausência de liderança MBEA (P) Gestão por exceção passiva	$\bar{x} \pm S$	0.5 (0.5)	0.3 (0.5)	0.2 (0.3)	1.3 (0)	0.319	0.150
	$\bar{x} \pm S$	0.8 (0.8)	0.4 (0.5)	0.4 (0.4)	0.5 (0)		

O tempo de serviço não provoca diferenças entre os docentes no que concerne ao estilo de liderança *laissez-faire*, pois em geral, os professores não consideram que este seja o estilo de liderança da diretora da sua escola.

A Tabela 3.21 apresenta a relação entre o tipo de escola e os factores da liderança *laissez-faire*.

Tabela 3.21. Relação entre o tipo de escola e os factores da liderança *laissez-faire*

		Escolas em estudo		TMW	
		Escola A	Escola B	Z	valor-p
CR Reforço contingente	$\bar{x} \pm S$	3.3 (0.4)	2.8 (0.6)	-3.829	0.000
	Q1(M)Q3	3 (3.5) 3.5	2.8 (2.8) 3		
MBE (A) Gestão por exceção ativa	$\bar{x} \pm S$	1.4 (0.6)	1.3 (0.6)	-0.844	0.399
	Q1(M)Q3	1 (1.3) 1.5	1 (1) 1.5		

Como se observa, o tipo de escola é um factor de diferenciação nas duas dimensões do estilo de liderança *laissez-faire*, pois os valores de prova foram inferiores a 0.05. A leitura das estatísticas robustas mostra que entre os professores da escola de sede do concelho a pontuação é significativamente inferior, pois 75% pontuam abaixo de 0.3 e entre o grupo docente de uma escola do concelho, a pontuação de 75% dos docentes é um (1), em ambas as dimensões.

Na Tabela 3.22, indica-se a relação entre o género e os resultados de liderança.

Tabela 3.22. Relação entre o género e os resultados da liderança

		Género		TMW	
		Feminino	Masculino	Z	valor-p
EE Esforço extra	$\bar{x} \pm S$	3 (0.5)	3.2 (0.3)	-0.782	0.434
	Q1(M)Q3	3 (3) 3.3	3 (3.2) 3.3		
EF Eficácia	$\bar{x} \pm S$	3.3 (0.6)	3.6 (0.3)	-1.219	0.223
	Q1(M)Q3	3 (3.7) 3.7	3.7 (3.7) 3.7		
SA Satisfação	$\bar{x} \pm S$	3.2 (0.6)	3.2 (0.2)	-0.627	0.531
	Q1(M)Q3	3 (3.3) 3.7	3 (3) 3.3		

Na sequência dos dados apresentados, o género dos professores não afeta significativamente a percepção dos efeitos da liderança, pois os valores de prova dos testes foram superiores a 0.05. Desta forma, a percepção dos resultados de liderança são iguais entre os professores e as professoras.

O efeito entre a idade e os resultados da liderança é apresentado na Tabela 3.23.

Tabela 3.23. Relação entre a idade e os resultados da liderança

		Idade em anos			TKW	
		31 – 40	41 – 50	51 – 60	Z	valor-p
EE Esforço extra	$\bar{x} \pm S$	3 (0.7)	3.1 (0.3)	3 (0.3)	0.828	0.661
	Q1(M)Q3	3 (3.3) 3.3	3 (3) 3.3	2.8 (3) 3.3		
EF Eficácia	$\bar{x} \pm S$	3.3 (0.7)	3.5 (0.4)	3.3 (0.4)	0.775	0.679
	Q1(M)Q3	3 (3.7) 3.7	3.3 (3.7) 3.7	3 (3.3) 3.7		
SA Satisfação	$\bar{x} \pm S$	3.2 (0.7)	3.3 (0.3)	3.1 (0.4)	0.869	0.648
	Q1(M)Q3	3 (3.3) 3.7	3 (3.2) 3.7	3 (3) 3.3		

Tal como se verifica em relação ao efeito do género do professor sobre a perceção dos resultados da liderança, a idade do docente não influencia essa compreensão, pois os valores de prova obtidos nos testes de *Kruskal-wallis* foram superiores a 0.05.

A relação entre a categoria profissional do professor e os resultados da liderança é ilustrada na Tabela 3.24.

Tabela 3.24. Relação entre a categoria profissional e os resultados da liderança

		Categoria profissional			TKW	
		C	PQZP	PQE	Z	valor-p
EE Esforço extra	$\bar{x} \pm S$	3.2 (0.5)	3 (0.6)	3.1 (0.3)	0.965	0.617
	Q1(M)Q3	3 (3.3) 3.3	3 (3) 3.3	3 (3.2) 3.3		
EF Eficácia	$\bar{x} \pm S$	3.4 (0.3)	3.3 (0.7)	3.5 (0.3)	0.666	0.717
	Q1(M)Q3	3 (3.7) 3.7	3 (3.7) 3.7	3 (3.7) 3.7		
SA Satisfação	$\bar{x} \pm S$	3.2 (0.4)	3.2 (0.7)	3.2 (0.4)	0.393	0.822
	Q1(M)Q3	3 (3) 3.3	3 (3.3) 3.7	3 (3.2) 3.3		

A categoria profissional não é um factor de diferenciação da perceção dos resultados da liderança, uma vez que, nas três dimensões, os valores de prova foram superiores a 0.05. As diferenças que se observam entre os grupos de professores não são suficientes para extrapolar para os restantes docentes destas escolas.

A analogia entre o tempo de serviço e os resultados da liderança é expressa na Tabela 3.25.

Tabela 3.25. Relação entre o tempo de serviço e os resultados da liderança

		Tempo de serviço em anos				TKW	
		- 10	11 – 20	21 – 30	31 –	Z	valor-p
EE Esforço extra	$\bar{x} \pm S$	2.8 (1)	3.1 (0.4)	3 (0.3)	2.7 (0)	3.764	0.288
	Q1(M)Q3	2.7 (3) 3.3	3 (3.3) 3.3	3 (3) 3.3	2.7 (2.7) 2.7		
EF Eficácia	$\bar{x} \pm S$	3.2 (0.9)	3.4 (0.5)	3.4 (0.4)	3 (0)	1.702	0.636
	Q1(M)Q3	3 (3.5) 3.7	3 (3.7) 3.7	3 (3.7) 3.7	3 (3) 3		
SA Satisfação	$\bar{x} \pm S$	3 (0.8)	3.3 (0.5)	3.2 (0.4)	2.3 (0)	4.364	0.225
	Q1(M)Q3	3 (3) 3.3	3 (3.3) 3.7	3 (3) 3.5	2.3 (2.3) 2.3		

O tempo de serviço dos docentes não afeta significativamente a percepção dos resultados da liderança. Constata-se que o valor de prova dos testes foi superior a 0.05, assim não se verifica evidência para rejeitar a hipótese nula do teste.

Foi realizado o teste de *Mann-Whitney* para comparar as distribuições segundo o tipo de escola. Para os valores de prova inferiores a 0.05 pode-se afirmar que existem diferenças significativas entre os docentes de ambas as escolas (Tabela 3.26).

Tabela 3.26. Relação entre o tipo de escola e os resultados da liderança

		Escolas em estudo		TMW	valor-p
		Escola A	Escola B	Z	
EE Esforço extra	$\bar{x} \pm S$	3.2 (0.3)	2.7 (0.7)	-3.9651	0.000
	Q1(M)Q3	3 (3.3) 3.3	2.7 (3) 3		
EF Eficácia	$\bar{x} \pm S$	3.6 (0.3)	2.9 (0.7)	-5.651	0.000
	Q1(M)Q3	3.7 (3.7) 3.7	2.7 (3) 3.3		
SA Satisfação	$\bar{x} \pm S$	3.3 (0.4)	3 (0.8)	-1.132	0.257
	Q1(M)Q3	3 (3.3) 3.7	3 (3) 3.7		

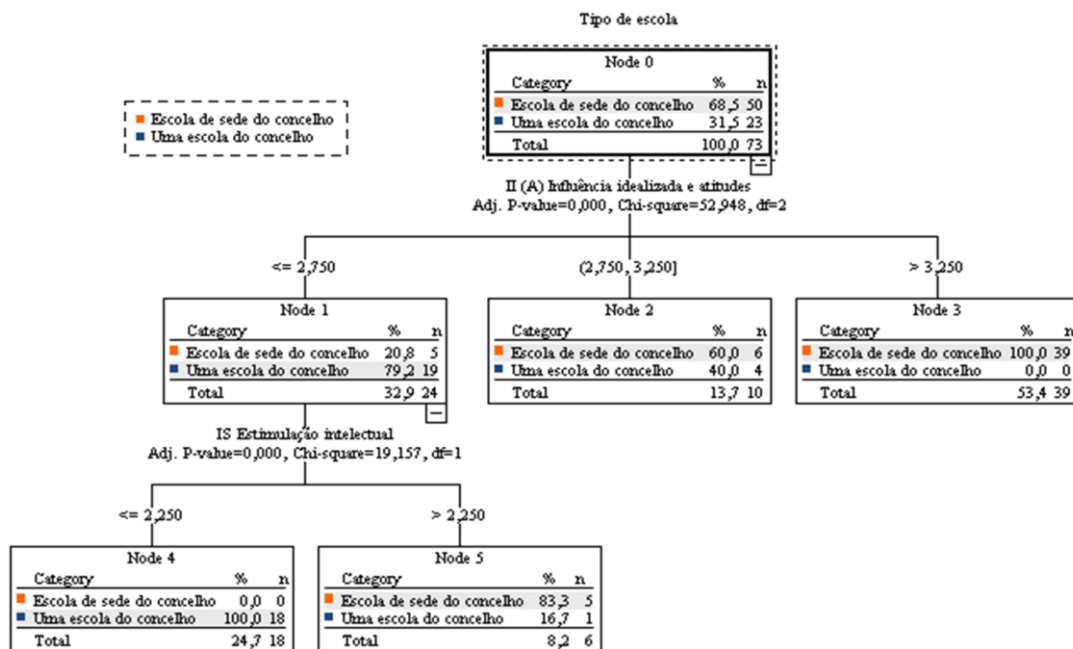
Na dimensão EE - esforço extra, existem diferenças significativas pois $p < 0.001$. Entre os professores da escola de sede do concelho, a percepção do EE – esforço extra, é superior à observada entre os docentes de uma escola do concelho. Relativamente à EF - eficácia, também se observam diferenças significativas pois $p < 0.001$ e as medidas de localização indicam que a percepção da eficácia é superior entre os professores da escola de sede do concelho. Ao nível da SA - satisfação, o valor de prova confirma que os professores de ambas as escolas apresentam valores estatisticamente iguais, pois o valor de prova foi

superior a 0.05. Como em ambas as amostras, quer a média quer a mediana são superiores a três (3), isso significa que os docentes indicam que a diretora muitas vezes desenvolve ações que incentivam e motivam a continuar a trabalhar.

Após realizar a análise univariada e bivariada, procurou-se identificar relações multivariadas entre as dimensões da escala e o tipo de escola. Inicialmente foram obtidas análises de *cluster* para segmentar os docentes. Mas as soluções obtidas não permitiam identificar diferenças entre os docentes das duas escolas. Assim, optou-se por utilizar as árvores de decisão que é uma técnica de *datamining* para segmentar.

As árvores de decisão (Figura 3.1) são ferramentas de análise de dados que permitem a definição de grupos sem a necessidade de o investigador definir à partida o ponto de corte. Os resultados advêm de interações dos dados que determinam os pontos que definem os grupos no caso de variáveis contínuas e agregam os grupos no caso de variáveis categóricas (Maimon & Rokach, 2005).

Figura 3.1. Árvore de decisão: influência idealizada e estimulação intelectual por tipo de escola.



Do conjunto de professores é possível identificar três níveis de II (A) - atitudes de influência idealizada. Por um lado, temos os professores com II (A) inferior a 2.75, onde

prevalecem os de uma escola do concelho, num segundo grupo surgem os professores com II (A) entre 2.75 e 3.25, que agrega os grupos das duas escolas, mas com maior percentagem de professores da escola sede do concelho. Finalmente, os docentes com II (A) superior a 3.25 representam todos os da escola sede (A).

Entre os professores que atribuem uma pontuação inferior a 2.75, observa-se dois grupos. Por um lado, todos os docentes de uma escola do concelho classificam a IS – estimulação intelectual inferior a 2.25. Por outro lado, a pontuação com IS superior a 2.25 é constituída, maioritariamente, pelos docentes da escola sede (A).

3.3. Apresentação dos resultados das entrevistas

A entrevista semiestruturada foi direcionada para duas diretoras das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, às quais foram atribuídas uma designação distinta: diretora A e diretora B. O objetivo da entrevista foi analisar como é que as diretoras compreendem as disposições político-normativas emanadas da tutela e, por via disso, concretizam os projetos de autonomia nas escolas. Neste método de recolha de dados, as questões não seguem uma ordem rígida e “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (Minayo, 2004: 108).

A entrevista foi gravada em áudio, as respostas das participantes foram transcritas e representadas em categorias e subcategorias. Os dados recolhidos, mediante tratamento estatístico permitiram comprovar representações, constatar se as verificações simplificadas têm relação entre si e, eventualmente, obter generalizações sobre a sua ocorrência e significado (Lakatos & Marconi, 1992). As variáveis de análise foram apresentadas a partir dos testemunhos na 1.ª pessoa, confrontando-os com os referenciais teóricos. Segundo Bogdan & Biklen (1994: 234), “os códigos categorizam a informação a diferentes níveis [...] os subcódigos dividem os códigos principais em categorias mais pequenas”. Para facilitar a interpretação dos dados obtidos nas entrevistas, se afiguram, nos dois quadros seguintes (Quadros 3.1 e 3.2), as referências explicativas das categorias e codificações utilizadas para as questões de investigação.

Quadros 3.1. Categorias, códigos e subcódigos na análise de conteúdo da entrevista

Categorias	Códigos	Subcódigos	Conteúdo	Questão
Caracterização pessoal e motivacional	C	CP	Situação acadêmica e profissional; tempo de serviço na docência e na direção	1.1
		CM	Motivação para o cargo	1.2
Percepções pessoais	PP	PPA	Entendimento sobre autonomia escolar	2.1
		PPL	Estilos de liderança, influência; características do líder na implementação de projetos	2.2, 2.3
		PPP	Participação das pessoas na elaboração de projetos, motivação	2.4
		PPPA	Implementação e credibilização de projetos de autonomia	2.5, 2.6
		EPO	Objetivos para a escola/ comunidade	3.1, 3.3, 3.4, 3.6, 3.7
Estratégias profissionais	EP	EPA	Áreas de intervenção dos sujeitos educativos	3.2
		EPI	Instrumentos de gestão no processo de autonomia	3.5
		EPR	Resultados obtidos; eficácia e satisfação	3.6
		CPR	Diplomas regionais sobre a autonomia da escola; distinções legislativas	4.1, 4.2
		CPN	Diplomas nacionais sobre a autonomia da escola	4.9, 4.10
Contexto político	CP	CPE	Influências das políticas europeias	4.11, 4.12
		CPA	Áreas de autonomia escolar	4.3
		CPD		
		CPL	Limitações e constrangimentos na implementação dos projetos	4.5.; 4.6.
		CPS	Soluções funcionais na prossecução dos projetos de autonomia	4.6.
		CPSE	Supervisão externa no processo de implementação da autonomia	4.7.
		CPC	Consonância com os objetivos da tutela	4.8.
Percepções sobre mudanças	PM	PMC	Mudanças comportamentais sobre a política	5.1.
		PMPL	Projetos e liderança	5.2.
Balanço	B	BM	Balanço do mandato no cargo de direção	6.1.

Quadros 3.1. *Continuação...*

Categorias	Códigos	Subcódigos	Conteúdo	Questão
Contexto político	CP	CPD	Processo na tomada de decisões	4.4
		CPL	Limitações e constrangimentos na implementação dos projetos	4.5, 4.6
		CPS	Soluções funcionais na prossecução dos projetos de autonomia	4.6
		CPSE	Supervisão externa no processo de implementação da autonomia	4.7
		CPC	Consonância com os objetivos da tutela	4.8
Perceções sobre mudanças	PM	PMC	Mudanças comportamentais sobre a política	5.1
		PMPL	Projetos e liderança	5.2
Balanço	B	BM	Balanço do mandato no cargo de direção	6.1

Quadros 3.2. Legenda dos códigos e subcódigos

Categorias	Códigos	Subcódigos
Caracterização pessoal e motivacional	C	CP - Caracterização pessoal, docência e direção
		CM - Caracterização motivacional
Perceções pessoais	PP	PPA - Perceções pessoais sobre autonomia
		PPL - Perceções pessoais sobre liderança e características do líder
		PPP - Perceções pessoais sobre a participação das pessoas
Estratégias profissionais	EP	PPPA - Perceções pessoais sobre projetos de autonomia
		EPO - Estratégias profissionais - objetivos
		EPA - Estratégias profissionais para as áreas de intervenção
		EPI - Estratégias profissionais e instrumentos de gestão
Contexto político	CP	EPR - Estratégias profissionais e resultados
		CPR - Contexto político regional
		CPN - Contexto político nacional
		CPE - Contexto político europeu
		CPA - Contexto político sobre as áreas de autonomia
		CPD - Contexto político na tomada de decisões
		CPL - Contexto político - limitações
		CPS - Contexto político - soluções
		CPSE - Contexto político - supervisão externa
CPC - Contexto político sobre as consonâncias da tutela		
Perceções sobre mudanças	PM	PMC - Perceções sobre mudanças comportamentais
		PMPL - Perceções sobre mudanças nos projetos e estilos de liderança
Balanço	B	BM - Balanço do Mandato

3.3.1. A «voz» das diretoras escolares

– **Caraterização pessoal e motivacional (CPM).** Abrange um conjunto de questões que permitem caracterizar a diretora da escola quanto à situação académica e profissional, tempo de serviço na docência e na direção, bem como os factores motivacionais para a aceitação do cargo de direção (Quadro 3.3).

Quadros 3.3. Caracterização pessoal e motivacional (CPM)

Diretora A	Diretora B
“Tenho um mestrado em gestão educacional”. (CP) “Foi a oportunidade de pôr no terreno algumas ideias que há muito tempo acarinhava e gostava de implementá-las se um dia desempenhasse um lugar de gestão”. (CM)	“Bacharelato em 1.º ciclo e depois uma licenciatura em Ciências da Educação”. (CP) “Ganhei também muito mais confiança no que estava a fazer”. (CM)

A diretora A, quanto à formação académica tem um mestrado em administração educacional e desempenha funções na área da educação há 25 anos, 12 dos quais no cargo de direção. **(CP)**

Esta diretora nunca se candidatou ao cargo, mas sempre foi eleita pelo grupo docente porque, segundo ela, os colegas “elegeram a pessoa a qual achavam que era, nesse momento, a pessoa ideal para ocupar o cargo de diretora”. De acordo com a legislação, não é possível recusar o cargo. Porém, esta diretora afirmou que jamais iria recusar o desafio por vários motivos. Sentiu-se grata e lisonjeada pela confiança dos docentes nas suas capacidades pessoais e de gestão. **(CM)**

A formação inicial da diretora B é um bacharelato em 1.º ciclo. Posteriormente, licenciou-se em Ciências da Educação. Trabalha há 21 anos, 20 dos quais como professora da Curricular e esteve 1 ano no Apoio e Substituição. Desempenha o cargo de direção há cerca de 2 anos. **(CP)**

Esta diretora também não se candidatou ao cargo em questão. No entanto, assumiu a função porque a antiga diretora se demitiu. De acordo com o regulamento interno desta escola, perante uma situação destas, “o cargo de diretor deve ser ocupado pelo docente a seguir posicionado, aquando das últimas eleições”. A diretora referiu que teve que “fazer

uma mudança interior” para “aceitar este desafio”. Com o passar do tempo, foi adquirindo conhecimento, confiança e gosto pela função. **(CM)**.

– **Percepções pessoais (PP)**. Analisam as percepções da diretora sobre o papel do líder em projetos de autonomia e das dimensões circunscritas a esses conceitos, características do líder, participação das pessoas e implementação e credibilização de projetos de autonomia (Quadro 3.4).

Quadros 3.4. Percepções pessoais sobre a autonomia escolar (PPA)

Diretora A	Diretora B
“Que a escola tivesse independência quase total da tutela” e que “a escola assumisse na totalidade a razão de querer implementar a sua visão e ser responsabilizada pelas suas decisões”. (PPA)	“Maior autonomia na gestão, possibilitando à escola ter a sua própria identidade, capacidade de elaborar os seus próprios projetos, nomeadamente o projeto educativo”. (PPA)

Para a diretora A, o ideal de autonomia escolar seria “que a escola tivesse independência quase total da tutela”, mas que fossem determinadas referências comuns para todas as escolas. Posteriormente, “as estratégias, a forma como nós criamos os modelos ou os caminhos para atingir essa referência deveria ser a própria escola a definir, tendo em conta o meio onde está inserida”. Acrescenta, porém, que não acredita que a escola possa ser totalmente autónoma e se haveria efetivamente maiores benefícios se assim fosse. **(PPA)**

Para que a autonomia seja garantida, a diretora B evoca os sujeitos educativos em todo este processo e indica um conjunto de documentos que deverão estar em articulação com o projeto educativo: o regulamento interno e o plano anual de atividade. **(PPA)**

No discurso das diretoras está patente o conceito de autonomia, definido por Barroso, ao proferir que:

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e um sistema de relações. (...) A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os

indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

(Barroso, 1997: 17)

Sobre o estilo de liderança das diretoras (Quadro 3.5).

Quadros 3.5. Percepções pessoais sobre a liderança escolar (PPL)

Diretora A	Diretora B
“Uma liderança em que todos participam na tomada de decisão”. “Democraticidade sim, com alguma regulamentação e cumprimento de objetivos”. (PPL)	“Ele (líder) precisa das pessoas para acompanhá-lo, precisa das pessoas ao seu lado. Por outro lado, as pessoas têm que ter a certeza que o líder está do lado delas. Tem que prevalecer o Nós”. (PPL)

A diretora A defende uma liderança democrática. Faz também uma articulação com o ideal de autonomia escolar e no seu entender “se houvesse verdadeira autonomia, então a escola poderia debater os assuntos em conjunto, com docentes, alunos, encarregados de educação e assim, seriam tomadas as decisões sobre os assuntos que estavam em cima da mesa”.

Segundo esta diretora, o seu estilo de liderança privilegia a democraticidade aliada ao cumprimento de prazos. “Não podemos simplesmente refletir a longo prazo, sem ver o fim da estrada”. Sobre as características do líder, há “caraterísticas que poderão não ser as ideais noutro contexto escolar, tendo em conta a população alvo e o meio onde está inserido”. Indica algumas qualidades que podem ser uma referência: honestidade, imparcialidade, transparência, respeito, equidade, organização, fidelidade, retidão na tomada de decisão, responsabilidade e visão de futuro.

Para a diretora B, o estilo de liderança que tem adotado é o democrático e o participativo porque, segundo esta, valoriza “a opinião, as ideias e as iniciativas dos outros”. Um dos seus objetivos pessoais é “fazer com que todos sejam ativos na escola”. Em relação às características do líder, enaltece a criatividade, a comunicação, a integridade, a coordenação, o respeito, a coragem, saber ouvir, o conhecimento, a colaboração e a distribuição do poder. Ferreira, Abreu & Caetano (1996) certificam que a maior parte das investigações realizadas sobre a relação entre o estilo de liderança e a capacidade de tomar decisões, destaca a participação democrática nos estabelecimentos de ensino.

Sobre a participação das pessoas na implementação dos projetos (Quadro 3.6).

Quadros 3.6. Percepções pessoais sobre a participação das pessoas (PPP)

Diretora A	Diretora B
“As pessoas são uma peça importante em todo o trabalho que é desenvolvido na escola e sem dúvida que a participação delas é muito importante em todas as fases do desenvolvimento dos projetos”. (PPP)	“Eu acho que é sempre importante a participação das pessoas no desenvolvimento de qualquer projeto. No PEE, desde a sua conceção, à sua realização até à sua avaliação, todas as pessoas têm que ser envolvidas”. (PPP)

A diretora A afirmou que as pessoas não são convidadas a participar nos projetos, elas são parte integrante dos mesmos. A diretora exemplificou o processo de participação das pessoas em todas as fases do desenvolvimento do PEE, mas informou que o método é semelhante nos outros projetos:

Na reunião em julho, as pessoas auto propuseram-se a desempenhar uma determinada função para o PEE e tal foi aceite em Conselho Escolar. Houve, no entanto, algumas mudanças. Há pessoas que trabalham bem numa determinada área porque têm mais conhecimento ou mais dom para aquela função. Ou seja, usamos sempre o dom e a autoproposta da pessoa. Dessa forma, foram constituídos os mini grupos de trabalho, mas todos estão envolvidos no PEE. Mas esta forma de trabalhar é idêntica para todos os projetos desenvolvidos na escola. Depois é estipulado uma calendarização, as reuniões estão marcadas e toda a gente sabe o que tem que fazer. São também feitas propostas e, se necessário, são também redimensionadas estratégias ou então mantemos as estratégias até o ano 2016, que é quando termina este PEE. Nunca ninguém é excluído. Isto agora é cíclico, mas da 1.^a vez foi mais complicado. **(PPP)**

A equipa docente da escola A é constituída por 60 elementos, por isso a diretora constituiu coordenadores por áreas. Estes apresentam as ideias, as decisões e os resultados do grupo. “Quando os grupos chegam ao Conselho Escolar não pode haver impasses porque assim não se chega a lado nenhum e estamos a perder tempo”.

A diretora B valoriza também a participação das pessoas no desenvolvimento de qualquer projeto, em todas as suas vertentes. Referiu que quando fazem a análise *SWOT* da escola “todos têm que se envolver e procurar as melhores soluções” e que anualmente os projetos são avaliados sempre com a participação dos sujeitos educativos. **(PPP)**

Relativamente à constituição de grupos de trabalho, a diretora B informou que são valorizadas as competências das pessoas e a autoproposta das mesmas para a formação

das equipas, salientando que todas as pessoas são conhecedoras dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos. Nas reuniões gerais, são apresentadas as propostas dos vários grupos e em Conselho Escolar procedem às retificações e/ou melhorias, se for o caso, carecendo sempre da aprovação do Conselho Escolar.

Informou também que, em anos anteriores, era necessário enviar os projetos para a Secretaria de Educação para a sua homologação. Atualmente, enviam os projetos para a Delegação Escolar, “apenas para a Delegada tomar conhecimento” e acrescentou que os projetos “já não precisam da homologação hierárquica e o Conselho Escolar é soberano nas suas decisões, verificando-se, assim, a verdadeira autonomia da escola” (Quadro 3.7).

Quadros 3.7. Perceções pessoais sobre projetos de autonomia (PPPA)

Diretora A	Diretora B
<p>“Nos primeiros anos, reconheço que isto não foi muito fácil, principalmente porque tínhamos de dar voz e em simultâneo gerir o tempo”.</p> <p>“Tudo o que nós criamos, projetos e atividades, tudo isto tem de ter um sentido. Nada é ao acaso”. (PPPA)</p>	<p>“Na escola, as pessoas dão a sua opinião sobre o que se pode fazer para melhorar”.</p> <p>“Apresentamos os projetos que estão definidos ou que pretendemos implementar e pedimos a colaboração da comunidade”. (PPPA)</p>

A diretora A confirma que os projetos implementados na escola são consubstanciados e credibilizados pela «voz» das pessoas, «princípio básico da democracia». Mas para que todo o processo se concretize é preciso “uma orientação muito forte e mão firme para que sejam implementados estes princípios”.

A diretora B é da opinião que os princípios de autonomia só serão implementados com a colaboração da comunidade educativa. Porém, essa colaboração e participação ainda são reduzidas.

– **Estratégias profissionais (EP).** Identificam as estratégias adotadas pela diretora no processo de autonomia na escola: objetivos, áreas de intervenção, instrumentos de gestão e resultados (Quadro 3.8).

Quadros 3.8. Estratégias profissionais: objetivos (EPO)

Diretora A	Diretora B
<p>“Há assuntos que só dizem respeito à equipa interna da escola. A minha equipa docente não aceita, em determinadas áreas, o envolvimento da comunidade educativa. Mas isto não implica que não haja uma certa parcela da comunidade que queira se envolver e nós aceitamos com agrado essa colaboração”. (EPO)</p>	<p>“Eu acho que se houvesse mais participação da comunidade e união entre as várias partes, o trabalho seria mais gratificante para todos porque os resultados seriam também mais positivos”. (EPO)</p>

A diretora A estabelece estratégias para promover a participação ativa dos atores sociais externos à escola na concretização dos projetos de autonomia. No entanto, afirma que o grupo docente da sua escola ainda é reticente nesta questão, o que levanta controvérsia entre alguns professores. De acordo com a diretora A, a equipa docente considera que “essas pessoas (agentes externos à escola) não têm as ferramentas para tomarem decisões. Não estão na escola, não são conhecedoras da documentação a nível legal, não são conhecedoras da parte pedagógica e didática inerente à profissão e que, devido a isso, não se devem envolver”.

As estratégias da diretora A têm sido direcionadas principalmente para os pais, mas o que constatou “é que a maioria também não quer participar porque acha que não sabe, que não querem e acham que são áreas estritas do professor”. **(EPO)**

Referiu, inclusive, que há uns anos atrás foi desenvolvida uma investigação na escola, no âmbito de um mestrado sobre o envolvimento dos pais na escola. A conclusão foi que mais de 90% dos pais acham que não têm que se envolver com a escola porque é uma vertente exclusiva da educação escolar. Outra justificação para essa forma de pensar foi que os pais não eram conhecedores nem tinham tempo para se envolver porque estão sobrecarregados com a sua própria função profissional.

A existência destes factores tem repercussões que limitam a participação dos elementos externos à escola. No entanto, a diretora A está sempre receptiva à colaboração de todas as pessoas, e aceita com agrado essa participação.

A diretora B também direciona esforços no processo de autonomia da escola, divulgando e envolvendo as pessoas exteriores à escola nas atividades e nos projetos desenvolvidos pela escola. Os momentos fulcrais para estabelecer contactos e parcerias são nas reuniões gerais e sempre que considera necessário, contacta com as instituições específicas. **(EPO)**

Relativamente à participação das famílias na escola, estas devem ser reconhecidas pelas funções que desempenham. A educação é um processo constante de autoconstrução e é fundamental valorizar e potencializar as experiências dos indivíduos (Canário, 2001). Para habilitar as famílias, quer à participação, quer à colaboração, é preciso atuar com elas

e para elas, implicando-as diretamente no desenvolvimento dos processos educativos para que não sejam nem se sintam percebidas como alunos (Quadro 3.9).

Quadros 3.9. Estratégias profissionais: áreas de intervenção (EPA)

Diretora A	Diretora B
<p>“Nós convidamos as pessoas de acordo com os projetos que desenvolvemos. Nós aqui na escola, nem que seja pela prática podemos ajudar, formar e trabalhar a parte didático-pedagógica”.</p> <p>“Eu acho que o motor de arranque é através das Associações de Pais (AP)”.</p> <p>“Na passagem de testemunho da nova direção da AP, eu fiz questão de estar presente e tentei salientar estes pontos, de se envolverem nas várias áreas e disse que era muito bom que comesçassem a desempenhar estas funções, para que sentissem que a escola é também a casa deles”. (EPA)</p>	<p>“Como não temos autonomia financeira, temos que recorrer ao apoio das instituições”.</p> <p>“Sem dúvida que a colaboração de todas estas pessoas é importante, uma vez que fazemos parte de uma comunidade e só com ajuda de todos conseguimos atingir os objetivos, que são também de todos”.</p> <p>“Temos procurado não só o apoio das pessoas externas, mas também que elas se sintam responsáveis pelo sucesso e que se sintam como membros ativos na resolução dos problemas da escola”. (EPA)</p>

A diretora A informou que, de acordo com os projetos que são desenvolvidos na escola, solicita a colaboração de vários agentes externos.

Nesta área, a diretora A assume um papel primordial que é “alertar os colegas para a possibilidade de convidar e envolver outras pessoas” e “avivar as mentes dos envolvidos em incluir determinadas peças que também são importantes e que fazem parte do meio local”.

Em relação à vertente pedagógica (programação, planificação, estratégias, direção da escola), os professores ainda sentem alguma relutância em envolver, por exemplo, os pais. Na opinião da diretora A, também “os pais tinham de ser mais interventivos e fazer chegar a sua opinião à Secretaria Regional da Educação”. **(EPA)**

A diretora A é de opinião que a escola, por ser uma parte integrante da comunidade, tem de ser conhecedora da realidade e do meio envolvente e não só das questões da escola. “Há ainda um caminho a percorrer, mudar mentalidades e responsabilizar. Digo isto muitas vezes. As pessoas têm que se responsabilizar. Mas com empenho, acredito que é possível concretizar os objetivos a que nos propomos, escola e comunidade”.

A diretora B solicita a intervenção das pessoas em várias áreas, de acordo com as atividades e as carências da escola. Mas a intervenção abrange principalmente a área

financeira. Exemplificou que este ano pediu à Junta de Freguesia para colaborar com alguns materiais, nomeadamente com as tintas para pintar o pátio da escola. “Pedimos também a colaboração para tirarmos fotocópias e elaborarmos cartazes, entre outras tarefas”.

(EPA)

Sobre as estratégias profissionais como instrumentos de gestão (Quadro 3.10).

Quadros 3.10. Estratégias profissionais: instrumentos de gestão (EPI)

Diretora A	Diretora B
“As ferramentas que utilizamos neste processo são principalmente o PEE, o plano anual de atividades e também o regulamento interno da escola”. (EPI)	“Através do PEE, do plano anual de atividades e do regulamento interno, pomos em prática todos os projetos que queremos para a nossa escola”. (EPI)

A diretora A revela que os instrumentos de gestão utilizados no processo de autonomia da escola são o projeto educativo de escola, o plano anual de atividades e, também, o regulamento interno. Acrescentou ainda que “com a colaboração da comunidade podemos definir objetivos e os caminhos para lá chegarmos. Mas a iniciativa não pode partir só da escola. É importante que a comunidade também tenha essa vontade em querer participar e se sinta parte integrante da escola”. **(EPI)**

Para que a autonomia seja socialmente construída, a diretora B precisa de “envolver as pessoas” e “os projetos que desenvolvemos é com a colaboração de todos, por isso, é com agrado que são divulgados na página da nossa escola”. Além disso, têm “um espaço de consulta na escola para os pais e todas as pessoas que venham à escola poderem consultar os projetos que estamos a desenvolver”. Um dos exemplos dados pela diretora B foi a parceria entre a escola e a Associação da Presença Feminina, cujo objetivo é dinamizar atividades de sensibilização com as famílias e com os alunos sobre a problemática da violência doméstica. Todos os projetos estão inseridos nos mesmos instrumentos de gestão já referenciados anteriormente pela diretora B. **(EPI)**

Mas o documento que efetivamente estabelece a base da autonomia é na realidade o PEE. Costa define-o como:

O documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização

e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa.

(Costa, 1991: 10)

Para que o resultado de todo o trabalho desenvolvido na escola seja eficaz (Quadro 3.11), as diretoras das escolas em estudo procuram envolver todas as pessoas.

Quadros 3.11. Estratégias profissionais: resultados (EPR)

Diretora A	Diretora B
“Temos objetivos comuns a cumprir e por isso, procuro manter a coesão do grupo direcionando a nossa ação para uma missão coletiva, de responsabilidade e de sentido de união”. “Uma das minhas preocupações é que as pessoas estejam em constante aprendizagem e formação e seguras daquilo que estão a fazer”. (EPR)	“Estamos na escola para o bem e o sucesso dos alunos e é nesse sentido que direcionamos a nossa missão. O nosso trabalho é o de manter a ligação com a família e com a comunidade para que todos trabalhem em conjunto”. “A liderança nunca se faz sozinha. O trabalho e o sucesso são feitos em colaboração com os outros”. (EPR)

A própria diretora A, considera-se “uma entusiasta da escola”, daquilo que pode fazer e melhorar e procura passar essa motivação. Por isso, afirma que na escola “não só refletimos e debatemos com o objetivo de concretização, como também decidimos em conjunto, e isso faz com que as pessoas se sintam também valorizadas na escola”. Para que os resultados sejam cada vez mais positivos, a diretora A defende a formação e o conhecimento para que todos os envolvidos no processo educativo desempenhem os vários papéis com competência. **(EPR)**

A diretora B associa os resultados obtidos na escola com a responsabilidade coletiva e declara que “se as pessoas não participarem nos nossos projetos nunca irão se sentir responsáveis”. Para que se verifique essa responsabilização coletiva, a diretora B procura motivar as pessoas e apela à formação contínua do pessoal docente e não docente. O seu papel passa por informar sempre as pessoas, envolvê-las e apoiá-las. **(EPR)**

A liderança transformacional destas duas diretoras permite que os intervenientes no processo educativo tenham iniciativa, resolvam os problemas e colaborem na apresentação de novas perspetivas para atingir os objetivos estabelecidos. Estas iniciativas de mudança e de inovação estão assentes não só numa lógica discursiva, mas também numa lógica de ação.

– **Contexto político (CP)**. Analisa as percepções sobre as políticas de autonomia regionais, nacionais e europeias, destacando as áreas de autonomia, a responsabilização, a tomada de decisão, os constrangimentos e limitações da autonomia, as consonâncias com a tutela e a supervisão exterior na implementação dos projetos (Quadro 3.12).

Quadros 3.12. Contexto político regional (CPR)

Diretora A	Diretora B
<p>“Parece-me que ainda somos muito seguidores da legislação a nível nacional”.</p> <p>“Algumas alterações são feitas, mas são muito pontuais. Temos a escola a tempo inteiro (ETI) e o Continente não tem”.</p> <p>“Temos de ser realistas porque tudo isto tem a ver com a política. Cada Governo tem o seu rumo político e, portanto, lá terão as suas razões por não fazerem alterações substanciais”. (CPR)</p>	<p>“Acho que a Lei, no seu global, não só na Região, veio facilitar e permitir a participação de todos os intervenientes no processo educativo e dar autonomia à escola para que ela possa implementar os projetos que achar conveniente para a sua própria escola”. (CPR)</p>

Em relação aos diplomas regionais que marcaram as políticas educativas regionais no âmbito da autonomia e administração das escolas implementadas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de junho, a diretora A considera que estes não privilegiam a Região comparativamente às escolas das outras regiões do país ou da Europa.

Afirma, também, que as adaptações realizadas estão de acordo com as especificidades organizacionais, mas que “não vamos à essência do assunto. Temos tido experiências de outros países da Europa e podíamos ter mudado e adaptado e não seguir apenas o exemplo nacional”.

Considera, ainda, que as políticas de autonomia, tal como estão a ser implementadas na Região, não potencializam a intervenção de todos os sujeitos educativos, exemplificando com a experiência dos próprios diretores das escolas:

Se somos ouvidos e auscultados? Não. Quando nós somos ouvidos, os documentos já estão feitos. Eu falo muito na 1.ª pessoa, é a minha forma de ser e de estar. Muitas vezes, quando os documentos surgem, nós tentamos implementar e adaptar. Mas, muita coisa não faz sentido. É porque não faz mesmo sentido. Muitas vezes eu aponto as várias perspetivas e digo o que não é praticável, justificando e ligo para os meus superiores hierárquicos para que eles reflitam sobre os assuntos. (CPR)

Na perspetiva da diretora A, ainda não foi criada a possibilidade de se redefinir as políticas educativas a partir da base. Esta só irá ocorrer pela expansão da capacidade reguladora aos parceiros educativos.

A diretora B considera que a Lei regional, no âmbito da autonomia não trouxe benefícios acrescidos comparativamente com a Lei nacional. O que verifica é que os diplomas facilitam o processo de autonomia na escola, facultando uma maior liberdade para a escola poder implementar os projetos que mais se adequam à sua realidade e necessidade, permitindo também que os vários intervenientes participem em todo o processo. Segundo a diretora B “foram dadas as condições legais para que as pessoas participem na escola e é também uma forma de responsabilizar todos os sujeitos educativos pelo sucesso da escola”. (CPR)

Serrão (1981) interrogava-se já sobre o fenómeno do ideário do sistema educativo e da sua falta de concretização, questionando as duas linguagens, a da teorização e a da prática e se não se fundiram numa só, com o passar dos anos se foram distanciando cada vez mais. O que se tem verificado é que a intencionalidade dos objetivos da autonomia, que surgiu já na década de 1970 ainda não foi plenamente concretizada na prática e que os princípios da sua construção, representatividade, participação e integração da comunidade se revestem por linhas políticas contraditórias (Quadro 3.13).

Quadros 3.13. Contexto político regional (CPR)

Diretora A	Diretora B
“O que se constata, é que as escolas do Continente, que têm contratos de autonomia, têm mais poder de decisão em algumas matérias e fazem uma gestão de acordo com as suas necessidades”. É certo que as várias reformas, muitas delas, atropelos das várias políticas que têm sido delineadas nos últimos anos, não podem ser consideradas justificáveis para tudo aquilo que está mal”. (CPN)	“Verifico que no Continente, as escolas têm mais liberdade para gerir os currículos, as cargas horárias, bem como criar novas disciplinas. Isso, nós não temos”. “Não podemos nos habituar à ideia que o Estado tem de se responsabilizar por tudo o que se passa na escola. Pelo facto de ser Ele a ditar as Leis, não podemos nos acomodar”. (CPN)

Para a diretora A, seria benéfico para as escolas da Região poderem celebrar contratos de autonomia e de acordo com as especificidades regionais, procederem às adaptações necessárias. A mesma diretora afirma que:

Na Madeira, em alguns assuntos temos autonomia. O que sinto como diretora é que estamos sujeitos sempre a uma apreciação superior. E isso, eu não posso aceitar. Por um lado, dizem que temos que assumir, por outro lado, nem sempre é aceite o que decidimos e sugerem alterações. Talvez com a celebração de contratos dessa natureza, as tomadas de decisões não fossem postas em causa.

Relativamente à prática de descentralização, acredita que:

Temos nós de começar a assumir a responsabilidade daquilo que fazemos na escola, mesmo como cidadãos. Todos nós somos responsáveis. Não é só quem ocupa os lugares de direção. São os professores, os pais, a comunidade e, logicamente, a tutela. Por isso o nosso lema é: responsabilizar, responsabilizar toda a gente. **(CPN)**

Em matéria de política nacional, a diretora B valoriza os contratos de autonomia que são celebrados no país e tendo em consideração as vantagens, gestão dos currículos, horários e gestão financeira, a celebração dos mesmos seria benéfica para as escolas da Região. Mas, apesar da obrigatoriedade da tutela, esta diretora valoriza a importância das “adaptações que são feitas na Região”.

Quando reflete sobre a descentralização, a sua conclusão é que “cabe a cada um de nós, assumir a responsabilidade daquilo que fazemos na escola” e não atribuir somente ao Estado a responsabilidade pelos insucessos das políticas, cujos ecos irão se ouvir e fazer sentir nas escolas. **(CPN)**

Quando o tema de discussão foi direcionado para a influência das orientações e políticas europeias (Quadro 3.14) nas tendências de descentralização e autonomia verificadas em Portugal, a diretora A valida essa preponderância pelo facto de Portugal estar inserido na União Europeia. Reforça, inclusivamente, que se uma das diretrizes apela à participação das pessoas, então o objetivo é atribuir maior responsabilidade a todas as pessoas, sejam elas sujeitos internos ou externos à escola.

Quadros 3.14. Contexto político europeu (CPE)

Diretora A	Diretora B
“Acho que há influência, principalmente ao nível da participação das pessoas nas escolas e mesmo nos processos de autonomia. Existe essa preocupação até porque Portugal é um Estado-membro da União Europeia e como tal, segue também diretrizes comuns, não só na área da educação”.	“Parece-me que essas orientações são mais no sentido de melhoria e não como diretivas obrigatórias. Mas tendem a ser seguidas mais em Portugal Continental, até porque são eles que celebram os contratos de autonomia”. (CPE)
“Eu considero que há uma tendência para fazer adaptações ao nível da organização e gestão da escola”. (CPE)	

Sobre esta temática, a diretora A informou, que ela própria foi influenciada, em matérias de gestão, pelo seu pai que tinha uma empresa em África. “Durante nove (9) anos eu vi como ele geria a empresa e vi como as coisas funcionavam”. Anos mais tarde, já na Austrália, lecionou durante oito (8) anos numa escola privada e recordou as dinâmicas da diretora da instituição:

Muitas das estratégias que a diretora da escola implementou, eu apliquei-as aqui, em Portugal porque funcionavam e davam resultados. Há uma cultura de responsabilização. É claro que existem distinções culturais, características dos dois países, mas também nos países da Europa isto acontece. As influências existem e podem ser implementadas, com as devidas adaptações, tendo em consideração o país e o meio onde estamos inseridos. Os padrões, as referências e as boas práticas podem servir de indicadores. As políticas que são delineadas têm de ir mais além do papel e devem ser aplicadas no terreno. **(CPE)**

Sobre a temática em análise, a diretora B reconhece a importância das políticas europeias, mas apenas como orientações para Portugal e não como regulamentos que têm que ser cumpridos. Esta diretora consegue identificar alguns objetivos estratégicos, metas e programas que têm vindo a ser adaptados, principalmente no contexto nacional, afirmando que se efetivamente se verificasse influências na Região, seriam implementados também os contratos de autonomia. Refere, no entanto, que chegam à escola alguns projetos europeus e que procuram fazer intercâmbios e participar nesses programas. **(CPE)**

Quadros 3.15. Contexto político: áreas da autonomia (CPA)

Diretora A	Diretora B
“Acho que todas elas dependem umas das outras, mas a parte pedagógica é a mais importante”. (CPA)	“A minha prioridade será sempre a curricular. Temos um currículo que nos orienta. É norma e temos que cumprir. Mas temos que fazer as devidas alterações, adaptadas a nós, à nossa realidade, ao nosso meio e ao nosso tempo”. (CPA)

Considerando as várias dimensões da autonomia: gestão, administrativa, pedagógica, financeira, curricular e estrutural, a diretora A dá prioridade à dimensão pedagógica. Mas esta área nem sempre foi a sua 1.ª opção, afirmando que inicialmente, “comei por julgar que todas as áreas eram importantes e que todas elas tinham que estar

no mesmo patamar porque todas elas dependiam umas das outras. Presentemente, já penso um pouco diferente”.

Apesar disso, não descuro as outras dimensões e todas as suas decisões são tomadas de acordo com as suas especificidades, sejam elas financeiras ou curriculares. “Temos de andar em paralelo com todas as áreas”. **(CPA)**

A prioridade da diretora B é para a dimensão curricular porque “não podemos esquecer que a escola existe para o sucesso dos nossos alunos”. Em relação às outras áreas, por exemplo, a financeira, não há verdadeira autonomia. “Na nossa escola temos a Liga de Pais e as famílias colaboram com um donativo por sua livre vontade”. A gestão desta verba é da Liga de Pais, em colaboração com a direção da escola. As prioridades são definidas pela instituição de ensino e a Liga de Pais corrobora com as opções e decisões da direção escolar. **(CPA)**.

O processo na tomada de decisões é variável e depende das áreas e das circunstâncias (Quadro 3.16).

Quadros 3.16. Contexto político: decisões (CPD)

Diretora A	Diretora B
“Depende das circunstâncias”. “Temos de aceitar que há assuntos que são de todos, mas há outros que são específicos de um grupo e que essas pessoas são as mais conhecedoras daquela realidade”. (CPD)	“Todas as tomadas de decisões pertencem ao Conselho Escolar. Ele é soberano”. (CPD)

A diretora A refere que, na parte pedagógica, tem um programa e metas que tem de cumprir. “Temos essa linha, essa referência e no final do ano estamos a comparar os alunos de todo o país”. Em relação às estratégias, é a escola que as toma, por anos de escolaridade e em Conselho Escolar. “É muito raro o Conselho Escolar não aceitar uma proposta de um determinado ano de escolaridade”.

No que concerne à gestão financeira, é uma área que responsabiliza a Liga de Pais. A diretora disse que a escola tem uma única conta bancária em que as únicas pessoas que têm acesso são os dois representantes da Liga de Pais. O capital é composto pelos donativos dos pais, pela verba que a Câmara Municipal de Machico atribui por período,

dependendo do número de alunos que a escola tem e a terceira vertente é a angariação de fundos através da promoção de atividades.

De acordo com o regulamento interno desta escola, as verbas são para suprir as carências da escola. As prioridades são determinadas pela diretora após auscultar o grupo docente, recebendo o apoio incondicional da Liga de Pais, afirmando que “tem a liberdade total para definir as prioridades da escola e que a Liga nunca questiona o porquê de o dinheiro estar a ser empregue nesta ou noutra área”. Em relação à parte administrativa, a diretora cumpre com tudo aquilo que é emanado superiormente. **(CPD)**

A diretora B enaltece o Conselho Escolar na tomada de decisões da escola e declara que “algumas vezes, não precisamos da votação porque chegamos a um consenso. Quando não há consenso, é feita a votação”. Em relação aos normativos, por serem diretivas legais são sempre cumpridas, mesmo que nem sempre façam sentido. **(CPD)**

Sobre o contexto político, limitações e constrangimentos (Quadro 3.17).

Quadros 3.17. Contexto político: limitações e constrangimentos (CPLC)

Diretora A	Diretora B
“Sim, existem. São as leis”. “Incompetência de algumas pessoas que desempenham os cargos”. (CPL)	“Não sei se serão bem limitações. Nem sempre a Lei é praticável com a nossa realidade”. (CPL)

A diretora A indica um conjunto de factores que condicionam a liberdade dos diretores escolares na tomada de decisões e conseqüentemente limitam a prossecução dos projetos de autonomia: a legislação, o desconhecimento legislativo específico da área e a incompetência de algumas pessoas que ocupam as posições no topo da hierarquia. Acrescenta ainda que:

Parte das limitações é não ter em determinados lugares as pessoas mais adequadas para desempenharem as funções. Eu sou uma grande defensora de que as pessoas devem estar em cargos pela sua própria competência, pelas suas qualificações, mas acima de tudo pela competência.

Sobre esta temática, referiu ainda que “talvez, as coisas não sejam feitas adequadamente porque não há reclamações, não dizem o que está mal”. **(CPL)**

Neste âmbito, a diretora B identifica a Lei como um factor condicionante à decisão do diretor escolar:

Mesmo que eu não concorde com alguma situação, se for uma Lei, o diretor perde o seu poder de decisão. Em 1.º lugar, está a Lei e temos de cumpri-la. Se for algo que não esteja na Lei, temos de ver o Regulamento Interno da nossa escola porque é a nossa Lei, é a identidade da escola e é o que nos dá as orientações sobre o seu funcionamento.
(CPL)

Os parâmetros legislativos que deveriam estabelecer as normas mínimas do sistema educativo vestem o Estado com:

O carácter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. Além disso, o diretor aparece, diante do Estado, como responsável último pelo funcionamento da escola, diante dos usuários e do pessoal escolar, como autoridade máxima. Assim, tendo de facto que prestar contas apenas ao Estado ou município, acaba, independentemente da sua vontade, servindo de preposto deste diante da escola e da comunidade.

(Paro, 2000: 45-46)

Sobre as soluções (CPS) no contexto político (Quadro 3.18).

Quadros 3.18. Contexto político: soluções (CPS)

Diretora A	Diretora B
“As pessoas têm que ser conhecedoras da realidade”. “Deixar de formatar porque somos todos diferentes”. (CPS)	“Podemos fazer sim, as adaptações, em concordância com a Lei”. (CPS)

A diretora A apresenta algumas soluções para que os projetos de autonomia possam ser prosseguidos. Na sua opinião, “as pessoas têm de ser conhecedoras, reciclar-se em todos os níveis e têm de ir para o terreno” porque terão as ferramentas para desempenharem uma determinada função e assim poderão delinear os projetos e as atividades que a escola realmente precisa.

Referiu que há uma tendência para formatar os níveis de ensino. “Quando se formata coisas a pensar no secundário e querem que se faça no 1.º ciclo, nunca pode dar certo. Se a nível informático se pensa assim, imagine no resto”.

A diretora A revela, no entanto, alguma esperança nas pessoas que estão nos cargos de direção de topo. “Tenho constatado que há pessoas em cargos de chefia que já estão a começar a valorizar esta especificidade e já estão a dar ouvidos a estas preocupações”. Refere ainda que não são ainda postas no terreno porque “talvez, ainda mais superiormente, não seja permitido”. Outra solução apresentada é:

Haver pessoas intercalares que ajudem no desenvolvimento de todo o processo, que possam estabelecer uma ligação e comunicação entre os vários colegas, orientando e verificando o trabalho que está a ser feito. Na nossa escola temos vários coordenadores que desempenham estas funções. (CPS)

A solução apresentada pela diretora B está diretamente relacionada com a legislação. Apesar de a Lei determinar níveis de autonomia, estes ainda não estão adequados à realidade das escolas. Por esta razão, a diretora reivindica mais poder de decisão para o Conselho Escolar através das “adaptações, em concordância com a Lei, mas que se aproxime mais de nós, da nossa identidade”. (CPS)

O apelo feito à concretização da autonomia pretende ser um reconhecimento pela heterogeneidade entre as escolas, o que significa que às pessoas deve ser dada a confiança para que estas possam contratualizar a escola como um todo. Os constrangimentos, limitações e respostas aos problemas deverão ser conceptualizados num projeto que implique uma visão e determine a natureza da sua missão, mas que seja sustentado através de um processo coletivo e de participação.

Sobre a supervisão externa (CPA) (Quadro 3.19).

Quadros 3.19. Contexto político: supervisão externa (CPA)

Diretora A	Diretora B
“Às vezes, é preciso que nós nos distanciemos porque estamos no terreno e não conseguimos ver o que não está bem. E vice-versa. É importante, também, para essa pessoa tomar consciência de algumas coisas porque não teria essa perceção por não estar no terreno, na escola. É tudo uma questão de aprendizagem”. (CPSE)	“Penso que não porque nós temos autonomia e temos de ser nós a definir os projetos para a nossa escola”. (CPSE)

A diretora A valoriza a supervisão externa não só no processo de implementação da autonomia da escola, mas também em todo o trabalho desenvolvido pela escola. Considera problemático se a “supervisão for vista como uma imposição, uma regulamentação”. Segundo a diretora A, “durante muitos anos ficámos marcados por supervisões desse género e que de didático não tinha nada. Era tudo imposto, tipo comando e controlo”.

A supervisão será uma mais-valia se forem apresentadas “sugestões de melhoria e também se essa pessoa demonstrar que tem conhecimento. É importante valorizar o que está bem e dar sugestões”. A diretora A constata que recentemente “a equipa que vem à nossa escola para verificar este ou outros assuntos, vem para ajudar. Por isso, eles propõem, em conjunto connosco, um plano de melhoria”. **(CPSE)**

A diretora B não concorda que haja supervisão externa, no sentido de determinar projetos específicos para as escolas, proferindo que “temos o Conselho Escolar que decide, por isso não vejo necessidade de haver alguém a supervisionar o que fazemos”. No entanto, concorda que haja uma equipa que apresente uma proposta de melhoria, “em benefício da própria escola. Considero importante e concordo com a colaboração. Mas nunca para tomarem decisões”. **(CPSE)**

O conceito de supervisão ganhou e mantém uma dinâmica mais abrangente e complexa que se estende à escola reflexiva, que se pretende que seja distante da regulação e dos movimentos fragmentários. O que se ressalva é a importância da sustentabilidade nas relações estabelecidas na escola, no investimento de canais comunicativos e na construção de um projeto partilhado.

Durante o processo e construção dos projetos implementados na escola, são valorizados os objetivos definidos pela tutela (Quadro 3.20).

Quadros 3.20. Contexto político: consonância com a tutela (CPC)

Diretora A	Diretora B
“Temos orientações legislativas gerais e consideramos aquilo que é emanado”. (CPC)	“Temos de ter sempre em consideração os objetivos da tutela”. (CPC)

A diretora A confirma que tem em consideração os objetivos definidos pela tutela e que na escola todos procuram cumprir com esses objetivos. Segundo esta diretora, “o que pode acontecer é que os objetivos não sejam adequados à nossa realidade. Por isso, não tem sentido estar a implementar algo assim. Nós temos debatido essas questões e temos pedido esclarecimentos para que o nosso trabalho seja transparente, mas bem-sucedido”.

(CPC)

A diretora B explica que os projetos desenvolvidos na escola estão sempre em consonância com os da tutela. Afirma que “é a Lei que nos orienta”. A diretora tem vindo a constatar que os objetivos mais difíceis de alcançar estão relacionados com a participação dos pais. “Se for uma atividade mais dinâmica, uma festa, sim, eles vêm à escola. Se estiver relacionado com a formação, já não há muita adesão. Mesmo que estas ações sejam realizadas no final da tarde, há sempre uma justificação para a pouca adesão dos pais”.

(CPC)

– **Perceções sobre mudanças (PM)**. Refletem as aspirações futuras das diretoras em relação aos sinais de mudança comportamental sobre a política, os projetos implementados na escola e os estilos de liderança na prossecução desses mesmos projetos (Quadro 3.21).

Quadros 3.21. Perceções sobre mudanças comportamentais (PMC)

Diretora A	Diretora B
“Pessoalmente, não tenho notado grandes alterações, mas tem havido mudanças comportamentais”. (PMC)	“É pela nossa autonomia regional que conseguimos essas adaptações diferentes das do Continente”. (PMC)

Relativamente aos sinais de mudança comportamental sobre o não seguidismo estrito do discurso político, a diretora A afirma que já se verificam algumas mudanças, no entanto são mudanças ténues e morosas. “Não é, como eu gostaria que fosse. Mais rápido a tomarem decisões e que as mudanças fossem mais significativas”.

Refere, também, que a conjuntura económica do país veio espoletar um sentimento de reivindicação social:

As pessoas estão um pouco mais reivindicativas e não seguidoras de uma determinada linha política e estão mais à vontade para argumentar. Também as pessoas durante muitos anos, julgavam que pelo facto de não abrirem a boca estavam a zelar pelo bem das suas famílias, pelos lugares e posições que ocupavam. Hoje em dia, o facto de não terem nada a perder, ou o que poderão perder é pouco, permitiu que as pessoas deem mais a sua opinião.

Ao nível da própria escola, a diretora A congratula-se pelo facto de a sua escola ter “voz própria” e “esta é uma das nossas características. Facilidade de argumentar e expor as suas ideias, seja onde seja”.

Relativamente às direções regionais, a diretora A reconhece que já se verifica maior abertura, “pelo menos para ouvir as pessoas”. Informou que têm sido promovidas pela Direção Regional de Educação palestras sobre as boas práticas, nomeadamente sobre os projetos e sobre a gestão da escola. São também apresentados os normativos regionais, nacionais e europeus e algumas escolas são convidadas a divulgar o que estão a fazer, levantando-se, por fim, o debate. A diretora A lamenta que “aquilo que é proposto, debatido e sugerido fique ainda em relatório e que não seja implementado. (PMC)

A diretora B verifica que as pessoas já estão a mudar os seus comportamentos. Exemplifica com os normativos que chegam à escola. “Imaginemos que uma determinada Lei não está adequada ao 1.º ciclo, mas por ser uma norma, temos de cumpri-la. É difícil ultrapassar essa situação, mas não é impossível”. Perante uma situação semelhante, a diretora B propõe o debate com os outros responsáveis educativos:

Reunimos com a Delegada Escolar e expomos a situação e as nossas dúvidas. Depois ela faz chegar as nossas preocupações aos superiores hierárquicos, ou seja, à Direção Regional de Educação. Se chegarem à mesma conclusão, serão depois elaborados Despachos Regionais adequados à nossa realidade. No nosso concelho, em particular, nós diretores, reunimos com frequência, refletimos muito e não aceitamos tudo o que é dito. (PMC)

A sociedade atual produz mudanças significativas nas organizações, na sua dinâmica, na sua estrutura e no seu funcionamento, permitindo que os indivíduos adquiram uma maior consciência dos seus direitos e dos seus deveres. Esta perceção é conduzida pelas diretoras que fazem parte desta investigação.

Relativamente às perceções sobre mudanças em relação aos projetos e à liderança (PMC) (Quadro 3.22).

Quadros 3.22. Percepções sobre mudanças: projetos e liderança (PMC)

Diretora A	Diretora B
“Julgo que já estamos a implementar muitos projetos que partem da ousadia da liderança da escola”. (PMPL)	“Se acharmos, em conjunto, que devemos implementar outro tipo de projetos na nossa escola, é o que faremos”. (PMPL)

Quando confrontada sobre a implementação de projetos que proporcionem experiências de liderança inovadoras, a diretora A informou que recebeu um convite da Câmara Municipal de Machico, em parceria com a Universidade da Madeira, cujo objetivo é desenvolver um projeto na referida escola para “incutir nas pessoas o poder da argumentação e novas formas de melhorar a escola”. Neste âmbito, estão a ouvir a comunidade e na escola já estão formados grupos de trabalho para delinear novos projetos para o próximo ano letivo. Mencionou que têm sido muito acarinhados pela DRE pelo trabalho que a escola tem feito e por isso têm sido convidados para demonstrar os resultados e as boas práticas em conferências.

A diretora A demonstra gratidão pelo reconhecimento e valorização do trabalho, mas não deixa de mencionar que tudo isto tem sido feito com muita luta e persistência da direção, quebrando barreiras de administração e de políticas que foram instituídas na Região. Termina afirmando que “não tem sido fácil mudar mentalidades”. (PMPL)

A diretora B pretende implementar na escola todos os projetos que o Conselho Escolar determinar para a melhoria dos alunos. Em relação à liderança, a diretora B mantém um respeito pela hierarquia e acredita que é importante haver uma ligação de concordância entre os vários níveis de decisão. Como diretora, o seu papel é o de orientar os colegas e representar a escola, mas o grupo é responsável pela tomada de decisões. (PMPL)

As práticas inovadoras não se podem operacionalizar se tiverem em consideração apenas as aspirações teóricas e/ou políticas. Levará, possivelmente, algum tempo até que cada cidadão, e a sociedade em geral, estejam capacitados para, de forma natural, interiorizar pequenos conceitos e grandes noções, de uma forma tão simples, que permitam dar a todos aquilo a que têm direito, independentemente das suas características, capacidades e limitações.

Sobre o balanço do mandato (BM) (Quadro 3.23).

Quadros 3.23. Balanço do mandato (BM)

Diretora A	Diretora B
“Eu vou todos os dias para casa refletir sobre o que aconteceu na escola”. (BM)	“As pessoas acham que tem sido muito positivo. Eu, pessoalmente acho que no início foi mais difícil, mas sinto que tenho dado o meu melhor e posso ainda melhorar mais”. (BM)

Fazer um balanço do mandato não é tarefa fácil para a diretora A. “Para mim é muito difícil avaliar aquilo que eu faço. Não pareço, mas eu sou uma pessoa que penso que as coisas não estão a acontecer porque não estou a fazê-las bem ou não soube explicá-las ou transmiti-las bem”.

No entanto, a diretora A alicerça a avaliação do seu trabalho no “*feedback* dos colegas, dos pais e nos resultados da escola”. Como desempenha o cargo de direção há 12 anos, considera que talvez seja um factor relevante para que os docentes reconheçam as suas virtudes pessoais, académicas e profissionais que motivam a sua liderança.

Também pelos estudos que têm sido realizados na escola, a nível de mestrados e de doutoramentos sobre a temática da liderança educacional, os investigadores têm concluído que os resultados são muito positivos. Outro indicativo está relacionado com o nível da participação na escola. A diretora A sempre que toma uma decisão tem uma grande adesão dos professores e dos encarregados de educação.

A diretora A termina a reflexão com o seguinte comentário: “eu gosto muito do que faço. Mesmo achando que está tudo inacabado e que poderá ser melhorado, eu tenho muito gosto em desempenhar esta função”.

A diretora B faz um balanço positivo do seu curto mandato. Reconhece, que no início das suas funções estava muito reticente porque:

O estado de conforto era dar aulas a uma turma, fazia aquilo que sempre fiz e para isso tinha estudado. Preocupava-me com os alunos, com o seu sucesso. Sempre foi a minha prioridade. É claro que não estava só na escola e também me envolvia nas atividades da escola.

Desempenhar o cargo de direção é muito mais exigente. Impera ter “mais conhecimento, mais formação, mais preocupação, envolver os outros, manter um bom clima, mais responsabilidade”. A partir do momento que a diretora B aceitou verdadeiramente o desafio e ganhou competências específicas “foi mais fácil trabalhar e tudo funciona melhor”.

3.4. Cruzamento dos dados: respostas dos professores versus respostas das diretoras

Para a realização do cruzamento de dados é preciso ter em conta que na escola se manifesta um “cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (Gómez, 2001: 12).

Neste clima escolar, líderes e liderados, contribuem com as suas perspetivas sobre os fenómenos e processos educativos, dos quais são protagonistas. Por isso, e segundo Carmo & Ferreira (1998), a validade de qualquer suposição que venha a ser feita, carece da realização de um cruzamento com os resultados obtidos, através das várias técnicas possíveis.

Na dimensão atitudes de influência idealizada (II A) foram recolhidas referências em todos os itens (Tabela 3.27), algumas com discrepâncias entre os professores das duas escolas, e outras em que ambos os grupos de docentes convergem.

Tabela 3.27. Dimensão atitudes de influência idealizada (II A) versus discursos

Atitudes de influência idealizada (II A)	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	Docentes	
	Nunca	0 (0%)
	Ocasionalmente	1 (4.3%)
	Algumas vezes	1 (4.3%)
	Muitas vezes	19 (82.6%)
	Sempre	2 (8.7%)
	Diretora A	Diretora B
10 - Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele/ela. (X= 20.125; p<0.001)	“Falando da nossa escola, vemos isso (influências europeias) na gestão do tempo, na programação e cumprimento das metas, na flexibilidade da direção, no clima de bem-estar entre os colegas, no saber acarinhar e valorizar os outros e no sentido da responsabilização coletiva. Tudo isto pode ser aprendido e desenvolvido”. (CPE)	“Ser eu própria, um membro ativo da escola, juntamente com todos os colegas e comunidade”. (PPL)
	“Esta sempre foi uma escola com essa característica (reivindicativa). Até porque é uma escola conhecida por isso. Somos críticos e temos voz própria e debatemos muito”. (PMC)	
	Docentes	
	Nunca	1 (4.3%)
	Ocasionalmente	1 (4.3%)
	Algumas vezes	15 (65.2%)
	Muitas vezes	6 (26.1%)
	Sempre	0 (0%)
	Diretora A	Diretora B
18 - Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo. (X=0.925; p=0.424)	“Nós temos que dar a nossa opinião, lutar pelos nossos interesses e assumir o que...”	“Tudo já vem definido pela tutela e somos obrigados a cumprir [...], mas pela nossa própria...”

Tabela 3.27. *Continuação...*

Atitudes de influência idealizada (II A)	Escolas em estudo		
	Escola A	Escola B	
	Docentes		
	... fazemos. Temos que agir, ser proativos e por vezes, contestar as diretrizes que vêm de cima, justificando. Só assim, iremos conseguir uma mudança eficaz". (CPN)	...autonomia [...] ainda podemos fazer mais e melhor". (CPN)	
	Docentes		
	Nunca	2 (4%)	1 (4,3%)
	Ocasionalmente	1 (2%)	2 (8.7%)
	Algumas vezes	2 (4%)	4 (17.4%)
	Muitas vezes	2 (4%)	14 (60.9%)
	Sempre	43 (86%)	2 (8.7%)
	Diretora A	Diretora B	
	"Desempenho o cargo de diretora há 12 anos". (CP).	"Um líder para ser verdadeiramente líder tem que interagir com os outros e envolve-los no que faz. Ele vai ser líder de quem, se estiver sozinho?" (PPL)	
21 - Age de forma a incutir respeito por ele/ela. (X=15.268; p<0.001)	"Há todo um trabalho prévio, uma orientação muito forte e mão firme". (PPPA).		
	"Eu falo muito na 1. ^a pessoa, é a minha forma de ser e de estar. Dou provas que as coisas não funcionam daquela maneira. Eu tenho sempre a tendência de me dirigir à DRE". (CPR)		
	Docentes		
	Nunca	1 (2%)	2 (8.7%)
	Ocasionalmente	0 (0%)	1 (4.3%)
	Algumas vezes	5 (10%)	5 (21.7%)
	Muitas vezes	5 (10%)	15 (65.2%)
	Sempre	39 (78%)	0 (0%)
	Diretora A	Diretora B	
25 - Exibe um sentido de poder e de confiança. (X=21.086; p<0.001)	"As pessoas têm que ser conhecedoras e se reciclar a nível legislativo e têm que ir para o terreno. Eu para tomar uma decisão, tenho que ser conhecedora daquela realidade e tenho que estar no terreno". (CPL)	"Nós temos autonomia, desenvolvemos projetos para a nossa escola, temos o Conselho Escolar que decide, não vejo necessidade de haver	

Tabela 3.27. *Continuação...*

Atitudes de influência idealizada (II A)	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	Docentes	
	<p>“Tudo tem sido feito com muita luta e persistência, quebrando barreiras de gestão e de política que foram criadas na Madeira, em que tudo era imposto”. (PMPL)</p> <p>alguém a supervisionar o que fazemos”. (CPS)</p>	

Para 84% dos docentes da escola A, a diretora gera «sempre» orgulho nos outros por estarem associados a ela. A percentagem é de 8.7% entre os docentes da escola B, que se concentram no nível «muitas vezes», produzindo diferenças significativas ao nível estatístico. Estas diferenças de opinião também surgem no discurso das diretoras quando a temática é o envolvimento com a comunidade escolar e a evolução da instituição de ensino. A diretora A assume a figura de um membro ativo da escola e ela própria tem orgulho na sua dinâmica pessoal.

Também a diretora B assume um papel dinâmico na escola e admite fazer parte do processo de acompanhamento aos professores e à comunidade escolar. Na opinião de Greenfiel (1984), uma das funções do líder consiste na criação de uma ordem moral que seja capaz de interligar todas as pessoas. Ou seja, o líder é um construtor de significados (Quinn & Rodríguez, 1981).

Os líderes têm a tendência de abdicar dos seus próprios interesses para o bem do grupo e em ambas as escolas os docentes referem que só «algumas vezes» isso ocorre. Nos dois casos, as diretoras referem a existência de regulamentos que transcendem a escola e que podem limitar e constranger a sua atuação.

Para a maioria dos docentes da escola A, a diretora «sempre» age por forma a incutir respeito por ela. Já entre os docentes da escola B, a maioria considera que «algumas vezes» ou «muitas vezes» a diretora age de forma a incutir respeito por ela.

Estas divergências são ainda reforçadas pelos testemunhos das próprias diretoras. A diretora B tenta envolver os outros no que faz e reconhece que só pode ser líder se tiver

a equipa do seu lado. Já a diretora A argumenta a sua resposta com o trabalho desenvolvido ao longo dos 12 anos de mandato e na autoridade das suas decisões que são apoiadas pelos seus colaboradores e pela DRE. Associada a esta ideia surge também o poder e a confiança que a diretora exhibe com maior evidência na escola A do que na escola B. A diretora da escola de sede do concelho assume que o trabalho desenvolvido resulta dos anos de negociação e do conhecimento da legislação, enquanto a diretora de uma escola do concelho não considera a necessidade da existência de uma entidade supervisiva exterior porque a autonomia da escola é real.

No discurso dos professores foram registadas referências aos itens que compõem a dimensão influência idealizada (II B) (Tabela 3.28). Para algumas, existem diferenças entre os docentes e as diretoras das duas escolas, noutras variáveis não foram detetadas divergências.

Tabela 3.28. Dimensão comportamentos de influência idealizada (II B) *versus* discursos

Comportamentos de influência idealizada (II B)	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	Docentes	
Nunca	2 (4%)	1 (4.3%)
Ocasionalmente	2 (4%)	1 (4.3%)
Algumas vezes	4 (8%)	4 (17.4%)
Muitas vezes	24 (48%)	15 (65.2%)
Sempre	18 (36%)	2 (8.7%)
	Diretora A	Diretora B
6 - Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes. (X=2,505;p=0,118)	“Na nossa escola refletimos e debatemos com o objetivo de concretização. Não só debatemos como decidimos em conjunto e isso faz com que as pessoas se sintam também valorizadas na escola”. (EPR)	“Fazemos muitos momentos de reflexão, não só nas reuniões formais, mas conversamos sobre o que acontece na escola e o que podemos fazer para melhorar”. (EPR) “Temos na nossa localidade a Associação da Presença Feminina e procuramos dinamizar atividades de sensibilização com as famílias [...] para exporem problemáticas, que são também nossas [...] e em conjunto, encontrarmos as melhores soluções”. (EPI)

Tabela 3.28. *Continuação...*

Comportamentos de influência idealizada (II B)	Escolas em estudo		
	Escola A	Escola B	
14 - Realça a importância de ter um forte sentido de propósito. (X=24.447; p<0.001)	Docentes		
	Ocasionalmente	0 (0%)	2 (8.7%)
	Algumas vezes	1 (2%)	3 (13%)
	Muitas vezes	7 (14%)	13 (56.5%)
	Sempre	42 (84%)	5 (21.7%)
	Diretora A		Diretora B
	"Senti-me lisonjeada pelos colegas depositarem confiança nos meus dotes, se assim posso referir, na gestão da escola. Continua a ser um grande desafio". (CM)		"Pelo facto de trabalhar com pessoas, procurei relacionar-me bem com elas, transmitir essa confiança e esse gosto para que elas sentissem segurança naquilo que eu estava a fazer". (CM)
	Docentes		
	Ocasionalmente	3 (6%)	3 (13%)
	Algumas vezes	20 (40%)	3 (13%)
Muitas vezes	19 (38%)	13 (56.5%)	
Sempre	8 (16%)	4 (17.4%)	
23 - Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões. (X=0.446; p=0.555)	Diretora A		Diretora B
	"Sempre que tenho que tomar uma decisão, tenho sempre grande adesão dos colegas e dos pais e isso, também poderá ser um bom indicativo". (BM)		"Estar na Direção exige muito mais. Mais conhecimento, mais formação, mais responsabilidade [...]. Eu não estava acostumada a tudo isto". (BM)
	Docentes		
	Nunca	1 (2%)	1 (4.3%)
	Ocasionalmente	0 (0%)	2 (8.7%)
	Algumas vezes	1 (2%)	2 (8.7%)
	Muitas vezes	5 (10%)	5 (21.7%)
	Sempre	43 (86%)	13 (56.5%)
	Diretora A		Diretora B
	"Quando criámos um projeto, já colocámos no nosso regulamento interno que seria primordial o envolvimento dessas pessoas. Temos objetivos comuns a cumprir e por isso, procuro manter a coesão do grupo direcionando a nossa..."		"Temos objetivos comuns a cumprir e por isso, procuro manter a coesão do grupo direcionando a nossa..."
34 - Enfatiza a importância de ter um sentido de missão coletivo. (X=6.983; p=0.008)			

Tabela 3.28. *Continuação...*

Comportamentos de influência idealizada (II B)	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	... ação para uma missão coletiva, de responsabilidade e sentido de união". (EPR)	... mas toda a gente está a par do todo". (PPP)

No que diz respeito ao item 6 «Conversar sobre os seus valores e crenças mais importantes», não se observam diferenças significativas entre os docentes das duas escolas, pois o valor de prova é superior a 0.05. Este resultado é confirmado pela posição das duas diretoras que referem a frequência de momentos de reflexão para encontrar a melhor solução, promovendo a integração da comunidade escolar. Nas escolas, os valores e as crenças devem ser decididos pelos sujeitos educativos. Se forem determinadas pelo Estado, a eficiência da liderança escolar, sem dúvida, será profundamente afetada.

Na opinião dos docentes existem diferenças significativas quanto ao facto da diretora realçar a importância de ter um forte sentido de propósito, pois entre os docentes da escola de sede do concelho, a maior percentagem se situa no nível «sempre», enquanto os docentes de uma escola do concelho se concentram no nível «muitas vezes». Estas diferenças podem também ser explicadas pela forma como cada diretora ascendeu à liderança da escola, mas também pela postura individual de cada uma perante as funções que desempenha.

Para a diretora A, trata-se de um desafio e de um voto de confiança dos professores em relação ao seu trabalho e para a diretora B foi necessário um período de conhecimento para que a equipa docente acreditasse no seu projeto. Estes dois posicionamentos permitem aferir que as lideranças duradouras podem cimentar o espírito de equipa. É possível afirmar ainda que estas duas diretoras têm conceções estratégicas semelhantes, mas que se encontram em fases distintas do respetivo processo de liderança.

Na perceção dos docentes das duas escolas, ambas as diretoras ponderam as consequências éticas e morais das suas decisões, pois o valor de prova analisada é superior a 0.05. Por um lado, a concordância dos docentes e por outro, o maior conhecimento dos regulamentos leva a que cada uma das diretoras pondere as suas decisões. Considerando

que um dos papéis do líder é manter a equipa unida, a importância de ter sentido coletivo contribui de forma relevante para essa coesão, mas ela é percebida de forma distinta pelos docentes das duas escolas.

Entre os professores da escola A, 86% consideram que a diretora reforça a importância do grupo contra 56.5% observado entre os docentes da escola B. Estas diferenças surgem pela forma de atuação de cada diretora. Na escola A, cada projeto tem objetivos comuns, a ação é direcionada para o grupo e não apenas para cada pessoa e o regulamento interno determina o grau de envolvimento das pessoas. A diretora da escola B, também defende uma ação direcionada para uma missão coletiva, mas esta líder não refere as medidas operacionais que reforçam o sentido do coletivo.

Cuban (1998) defende que as escolas eficazes apresentam estilos diversos. Algumas são mais tradicionais, outras mais inovadoras, outras ainda se encontram algures entre estas duas. O que estas escolas têm em comum é o cumprimento dos seus objetivos, a expressão de comportamentos democráticos, o sucesso académico, a unicidade social da escola, a prática da autonomia e, conseqüentemente, a satisfação das pessoas.

Sobre a Dimensão motivação inspiracional (IM) *versus* discursos (Tabela 3.29).

Tabela 3.29. Dimensão motivação inspiracional (IM) *versus* discursos

Motivação inspiracional (IM)	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	Docentes	
	Ocasionalmente	2 (8.7%)
	Algumas vezes	0 (0%)
	Muitas vezes	18 (78.3%)
	Sempre	3 (13%)
	Diretora A	Diretora B
9 - Fala com otimismo acerca do futuro. (X=11.795; p=0.001)	“Seria insensato da minha parte afirmar que as coisas estavam iguais como há 10 anos atrás. Estamos já a ter atitudes diferentes”. (PMC)	“Para que se possa implementar o processo de autonomia na escola tem de haver um bom clima entre todos e a partir de aí encontrar soluções para os vários problemas. Para isso, o líder tem que saber ouvir e respeitar as opiniões dos outros, ser participativo e dar o bom exemplo”. (PPL)

Tabela 3.29. *Continuação...*

Motivação inspiracional (IM)	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	Docentes	
	Ocasionalmente	3 (13%)
	Algumas vezes	1 (4.3%)
	Muitas vezes	14 (60.9%)
	Sempre	5 (21.7%)
	Diretora A	Diretora B
13 - Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado. (X=20.216; p<0.001)	“Sinceramente, ainda não consegui perceber por que razão ainda não demos o pulo, porque não legislamos e por que ainda não lutamos por determinadas leis e portarias que nos iriam beneficiar enquanto uma Região Autónoma. Lutar pelas nossas causas pessoais, com evidências e necessidades educativas regionais”. (CPR) “Na minha opinião, podíamos ir mais além e fazer nós próprios, de raiz, alguma legislação”. (CPL)	“Podemos melhorar o trabalho dos colegas, ajudar os pais no acompanhamento aos seus filhos, melhorar os resultados dos alunos, os comportamentos e procurar as melhores estratégias tendo em conta os nossos alunos. Se houver união entre as várias partes, o trabalho será mais gratificante para todos porque os resultados serão também mais positivos.” (PPPA)
	Docentes	
	Ocasionalmente	1 (4.3%)
	Algumas vezes	4 (17.4%)
	Muitas vezes	17 (73.9%)
	Sempre	1 (4.3%)
	Diretora A	Diretora B
26 - Articula uma visão motivadora do futuro. (X=17.95; p<0.001)	“Ter visão de futuro, antever o que poderá acontecer nas várias vertentes e ter as estratégias para as várias causas.” (PPL) “Há ainda um caminho a percorrer, mudar mentalidades e responsabilizar. Digo isto muitas vezes, as pessoas têm de se responsabilizar. Mas com empenho, acredito que é possível concretizar os objetivos a que nos propomos, escola e comunidade.” (EPO).	“Imaginemos que uma determinada Lei não está adequada ao 1.º ciclo, mas por ser uma norma nacional temos de cumpri-la. É difícil ultrapassar essa situação, mas não é impossível. Podemos nos debater com os responsáveis. No nosso concelho, em particular, nós diretores, reunimos com frequência, refletimos muito e não aceitamos...

Tabela 3.29. *Continuação...*

Motivação inspiracional (IM)	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	“As pessoas têm mudado o seu pensamento e até a aplicação de algumas mudanças.” (PMC)	... tudo o que é dito”. (PMC)
	Docentes	
	Ocasionalmente	0 (0%)
	Algumas vezes	0 (0%)
	Muitas vezes	16 (32%)
	Sempre	34 (68%)
	Diretora A	
	“É muito raro o Conselho Escolar não aceitar uma proposta de um determinado ano de escolaridade. A minha função como diretora é ouvir os meus colegas e eles podem dizer em Conselho Escolar as necessidades que têm.” (CPD)	
	Diretora B	
	“Algumas vezes, não precisamos da votação porque chegamos a um consenso”. (CPD)	
36 - Expressa confiança que os objetivos serão alcançados. (X=7.547; p=0.007)		

Quanto à dimensão motivação inspiracional (IM), mais de metade dos professores da escola A referem no item 9 que a diretora fala com otimismo sobre o futuro; entre os docentes da escola B, essa percentagem é de 13%, pois a maioria considera que «muitas vezes» a diretora manifesta confiança para os próximos tempos.

Na escola sede do concelho, a diretora reflete sobre o passado e indica possíveis melhorias que poderão ser implementadas em termos de autonomia, de atitudes na escola e na comunidade envolvente. A diretora de uma escola do concelho refere a importância de ouvir e de respeitar as opiniões de todos com o intuito de promover a autonomia pedagógica.

Existem disparidades entre os docentes das duas escolas em relação ao item 13 «Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado». 78% dos docentes da escola A corroboram «sempre» com a afirmação anterior contra 21.7% observados entre os docentes da escola B. A pretensão da diretora A é que a RAM crie legislação completamente nova e que se ajuste às características próprias da Região. Para a diretora

B, a melhoria dos resultados escolares passa pela interação entre os docentes e os encarregados de educação, bem como pela identificação de novas estratégias.

No item 26 «Articula uma visão motivadora do futuro», regista-se também uma desigualdade significativa entre os docentes de ambas as escolas, sendo novamente clara a concentração dos docentes da escola A no nível «sempre» e dos professores da escola B no nível «muitas vezes». Ou seja, cada uma das líderes tem uma perceção acerca do futuro em função da sua própria realidade. Em relação a este item, a diretora da escola A refere que a visão de futuro permite ter estratégias adequadas e tem possibilitado mudanças de mentalidades e de práticas entre os membros da sua comunidade escolar. A diretora da escola B refere novamente a importância de se adaptar a legislação nacional às necessidades da escola, não apenas daquela unidade e do conjunto de escolas do concelho, mas de toda a Região.

No item 36, último desta categoria, verifica-se a existência de diferenças significativas entre as duas escolas no que diz respeito à manifestação da confiança em que os objetivos serão alcançados. Novamente entre o grupo docente da escola A existe uma frequência significativamente superior no nível «sempre» com 68% contra 43.5% dos docentes da escola B. Estes resultados são confirmados pelas líderes. Na escola A, a diretora confirma que é muito raro o Conselho Escolar não aceitar as propostas dos vários grupos e na escola B, a diretora afirma que algumas vezes não necessitam de exercer o direito de voto porque chegam a um consenso, o que representa um factor motivacional por parte da equipa pedagógica em alcançar os objetivos determinados.

Na sequência da análise aos itens da dimensão inspiração motivacional, verifica-se que a motivação pode contribuir ativamente para o sucesso da organização e para o crescimento pessoal e profissional das pessoas que dela participam, desde que sejam criadas as condições apropriadas e desde que sejam eliminadas as barreiras que impedem as pessoas de colocar o seu conhecimento e a sua criatividade ao serviço da melhoria e da qualidade da educação. Na dimensão estimulação intelectual, relativamente ao item 8 «Procura de perspetivas diferentes ao solucionar os problemas», o teste de independência confirma que existem diferenças significativas na distribuição dos professores de ambas as escolas, pois o valor de prova observado é inferior a 0.05 (Tabela 3.30).

Tabela 3.30. Dimensão estimulação intelectual (IS) versus discursos

Estimulação intelectual (IS)	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	Docentes	
	Nunca	1 (2%)
	Ocasionalmente	0 (0%)
	Algumas vezes	13 (26%)
	Muitas vezes	27 (54%)
	Sempre	9 (18%)
	Diretora A	
8 - Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas. (X=5.575; p=0.019)	“As estratégias, a forma como nós criamos os modelos ou os caminhos para atingir essa referência (Autonomia) deveria a ser a própria escola a definir, tendo em conta o meio onde está inserida”. (PPA) “Eu sou muito crítica e estou constantemente a me autoavaliar”. (BM)	“A publicação dos vários decretos sobre a autonomia permitiu que as instituições tivessem maior autonomia na gestão da escola”. (PPA) “Na escola tem que haver um bom clima entre todos e a partir de aí encontrar soluções para os vários problemas. É preciso ter coragem e enfrentar os obstáculos que aparecem”. (PPL)
	Docentes	
	Ocasionalmente	0 (0%)
	Algumas vezes	11 (22%)
	Muitas vezes	31 (62%)
	Sempre	8 (16%)
	Diretora A	
32 - Sugere novas formas de completar as tarefas. (X=12,711; p<0,001)	“Os dias já estão todos especificados, as reuniões marcadas e toda a gente sabe o que tem que fazer. Naquela reunião são apresentados os resultados. São também feitas propostas e se necessário são também redimensionadas estratégias ou então mantemos as estratégias até o ano 2016. Isto agora é cíclico, mas da 1.ª vez foi mais complicado. Definirmos os objetivos e as nossas metas. Depois delinear as estratégias para atingir aquelas metas”. (PPP)	“Fazemos avaliações anuais do PEE, sempre com a participação de todos. Verificamos se os objetivos e as metas estipuladas foram cumpridos”. (PPP)

Comparando as percentagens, observa-se um maior número de professores da escola A no nível «muitas vezes» e entre os professores da escola B essa concentração é observada no nível «algumas vezes». Ao comparar com as respostas das diretoras, confere-se que a diretora da escola A refere a autocrítica como forma de autoavaliação, remetendo para a escola a forma como chegam à solução dos problemas. Já a diretora da escola B refere a necessidade de haver bom clima para encontrar a solução dos problemas, indicando a coragem como um factor necessário para enfrentar essas dificuldades.

Quanto ao item 32, também se registam diferenças significativas entre os docentes de ambas as escolas, que podem ser explicadas pelas posturas distintas das diretoras. Entre os professores da escola A, mais de 70% referem que «muitas vezes» ou «sempre» a líder sugere novas formas de concluir as tarefas. Entre os docentes da escola B, mais de 30% indicam os mesmos níveis de resposta.

Ao confrontar com as respostas das diretoras, verifica-se que a diretora A recorda a dificuldade em acertar estratégias e metodologias no primeiro ano da sua direção. Atualmente, cada um dos docentes já sabe o que fazer, entrando a escola num sistema cíclico para atingir as metas propostas. Nesta escola são feitas reuniões específicas de trabalho para definir as estratégias de intervenção.

Na escola B, é realizada uma reunião geral anualmente para verificar se os objetivos foram atingidos. Esta opção dá pouca margem de manobra para corrigir os desvios das metas propostas e incute nos docentes um sentimento que estão a trabalhar sós, que se reflete numa percentagem de mais de 8% dos professores a indicarem que «ocasionalmente» a diretora não sugere novas formas de completar as tarefas.

Analisando a dimensão consideração individual (IC), é possível observar que a frequência é estatisticamente idêntica em relação à distribuição dos docentes das duas escolas no item 15, em que a diretora da escola «Investe o seu tempo ensinando e treinando». Neste sentido, as diretoras reforçam a importância dos docentes investirem na sua própria formação, mas não assumem concretamente essa função na escola (Tabela 3.31).

Tabela 3.31. Dimensão consideração individual (IC) versus discursos

Consideração individual (IC)	Escolas em estudo		
	Escola A	Escola B	
15 - Investe o seu tempo ensinando e treinando. (X=1.673; p=0.229)	Docentes		
	Nunca	0 (0%)	1 (4.3%)
	Ocasionalmente	3 (6%)	1 (4.3%)
	Algumas vezes	35 (70%)	18 (78.3%)
	Muitas vezes	7 (14%)	2 (8.7%)
	Sempre	5 (10%)	1 (4.3%)
		Diretora A	Diretora B
		“Uma das minhas preocupações é que as pessoas estejam em constante aprendizagem e formação e estejam seguras daquilo que estão a fazer”. (EPO)	“Procuramos motivar para a necessidade da constante formação não só do pessoal docente, mas para todos. Estamos na escola para o bem e o sucesso dos alunos e é nesse sentido que direcionamos a nossa missão”. (EPR)
	Docentes		
	Nunca	0 (0%)	1 (4.3%)
Ocasionalmente	1 (2%)	1 (4.3%)	
Algumas vezes	4 (8%)	3 (13%)	
Muitas vezes	16 (32%)	6 (26.1%)	
Sempre	29 (58%)	12 (52.2%)	
19 - Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo. (X=1.687; p=0.199)		Diretora A	Diretora B
		“Procuro envolvê-los como parte integrante de todas as atividades que desenvolvemos. Sou uma entusiasta da escola, daquilo que podemos fazer e melhorar e procuro passar essa motivação”. (EPO)	“Muitas vezes são implementadas metas que não são concretizáveis e não fazem sentido (na RAM). Nem tudo é o mais adequado aos nossos alunos e aos nossos professores”. (CPE)
	Docentes		
	Nunca	0 (0%)	1 (4.3%)
	Ocasionalmente	0 (0%)	2 (8.7%)
	Algumas vezes	1 (2%)	4 (17.4%)
	Muitas vezes	16 (32%)	8 (34.8%)
	Sempre	33 (66%)	8 (34.8%)
		Diretora A	Diretora B
		“Há pessoas que trabalham bem numa determinada área porque têm mais conhecimento	“De acordo com a formação das pessoas, elas próprias escolhem fazer parte
29 - Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos. (X=13.078; p<0.001)		Diretora A	Diretora B
		“Há pessoas que trabalham bem numa determinada área porque têm mais conhecimento	“De acordo com a formação das pessoas, elas próprias escolhem fazer parte

Tabela 3.31. *Continuação...*

Consideração individual (IC)	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	... ou mais dom para aquela função. Ou seja, usamos sempre o dom e a autoproposta da pessoa". (PPP)	... de um grupo de trabalho". (PPP)
	Docentes	
	Nunca	0 (0%)
	Ocasionalmente	2 (8.7%)
	Algumas vezes	8 (16%)
	Muitas vezes	35 (70%)
	Sempre	7 (14%)
	Diretora A	Diretora B
31 - Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes. (X=6.612; p=0.011)	"Nós aqui na escola, nem que seja pela prática, podemos ajudar, formar e trabalhar a parte didático-pedagógica". (PPP) "Todos juntos podemos fazer mais e melhor. A escola não é da diretora nem dos professores. A escola é um local de ensino/aprendizagem para todos e não só para os alunos". (EPI)	"No momento da conceção, quando estamos a analisar os pontos fortes e fracos da escola, os problemas, o que podemos fazer para os nossos alunos sejam bem-sucedidos, todos têm que se envolver e procurar as melhores soluções". (PPP)

Em concordância com o exposto anteriormente:

Talvez devêssemos falar em pedagogias para a autonomia, na medida que em cada professor (ou grupo de professores) procurará o seu caminho, em função da sua biografia profissional, das circunstâncias em que trabalha, dos constrangimentos que enfrenta e, sobretudo, dos alunos e do conteúdo que ensina.

(Vieira, 2010: 25)

Embora as duas diretoras tenham a tendência para tratar o docente como um indivíduo e não apenas como mais um elemento da equipa, no item 29 «Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos» entre os professores da escola A é mais comum reconhecer que a diretora sabe quais são as competências e aspirações de cada docente do que entre os professores da escola B. Estas diferenças podem ser explicadas pelo conhecimento que resulta de 12 anos de experiência de liderança escolar, no caso da diretora A, que já conhece as

potencialidades de cada pessoa em oposição à diretora da escola B, que não tendo ainda essa experiência e conhecimentos acumulados, conhece as pessoas pela sua formação e pela vontade do próprio indivíduo em participar num grupo de trabalho.

Sobre o mundo escolar, Habermas (1981) distingue três dimensões: i) a cultura: as normas e as crenças das quais podemos extrair significados; ii) a comunidade: a consciência de pertença a um grupo social e iii) o indivíduo: competências individuais que ajudam na descoberta da própria identidade. Ou seja, a cultura implica ter valores comuns, a comunidade implica trabalhar com essas mesmas crenças e as histórias individuais implicam estar em harmonia com a vida coletiva.

Nesta dimensão, estão presentes diferenças significativas no item 31 «Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes», sendo mais frequente na escola A do que na escola B. A diretora A reconhece que a escola é um local de ensino/aprendizagem e a partilha de experiência contribui para a melhoria de todos, não sendo uma tarefa exclusiva da diretora, contribuir para realçar as mais-valias de cada um. Na escola B, existem momentos específicos para avaliar os pontos fortes e fracos da escola.

Alegadamente, os líderes com personalidade forte são capazes de defender um conjunto de objetivos específicos, de desafiar o *status quo*, de assumir riscos pessoais, de intervir de forma não convencional e de sustentar os seus ideais em teorias estruturadas. Em concordância com o exposto, Servigiovanni esclarece que:

A personalidade na liderança requer a autonomia necessária e suficiente para que tanto os líderes, como aqueles que eles representam, possam decidir verdadeiramente sobre coisas importantes. Quando não existe autonomia não pode haver uma liderança autêntica, nem pode seguir-se verdadeiramente o líder. Sem autonomia, perde-se a autonomia.

(Servigiovanni, 2004a: 38)

Em relação aos factores da liderança transaccional, existem diferenças significativas na dimensão recompensa contingente (CR) entre os professores das duas escolas (Tabela 3.32). Os quadros evidenciam as opiniões dos docentes e das respetivas diretoras com o intuito de perceber quais os factores que podem contribuir para as diferenças da perceção do estilo de liderança. Entre os docentes da escola de sede do concelho, 10% referem no

item 1 que a líder «sempre» lhes dá apoio em troca dos seus esforços contra 17.4% observado entre os docentes de uma escola do concelho (B).

Tabela 3.32. Dimensão recompensa contingente (CR) *versus* discursos

Recompensa contingente (CR)	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	Docentes	
	Nunca	1 (4.3%)
	Ocasionalmente	1 (4.3%)
	Algumas vezes	10 (43.5%)
	Muitas vezes	7 (30.4%)
	Sempre	4 (17.4%)
	Diretora A	Diretora B
1 - Dá-me apoio em troca dos meus esforços. (X=1.45; p=0.28)	“Na educação, não é só aquilo que eu penso, aquilo que eu julgo, mas é preciso algo que alicerce os fundamentos. Por exemplo, o suporte legal e os resultados práticos” (EPO) “Às vezes, num momento informal, consigo aproximar-me mais dos colegas, ouvi-los e compreendê-los e assim, apoiá-los um pouco mais” (BM)	“O papel do diretor não é estar só. A liderança nunca se faz sozinha, mas é trabalhar em colaboração com os outros” (EPO)
	Docentes	
	Nunca	1 (4.3%)
	Ocasionalmente	2 (8.7%)
	Algumas vezes	7 (30.4%)
	Muitas vezes	11 (47.8%)
	Sempre	2 (8.7%)
	Diretora A	Diretora B
11 - Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho. (X=11.679; p=0.001)	“O líder deve ser muito fiel e reto nas suas tomadas de decisões. Depois de as tomar, não oscilar. Sempre na perspectiva que poderá ser retificada ou melhorada alguma coisa. Mas naquele momento, a decisão está tomada. Tem que haver transparência e não ter receio de justificar. Por isso, há que ser responsável e responsabilizar os outros” (PPL)	“O poder de decisão é sempre do Conselho Escolar e não do diretor” (PPL) “Todos têm que se envolver e procurar as melhores soluções” (PPP)

Tabela 3.32. *Continuação...*

Recompensa contingente (CR)	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	Docentes	
	Ocasionalmente	2 (8.7%)
	Algumas vezes	3 (13%)
	Muitas vezes	13 (56.5%)
	Sempre	5 (21.7%)
	Diretora A	Diretora B
16 - Torna claro aquilo que cada um pode esperar/receber quando os objetivos de desempenho são atingidos. (X=25.799; p<0.001)	“Não podemos esquecer a avaliação docente, até porque todas as atividades que os docentes pretendem desenvolver têm que aparecer no projeto docente e têm que ser cumpridas. As pessoas auto propõem-se para atividades porque acham que podem desempenhá-las bem e porque têm um factor X melhor que outro e podem alcançar bons resultados” (PPPA)	“Explicar as metas a que se propõe cumprir” (PPPA)
	Docentes	
	Ocasionalmente	2 (8.7%)
	Algumas vezes	2 (8.7%)
	Muitas vezes	8 (34.8%)
	Sempre	11 (47.8%)
	Diretora A	Diretora B
35 - Exprime a satisfação quando vou ao encontro das expetativas. (X=4.124; p=0.049)	“Nessa reunião, de passagem de testemunho da nova direção (Associação de Pais), eu fiz questão de estar presente e tentei salientar estes pontos, de se envolverem nas várias áreas e disse que era muito bom que começassem a desempenhar estas funções, para que sentissem que a escola é também a casa deles. Logicamente com responsabilidade e com fundamento de causa” (EPO)	“Sem dúvida que a colaboração de todas as pessoas é importante, uma vez que fazemos parte de uma comunidade e só com ajuda de todos conseguimos atingir os objetivos, que são também de todos” (EPO). “Para que a autonomia seja socialmente construída é preciso envolver as pessoas e é isso que temos feito” (EPI)

Pelas expressões das diretoras das duas escolas, a diretora A refere a necessidade de fundamentar as decisões no suporte legal e nos resultados. Nos momentos informais, apoia os seus colegas. Para a diretora B, a liderança é partilhada. A forma como as diretoras mostram o seu apoio aos docentes é diferente dependendo da estrutura psicológica de cada uma delas, de factores internos como a experiência ou a formação e de factores externos como a dimensão da escola.

Entre os docentes da escola sede do concelho, mais de 80% consideram que «muitas vezes» ou «sempre» a diretora discute sobre quem é o responsável por atingir as metas de desempenho. Este resultado é coincidente com a afirmação da diretora A que refere a transparência e a responsabilização aquando da tomada de decisão, mesmo admitindo que é um processo dinâmico e suscetível de ser alterado.

Em relação a uma escola do concelho, os docentes indicam com menos frequência «algumas vezes» ou «muitas vezes» que a diretora discute sobre quem é o responsável por atingir metas específicas. Segundo a diretora B, o poder não reside apenas na diretora, mas também no Conselho Escolar e apela à participação de todos. Tal como mostra o valor de prova do teste de independência, confirma-se que existem diferenças significativas entre os docentes de ambas as escolas e da análise qualitativa depreende-se também algumas diferenças entre as diretoras.

É interessante que, embora o discurso das diretoras aparente ser semelhante, existem nuances que são percebidas pelos professores e que resultam em estilos de liderança distintos. Para além das diferenças pessoais, estes resultados apontam para estilos de liderança de cristalização e que vão mudando com a experiência da diretora.

Quanto ao item 16 «Torna claro aquilo que cada um pode esperar/receber quando os objetivos de desempenho são atingidos», observam-se diferenças significativas entre os docentes das duas escolas, uma vez que o valor de prova do teste de independência é inferior a 0.05. Estas diferenças são explicadas pelo facto de 82% dos docentes da escola sede do concelho indicarem que é «sempre» tornado claro o que cada um pode esperar se atingir os objetivos contra 21.7% observado entre os professores de uma escola do concelho.

Ao avaliar a posição das diretoras neste sentido, a diretora A responsabiliza os docentes pelos projetos que desenvolvem e clarifica que todas as atividades são suscetíveis

de serem avaliadas, o que afetará a avaliação do professor. Para a diretora B há uma valorização pelo cumprimento das metas. Para as duas diretoras há essa valorização, só que a diretora A é inequívoca e não deixa margem para dúvidas.

Relativamente ao item 35 «Exprime a satisfação quando vou ao encontro das expectativas», verifica-se divergências significativas entre os docentes das duas escolas, pois o valor de prova é inferior a 0.05. Ao comparar as duas distribuições, confirma-se uma maior percentagem de professores da escola sede do concelho com níveis «muitas vezes» e «sempre» do que entre os docentes de uma escola do concelho (B).

Estas diferenças também se registam do lado das diretoras, pois a diretora da escola sede informa que dentro do quadro que regulamenta as atribuições dos membros da comunidade escolar, ela reitera a responsabilização e incentiva ao envolvimento de todos os atores educativos. No discurso da diretora de uma escola do concelho, existe alguma cautela, sendo menos indubitável nas formas como mostra a satisfação aquando da concretização das expectativas.

Na dimensão gestão por exceção ativa (MBE A) as diretoras produzem afirmações que se podem relacionar com o item 24 «Mantém-se a par de todos os erros» (Tabela 3.33).

Tabela 3.33. Dimensão gestão por exceção ativa (MBEA) *versus* discursos

Gestão por exceção ativa (MBE A)	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	Docentes	
	Nunca	1 (2%)
	Ocasionalmente	21 (42%)
	Algumas vezes	19 (38%)
	Muitas vezes	6 (12%)
	Sempre	3 (6%)
	Diretora A	Diretora B
24 - Mantém-se a par de todos os erros. (X=0.61; p=0.475)	“É difícil vigiar tudo. Parto do princípio que aquilo que tinha sido combinado está a ser efetuado. Muitas vezes, não se consegue estar a verificar tudo. A principal solução é haver pessoas intercalares que ajudem no desenvolvimento de todo o processo” (CPS)	“Fazemos reuniões gerais, onde são apresentadas as propostas dos vários grupos e em Conselho Escolar e se for necessário fazemos algumas melhorias” (PPP)

Não foram observadas diferenças significativas entre docentes pois o valor de prova identificado é $0.475 > 0.05$. De forma mais clara, a diretora A refere o trabalho em equipa e a responsabilização dos líderes intermédios pois é difícil supervisionar todo o trabalho.

A supervisão colaborativa ganhou uma maior relevância na escola, fazendo-se ouvir a voz dos profissionais e na necessidade de progressivamente responsabilizar as pessoas. É desta interação com os vários participantes, no desempenho de novos papéis (supervisor) que se encontra associações aos movimentos de descentralização e de autonomização, na medida que este processo implica transformação e não acomodação.

Como refere Laplantine (1999 : 18), “une notion floue qui s’étale”. Em relação à escola B, a diretora indica que são realizadas reuniões gerais cabendo ao Conselho Escolar propor melhorias, não sendo necessariamente a diretora da escola a tomar estas medidas.

O desenvolvimento da personalidade da escola e os seus efeitos subsequentes dependem da definição do melhor caminho, que não sendo o caminho de uma linha de montagem, tem de ser equilibrado entre a dimensão de liderança autêntica e a gestão logística.

Dos três itens que medem o esforço extra da líder, é possível constatar uma maior diferença no item 45 «Lidera um grupo que é eficaz», onde os docentes da escola A registam uma frequência de 66% para o nível «sempre» e os professores da escola B apresentam 8.7%, para o mesmo nível de resposta (Tabela 3.34).

Tabela 3.34. Resultados da liderança/esforço extra *versus* discursos

Resultados da liderança/esforço extra	Escolas em estudo		
	Escola A	Escola B	
Docentes			
39 - Leva-me a fazer mais do que o esperado. (X=2.611; p=0.146)	Ocasionalmente	1 (2%)	1 (4.3%)
	Algumas vezes	7 (14%)	8 (34.8%)
	Muitas vezes	38 (76%)	12 (52.2%)
	Sempre	4 (8%)	2 (8.7%)
Docentes			
42 - Aumenta o meu desejo de obter sucesso. (X=3.717; p=0.064)	Nunca	0 (0%)	1 (4.3%)
	Algumas vezes	3 (6%)	5 (21.7%)
	Muitas vezes	40 (80%)	14 (60.9%)
	Sempre	7 (14%)	3 (13%)

Tabela 3.34. *Continuação...*

Resultados da liderança/esforço extra		Escolas em estudo	
		Escola A	Escola B
		Docentes	
45 - Lidera um grupo que é eficaz. (X=23.452; p<0.001)	Nunca	0 (0%)	1 (4.3%)
	Ocasionalmente	0 (0%)	1 (4.3%)
	Algumas vezes	0 (0%)	3 (14.3%)
	Muitas vezes	17 (34%)	16 (69.6%)
	Sempre	33 (66%)	2 (8.7%)
		Diretora A	Diretora B
		<p>“Na minha opinião, se se apela à participação das pessoas, então o objetivo é atribuir maior responsabilidade a todas as pessoas, sejam elas sujeitos internos da escola ou do exterior”. (CPE)</p> <p>“Temos também sido muito acarinhados pela DRE pelo trabalho que esta escola tem feito e por isso temos sido convidados para demonstrar os nossos resultados e as nossas boas práticas. Agradeço o apoio das várias entidades pelo reconhecimento e valorização do nosso trabalho” (PMPL)</p>	<p>“Fazemos avaliações anuais do PEE, sempre com a participação de todos. Verificamos se os objetivos e as metas estipuladas foram cumpridos” (PPP)</p>

Neste sentido, a diretora da escola A apela com mais frequência à participação dos docentes e dos outros membros da comunidade escolar com o objetivo de lhes atribuir maior responsabilidade. Este esforço tem sido reconhecido pela DRE e pelas outras instituições. A diretora da escola B ainda não refere de forma clara como é que operacionaliza o esforço extra, quer o seu, quer o do grupo docente, mesmo que remeta para as avaliações contínuas a mensuração dos objetivos que foram atingidos.

Os líderes que desafiam continuamente os seus membros e que os ajudam eficazmente a desenvolverem as suas potencialidades e a definirem propósitos comuns promovem a aceitação de uma responsabilidade coletiva para o êxito da escola. Neste campo de análise, é associado o sentido da confiança que se estabelece nas relações recíprocas entre os membros da comunidade.

De acordo com Fukuyama:

Se as pessoas que trabalham juntas numa empresa confiam umas nas outras porque trabalham todas sob um conjunto comum de normas éticas... Uma sociedade deste tipo terá maior capacidade de inovar sob o ponto de vista organizacional, pois o elevado grau de confiança irá permitir o nascimento de uma grande variedade de relações sociais. Por outro lado, as pessoas que não confiam umas nas outras cooperarão apenas sob um sistema de regras e regulamentos formais que têm de ser negociados, acordados e impostos, por vezes de forma coerciva.

(Fukuyama, 1995: 242)

Sobre os resultados da liderança/eficácia *versus* discursos (Tabela 3.35).

Tabela 3.35. Resultados da liderança/eficácia *versus* discursos

Resultados da liderança/eficácia		Escolas em estudo	
		Escola A	Escola B
Docentes			
37 - É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho. (X=8.224; p=0.005)	Ocasionalmente	0 (0%)	1 (4,3%)
	Algumas vezes	1 (2%)	5 (21.7%)
	Muitas vezes	39 (78%)	15 (65.2%)
	Sempre	10 (20%)	2 (8.7%)
Docentes			
40 - É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades mais elevadas. (X=15.446; p<0.001)	Nunca	0 (0%)	1 (4.3%)
	Ocasionalmente	2 (4%)	1 (4.3%)
	Algumas vezes	0 (0%)	1 (5.3%)
	Muitas vezes	7 (14%)	16 (69.6%)
	Sempre	41 (82%)	4 (17.4%)
Docentes			
43 - É eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais. (X=34.957; p<0.001)	Ocasionalmente	0 (0%)	1 (4.3%)
	Algumas vezes	0 (0%)	2 (8.7%)
	Muitas vezes	6 (12%)	17 (73.9%)
	Sempre	44 (88%)	3 (13%)
		Diretora A	Diretora B
		“Tenho tido a oportunidade de falar sobre os vários assuntos pessoalmente com o Diretor Regional, mas continuo a notar que as alterações são poucas. O por quê de tudo isto não sei. Algumas alterações eram tão simples de...	“Seguir a hierarquia. Existe o diretor, a Delegação Escolar e a Secretaria Regional de Educação. Então por uma questão de respeito, tenho isso em atenção” (PMC)

Tabela 3.35. *Continuação...*

Resultados da liderança/eficácia	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	...fazer. Mas logicamente temos de ser realistas porque tudo isto tem a ver com a política. Cada governo tem o seu rumo político e, portanto, lá terão as suas razões por não alterarem” (CPR)	

Quanto aos itens que avaliam a eficácia da diretora, existem diferenças significativas na perceção dos docentes de cada escola, desde a disponibilidade da líder em atender as necessidades dos professores, cuja frequência é de 78% para a escola A, contra 15% para a escola B; desde a eficácia da líder no contacto com os superiores hierárquicos (tutela), cuja representação mais significativa se situa no nível «sempre», com 82% para a escola A e na escola B, destaca-se o nível «muitas vezes», com 69.6% e por último, na eficácia da diretora em cumprir com os requisitos do sistema organizacional, com 88% dos docentes da escola A, a responderem «sempre» e 73.9% dos professores da escola B a replicarem «muitas vezes».

A eficácia de um líder não se confirma pelas suas excelentes qualidades, mas prova a excelente qualidade dos seus liderados porque são eles os responsáveis pela divulgação da sua imagem. Mas também enaltece uma importante qualidade do líder, a capacidade de saber escolher as pessoas certas para desempenharem determinadas tarefas (Gilbert, 1986). A postura das diretoras é também distinta nesta dimensão. Na escola sede, a diretora A levanta algumas questões sobre as políticas educativas e assume que por vezes solicita esclarecimentos e justificações diretamente ao Diretor Regional da Administração Educativa. A diretora de uma escola do concelho opta pela via da comunicação hierárquica. No ambiente mutável em que se vive, a opção pela versatilidade dos canais de comunicação é uma ferramenta valiosa na resolução dos problemas e, para tal, tem de ser rápida e eficaz para combater os aparatos administrativos que resultam dos regulamentos.

Sobre os resultados da liderança/satisfação *versus* discursos (Tabela 3.36).

Tabela 3.36. Resultados da liderança/satisfação *versus* discursos

Resultados da liderança/satisfação		Escolas em estudo	
		Escola A	Escola B
Docentes			
38 - Usa métodos de liderança que são satisfatórios. (X=5.776; p=0.018)	Ocasionalmente	0 (0%)	1 (4.3%)
	Algumas vezes	0 (0%)	2 (8.7%)
	Muitas vezes	30 (60%)	15 (65.2%)
	Sempre	20 (40%)	5 (21.7%)
Docentes			
41 - Trabalha comigo de uma forma satisfatória. (X=0.278; p=0.618)	Ocasionalmente	1 (2%)	2 (8.7%)
	Algumas vezes	2 (4%)	1 (4.3%)
	Muitas vezes	25 (50%)	9 (39.1%)
	Sempre	22 (44%)	11 (47.8%)
Docentes			
44 - Aumenta a minha vontade de tentar com maior afinco. (X=3.882; p=0.064)	Nunca	0 (0%)	1 (4.3%)
	Ocasionalmente	0 (0%)	1 (4.3%)
	Algumas vezes	4 (8%)	5 (21.7%)
	Muitas vezes	38 (76%)	12 (52.2%)
	Sempre	8 (16%)	4 (17.4%)
		Diretora A	Diretora B
		<p>“O estilo de liderança que julgo que tenho privilegia o debate, mas com prazos, dentro de um contexto e de uma periodicidade [...]. Os ideais da democracia podem ser um bom caminho para um líder”. (PPL)</p> <p>“Muitas das estratégias que a diretora da escola implementou (Austrália) eu apliquei-as aqui, em Portugal porque funcionavam e davam resultados”. (CPE)</p> <p>“Fomos convidados recentemente para fazer parte de um projeto com cabimento orçamental da Câmara Municipal de Machico e envolve a escola em conjunto com a comunidade educativa, Juntamente com a Câmara vamos ter...</p>	<p>“Procurei relacionar-me bem com elas (pessoas)”. (CM)</p> <p>“O estilo de liderança que tenho adotado é o democrático e o participativo porque procuro valorizar o trabalho de todas as pessoas e fazer com que todas sejam ativas na escola. Procuro ser criativa no que faço, criar um clima de liberdade, de comunicação e de integração. A minha liderança é também de colaboração e de distribuição do poder. O meu papel é essencialmente o de coordenação da equipa docente e não docente”. (PPL)</p> <p>“Mas a partir do momento que fiz o <i>click</i>,...</p>

Tabela 3.36. *Continuação...*

Resultados da liderança/satisfação	Escolas em estudo	
	Escola A	Escola B
	<p>... sob a orientação do Professor Doutor N. F. da Universidade da Madeira, que foi nosso colega”. (PMPL)</p> <p>“É claro que eu vou-me alicerçando naquilo que me dizem, no <i>feedback</i> dos colegas e dos pais e nos resultados da escola. O facto de eu estar há 12 anos na direção, talvez os colegas considerem que eu tenho virtudes e uma boa liderança. Também pelos estudos que têm sido realizados na escola, a nível de mestrados e de doutoramentos, as pessoas me têm dito que os resultados são muito positivos, nomeadamente sobre a liderança e o trabalho em equipa”. (BM)</p>	<p>... a mudança interior, aceitei com gosto o desafio e decidi aprender como se faz. Sinto que tenho dado o meu melhor e posso ainda melhorar mais”. (PMPL)</p> <p>“Pelo facto de haver um bom clima com toda a comunidade educativa, é mais fácil trabalhar e tudo funciona melhor. As pessoas acham que tem sido muito positivo (liderança da diretora)”. (BM)</p>

A tabela anterior mostra as posições dos docentes quanto à satisfação com a liderança da diretora da sua escola. Entre os docentes de ambas as escolas registam-se diferenças significativas na frequência com que a diretora utiliza métodos de liderança satisfatórios, sendo mais percebidos pelos docentes da escola A do que pelos professores da escola B.

É evidente aqui a diferença entre as duas diretoras. Na escola sede do concelho, a líder implementa estratégias adotadas por escolas de outro país e que adaptadas à sua realidade resultam no maior envolvimento da comunidade escolar. Empreende também parcerias com as entidades do meio local e da Região no desenvolvimento de projetos inovadores, mostra resultados muito satisfatórios, tudo isto alicerçado na sua competência, formação e experiência.

Na escola de um concelho, a líder assume que pelo facto de ter sido conduzida ao cargo sem ser por vontade própria fez com que inicialmente procurasse um conjunto de informação específica para poder desempenhar a função com competência. Neste momento, considera que a equipa está muito mais envolvida e é mais fácil trabalhar, pois o clima é o adequado.

Em comum, as duas diretoras partilham os princípios democráticos e os da participação e da delegação de poderes. Aferir se determinadas abordagens de liderança são ou não satisfatórias, é um processo difícil, até porque “a liderança parece diferente e é diferente consoante é posta em prática numa legislatura, num campo de batalha, numa manifestação, numa fábrica ou num distrito escolar” (Johnson, 1996, *apud* Sergiovanni, 2004a: 172).

As escolas partilham com outras organizações requisitos comuns de gestão, mas simultaneamente têm de dar resposta à realidade política que enfrentam. É um lugar de aprendizagem, de desenvolvimento de competências e de responsabilidade partilhada. É o contexto escolar democrático que confere a acessibilidade aos alunos, professores, pais e demais elementos da comunidade.

São estas as razões que conferem às escolas o estatuto de um lugar especial e requerem, por isso, uma liderança também ela especial. Uma liderança que rejeite o comando baseado em hierarquias, que ultrapasse os rituais burocráticos e que recuse o estoicismo individual, mas que polarize com os vários atores educativos, os valores em torno de uma causa comum, tornando a escola numa comunidade vinculativa.

Na tabela que se mostra a seguir (Tabela 3.37) demonstra-se que, existe uma interdependência entre os estilos de liderança e os resultados, sendo que estas correlações são distintas entre as escolas.

Tabela 3.37. Correlação entre os estilos de liderança e os resultados

	EE Esforço extra		EF Eficácia		SA Satisfação	
	Escola A	Escola B	Escola A	Escola B	Escola A	Escola B
II (A) Influência idealizada e atitudes	0.228	0.671	0.335	0.759	0.109	0.778
II (B) Influência idealizada e comportamento	0.473	0.755	0.463**	0.804**	0.361**	0.785
IM Inspiração motivacional	0.332*	0.823**	0.328*	0.868**	0.161	0.869**
IS Estimulação intelectual	0.270	0.457*	0.070	0.502*	0.445**	0.483*
IC Consideração individual	0.359*	0.839**	0.245	0.911**	0.515**	0.827**
CR Reforço contingente	0.453**	0.813**	0.550**	0.866**	0.335*	0.804**
MBE(A) Gestão por exceção ativa	0.222	0.241	-0.159	0.247	0.182	0.339
MBE(P) Gestão por exceção passiva	0.089	-0.730**	-0.396**	-0.711**	-0.129	-0.685**
LF Ausência de liderança	-0.077	-0.603**	-0.533**	-0.608**	-0.140	-0.730**

* Correlação significativa ao nível de 0.05
** Correlação significativa ao nível de 0.01

A exceção à afirmação anterior ocorre nas dimensões II (A) - influência idealizada e atitudes e MBE(A) - gestão por exceção ativa com os resultados e entre II (B) - influência idealizada e comportamento com o EE - esforço extra, pois nestes casos os coeficientes de correlação são estatisticamente iguais a zero, logo não significativos.

Em relação ao EE - esforço extra, os dados revelam que existe correlação entre estes resultados e a IM - inspiração motivacional, sendo que o coeficiente de correlação é superior entre docentes da escola A, o que significa que há maior concordância entre os docentes desta escola. Esta situação mantém-se no item CR - reforço contingente.

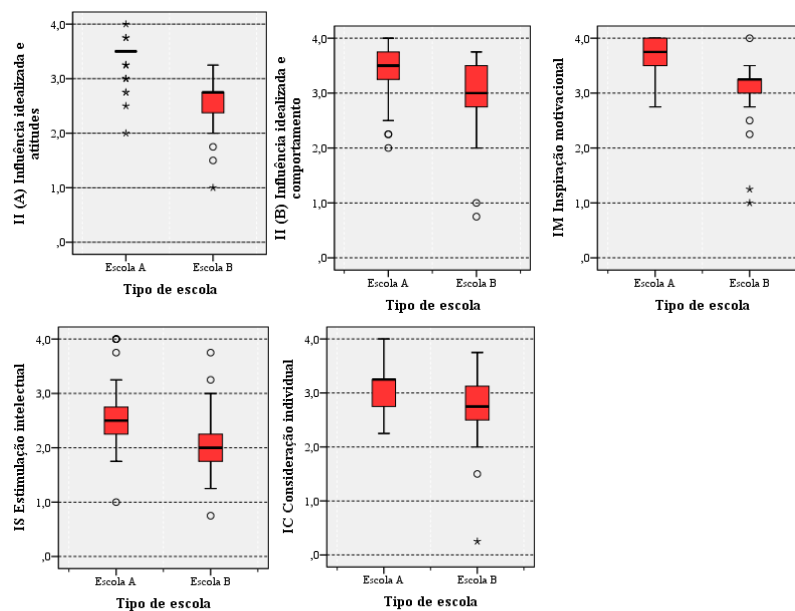
Para a escola B, verifica-se a existência de correlação negativa entre EE - esforço extra com MBEA(P) - gestão por exceção passiva e LF - ausência de liderança. Isto é, na escola B ao maior esforço extra está associado a menor pontuação nas dimensões MBEA(P) e LF.

Observam-se correlações significativas e positivas entre a EF - eficácia e as dimensões II (B) - influência idealizada e comportamento; IM - inspiração motivacional; IS - estimulação intelectual; IC - consideração individual e CR - reforço contingente em ambas as escolas, sendo mais clara a correlação na escola A, o que significa maior homogeneidade

dos docentes desta escola. Este comportamento é reconhecido na SA - satisfação. Isto é, quanto maior é a satisfação dos docentes, maior é a tendência de atribuir uma pontuação mais elevada nestas dimensões. Mas na escola A essa relação é mais forte do que na escola B.

O gráfico que se apresenta a seguir (Gráfico 3.13) é um diagrama de extremos e quartis e permite comparar as medidas de localização robustas, os percentis, a mediana e os extremos mínimos e máximos.

Gráfico 3.13. Dimensões da liderança



Relativamente aos factores da liderança transformacional, é possível afirmar que em todas as dimensões os docentes da escola A tendem a apresentar maior pontuação do que os professores da escola B.

A caixa do gráfico representa os 50% centrais e a linha horizontal ao meio da caixa representa a mediana. Esta medida permite compreender as diferenças entre os docentes das duas escolas.

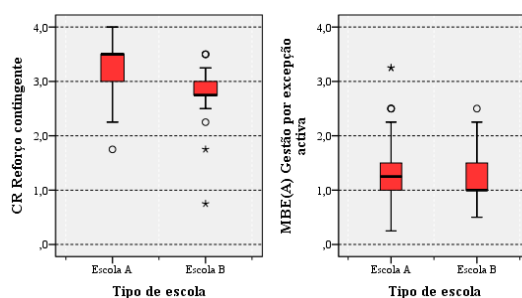
No gráfico da dimensão II(A) - influência idealizada e atitudes, a escola A surge com alguns valores atípicos assinaladas com asteriscos, que representam os docentes com pontuações muito altas ou muito baixas, mas a maioria dos docentes está posicionado no

valor 3.5, numa escala de zero (0) a quatro (4), em contraste com o observado na escola B cujo máximo é inferior a 3.5.

Quanto à dimensão II(B) - influência idealizada e comportamento, confirma-se que a diretora da escola A surge com pontuações superiores comparativamente às da diretora da escola B, pois a caixa que representa os 50% centrais mostra que metade dos professores da escola A pontuam 3.5 contra três (3) observado na escola B.

No que se refere à liderança transacional, apresenta-se o Gráfico 3.14.

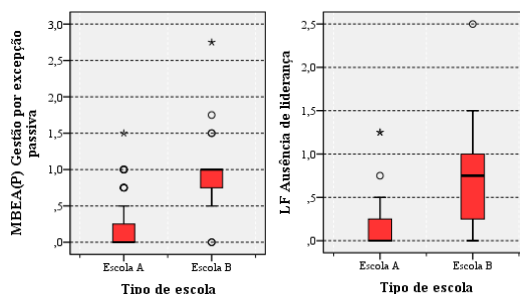
Gráfico 3.14. Dimensões da liderança transacional



Constata-se que a diretora da escola A recebe maior pontuação em ambas as escalas, embora para este estilo de liderança, a diferença entre as duas diretoras seja mais ténue, uma vez que as caixas se assemelham.

O estilo *laissez-faire* é ilustrado no Gráfico 3.15.

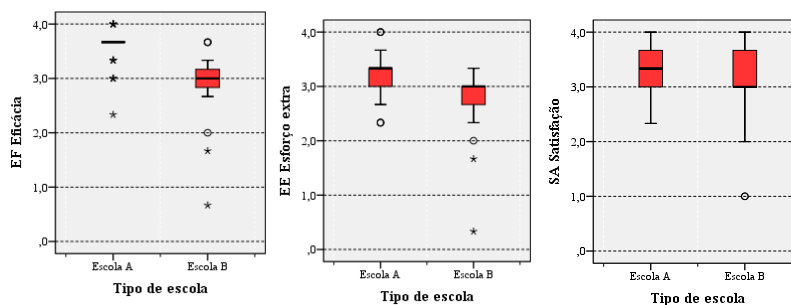
Gráfico 3.15. Dimensões da liderança *laissez-faire*



É observável que existem duas dimensões e em ambas a escola B surge com valores superiores aos observados na escola A.

Relativamente aos resultados da liderança por escola (Gráfico 3.16).

Gráfico 3.16. Resultados da liderança por escolas



É possível concluir que a diretora A, da escola sede do concelho, adota tendencialmente dois estilos de liderança, o transformacional e o transacional, com maior predominância para o primeiro. A diretora da escola B não define claramente um estilo predominante, no entanto apresenta uma pontuação superior entre as dimensões do estilo LF - ausência de liderança quando comparada com os valores atribuídos à diretora da escola A. Embora não se registem grandes diferenças nos estilos de liderança quanto à satisfação dos resultados, nas dimensões da eficácia e esforço extra, a líder da escola A surge com resultados superiores.

Do conjunto de resultados, certifica-se que o estilo transformacional aliado ao estilo transacional contribuem para a obtenção dos melhores resultados, com evidência para a escola sede de concelho. A (re)construção de uma escola de qualidade implica uma mudança de cultura e do modelo organizativo enquanto referencial para a melhoria contínua e satisfação de todos os envolvidos no processo educativo.

Argyris explica que:

O empenho interno significa uma escolha ou plano de acção interiorizados por cada membro para que sinta um elevado grau de propriedade e um sentimento de responsabilidade em relação à escolha e às suas implicações. O empenho interno significa que o indivíduo atingiu o ponto em que age em função de uma escolha porque esta preenche as suas próprias necessidades e sentido de responsabilidade, bem como as do sistema.

(Argyris, 1970: 20)

Promover um projeto de inovação e de mudança passa pela atribuição de mais responsabilidade pela democratização e pela participação efetiva de todos os atores sociais na vida das escolas.

CONCLUSÕES GERAIS

Embora tenha passado por tudo o que passei, não me arrependo dos problemas em que me meti porque foram eles que me trouxeram até onde desejei chegar.

(Bunyan, 1678)

Em Portugal, incluindo a Região Autónoma da Madeira, a prática da estruturação autónoma das escolas e das organizações educativas têm sido abordadas, fundamentalmente, como autonomia operativa, particularmente na composição e competências dos órgãos e na definição do organigrama da gestão dos recursos humanos e materiais. A autonomia tem sido projetada nas teorias como um todo, mas por vezes, aparece fragmentada nas práticas.

Das diversas reformas educativas, têm emergido discursos políticos, cuja intenção tem passado gradualmente de uma gestão centralizada para a formação de lideranças capazes que constituam comunidades de aprendizagem pela ação de uma cultura de colaboração e de união, em prol da implementação de projetos educativos que coresponsabilizem a comunidade escolar pelo desenvolvimento de uma educação de qualidade (Marchesi, 2001).

Identificados os quadros conceituais na área da liderança educacional, verifica-se que as características, as estratégias e os métodos de cada abordagem teórica, nem sempre potenciam o envolvimento dos agentes educativos no quotidiano escolar nem as suas competências, podendo constituir apenas um reforço de conhecimentos anteriores.

Neste sentido, pretende-se responder à seguinte questão: como é que os estilos de liderança das diretoras das escolas do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Machico da Região Autónoma da Madeira influenciam na implementação de projetos que promovam a autonomia das suas escolas, tendo em conta o modelo de direção e gestão escolar vigente em Portugal?

Para alcançar uma maior compreensão sobre a problemática investigada, é imprescindível reconhecer que:

A escola despende muita energia em fingir que cada um faz o que deve fazer e que a gestão dos estabelecimentos de ensino não pode acomodar-se a um controlo autoritário das práticas. Resta inventar outros modelos, que passam pela cooperação

entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial.

(Perrenoud, 1997: 200)

As escolas, à semelhança de outras organizações, são sistemas abertos e possuem estruturas próprias. A melhoria da qualidade educativa, competência profissional e sucesso dos alunos, só pode resultar das relações de colegialidade entre a comunidade escolar e os agentes externos. Tudo isto se alcança através de uma cultura de participação, cujas evidências não devem ser remetidas aos procedimentos burocráticos, mas sim, à manifestação de condutas específicas, que fazem parte do quotidiano da vida escolar (Hargreaves, 1998).

Do ponto de vista conceptual, esta investigação apoiou-se nas teorias de liderança, atendendo aos diversos períodos históricos e às diferentes abordagens assumidas ao longo dos tempos. Constatou-se ainda que, a opção pela caracterização dos estilos de liderança, segundo os referenciais teóricos de Bass & Avolio (2004) permitiu determinar o nível de eficácia de cada escola, confrontando a perceção dos líderes com a dos liderados.

Neste enquadramento, evidenciaram-se as características do líder transformacional, enquanto agente que orienta, motiva e influencia os seus colaboradores, mobilizando-os para a superação dos problemas das organizações educativas, incentiva à criatividade e à inovação na conceção de processos de funcionamento eficazes e de desempenho eficientes, através de um sistema de avaliação contínuo (Leithwoodetal, 2003).

Relativamente ao processo de validação do sistema de avaliação, oriundo das correntes por objetivos, acabou por se tornar um problema, uma vez que é sustentado pela racionalidade técnica que se orienta pelo estabelecimento de uma relação analítica entre os meios e os fins. Será então legítimo, questionar as dimensões que devem ser avaliadas.

– Será o plano do conhecimento, sequenciado pela reprodução, apropriação e transformação?

– Será o plano das atitudes, estabelecido pela autoconfiança, competitividade e sentido crítico?

– Será o plano das técnicas e dos métodos, constituído pelo rigor, iniciativa e funcionalidade?

– Será que o líder irá avaliar aquilo a que atribuí valor?

O que não é transparente deste enunciado são os processos de transformação das práticas que substanciam os modelos de avaliação (internos e externos).

Admite-se que a função da liderança é uma exigência da sociedade atual, que integra um conjunto de tarefas imprescindíveis que credibilizam a ação do líder através da implementação dos princípios democráticos e práticas equitativas. Mas a ação da liderança deve se distanciar dos modelos empresariais que diferem e muito, das organizações escolares. Efetivamente, verificou-se na explanação teórica alguns argumentos que identificam compatibilidades entre as condutas de gestão e a eficiência escolar, sustentadas nos valores de trabalho. Porém, diferem do sistema de trabalho participativo e colaborativo que deve existir entre os membros da comunidade educativa, alicerce do processo de liderança democrático.

No desempenho dessas tarefas, os líderes devem estar munidos de competências, que podem ser adquiridas através de processos de desenvolvimento individual e autónomo, por meio de reflexões coletivas com a comunidade educativa, mas também, mediante a participação em programas de formação sistemática, nos quais sejam definidos o estilo de liderança que se pretende formar.

A fundamentação teórica desta investigação pautou-se pela análise, questionamento e redimensionamento sistemático de conceitos, que sem destruir as próprias concepções, apropriou-se de conteúdos fundamentais, mas que foram transformados, com o objetivo de contribuir na construção de conhecimento científico. Nesta perspetiva, foi considerada a Teoria Desconstrutivista de Jacques Derrida (2005), na análise crítica de conceitos e discursos, “não no sentido de esquecer o já sabido, mas de reinventar o mesmo, de se colocar a tarefa de redefinir as tonalidades do acontecimento” (Siscar, 2005: 141).

O desiderato desta investigação passou pela revelação de possíveis práticas de liderança, mesmo que providas de regulamentos e normas específicas, fossem capazes de viabilizar projetos de autonomia. Desta feita, para que possam contribuir para o nível de excelência educacional, implica adotar os princípios de autonomia e de descentralização.

Para atingir um patamar superior no processo de instrução, de educação e de desenvolvimento dos sujeitos no contexto escolar, do ponto de vista do líder, é imperativo compreender em profundidade os processos que ocorrem na escola. Para projetar uma investigação objetiva sobre a liderança educacional, o investigador teve de desenvolver dinâmicas correspondentes ao método de questionamento, participando como agente ativo no objeto de estudo.

Desta forma, foi promovido um pensamento crítico e reflexivo dos participantes e elevando a melhoria contínua do desenvolvimento pessoal e profissional baseado na informalidade, na negociação e na partilha de conhecimento para estabelecer os estilos de liderança das diretoras do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Machico da Região Autónoma da Madeira. Além disso, foi importante analisar o seu modo de atuação na implementação de projetos que estimulam o desenvolvimento da autonomia das escolas.

Para que se cumprisse este repto, foi adotada a abordagem qualitativa, com recurso ao estudo de casos múltiplos, nos quais várias pesquisas foram conduzidas em simultâneo, proporcionando o desenvolvimento de teorias e estabelecidas a sua aplicação no trabalho empírico, aumentando a pertinência e relevância desta investigação. Desta forma, foi facilitada a objetividade do estudo, atendendo às limitações e vantagens (Capítulo II), referente a esta abordagem metodológica.

Cada caso foi cuidadosamente selecionado para que houvesse resultados semelhantes, adotando um processo flexível para não comprometer a qualidade do estudo. Desta maneira, as atividades desenvolvidas foram reformuladas e adaptadas aos diferentes contextos, alcançando uma replicação lógica e garantindo uma maior validade ao estudo, permitindo a generalização dos resultados, pois costumam ser mais convincentes (Yin, 2010).

As técnicas e instrumentos de recolha de dados foram de cariz qualitativo e quantitativo. No entanto, não foi considerada a supremacia de uma abordagem sobre outra, pois a investigação científica pode adquirir maior objetividade na explicação e na interpretação, se for dessa forma complementada.

A integração das narrativas das diretoras permitiu estabelecer inferências entre o quadro de informações obtido e as respostas dos docentes, credibilizar os objetivos

traçados e fundamentar as conclusões com os referenciais teóricos. A maior limitação deste estudo está relacionada com a interpretação das «histórias contadas» pois “há um lado inelutavelmente humano de encontrar um sentido” (Bruner, 1990: 55), nos relatos expressos pela própria «voz» das participantes.

Os ambientes de aprendizagem analisados são complexos, caracterizados por:

- práticas de líderes e liderados que são desafiadas diariamente;
- interpretações legislativas que influenciam a gestão escolar;
- multiplicidade de atores educativos que devem participar no processo educativo (diretores, professores, alunos, pais);
- variabilidade e organização do sistema educativo (Estado, programas curriculares, metodologias, avaliação);
- necessidade de promover parcerias com a comunidade educativa e científica;
- reconstrução permanente de novos significados.

Esta complexidade contextual permitiu criar um *design* metodológico capaz de “projetar ambientes educacionais inovadores” (Brown, 1992: 141). O desafio central passou pela análise de toda a informação, sistematizando os dados até obter uma informação rigorosa e aumentar a probabilidade de replicabilidade (Hoadley, 2000).

Além disso, foi adotada a triangulação metodológica, baseada numa junção sequencial de uma fase quantitativa seguida de uma qualitativa ou vice-versa. Esta fusão metodológica é considerada uma forma robusta de se produzir conhecimentos, uma vez que se superam as limitações de cada uma das abordagens tradicionais (Freitas & Jabbour, 2011).

As organizações escolares e a liderança que as envolve devem cada vez mais, adotar este tipo de investigação, em particular na implementação de projetos colaborativos. Atendendo às particularidades das escolas e do contexto envolvente, devem ser consideradas as soluções mais efetivas aos problemas diagnosticados.

Dos reptos que se colocam atualmente à educação, gerou-se uma dinâmica em que os líderes podem desenvolver capacidades de compreensão, de análise e de questionamento. A esta perspetiva associa-se a noção do diretor/professor investigador. Cochram-Smith & Lytle (1993: 24) definem a investigação prosseguida pelos agentes

educativos como a “pesquisa intencional e sistemática realizada pelos professores” e explicam que “a investigação realizada pelos professores brota de questões ou gera questões e reflete os seus desejos para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adotarem uma atitude de aprendizagem”.

A objetividade e o rigor da metodologia qualitativa podem ser questionadas pelos investigadores clássicos, mas os benefícios do processo de investigação para as organizações escolares em estudo, por um lado, na obtenção de melhores resultados e, por outro, no aperfeiçoamento das pessoas, foi a opção mais adequada, mesmo que possa trazer algumas perdas relativas à designada «pureza experimental». Mas foi ainda, uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interatividade que se estabeleceu entre o processo de conhecimento e as dinâmicas de colaboração entre os participantes.

Os entendimentos/significados da investigação de natureza qualitativa relacionam-se com a sua base reflexiva e uma constante reformulação do trabalho à medida que se fazem progressos ou se sentem obstáculos motivados por contingências reais e contextuais. O trabalho colaborativo é muito valioso em termos de troca de experiências, mesmo com realidades semelhantes, e é determinante na reformulação de estratégias para a resolução de um problema. Contudo, atendendo aos objetivos metodológicos, é perceptível como os seus significados se relacionam com os contextos em que emergem e se desenrolam.

As alterações sociais, económicas e educacionais originaram novos problemas que necessitam da intervenção da organização escolar e dos seus atores na apresentação de respostas emergentes. É num ambiente turbulento que têm sido fornecidos os meios para refletir sobre questões atuais e definir estratégias a médio e a longo prazo que permitam o desenvolvimento de uma cultura de participação democrática (Ball, 2002).

Pela interpretação dos dados obtidos através dos questionários e das entrevistas, é possível inferir, de forma sucinta que:

– Os estilos de liderança das diretoras revelam semelhanças que se manifestam pelas práticas de autonomia e de unidade institucional e pelos princípios democráticos.

– As diretoras apresentam um estilo de liderança transformacional com diferentes níveis de atuação, verificando-se de forma inequívoca, as estratégias implementadas na escola sede de concelho.

– As diretoras têm sentido de missão coletivo e incentivam à criação de uma cultura de participação, para alcançar o sucesso organizacional.

– As dirigentes intervêm de forma eficiente no processo de liderança, assumindo também, algumas características de gestão.

– O estilo de liderança *laissez-faire* não é caracterizado no perfil das diretoras.

– Os docentes são orientados e motivados pelas diretoras a cumprirem com os objetivos institucionais e outros de maior importância, de acordo com o seu nível de capacidades.

– O grupo docente manifesta iniciativa na resolução dos problemas escolares.

– Os professores são tratados como indivíduos e não apenas como um membro do grupo.

– Durante o processo e construção dos projetos implementados na escola, são valorizados os objetivos definidos pela tutela.

– As políticas europeias têm influência, principalmente na organização e gestão da escola, no nível de participação das pessoas e nos processos de autonomia.

Efetivamente, no *corpus* das instituições educativas, circula e é aplicado um excesso de normas e ofícios, dos quais alguns são ambíguos, outros inexecutáveis no todo ou em parte, os quais tendem a asfixiar a ação das diretoras. São documentos que assumem uma dimensão formal, administrativa e estatal, de carácter majestático, na sua generalidade com pouca relevância para os interesses e características do meio onde se inserem, assim como das escolas e dos seus atores.

Considerando que à escola não deve competir o exercício do controlo dos factores políticos, administrativos e burocráticos, é adequado afirmar que o estilo que mais se destaca na liderança destas diretoras é o transformacional, o que permite que os intervenientes no processo educativo tenham iniciativa, resolvam os problemas e colaborem na apresentação de novas perspetivas para atingir os objetivos estabelecidos. Este estilo de liderança remete para os princípios democráticos, em que todos os membros

poderão contribuir no sucesso organizacional, originando o sentido de complementaridade no grupo (Gronn, 2002).

A «voz» das diretoras é caracterizada por uma prática de descentralização legislativa e administrativa, baseada na confiança mútua, na liderança proativa e na capacidade estratégica de adaptarem ao contexto local os normativos, mas sem perderem de vista os critérios nacionais. Nesta ordem de pensamento, as diretoras têm encontrado soluções perante a realidade política que enfrentam, têm assumido práticas de autonomia, em estrito cumprimento daquilo que o dispositivo legal lhes determina, mas tendo sempre em vista o compromisso com a missão da sua escola e com a satisfação da comunidade educativa.

Barroso (2004), com certeza, afirma que a autonomia da escola é uma consequência da confluência de vários interesses opondo-se a diferentes detentores de poder, evidenciando-se o Estado, o líder escolar, os professores e os outros membros da comunidade educativa. Por esta razão, é da responsabilidade de cada escola edificar a sua autonomia em conformidade com as suas especificidades locais, privilegiando-se uma perspetiva organizacional e social que se identifique com os seus objetivos.

No fundo, com estas políticas de autonomia, a escola se reveja como um espaço de inovação, mas é preciso que ela se possa solidificar graças a incentivos e apoios externos, desde que alguns ou muitos destes não assumam a forma e o espírito de mecanismos de controlo. Eventuais ingerências externas só poderão funcionar se conseguirem integrar legitimamente os interesses da escola.

Ao considerar que a democraticidade da escola não pode ser reduzida aos aspetos formais e instrumentais da organização, importa referir que uma das missões instituídas por estas diretoras continua a ser concretizada pela definição de objetivos, de estratégias e de tomadas de decisões democráticas. As líderes procuram inovar, inspirar confiança, coadjuvar o poder, ter uma visão a longo prazo e implicar as pessoas no processo de autonomia. Neste pressuposto, assumem várias funções, entre as quais se realça: revitalizar a organização, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir valores através das capacidades técnicas de planificação, de organização, de coordenação e de avaliação.

Nestas instituições escolares, as diretoras caracterizam a sua ação por um estilo reflexivo perante os acontecimentos rotineiros, pela planificação e previsão das atividades, apesar do excesso de tarefas burocráticas, e outras associadas ao próprio sistema debilmente articulado, tais como a presença de uma autonomia decretada. No entanto, a mudança não é uma tarefa impossível de alcançar, pois com uma verdadeira autonomia construída pela comunidade educativa, poder-se-á edificar uma nova escola onde fará todo o sentido a emergência da implementação de projetos educativos reais (Formosinho, 2005b).

Azevedo (2003) refere que não existe em Portugal um modelo de recrutamento de diretores escolares nem um programa de formação para capacitá-los no desempenho das suas funções de gestão e de liderança. Embora alguns destes profissionais tenham formação em administração educacional, os cargos de direção são na maioria ocupados por docentes que têm aprendido a exercer esta função. No sentido de superar estas dificuldades, torna-se importante recorrer ao trabalho colaborativo e estabelecer uma dinâmica de inovação escolar, em que o papel do diretor “controlador e burocrata seja substituído pelo diretor dinamizador e motivador” (Cano, 2003: 190-191).

A liderança partilhada, sustentada na confiança, na proatividade e numa gestão flexível baseada em projetos, em factos e em processos tem sido fulcral para a construção de uma escola de qualidade. As diretoras deste estudo têm, assim, criado as condições para que se possa melhorar a ação educativa da escola que dirigem, através da implementação de projetos de autonomia.

Este estudo permite concluir fundamentalmente, que uma forte e esclarecida liderança promove o envolvimento e a participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento dos vários projetos, em particular, o projeto educativo de escola. Este é o ponto de partida para compreender a conceção de projetos de autonomia, que movimentados pela ação transformadora podem e devem conferir autonomia às escolas.

A adoção de estratégias de participação e colaboração, por parte das diretoras desde estudo, comprometeu os agentes educativos na conceção de um projeto educativo que integra diferentes culturas. Como se constatou, estes projetos correm o risco de serem submetidos a armadilhas democráticas, uma vez que no processo de implementação, o

grupo docente nem sempre valoriza as perspectivas de todos elementos da comunidade educativa.

Os princípios invocados pelas diretoras foram já referenciados por investigadores portugueses, nomeadamente Afonso (1994) e Costa (2007), que desenvolveram estudos para compreender a organização escolar através da ação da liderança. Os projetos implementados nas escolas, orientados pela construção de uma visão comum, favoreceram o desenvolvimento de uma cultura de colaboração.

Tendo em conta que, no âmbito da construção de projetos é imperativo evidenciar a participação e a estratégia desde a sua génese, é pertinente articulá-las com a questão da liderança. Devem ser consideradas não só e apenas com os modelos tradicionais de teor mecanicista, burocrático, racional e hierárquico, mas sim e essencialmente, com a prática de uma liderança democrática, empreendedora e transformacional.

Barroso afirma que a liderança deve ser capaz de encontrar soluções (visão estratégica conjunta) que mobilizem e articulem os conhecimentos para:

Fazer o diagnóstico, dar o impulso inicial, criar a rutura com a situação anterior, gerir e animar o processo de mudança e introduzir-lhe as correções necessárias; e uma participação efetiva dos atores interessados, capaz de assegurar a mobilização das suas ideias, dos seus saberes, da sua experiência, das suas soluções.

(Barroso, 1995a: 33)

Esta intervenção transformacional estará, em parte, dependente do diretor da escola que continua a desempenhar um papel central de orientação, de moderação e de decisão em matéria de prática de autonomia educativa. Na era da liderança transformacional, da autonomia e dos círculos de qualidade, o objetivo central da escola é o de alterar a forma habitual de trabalhar.

Este mesmo objetivo só será alcançado se o conjunto das intervenções, decisões e processos difundirem no interior da organização e se a escola for capaz de desenvolver a sua própria cultura inovadora, adequada a novos contextos e papéis a desempenhar. Por esta razão, a tendência atual é de “um modelo inacabado e suscetível de autorregulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (Sá-Chaves, 2002: 161).

Pelo exposto anteriormente, verifica-se uma evolução na multiplicidade das teorias de liderança. Tendo em conta os desafios educacionais, esta mudança está

indubitavelmente equacionada ao sistema político e à concepção de uma sociedade de futuro. O problema surge pela pressão política, com sucessivas exigências administrativas, sensíveis no sistema português, pela sua natureza centralizadora e de tradição prescritiva, bem como pela incapacidade de as ciências sociais estabelecerem bases científicas irrefutáveis.

Relativamente a outros estudos realizados no âmbito da administração e gestão educacional, este apresenta os seguintes pontos inovadores:

- Relação organizacional, em termos de atuação do líder escolar, no que concerne ao sentido político (cumprimento das linhas macroestruturais do sistema educativo); administração escolar (desempenho da função de liderança e gestão); tarefas (realização de um conjunto de atividades específicas desenvolvidas no contexto organizacional, concretizadas pela relação pedagógica existente entre escola e comunidade) e dimensão técnico/pedagógica (implementação de metodologias para atingir as metas, que não estão sujeitas à política de educação).

- Contexto organizacional, no que se refere à determinação de um eixo articulador entre o sentido jurídico e os interesses individuais e do grupo (relações micropolíticas) que influenciam a definição de uma visão estratégica.

- Lógica de ação, relativamente à interpretação das diretrizes políticas, por parte dos elementos envolvidos na direção da escola, com vista a alcançar uma maior eficácia educativa. Embora na literatura se verifique que os interesses dos sujeitos educativos movimentam o conteúdo da micropolítica da escola, a questão é que nem sempre há coincidência com os da organização nem com as aspirações dos próprios membros.

Da mesma forma, a linguagem teórica não pode ser indissociável da experiência dos sujeitos envolvidos, o que pode condicionar a possibilidade de compreensão e de reconstrução na sua relação e aumentar a discrepância entre o diretor e o professor. Um líder não se deve limitar a conhecer as teorias, os modelos e os normativos legais. Deve ser capaz de encontrar soluções (visão estratégica conjunta) que mobilize e articule os conhecimentos teóricos com a resolução de situações práticas (Pont, 2008).

As terminologias atuais não se remetem a uma simples mudança superficial, mas sim, sustentam evidências para uma melhoria da qualidade do ensino (reflexão sobre a

ação), para uma edificação da profissionalidade docente e para uma cultura organizacional. “De que outro modo podem os profissionais aprender a ser inteligentes se não através da reflexão sobre os dilemas da prática? É o pensar no que se faz enquanto se está fazendo” (Schön, 1992: 25), independentemente dos momentos de incerteza, singularidade e conflito de valores.

Se num primeiro momento estão lançadas as bases para que estes processos constituam um incentivo para as mudanças que as transformações sociais exigem à cultura de formação profissional, emerge posteriormente um conjunto de aspetos inconclusivos que são suscetíveis não só de questionamento, mas também de uma possível resolução se tiver por base a prática da investigação.

A pouca legitimidade de algumas diretrizes prevalece, persistindo também a desarticulação entre teoria/prática e conhecimento científico/educacional. Diante desta debilidade, surgem várias interrogações:

– Face à multiplicidade de ofícios e normativos, qual é a capacidade das instituições educativas em modificar as normas estabelecidas de forma a apresentar novas soluções?

– Haverá coerência ou ausência de incongruência entre objetivos, estratégias e atividades que compaginem o modelo legislado com o modelo realizado?

A sociedade atual produz mudanças significativas nas organizações, na sua dinâmica, na sua estrutura e no seu funcionamento, permitindo que os indivíduos adquiram mais consciência dos seus direitos e dos seus deveres. Esta percepção é conduzida pelas diretoras que fazem parte deste estudo.

Tomando como pressuposto que os caminhos alternativos implicam descontinuidade com as normas vigentes, então as estratégias de intervenção têm de ser credíveis e funcionais, até porque, “a sociedade da informação traz mudanças na forma como interpretamos o mundo, com impactos no nosso «ambiente interior» e coloca novos desafios às nossas relações sociais” (Lazarte, 2000: 43).

As exigências da pós-modernidade e o aparecimento das críticas à instituição escolar impõem não só uma reflexão sobre a ação, mas sobretudo uma intervenção que desencadeie soluções que, não sendo definitivas, possam contribuir para que a escola

ocupe, na sociedade um lugar mais ativo e coerente, quer pela evolução científica e tecnológica, quer pela evolução do contexto social.

Sendo atualmente diversificadas as propostas teóricas sobre a liderança, a escola é reconhecida como um sistema, um mundo de vida (Vieira, 2006). Desta referência se reconhece a importância da escola como um espaço de reflexão, cujo líder enquadre e oriente todos os intervenientes, no âmbito de um projeto onde cada elemento conheça o seu papel e participe na consecução dos objetivos, definidos previamente por todos.

Para que “o esforço de ruptura e de reconstrução tire partido do sistema tal como é, para poder jogar com ele e não trabalhar contra ele” (Crozier, 1981: 72), se requiere a dinamização de lideranças que inspirem um clima de confiança, de credibilidade e de trabalho cooperativo, o que irá facilitar a promoção de uma visão comum, de uma missão substancial e de uma cultura organizacional partilhada.

Tendo em conta que, o objeto deste estudo foi direcionado para os estilos de liderança desenvolvidos pelas diretoras das escolas do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Machico da Região Autónoma da Madeira e o seu impacto na projeção da autonomia das suas escolas, considera-se pertinente projetar uma investigação para a análise do capital humano de todas as escolas do concelho, no que concerne ao desenvolvimento de competências individuais e de grupo para melhorar a eficácia na implementação de projetos de autonomia.

Partindo do pressuposto que as dinâmicas de participação vão além dos interesses micropolíticos, mas que os valores, a cultura e a capacidade de influência do líder escolar são uma parte integrante da vida e do funcionamento da organização, seria oportuno perceber quais as implicações da formação de equipas especializadas no processo de melhoria da escola.

Atendendo que a direção destas escolas é assumida pelo género feminino, parece pertinente desenvolver um estudo sobre a liderança de género. De acordo com Cunha *et al.* (2007:392), “se as mulheres são naturalmente mais transformacionais do que os homens, pode indagar-se se não serão mais ajustadas do que os homens a ocupar cargos de gestão nos actuais tempos de turbulência com que se deparam as organizações”.

O estudo destas temáticas pode ser útil não só como linhas de orientação para futuras investigações, mas também pode ser considerado no desenvolvimento de um plano de formação para as escolas.

Efetivamente, o processo de liderança escolar requer um esforço constante de todos, líderes e liderados, competentes e motivados, na concretização da tarefa, «unidade do processo», substancializada pela relação pedagógica e responsabilidade partilhada, para alcançar resultados de alto nível. Desta forma, a organização será projetada com prestígio e sabedoria na sociedade onde está inserida, convertendo-se num referencial de valores e de boas práticas, em benefício da comunidade educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Aaker, D. A., Kumar, V., & Day, G. S. (2004). Pesquisa de marketing. Atlas.
- Abrantes, P. (2013). A escola da vida: socialização e biografia(s) da classe trabalhadora. Lisboa: Mundos Sociais.
- Adair, J. (1998). Como tornar-se um líder. São Paulo: Atlas.
- Afonso, N. (1994). A Reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (org.). (2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ArtMed.
- Almeida, M. C. (2012). Liderança escolar e satisfação com o líder: uma relação possível? Dissertação de Mestrado não editada. Lisboa: ISEC.
- Almeida, M. I. R., Novaes, M. B. C., & lamaguti, C. L. (2009). Liderança e gestão estratégica de pessoas: duas faces da mesma moeda. *Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, I (1)*, 725. <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reaufsm/article/viewFile/577/434> [12 de fevereiro de 2015].
- Alves, A. (2009). Estilo de liderança da líder do conselho executivo numa escola básica do 2º e 3º ciclos pública da Região Autónoma da Madeira. Dissertação de Mestrado não editada. Funchal: Universidade da Madeira.
- Amaral, C. E. (1998). Regionalismo e estado das autonomias. Tese de Doutoramento não editada. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Ancess, J. (1996). *Outside/inside, inside/outside: developing and implementing the school quality review*. New York: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching.
- André, M. E. D. A. (1984). Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa, 49*, 51-54.
- André, M. E. D. A. (2003). Etnografia da prática escolar. (9ª ed.). Campinas: Papirus.
- André, M. E. D. A. (2005). Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, problemas e práticas, (47)*, 125-143.

-
- Argyris, C. (1970). *Intervention: theory and method - a behavioral science view*. Reading, Mass., USA: Addison-Wesley.
- Arnal, J., Ricón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigação educativa. Fundamento y metodologia*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Arfwedson, G. (1990). Estudar problemas. In: E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos. *Trabalho de projecto. 2. Lecturas comentadas*. Porto: Edições Afrontamento, 19-29.
- Ávila, N. (2006). *Investigação por inquérito. Monografias da SEIO*. <http://www.amendes.uac.pt/monograf/tra06investglnq.pdf>. [23 de março de 2015].
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6 (2), 199-218.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire* (3ª ed.). Palo Alto: Mind Garden.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, M. (2009). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação da escrita* (7.ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Ball, Stephen J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, nº 2, p. 03-23. Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barracho, C., & Martins, C. (2010). *Liderança e género*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barreto, A. (2009). *Liderança transformacional na escola: Estudo de caso sobre o presidente de um agrupamento*. Dissertação de Mestrado não editada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barros, P. T. (2008). *O questionamento do supervisor e dos docentes nas sessões de formação contínua: uma estratégia de reflexão sobre a praxis*. Dissertação de Mestrado não editada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Inovação*, 4 (2-3), 55-86.

Barroso, J. (1995a). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre «Direcção e Gestão». *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 33-56, Braga: UM.

Barroso, J. (1995b). Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Barroso, J. (1996). Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Barroso, J. (1997). Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (2001). Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa. Relatório efetuado no âmbito do programa de avaliação externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e directores: Evolução e paradoxos de uma função em administração educacional. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, (2), 91-107.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.

Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2006). A regulação das políticas públicas de educação, espaço dinâmicas e actores. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação.

Barroso, M. (2005). *Aprender na escola e fora dela: percursos de formação de adultos que regressaram à escola*. Dissertação de Mestrado não editada. Porto: Universidade do Porto.

Bass, B. (1985). Leadership: good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13 (3), 26-40.

-
- Bass, B. M. (1990). From transitional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, (99), 140-148.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9-32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). MLQ Multifactor leadership questionnaire. Redwood City: Mind Garden.
- Beltrán de Tena, R., Botía, A., Conde, M. J., Diéguez, J. L., & Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, (22), 35-76. Bolman.
- Bennis, W. (1996). A formação do líder. São Paulo: Atlas.
- Bennis, W. G. (1989). On becoming a leader. New York: Addison Wesley.
- Bennis, W. G. (2004). Las siete edades del líder. *Harvard Business Review*, ISSN 0717-9952, 82 (1), 40-47.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). Leaders: The strategies for taking charge. New York: Harper & Row.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Publ. Co.
- Bergamini, C. W. (1994). Liderança, administração do sentido. São Paulo: Atlas.
- Bento, A (2008a). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. Em 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, 145-157 (Publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).
- Bento, A. (2008b). Desafios à liderança em contextos de mudança. Em Mendonça, A. & Bento, A. (org.). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, 31-54.
- Bilhim, J. A. F. (2004). *Teoria organizacional*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Bilhim, J. A. F. (2006a). Gestão estratégica dos recursos humanos. (2ª ed.). Lisboa. ISCSP.
- Bilhim, J. A. F. (2006b). O factor liderança nas organizações. In: J. A. F. Bilhim. *Teoria organizacional: estruturas e pessoas* (5ª ed.). Lisboa: ISCSP.
- Bobbio, N. (2000). *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra.

-
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994a). *Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994b). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonoma, T. V. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and a Process. *Journal of Marketing Research*, XXII (22).
- Bordallo, I., & Ginestet, J. P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris: Hachette-Education.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz.
- Boutinet, J. P. (1994). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- Bravo, M. P., & Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa*. (3ª ed.). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, (130), 43-55.
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, v.18, p.32-42.
- Bruner, J. S. (1969). *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In: S. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord. (coord.). *Handbook of Organization Studies*. Nova York: Sage.
- Bunyan, J. (1678). *O peregrino*. Publicações Rbc.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Raw.
- Bush, T. (2003). Gestão e liderança educacionais: Perspetivas Inglesa e Internacional. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, (3), 110-120.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.
- Canário, R. (2001). Adultos, da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 85-99.

-
- Canário, R. (2005). O que é a escola? - Um «olhar» sociológico. Porto: Porto Editora.
- Cano, W. (1999). Do Desenvolvimentismo ao neoliberalismo. In: José Luís Fiori. Estados e Moedas no Desenvolvimento das Nações. Edit Vozes.
- Carapeto, C., & Fonseca, F. (2006). Administração pública – modernização, qualidade e inovação. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carita, R. (2009). 30 Anos de autonomia, 1976 – 2006. Assembleia Legislativa, Região Autónoma da Madeira, (3ª ed.).
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação* – Guia para Auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. D. (1988). Projecto, objetos e modelos em educação. In: *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (1993). A construção do projecto de escola. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. M. (1992). Clima de escola e estabilidade dos professores. Lisboa: Educação.
- Carvalho, M. P. (1999). Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº.11 maio/ago, <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11a03.pdf> [23 de março 2016].
- Castanheira, P. (2010). Liderança e gestão das escolas em Portugal: O quotidiano do presidente do conselho executivo. Tese de Doutoramento não editada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e *laissez-faire*: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In: J. Sousa, & C. Fino (org.). *A Escola sob suspeita*. Porto: Edições Asa.
- Chiavenato, I. (2004). Introdução à teoria geral da administração (7ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ciscar, C., & Uria, M. E. (1986). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

-
- Clemens, J. K., & Mayer, D. F. (1989). *Liderança: um toque clássico*. São Paulo: Best Seller.
- Cochran-Smith, M. (2012). Composing a research life. *Action in Teacher Education*, London: Routledge, v. 34, n. 2, p. 99-110.
- Córdoba, R. C. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía*, 365-380.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). Escola a tempo inteiro: o que fazer? *A Página da Educação*, Portugal, ano 16, (163).
- Costa, J. A. (1991). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA Editores.
- Costa, J. A. (2007). *Projectos em Educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., & Figueiredo, S. (2012). Liderança instrucional e currículo: uma análise focada nas escolas do ensino secundário. In: M. Paraíso, R. Vilela, & S. Sales, (Orgs.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*, 99-112. Curitiba: Editora CRV.
- Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica, [https://www.researchgate.net/publication/261436192 Lideranca educacional em Portugal metanalise sobre producao cientifica](https://www.researchgate.net/publication/261436192_Lideranca_educacional_em_Portugal_metanalise_sobre_producao_cientifica) [23 de março de 2016].
- Costa, J., & Figueiredo, S. (2013). Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21 (79), 183-202.
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.). (L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Crozier, M. (1981). *O fenómeno burocrático*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99, 453-477.

-
- Culler, J. (1999). *Teoria Literária: uma introdução*. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Becca.
- Cunha, M. P. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Cury, A. J. (2007). *Nunca desista de seus sonhos*. Rio de Janeiro: Sextante.
- 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. <http://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf> [20 de maio de 2015].
- Daresh, J. C. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40 (4), 495-517.
- Delgado, L. M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 367-388.
- Dellagnelo, E. H. L., & Silva, R. C. (2005). Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In: M. M. F. Vieira & D. M. Zovain (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*, 97-118. São Paulo: FGV.
- Demo, P. (1995). *Educação e qualidade*. Papirus Editora.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Los Angeles: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Editores). (2000). *Handbook of qualitative research*. (2 Ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.
- Deming, W. E. (1950). *Elementary Principles of the Statistical Control of Quality*, JUSE.
- Derrida, J. (2005). *A Farmácia de Platão*. Trad. Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*, Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.

Díaz, M. J., Fernández, M., & Toranzo, E. (2002): La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI. Madrid: Edit. Síntesis.

Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In: J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. Políticas e gestão local da educação: Atas do III simpósio sobre organização e gestão escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, 267-277.

Doron, R., & Parot, F. (2001). Dicionário de Psicologia. São Paulo: Ática.

Duarte, J., & Barros, A. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

Dubet, F. (2004). *L'école des Chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées.

Eisenhardt, K. M. (1999). *Building theories from case study research*. *Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.

Estêvão, C. A. (2000). Repensar a autonomia das escolas à luz de uma cartografia da justiça. In: *IGE Informação*. 8 (1), 35-50.

Estêvão, C. A. (2001). A administração da Educação no contexto da globalização. Fragmentos de globalização na administração da educação e o lugar da escola nas políticas globais. In: Primeiro Seminário Estadual da ANPAE/RJ. Administração da Educação. *Momentos & Movimentos*, Rio de Janeiro, 9-27.

Eurydice (2007) Autonomia das escolas na Europa. Políticas e medidas autonomia das escolas na Europa. Lisboa: Eurydice.

Fachin, O. (2001). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva.

Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In: J. Formosinho *et. al*. Porto: edições ASA.

Ferreira, H. (2007). Teoria política, educação e participação dos professores - A administração da educação primária entre 1926 e 1995. Lisboa: EDUCA.

Ferreira, J., Abreu, J., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Editora McGraw-Hill.

Ferreira, J. J. (2011). Liderando Líderes. http://www.rhportal.com.br/artigos/wmview.php?idc_cad=5y60toncf [12 de setembro de 2015].

Ferreira, N. S. C. (org.) (2006a). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

Ferreira, N. S. C. (org.) (2006b). Políticas públicas e gestão da educação: polémicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro.

Ferreira, N. S. C., & Aguiar, M. Â. (orgs.) (2006). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). Interviewing: the art of science. In: N. Y. Denzin Lincoln, *Handbook of qualitative research*, 361-376. Newsbury Park: Sage.

Formosinho, J. (1986). A Regionalização do Sistema de Ensino. *Cadernos Municipais, Revista de Acção Regional e Local*, 38-39.

Formosinho, J. (2000). A Escola das pessoas para as pessoas. In: J. Formosinho, F. I.

Formosinho, J. (2005a). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In: J. Formosinho *et al.* Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (2005b). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In: J. Formosinho, A. S. Fernandez, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, 13-52. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J., & Ferreira, F. I. (2000). O pragmatismo burocrático: um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano. In: J. Formosinho, F. I. Ferreira, & J. Machado. *Políticas Educativas e autonomia das escolas*, 77-115. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Anónimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In: J. Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, 293-328. Porto-Alegre: Artmed.

-
- Fraile, G. (1960). *História de la filosofia*. Tomo II. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 692 p.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freitas, A. (2011). *A liderança do presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*. Dissertação de Mestrado não editada. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, H. M. R., Cunha, M. V. M., Jr., & Moscarola, J. (1997). Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. *Revista de Administração da USP*, 32(3), 97-109.
- Freitas, W. R., & Jabbour, J. C. (2011). Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo & Debate, Lajeado*, 18 (2).
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. London: Hamish Hamilton.
- Fullan, M. (1998). Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55 (7), 6-10.
- Fullan, M. (2003a). *Liderar numa Cultura de Mudança*. (Phala, Trad). Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (2003b). *The Moral Imperative of School Leadership*. California: Corwin Press.
- Gather T. M. (1994). *A escola e a mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Gather, T. M. (1999). *Au-delà de l' innovation et de l' évaluation. Instaurer un processus de pilotage négocié*. In: L. Demailly. *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Gentili, P., & Alencar, C. (2001). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes.
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, Atlas.
- Gilbert, I. (1986). *O líder. 500 conceitos de liderança, v. 1-2*. São Paulo: IBRASA.

-
- Godoy, A.S. (1995). *Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (2), Mar./Abr, São Paulo.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ediciones B.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2003). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Goode, W., & Hatt, P. (1979). *Métodos em pesquisa social*, (7ª ed.). São Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional.
- Greenfield, T. B. (1984). Theory about Organization: A New Perspective and its implications for Schools. In: T. Bush *et al. Approaches to School Management*. London: Harper Educ.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as a leader*. Indianapolis: Greenleaf Center.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. In *Leadership Quarterly*, n. 13, pp. 423-451.
- Gummesson, E. (2007). Case study research and network theory: birds of a feather. *Qualitative Research in Organizations and Management*. In: *International Journal*, 2 (3), 226-248.
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*, vol. 1, Cambridge: Polity Press.
- Hanushek, E. (2013). É importante que os professores sejam responsabilizados pelo desempenho dos alunos. *O Público [em linha]*. <http://www.publico.pt/portugal/noticia/e-importante-que-os-professores-sejam-responsabilizados-pelo-desempenho-dos-alunos1595550#/0>, [25 de maio de 2015].
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46 (3), 607–668.
- Hargreaves, A (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: Principles and Practice*. National College for School Leadership.

Hennig, A., & Trevisan, M. I. (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF. (3 a 5 de novembro de 2013). <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq2013/2013EnEPQ129.pdf>, [28 de julho de 2015].

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hoadley, C. M., & Linn, M. C. (2000). Teaching science through on-line, peer discussions: SpeakEasy in the Knowledge Integration Environment. *International Journal of Science Education*, 22(8), 839-858.

House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., & Gupta, V. (1999). Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. *Advances in global leadership*, 1 (2), 171-233.

Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto J. Piaget.

Inocêncio, S. A. (2013). Estilo(s) de liderança dos diretores em escolas públicas não agrupadas do ensino secundário da região do Alentejo. Tese de Doutoramento não editada. Lisboa: Universidade Aberta.

Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2013). Avaliação Externa das Escolas 2011-2012- Relatório. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011). Ficha técnica. Título. Censos. 2011. Statistics Portugal. Resultados Definitivos - Região Autónoma da Madeira, <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1409538>, [12 de fevereiro de 2015].

Jenkins, W. (1947). A review of leadership studies with particular reference to military problems. In: *Psychological Bulletin*, 44 (1).

Kant, I. (1995). *Fundamentação metafísica dos costumes*. Porto: Porto Editora.

Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*. San Francisco: Chandler Publishing Company.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *Social psychology of organizations*. (2nd ed.). New York: John Wiley.

-
- Kouzes, J., & Posner, B. (2009). *Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1991). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. (1992). *Métodos Científicos*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Laplantine, F. (1999). Je, nous et les autres. Chapitre 1: Critique de l'identité. Paris: Éditions le Pommier.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: how principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4), 249-280.
- Leithwood, K.; Jantzi, D., & Steinbach, R. (2003). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning. UK: *National College for School Leadership*.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Llewellyn, S. & Northcott, D. (2007). The «singular view» in management case studies qualitative research in organizations and management. In: *International Journal*, 2 (3).
- Levacic, R., Glover, D., Bennett, N., & Crawford, M. (1999). Modern headship for the rationally managed school: Combining cerebral and insightful approaches. In: Tony Bush, Les Bell, Ray Bolam, Ron Glatter & Peter Ribbins (Eds.), *Educational Managemet. Redifining Theory, Policy and Practice*, 15-28. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (2006). Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, S.A. ISBN: 978-972-0-34956-9.
- Lima, L. C. (1992). A escola como organização e a participação na organização escolar – Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). *Caderno de Ciências Sociais*, (14).

-
- Lima, L. C. (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In: M. Sanches *et. al.* (2007). *Cidadania e liderança escolar*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (2011). *Administração escolar*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. B. (2011). O Impacto da Liderança Partilhada no desempenho organizacional percecionado. *Gestão e desenvolvimento*, 19, 7-36.
- Lorente, J. R. (1998). La mediación y el mundo laboral. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (8), 49-57.
- Luck, E. (2010a). *Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional*. (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Serie cadernos de gestão: 2).
- Luck, E. (2010b). *Liderança em gestão escolar*. (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Série cadernos de gestão: 4).
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, J. (2014). Descentralização e administração local: os municípios e a educação. In: J. Machado & J. M. Alves. (Coordenação). *Município, Território e Educação. A Administração Local da Educação e da Formação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, L. M. (2000). *Administração e supervisão escolar. Questões para o novo milênio*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Maimon, O., & Rokach, I. (2005). *Decomposition methodology for knowledge discovery and data mining*. London: World Scientific Publishing.
- Malhotra, N., Rocha, I., & Laudisio, M.C. (2005). *Introdução à Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2 (2ª ed.) Madrid: Alianza Editorial.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. (3ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Marconi, M., & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia Científica*. (6ª ed.). *Revista e Ampliada*. São Paulo: Atlas.
- Martins, A. M. (2001). *Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática*. Campinas. Tese de Doutorado não editada. Faculdade de Educação: Unicamp.

Martins, E., & Delgado, J. (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas - 1974-1999. Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Avercamp.

Mattar, F. N. (1996). *Pesquisa de marketing* (edição compacta). São Paulo: Atlas.

Maxwell, J. (2008a). *O livro de ouro da liderança*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil.

Maxwell, J., (2008b). *As 21 irrefutáveis leis da liderança - siga estas leis para que as pessoas o sigam*. Lisboa: Smartbook.

Mcintyre, D. J., Byrd, D. M. & Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. In: J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, 171-193. Nueva York: MacMillan.

Meireles, A., Santo, D. do E., & Moreira, E. (2010). Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma Metodologia, http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf [28 de julho de 2015].

Meksenas, P. (2003). Existe uma origem da crise de identidade do professor? *Revista Espaço Acadêmico*. <http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm> [12 de fevereiro de 2015].

Mello, G. N. (1991). *Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições*. Brasília: Ipea.

Mello, G. N. (1991). *Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional*. Brasília: Mimeo.

Mena Lorenzo, J. L. (2012). *Didáctica de la integración de los contenidos* (Primera Parte): Enseñanza integrada de las ciencias básicas. España: Editorial Académica Española, ISBN: 978-3845481890. <http://www.amazon.com/Did%C3%A1ctica-Integraci%C3%B3n->

Contenidos-Primera-Parte/dp/3845481897/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1481637130&sr=8-1&keywords=jorge+luis+mena+lorenzo [12 de fevereiro de 2015].

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Minayo, M.C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (29 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Minayo, M. C. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (8ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation: diversité internationale, légitimations théoriques et justification sem piriques. *Revue Française de Pédagogie*, 142, 41-52.

Moreira, V. (2012). Gestão educacional e prática docente na realidade escolar. *ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer, Goiânia, 8 (15)*.

Moxley, R. S. (2000). *Leadership and spirit*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15 (4).

Muller, P. (2004). *Les Poltiques Publiques*. Paris: Puf.

Muñoz, T. (2003). El Cuestionario como instrumento de investigación/Evaluacion. http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf, [23 de março de 2015].

Neves, C. (2005). *Educação e desenvolvimento humano. Contributo para uma análise crítica e comparativa. Políticas educativas à luz do paradigma do desenvolvimento humano*. Dissertação de Mestrado não editada. Lisboa: ISCTE.

Neves, C. (2008.) *As organizações internacionais e a avaliação dos sistemas de educação e formação: análise crítica e comparativa*. In: *European journal of vocational training*, 45(3), 72-89.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teacher's College Press.

-
- Nonaka, I. (1988). Toward middle-up-down management: Accelerating information creation. *Sloan Management Review*, 29 (3): 9-18.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practise*. Sage Publications.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nye, J. (2009). *Liderança e Poder*. (1ª ed.). Lisboa: Editora Gradiva.
- Oliveira, D. C. D. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Rev. enferm. UERJ*, 16(4), 569-576.
- Oliveira, F. (1999). Construção de um Centro de Recursos Educativos: um caso de formação na acção. Investigar e Formar em Educação. *Actas do IV Congresso da SPCE*, Lisboa.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (1992). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2006). *Reviews of national policies for education. Tertiary education in Portugal*, http://www.oecd.org/document/14/0,3343,en_2649_39263238_39713934_1_1_1_1,00.html#2, [12 de fevereiro de 2015].
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: improving schooling through professional development*. Newbury Park: Corwin.
- Quinn, R. & Rodríguez, J. (1981). A competing values approach to organizational effectiveness. *Public Productivity Review*, 5 (2), 122-140.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*, (5ª edição). (J. Minhoto Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Paro, V. H. (2000). *Por dentro da escola pública*. (3. ed.). São Paulo: Xamã.
- Pelletier, G. (1996). Entre le cristal et la fumée: former le personnel d'encadrement administratif de l'éducation aux États-Unis et au Canada. *Administration etÉducation*, (66), 53-65.
- Pelletier, G. (2002) *Diriger un établissement scolaire: jeu de pistes pour un temps actuel*. In : M. BOIS (coord.) *Les systèmes scolaires et leur régulations* (Lyon, CRDP, Académie de Lyon), 67-78.

Percy, A. M. (2013). La inteligencia emocional: una herramienta necesaria para el liderazgo. Concepto y componentes. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá – Colombia*, 12(1), ISSN 0124 793X, 149-157.

Pereira, H. (2006). Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico. Lisboa: DGIDC.

Pereira, M. C. (2012). Liderança escolar e satisfação com o líder: uma relação possível? Dissertação de Mestrado não editada. Lisboa: ISEC.

Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente, formação. Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pont, B. et al (2008). Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice. Paris: OECD. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/40545479.pdf>, [5 de maio de 2015].

Quirion, C. (1994). *L'approche-service appliquée à l'école - une gestion centrée sur les personnes*. Montréal: les Editions de la Chenelière inc.

Ré, C. A. (2011). O fenómeno da liderança em escolas públicas de ensino médio do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado não editada. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Rego, A. (1998). Liderança nas Organizações – teoria e prática. (1ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Revez, M. (2004). Gestão das organizações escolares liderança escolar e clima de trabalho. Um estudo de caso. Chamusca: Edições Cosmos.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.

Richardson, R. J. (2009). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3ª. ed.) São Paulo: Atlas.

Robbins, S. (2002). Comportamento Organizacional. São Paulo: Prentice Hall.

Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.

Rodríguez, F. M., & Muñoz, L. V. (2010). Educación y desarrollo socio-económico. *Contextos Educativos*, (13), 83-97.

Rodrigues, L. (2011). Liderança Instrucional: Comportamentos facilitadores do diretor. Dissertação de Mestrado não editada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roque, H. (1999). Objecto, âmbito e elementos constituintes de um contrato de autonomia. In: N. Afonso *et al.* Que fazer com os contratos de autonomia. Porto: Asa.

Rojas, R. A. (2001). *El Cuestionario*. <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>, [31 de julho de 2015].

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sammartino, W. (2002). A integração do sistema de gestão de recursos humanos com as estratégias organizacionais. Tese de Doutoramento não editada. São Paulo: Universidade de São Paulo.

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*, 125-162. Porto: Porto Editora.

Sanches, M. F. (1998). Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: da Concepção Hierárquica e Racional à Concepção Participativa e Colegial. *Revista de Educação*, VII (1), 49-63.

Santomé, J. (1998). Globalização e interdisciplinariedade. O currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médica, Sul Ltda.

Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.

Santos, B.S. (2013). Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade. (9ª ed.). *Revista e aumentada*. Coimbra: Almedina.

Savater, F. (1997). O Valor de Educar. Lisboa: Editorial Presença.

Sena, J. M. (2011). As Práticas de Gestão nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira. A (des)construção de um cargo. Dissertação de Mestrado não editada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

-
- Schein, E. H. (2008). 6. El liderazgo y la cultura organizacional. In: *El líder del futuro*, 89-99.
- Selltiz, C., Jahoda, M. & Deutsch, M. (1974). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: EDUSP.
- 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.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A- (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Serrão, J. (1981). Estrutura social, ideologias e sistema de ensino. In: AAVV, *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 17-48.
- Shah, S. K., & Corley, K. G. (2006). Building better theory by bridging the quantitative–qualitative divide. *Journal of Management Studies*, 43 (8), 1821-1835.
- Silva, E. P. (2007). Património e Identidade. Os desafios do turismo cultural. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- 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. Spain: Universidad de Extremadura.
- Silva, J. M. (2010). Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Siscar, M. (2005). O coração transtornado. In: Nascimento, E. (Org.). Jacques Derrida: pensar a desconstrução. São Paulo: Estação Liberdade.
- Skinner, D., Tagg, C., Holloway, J. (2000). *Managers and research: the pros and cons of qualitative approaches*. *Management Learning*, 31 (2), 163-179.
- Smith, L. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. In: L. SHULMAN, (Ed.). *Review of researching education*. Itasca: F. E. Peacock.

-
- Sousa, J. M. (2000). Education policy in Portugal: changes and perspectives. *Education Policy Analysis Arquivos*, 8 (5).
- Souza, F. N., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Questionamento no processo de análise de dados qualitativos com apoio do software WebQDA. In: *EDUSER: Revista de Educação*. 3 (1). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Spínola, G. F. (2011). Lideranças comunitárias: a participação das comunidades de base da igreja católica nas políticas públicas. Trabalho de Conclusão de Curso-Especialização não editada. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Stake, R. E. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2001). The case study method in social inquiry. In: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (ed.). *The American tradition in qualitative research*. II. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, tradução do original de 1995, *The art of case study research*, Sage Publications.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 435-454.
- Starratt, R. J. (1993). *The drama of leadership*. Psychology Press.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Sykes, V. (1990). Validity and Reliability in Qualitative Marketing Research: a Review of Literature. *Journal of the Market Research Society*, 32 (3).
- Teixeira, C. (2011). Perceções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa escola secundária da região autónoma dos Açores. Dissertação de mestrado não editada. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Terence, A. C. F. & Escrivão, E. (2006). Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. *Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, 26.

Tanaka, L. C. T. (2013). Repensando o papel da liderança na área da saúde. *Revista Eletrônica Academia de Talentos*, 3, http://www.academiadetalentos.com.br/novo/revista3_repensando.htm, [12 de fevereiro de 2015].

Tannenbaum, R., Weschler, I. R., & Massarik, F. (1961). *Leadership and organization*. New York: McGraw-Hill.

Tejera, C. A. (2011). O fenômeno da liderança em escolas públicas de ensino médio do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado não editada. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

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. Funchal: Universidade da Madeira.

Thoenig, J. C. (2004). Politiques publiques. In: L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (dirs). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Presses de Sciences-Po, 326-333.

Thiollent, M. (Org.). (2006). Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche. São Carlos: EdUFSCar.

Triviños, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas.

Vásquez, R. R., & Angulo, R. F. (2003). Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: Ediciones Aljibe.

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1 (1).

Valerien, J. (1993). Gestão da escola fundamental: subsídios para a análise e sugestões de aperfeiçoamento. (2ª ed.). São Paulo: Cortez. Brasília – UNESCO/MEC.

Verdasca, J. L. C. (2010a). Programa Mais Sucesso Escolar: um desafio na afirmação da autonomia da escola. *Revista Alentejo Educação*, 31-34.

-
- Verdasca, J. L. C. (2010b). Temas de educação, administração, organização e política. Lisboa: Edições Colibri.
- Vergara, S. C. (2005). *Método de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Veríssimo, N. (1991). Autonomia insular: o debate na primavera Marcelista. In: *Revista Ilenha, (9), jul. – dez*, Funchal: DRAC.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In: F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I.S. Fernandes (autoras). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, 15-45.
- Voss, C., Tsikriktsis, N., & Frohlich, M. (2002). Case research in operations management. *International journal of operations & production management, 22 (2)*, 195 - 219.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waite, D., Nelson, S., & Martín, J. L. O. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista española de pedagogía, 63 (232)*, 389-406, [Universidad Internacional de La Rioja \(UNIR\)](#).
- Wilhelm, W. (1996). Aprendendo com os líderes do passado. In: PETER F. DRUCKER FOUNDATION (Org.). *O líder do futuro: visões, estratégias e práticas para uma nova era*. (5ª ed.). São Paulo: Futura.
- Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (1996). La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos. Barcelona: Bosch.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación* (No. 296). Buenos Aires: Universidad del CEMA.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zay, D. (1996). A Escola em Parceria: Conceito e Dispositivo. In: J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Referências legislativas

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto (sétima revisão constitucional)

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Lei n.º 24/99, de 22 de abril

Lei n.º 130/99, de 21 de agosto

Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Decreto-Lei n.º 318-D/76, de 30 de abril

Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de setembro

Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto Legislativo Regional n.º 5/96/M, de 17 de maio

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de agosto

Decreto Legislativo Regional n.º 20/2003/M, de 24 de julho

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho

Decreto Regulamentar Regional n.º 31/83/M, de 24 de dezembro

Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro

Despacho n.º 137/77, de 20 de outubro

Despacho n.º 27/97, de 2 de junho

Despacho Regional n.º 37/2002, de 4 de março

Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro

Portaria n.º 133/98, de 20 de agosto

Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto

Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto

Documentos consultados nas escolas em estudo

Projeto Educativo de Escola

Plano Anual de Atividades

Relatório da Avaliação Externa (IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência)

MISI - Sistema de Informação do Ministério da Educação

Anexos

Anexo I

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRETOR REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA PARA APLICAÇÃO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO E PARA A REALIZAÇÃO DE DUAS ENTREVISTAS.

Exmo. Senhor

Dr. Jorge Morgado

Diretor Regional de Administração Educativa

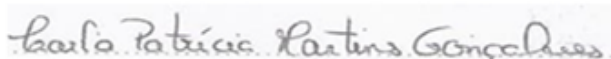
Assunto: Pedido de autorização para aplicação de inquéritos por questionário e por entrevista.

Carla Patrícia Martins Gonçalves, aluna do curso de Doutoramento em Educação, especialidade em Liderança Educacional, da Universidade Aberta, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para aplicação de um inquérito por questionário online aos docentes das escolas EB1/PE de Água de Pena e EB1/PE Eng. Luís Santos Costa e realização de uma entrevista às respetivas diretoras escolares.

Junto anexo uma síntese do projeto de doutoramento, para dar conhecimento a V. Exa. do tema e objetivos do trabalho que me proponho levar a cabo.

Agradecendo desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,



(Carla Patrícia Martins Gonçalves)

Santa Cruz, 24 de janeiro de 2014

Telemóvel - 966452635

carlapmgsantos@hotmail.com

Anexo II

QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA

Por **Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (adaptado)**

Este questionário tem como objetivo **determinar o estilo de liderança dos Diretores das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico**. Agradecemos a sua atenção e disponibilidade. Obrigada.

1. Assinale com uma cruz, no respetivo quadrado, o seu género.

Masculino	Feminino
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Assinale com uma cruz, no quadro devido, a sua idade.

Até 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	Mais de 60
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Identifique o seu tempo de serviço, assinalando com uma cruz no respetivo quadrado.

Até 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O questionário é constituído por **quarenta e cinco itens descritivos**. Indique **quão frequentemente** cada uma das afirmações se adequa à descrição de si próprio(a).

Utilize a seguinte escala:

0 – Nunca 1 – Ocasionalmente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

1	Dou apoio em troca dos esforços das Direcções Escolares.	0	1	2	3	4
2	Reexamino pressupostos críticos de forma a questionar se são apropriados.	0	1	2	3	4
3	Falho em interferir em problemas até que estes se tornem sérios.	0	1	2	3	4
4	Foco a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios dos padrões.	0	1	2	3	4
5	Evito envolver-me quando surgem questões importantes.	0	1	2	3	4
6	Converso sobre os seus valores e crenças mais importantes.	0	1	2	3	4

7	Encontro-me ausente quando precisam de mim.	0	1	2	3	4
8	Procuro perspectivas diferentes ao solucionar os problemas.	0	1	2	3	4
9	Falo com optimismo acerca do futuro.	0	1	2	3	4
10	Crio orgulho nos outros por estarem associados a mim.	0	1	2	3	4
11	Responsabilizo os outros para atingir metas específicas de desempenho.	0	1	2	3	4
12	Espero que algo corra mal antes de agir.	0	1	2	3	4
13	Falo de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado.	0	1	2	3	4
14	Realço a importância de ter um forte sentido de propósito.	0	1	2	3	4
15	Invisto o meu tempo ensinando e treinando.	0	1	2	3	4
16	Torno claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos.	0	1	2	3	4
17	Mostro acreditar na máxima “se não está avariado, não o conserte”.	0	1	2	3	4
18	Vou para além dos meus interesses próprios para bem do grupo.	0	1	2	3	4
19	Trato o Director com um indivíduo e não como apenas mais um membro da escola.	0	1	2	3	4
20	Demonstro que os problemas se devem tornar crónicos antes de agir.	0	1	2	3	4
21	Actuo de forma a incutir respeito por mim.	0	1	2	3	4
22	Concentro a minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	0	1	2	3	4
23	Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões.	0	1	2	3	4
24	Mantenho-me a par de todos os erros.	0	1	2	3	4
25	Exibo um sentido de poder e de confiança.	0	1	2	3	4
26	Articulo uma visão motivadora do futuro.	0	1	2	3	4
27	Dirijo a minha atenção para as falhas face aos padrões.	0	1	2	3	4
28	Evito tomar decisões.	0	1	2	3	4
29	Considero cada Director Escolar como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros Directores.	0	1	2	3	4
30	Vejo os problemas de muitos e diferentes ângulos.	0	1	2	3	4
31	Ajudo a desenvolver os pontos fortes dos Directores e grupo docente.	0	1	2	3	4
32	Sugiro novas formas de completar as actividades.	0	1	2	3	4
33	Atraso a resposta a questões urgentes.	0	1	2	3	4
34	Enfatizo a importância de ter um sentido de missão na instituição escolar.	0	1	2	3	4
35	Exprimo a satisfação quando os Directores e docentes vão ao encontro das expectativas.	0	1	2	3	4

36	Expresso confiança que os objectivos serão alcançados.	0	1	2	3	4
37	Sou eficaz em atender as necessidades dos Directores.	0	1	2	3	4
38	Uso métodos de liderança que são satisfatórios.	0	1	2	3	4
39	Levo os Directores e os professores a fazerem mais do que o esperado.	0	1	2	3	4
40	Sou eficaz na representação da minha função face aos Órgãos Directivos da escola.	0	1	2	3	4
41	Trabalho com os Directores e professores de uma forma satisfatória.	0	1	2	3	4
42	Aumento o desejo da equipa Directiva e docente a obterem sucesso.	0	1	2	3	4
43	Sou eficaz em ir ao encontro dos requisitos da escola.	0	1	2	3	4
44	Motivo a comunidade escolar a tentar com maior afinco.	0	1	2	3	4
45	Lidero um grupo de sujeitos educativos que é eficaz.	0	1	2	3	4

Muito obrigada!

Anexo III

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - DIRETORA DA ESCOLA DE SEDE

25/03/2014

Em primeiro lugar, quero agradecer a disponibilidade da diretora desta escola em conceder esta entrevista, cujo objetivo é complementar um trabalho de investigação realizado no âmbito do doutoramento Educação, especialidade em Liderança Educacional.

I. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1.1. De uma forma sucinta, faça uma apresentação de si própria, referindo a sua situação académica e profissional, cargos desempenhados, tempo de serviço na docência e na direção.

Quero, antes de mais, retribuir o agradecimento. É uma honra para nós saber que escolhem a nossa escola para desenvolver projetos idênticos ao qual está a fazer.

Em relação à questão; formação académica, tenho um mestrado em gestão educacional e desempenho o cargo de diretora há 12 anos e trabalho há 25 anos.

1.2. Quais foram os motivos que a levaram a se candidatar ou a aceitar o cargo de direção na escola?

Nunca me candidatei ao cargo. Foi por eleição. Os colegas elegeram a pessoa a qual achavam que era nesse momento, a pessoa ideal para ocupar o cargo de diretora. E por Lei, não se pode recusar (sorrisos). De qualquer forma, também não recusaria. Para mim foi também um prazer, senti-me lisonjeada pelos colegas depositarem confiança nos meus dotes, se assim posso referir, na gestão da escola. Foi também a oportunidade de pôr no terreno algumas ideias que há muito tempo acarinhava e gostava de implementá-las se um dia desempenhasse um lugar de gestão. Não me candidatei, como referi, mas ao mesmo

tempo fiquei extremamente grata por terem depositado essa confiança. E continua a ser um grande desafio.

II. DIMENSÃO PESSOAL

Percepções sobre o papel do líder em projetos autonomia.

II.1. Na sua opinião, o que entende por autonomia escolar?

O ideal, seria que a autonomia escolar, que a escola tivesse independência quase total da tutela. Ou seja, em diversas áreas, como por exemplo, a financeira, também alguma parte pedagógica e administrativa. Consideraria autonomia como algo à qual a escola deveria assumir na totalidade a razão de querer implementar a sua visão e ser responsabilizada pelas suas decisões. Pelos meus anos de experiência, julgo que a autonomia total nunca a teremos e não sei até que ponto isso seria benéfico. Porque acredito que tem que haver pontos comuns em todas as escolas, na medida que são referências que nos orientam. Mas teríamos somente isso em conta, a referência. A partir daí, as estratégias, a forma como nós criamos os modelos ou os caminhos para atingir essa referência deveria a ser a própria escola a definir, tendo em conta o meio onde está inserida.

II.2. Na sua opinião, que estilo(s) de liderança tem adotado para impulsionar, de forma eficaz, um projeto de autonomia na sua escola?

É uma pergunta muito pessoal e por ser pessoal não significa que seja a forma mais correta. Partindo do meu ponto de vista, considero que é uma liderança em que todos participam na tomada de decisão. No entanto, se houvesse verdadeira autonomia, então a escola poderia debater os assuntos em conjunto, com docentes, alunos, encarregados de educação e assim, seriam tomadas as decisões sobre os assuntos que estavam em cima da mesa.

O estilo de liderança que julgo que tenho, privilegia o debate mas com prazos, dentro de um contexto e de uma periodicidade. Não podemos simplesmente refletir a longo prazo, sem ver o fim da estrada. Democraticidade sim, com alguma regulamentação e cumprimento de objetivos.

II.3. No seu entender, que características acha que um líder escolar deve assumir na construção e implementação do processo de autonomia? Por exemplo, na elaboração do PEE. Justifique a sua resposta.

Acredito, pela experiência que tenho, que os ideais da democracia podem ser um bom caminho para um líder. No entanto, acredito que determinadas características poderão não ser as ideais noutra contexto escolar, tendo em conta a população alvo e o meio onde está inserido. Não gosto de dizer que os estilos de liderança tenham que ser formatados para todos. Mas há certas características que podem ser adaptadas. Por exemplo: ser honesto, imparcial, claro, transparente, respeito pelo próximo, equidade e organizado. Ter visão de futuro, antever o que poderá acontecer nas várias vertentes e ter as estratégias para as várias causas. Mas acima de tudo, ser um bom ouvinte e muito fiel e reto nas suas tomadas de decisões. Depois de as tomar, não oscilar. Sempre na perspetiva que poderá ser retificado ou melhorado alguma coisa. Mas naquele momento, a decisão está tomada. Tem que haver transparência e não ter receio de justificar. Por isso, há que ser responsável e responsabilizar os outros. Estas características da liderança, julgo que independentemente do lugar onde estejamos devem ser referências.

II.4. Em que fase de desenvolvimento do PEE considerou que foi mais importante a participação das pessoas?

As pessoas são uma peça importante em todo o trabalho que é desenvolvido na escola e sem dúvida que a participação delas é muito importante em todas as fases do desenvolvimento dos projetos.

II.4.1 Elas são convidadas a participarem, propõem-se para fazer parte de algum grupo de trabalho? Qual é o procedimento?

As pessoas não são convidadas. Elas já fazem parte de. Eu considero que quando as pessoas são convidadas, elas não fazem parte e eu passei a integrá-las. Desde que a escola começa em setembro e até ao final do ano, ninguém é convidado a nada. Todos nós temos muito bem delineados os projetos que estamos envolvidos e qual é o nível da nossa participação e a forma como estamos integrados nesses projetos.

Em relação ao PEE, temos uma planificação para o ano inteiro. E temos os nossos projetos e atividades já delineadas para o ano inteiro, que constam do nosso Plano Anual de Atividades e este está incluído no PEE.

Na 1ª reunião, em julho, as pessoas auto propuseram-se para desempenhar uma determinada função para o PEE e foi aceite em Conselho Escolar. Houve, no entanto, algumas mudanças. Há pessoas que trabalham bem numa determinada área porque têm mais conhecimento ou mais dom para aquela função. Ou seja, usamos sempre o dom e a autoproposta da pessoa. Dessa forma, foram constituídos os mini grupos de trabalho, mas todos estão envolvidos no PEE. Mas esta forma de trabalhar é idêntica para todos os projetos desenvolvidos na escola.

Depois das mini equipas estarem formadas, é estipulado uma calendarização. Todos têm um mapa que foi entregue no início do ano e todos se orientam por ele. Por exemplo, a equipa do levantamento de dados, começa agora em maio a aplicar os inquéritos. Estes já não são tão aprofundados, mas são mais para fazer uma avaliação anual do projeto. Há outra equipa que faz o tratamento de dados e outra que irá reunir toda a informação e fazer power point para apresentar em reunião, em julho. Os dias já estão todos especificados, as reuniões marcadas e toda a gente sabe o que tem que fazer. Naquela reunião são apresentados os resultados. São também feitas propostas e se necessário são também redimensionadas estratégias ou então mantemos as estratégias até o ano 2016, que é quando termina este PEE.

Como pode ver, nunca ninguém é excluído. Tenho o cuidado de ver as listagens e os mapas de toda a minha equipa para que ninguém fique excluído.

Isto agora é cíclico, mas da 1ª vez foi mais complicado. Definir os objetivos, as nossas metas e depois delinear as estratégias para atingir aquelas metas. Quando foi feito o traçado dos nossos objetivos, tivemos que definir atividades. Como somos muitos, não era numa sala, com tantas pessoas que iríamos conseguir fazer isto. Por isso, formam-se equipas das 9:00H às 9:30H, por áreas e às 10:30H fazemos a apresentação de resultados numa reunião geral. Nisto tudo, eu sou simplesmente a orientadora. Por cada área há um coordenador que representa o grupo. Se houver unanimidade, nos 7 grupos, tudo muito bem. Se não, há votação e cada docente vota como ser individual. Muitas vezes. No próprio grupo, pode não haver consenso, mas ganha sempre a maioria e quando a coordenadora apresenta as ideias, os resultados, é sempre da maioria do grupo. Quando os grupos chegam ao Conselho Escolar não pode haver impasses porque assim não se chega a lado nenhum e estamos a perder tempo.

II.5. De acordo com a sua própria experiência, de que forma pode ser consubstanciado e implementado os princípios de autonomia nos projetos da escola?

Nos primeiros anos, reconheço que isto não foi muito fácil, principalmente porque tínhamos que dar voz e em simultâneo gerir tempo. As pessoas têm muita necessidade de expor a sua opinião e muitas vezes não chegávamos a um consenso. E mesmo havendo maioria, foi difícil que a minoria aceitasse que a maioria tinha que prevalecer. E isto é um princípio básico da democracia.

Há todo um trabalho prévio, uma orientação muito forte e mão firme para que no processo de votação sejam implementados estes princípios.

II.6. Como líder de uma escola, como acha que deve agir para que sejam credibilizados os projetos de autonomia desenvolvidos na sua escola?

Tudo o que nós criamos, projetos e atividades, tudo isto tem que ter um sentido. Nada é ao acaso. Tem que haver articulação entre os projetos, PEE, Plano Anual de Atividades e outros. Não podemos esquecer a avaliação docente, até porque todas as atividades que os

docentes pretendem desenvolver têm que aparecer no projeto docente e têm que ser cumpridas. As pessoas auto se propõem para atividades porque acham que podem desempenhá-la bem porque tem um factor x melhor que outro e podem alcançar bons resultados.

III. DIMENSÃO PROFISSIONAL

Percepções sobre o processo de autonomia na escola

III.1. Na qualidade de diretora escolar, o que é que faz para que haja participação ativa dos agentes educativos e dos atores sociais externos à escola na concretização dos projetos de autonomia?

Há assuntos que só dizem parte à equipa interna da escola. Digo isto por vários fatores. Primeiro, ainda é um dos assuntos, que a minha equipa docente não aceita, em determinadas áreas, o envolvimento da comunidade educativa, além dos da escola. Esse, é ainda um assunto que eu tenho tido alguma dificuldade em que os colegas aceitem.

III.3.1. Porquê?

Porque consideram que essas pessoas (agentes externos à escola) não têm as ferramentas para tomarem decisões. Não estão na escola, não são conhecedoras da documentação a nível legal, não são conhecedoras da parte pedagógica e didática inerente à profissão e que devido a isso, não se devem envolver. Não queria utilizar a expressão perda de tempo porque nada é perda de tempo. Mas, estamos a debater algo, que à partida, não tem sucesso porque as pessoas não são conhecedoras desta área.

III.3.2. Mas na escola, como as pessoas (docentes) são conhecedoras, não poderiam passar o conhecimento e assim, receber uma colaboração eficaz, vinda do exterior?

Já tentámos essa vertente. Sentar as pessoas conhecedoras e incutir nas outras, nomeadamente com os pais. O que constatámos é que a maioria também não quer porque acha que não sabe e que não querem e acham que são áreas estritas do professor.

Há uns anos atrás foi feito aqui na escola uma investigação no âmbito de um mestrado sobre o envolvimento dos pais em relação a tudo o que tem a ver com a escola. A conclusão a que chegaram foi que mais de 90% dos pais acham que não têm que se envolver com a escola porque é da vertente educativa. Recordo que outra justificação para essa forma de pensar foi que não eram conhecedores nem tinham tempo para se envolver porque estão sobrecarregados com a sua própria função profissional.

Mas isto não implica que não haja uma certa parcela da comunidade que queira se envolver e nós aceitamos com agrado essa colaboração.

III.2. Em que áreas de intervenção, esses agentes são convidados a participarem?

Nós convidamos as pessoas de acordo com os projetos que desenvolvemos. Por exemplo, o Eco-escolas é um projeto da escola, mas desde a sua raiz que fazem parte pessoas da comunidade educativa. Temos representantes dos pais, da Câmara Municipal, dos alunos, dos professores e outros. Quando criámos o projeto já colocámos no nosso Regulamento Interno que era primordial o envolvimento dessas pessoas.

Outro exemplo, a festa da família. A equipa que está responsável por este projeto vem ter com a diretora para tratar da parte burocrática, gestão de pessoas, dinheiros, materiais. Aqui, os colegas quando delinearam o projeto da família tiveram a preocupação de envolver o poder local. É isto que acontece. No momento de delinear os projetos, a equipa já tem que definir as pessoas que quer envolver. Eu, muitas vezes alerto os colegas para a possibilidade de convidar e envolver outras pessoas. Resumindo, a regulamentação na altura da elaboração do projeto, o diretor desempenha um papel primordial que é avivar as mentes dos envolvidos em incluir determinadas peças que também são importantes e que fazem parte do meio local.

Em relação à vertente pedagógica, é que os colegas ainda sentem alguma relutância em envolver, por exemplo os pais. Quando falo da parte pedagógica, refiro-me a uma

envolvência maior na programação, na planificação, nas estratégias, no próprio programa a nível nacional e na direção da escola. Eles tinham que ser mais interventivos e fazer chegar a sua opinião ao Ministério da Educação.

III.3. Qual é a importância que atribui à participação das pessoas na elaboração dos projetos?

Por tudo o que referi anteriormente, é de grande importância a envolvência destas pessoas nos projetos que desenvolvemos na escola. Eu acho que o motor de arranque para que isto aconteça é através das Associações de Pais. Agora, mudou recentemente no nosso concelho a Associação de Pais e penso que agora poderá ser mais dinâmico. Nessa reunião, de passagem de testemunho da nova direção, eu fiz questão de estar presente e tentei salientar estes pontos, de se envolverem nas várias áreas e disse que era muito bom que comesçassem a desempenhar estas funções, para que sentissem que a escola é também a casa deles. Logicamente com responsabilidade e com fundamento de causa.

III.4. Refira de que forma é que a implementação de projetos de autonomia pode garantir maior aproximação com a população do meio local e enfrentar os desafios presentes, que são simultaneamente regionais, nacionais e internacionais.

Somos uma comunidade e como tal temos que ser conhecedores da nossa realidade e não me refiro só às questões da escola, mas do meio envolvente. Como disse antes, há ainda um caminho a percorrer, mudar mentalidades e responsabilizar. Digo isto muitas vezes, as pessoas têm que se responsabilizar. Mas com empenho, acredito que é possível concretizar os objetivos a que nos propomos, escola e comunidade.

Muitas vezes, a comunidade exterior à escola ainda tem um problema de saber expor uma opinião com justa causa. Por vezes, as pessoas falam muito com os sentimentos. A nível regional e nacional, temos que trabalhar muito a população. Trabalhamos ainda muito pela intuição. As pessoas não leem, não procuram informação sobre esta temática e falta-lhe confiança de seguirem uma certa direção. Na educação, não é só aquilo que eu penso,

aquilo que eu julgo, mas é preciso algo que alicerce os fundamentos. Por exemplo, o suporte legal e os resultados práticos.

Nós aqui na escola, nem que seja pela prática podemos ajudar, formar e trabalhar a parte didático-pedagógica.

III.5. Acha importante a autonomia de uma escola ser socialmente construída? Indique quais são os instrumentos de gestão que o diretor escolar pode utilizar para que se processe a autonomia socialmente construída, no contexto da comunidade em que se insere?

Sim, é óbvio. Todos juntos podemos fazer mais e melhor. A escola não é da diretora nem dos professores. A escola é um local de ensino/aprendizagem para todos e não só para os alunos. Com a colaboração da comunidade podemos definir objetivos e os caminhos para lá chegarmos. Mas a iniciativa não pode partir só da escola. É importante que a comunidade também tenha essa vontade em querer participar e se sinta parte da escola.

As ferramentas que utilizamos neste processo é principalmente no PEE, no Plano Anual de Atividades e também no Regulamento Interno da Escola.

III.6. Que estratégias implementa na comunidade educativa para que estes se sintam responsáveis pela visão e missão da sua/vossa escola?

Procuro envolve-los como parte integrante de todas as atividades que desenvolvemos. Sou uma entusiasta da escola, daquilo que podemos fazer e melhorar e procuro passar essa motivação. Temos objetivos comuns a cumprir e por isso, procuro manter a coesão do grupo direcionando a nossa ação para uma missão coletiva, de responsabilidade e de sentido de união. Por isso, na nossa escola refletimos e debatemos com o objetivo de concretização. Não só debatemos como decidimos em conjunto e isso faz com que as pessoas se sintam também valorizadas na escola. Cada vez mais temos que ser conhecedores e desempenhar os vários papéis com competência. Uma das minhas preocupações é que as pessoas estejam em constante aprendizagem e formação e estejam seguras daquilo que estão a fazer.

IV. DIMENSÃO POLÍTICA

Percepções sobre as políticas de autonomia (da Europa, convergências, constrangimentos, enquadramento legal e a definição das políticas)

IV.1. Na RAM, o modelo de autonomia e administração das escolas implementado pelo Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de Janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M de 21 de Junho, constitui um marco das políticas educativas regionais.

Na sua opinião, considera que os diplomas publicados privilegiam as escolas da Região comparativamente às escolas das outras regiões do país ou da Europa? Sim. Não. Justifique a sua resposta.

Em relação a esse diploma e a outros no âmbito da autonomia, não sei sinceramente se privilegiam a Região. Tenho sérias dúvidas. Parece-me que ainda somos muito seguidores das legislações a nível nacional. Lutar pelas nossas causas pessoais, com evidências e necessidades educativas regionais. Não me parece que haja essa preocupação ou que alguém tenha essa preocupação. Sinceramente, ainda não consegui perceber por que razão ainda não demos o pulo, porque não legislamos e por que ainda não lutamos por determinadas leis e portarias que nos iriam beneficiar enquanto uma Região Autónoma. Algumas alterações são feitas, mas são muito pontuais. Temos a ETI (escola a tempo inteiro) e o continente não tem. Nós temos determinadas disciplinas que o continente não tem. São adaptações a esse nível, nada mais. Mas poderíamos ir mais além em outras áreas. São feitas adaptações de acordo com as especificidades organizacionais, mas não vamos à essência do assunto. Temos tido experiências de outros países da Europa e podíamos ter mudado e adaptado e não seguir o exemplo nacional.

IV.2. Considera que as políticas de autonomia, tal como estão a ser implementadas na Região potencializam a intervenção de todos os sujeitos educativos? Sim. Não. Justifique a sua resposta.

Não. De forma alguma. Posso dar o exemplo dos diretores das escolas porque somos nós que estamos em contacto mais direto. Se somos ouvidos e auscultados? Não. Quando nós somos ouvidos, os documentos já estão feitos. Eu falo muito na 1ª pessoa, é a minha forma de ser e de estar. Muitas vezes, quando os documentos surgem nós tentamos implementar e adaptar. Mas, muita coisa não faz sentido. É porque não faz mesmo sentido. Muitas vezes eu aponto as várias perspetivas e digo o que não é praticável, justificando e ligo para os meus superiores hierárquicos para que eles reflitam sobre os assuntos. Mas a grande maioria não aceita qualquer alteração, mesmo dando eu provas que as coisas não funcionam daquela maneira.

IV.2.1. Quando me falou que entra em contacto com os seus superiores hierárquicos, a quem a que se refere especificamente e como é que se estabelece essa ligação entre a diretora e essas pessoas?

Geralmente é com a DRE (Direção Regional de Educação) e a antiga DRAE porque há assuntos que estão ligados à gestão humana e por isso falo com a antiga DRAE. Todos os outros assuntos, geralmente é com a DRE.

Todos estes assuntos são sempre falados com a Delegada Escolar. Mas, mesmo falando com a Delegada, eu tenho sempre a tendência de me dirigir à DRE. Tenho tido a oportunidade de falar sobre os vários assuntos pessoalmente com o Diretor Regional, mas continuo a notar que as alterações são poucas. O porquê de tudo isto não sei. Algumas alterações eram tão simples de fazer. Mas logicamente, temos que ser realistas porque tudo isto tem a ver com a política. Cada governo tem o seu rumo político e, portanto, lá terão as suas razões por não alterarem.

IV.3. Considerando as várias dimensões da autonomia: gestão, administração, pedagógica, financeira, curricular, estrutural; que prioridades lhes daria? Indique em que dimensão se verifica maior autonomia na sua escola.

Para já, acho uma pergunta muito interessante. Eu própria, como diretora, me debato sobre isso porque ainda não defini bem. Inicialmente, comei por julgar que todas as áreas eram importantes e todas elas têm que estar no mesmo patamar porque todas elas dependem umas das outras. Presentemente, já penso um pouco diferente. Acho que todas elas dependem umas das outras, mas a parte pedagógica é a mais importante. Falo assim, em nome da escola. Cada vez se exige mais e em muito pouco tempo. E também, eu acho que cada vez mais, tenho menos tempo para me dedicar a esta área, por isso, talvez eu esteja a julgar que deve ser a prioridade. Porém, há momentos, que já não penso assim. A grande verdade, é que nós diretores e também os colegas, estamos a ter uma grande carga do nosso horário para a parte administrativa e burocrática. Preencher documentos, inserir dados, ver relatórios. Tudo isso é importante. Há diretores que consideram que só devíamos dar importância à parte pedagógica. Mas temos estas várias vertentes e temos que tomar decisões de acordo com as áreas, seja ela financeira ou curricular. Agora temos que andar em paralelo com todas as áreas.

IV.4. De que forma se processa a tomada de decisões na sua escola? Exemplifique algumas dessas situações.

Depende das circunstâncias. Na parte pedagógica, temos um programa e metas às quais temos que seguir e não há muitas voltas a dar. Temos essa linha, essa referência e no final do ano estamos todos a comparar os alunos do país todo. As estratégias, é a escola que as toma, por anos de escolaridade. Nós em julho, delineamos tudo e fica tudo feito para iniciarmos o ano. Desde os projetos, às atividades, tudo isto é apresentado em Conselho Escolar e vai a votação. Todas as planificações realizadas em setembro são apresentadas em formato digital à gestão da escola e ficam em arquivo. É muito raro o Conselho Escolar não aceitar uma proposta de um determinado ano de escolaridade. Temos que aceitar que

há assuntos que são de todos, mas há outros que são específicos de um grupo e que essas pessoas são mais conhecedoras daquela realidade.

Na parte financeira entra os pais. Como sabe, nós no 1º ciclo não temos autonomia financeira. Mas nós aqui na escola, criámo-la. Temos uma única conta no banco em que as únicas pessoas que têm acesso a essa conta são os dois representantes da Liga de Pais. Esse dinheiro é composto pelos donativos dos pais, pela verba que a Câmara Municipal de Machico atribui por período, dependendo do número de alunos que a escola tem. A terceira vertente é a escola. A escola fomenta as atividades e vende produtos e angaria fundos para colmatar as necessidades. Estas três vertentes fazem parte de uma só conta e o nosso Regulamento Interno é muito claro. O dinheiro é para tudo o que é necessário. A minha função como Diretora é ouvir os meus colegas e eles podem dizer em Conselho Escolar as necessidades que têm. Temos também um formulário que os colegas preenchem e registam as suas necessidades. Por período, os colegas entregam uma lista por áreas, daquilo que precisam. Há uns anos atrás a ideologia era outra. Era atribuída uma verba por áreas e quando terminasse o plafond, não havia mais nada a fazer.

Agora é diferente. Vemos as prioridades da escola e aqui é a Diretora que decide. Logicamente, a Diretora ouve os colegas, mas o peso final, a decisão final recai em mim. E a Liga de Pais dá-me a liberdade total de escolher as prioridades da escola e nunca questiona o porquê de o dinheiro estar a ser empregue nesta ou noutra área. Verificam a contabilidade todos os meses. Temos um dossier com todos os documentos, faturas, recibos e fazemos uma contabilidade autêntica. Tem havido sempre concordância e trabalhamos assim.

Na parte administrativa tem muito a ver com aquilo que é emanado e também tem a ver comigo e com a gestão de prazos. Mas também, é um trabalho em equipa porque os colegas também dão sugestões e é uma questão de haver articulação e ponderação de acordo com as circunstâncias.

IV.5. No seu entender, existem constrangimentos que condicionem a liberdade dos diretores escolares na tomada de decisões? Sim. Não. Exemplifique.

Sim, existem. Quando ainda há pouco falamos nas leis. Na minha opinião, podíamos ir mais além e fazer nós próprios de raiz alguma legislação. Mas também, não tenho conhecimento se a nossa autonomia nos permite fazê-lo.

Ainda bem que faz esta pergunta porque eu também gostaria de dizer isto. Eu considero que parte das limitações é não ter em determinados lugares as pessoas mais adequadas para desempenhar determinadas funções. Eu sou uma grande defensora de que as pessoas devem estar em cargos pela sua própria competência, pelas suas qualificações, mas acima de tudo pela competência. As pessoas têm que ser conhecedoras e se reciclar a nível legislativo e têm que ir para o terreno. Eu para tomar uma decisão, tenho que ser conhecedora daquela realidade e tenho que estar no terreno. Por exemplo: está haver um determinado problema com o pessoal não docente, na cozinha, especificamente. Numa semana, eu vou para a cozinha para poder perceber qual é o problema. Muitas vezes, temos que nos colocar na pele daquela pessoa para perceber e isso significa desempenhar aquela função. E isso, dá-nos ferramentas. Isto para dizer, era ideal que tivéssemos pessoas conhecedoras. Muitas vezes o que inibe a nossa tomada de decisão é porque as pessoas não sabem, não são conhecedoras da realidade do 1º ciclo. Quando se formata coisas a pensar no secundário e querem que se faça no 1º ciclo, nunca pode dar certo. Se a nível informático se pensa assim, por exemplo no Place, imagine no resto. Tenho, também, constatado que há pessoas em cargos de chefia que já estão a começar a valorizar esta especificidade e já estão a dar ouvidos a estas preocupações. Não são ainda postas no terreno porque talvez, ainda mais superiormente não seja permitido.

IV.6. Identifique as limitações e respetivas soluções funcionais na prossecução dos projetos de autonomia?

Talvez as limitações, seja uma falta de conjugação entre as várias direções. Talvez, as coisas não sejam feitas adequadamente porque não há reclamações, não dizem o que está mal. É difícil vigiar tudo. Parto do princípio que aquilo que tinha sido combinado está a ser efetuado. Muitas vezes, não se consegue estar a verificar tudo. A principal solução é haver pessoas intercalares que ajudem no desenvolvimento de todo o processo, que possam

estabelecer uma ligação, comunicação entre os vários colegas, orientando e verificando o trabalho que está a ser feito. Como já tive oportunidade de dizer, na nossa escola temos vários coordenadores que desempenham essas funções.

IV.7. No seu entender, deve haver supervisão externa no processo de implementação da autonomia da escola? Sim. Não. Justifique a sua resposta.

Eu não considero que essas pessoas que fazem supervisão estão a fazer uma inspeção. Considero sim, que é alguém exterior que vem durante algum tempo à escola e que tem uma visão diferente da nossa. Às vezes, é preciso que nós nos distanciemos porque estamos no terreno e não conseguimos ver o que não está bem. E vice-versa. É importante, também, para essa pessoa tomar consciência de algumas coisas porque não teria essa perceção por não estar no terreno, na escola. É tudo uma questão de aprendizagem.

O problema aqui, é que algumas pessoas veem a supervisão como uma imposição, uma regulamentação. Infelizmente, ficámos durante muitos anos marcados por supervisões desse género e que de didático não tinha nada. Era tudo imposto, tipo comando e controlo. Era bem triste, recebermos no final do ano um relatório a dizer que este projeto e estas atividades não estavam bem.

A pessoa que vem, tem que dar sugestões de melhoria e também essa pessoa tem que ter conhecimento. Se é para entrar na escola e só apontar as coisas negativas, isso não. É importante valorizar o que está bem e dar sugestões.

Só muito recentemente, é que eu tenho verificado que a equipa que vem à nossa escola para verificar este ou outros assuntos, vem para ajudar. Por isso, eles propõem, em conjunto connosco um plano de melhoria.

Acredito que muitas das peças (pessoas) são colocadas em determinadas posições meramente por escolha política. Mas, mesmo assim, deviam ter muito cuidado com o que estão a fazer. A essas pessoas não convém mexer muito, querem ficar quietinhas e assim continuam muito bem com aqueles que os colocaram lá. Por outro lado, fazer alterações de melhoria dá muito trabalho. Por isso, só com muita persistência é que se consegue fazer alguma coisa.

IV.8. Durante o processo e construção dos vossos projetos, os objetivos definidos pela tutela foram atingidos? Sim. Não. Justifique a sua resposta. Quais foram os mais difíceis de alcançar?

Sim. Temos orientações legislativas gerais definidas e temos em consideração aquilo que é emanado. Se algum objetivo não é cumprido, bem não direi isso. O que pode acontecer, é que os objetivos não sejam adequados à nossa realidade e por isso não faz sentido estar a implementar algo assim. Por isso, é que nós temos debatido por essas questões e temos pedido esclarecimentos para que o nosso trabalho seja transparente, mas bem-sucedido.

IV.9. Em Portugal continental foram implementados contratos de autonomia nas escolas, situação essa que não se verifica na Região. Qual é a sua interpretação perante esta distinção legislativa?

Mais uma vez, nós aqui podíamos também, de acordo com as nossas especificidades fazer as nossas próprias adaptações. O que se constata, é que as escolas do continente, que têm contratos de autonomia, têm mais poder de decisão nalgumas matérias e fazem uma gestão de acordo com as suas necessidades. Refiro-me à gestão dos currículos e às cargas horárias.

Na Madeira, em alguns assuntos temos autonomia. O que sinto como diretora é que estamos sujeitos sempre a uma apreciação superior. E isso eu não aceito. Por um lado, dizem que temos que assumir, por outro lado, nem sempre é aceite o que decidimos e sugerem alterações. Talvez, com a celebração de contratos dessa natureza, as tomadas de decisões não fossem postas em causa.

IV.10. Considera que a prática de descentralização, concretizada pela atribuição de maior autonomia das escolas é um meio de desresponsabilizar o próprio Estado pelas sucessivas reformas legislativas? Sim. Não. Justifique a sua resposta.

Não. Temos nós que começar a assumir a responsabilidade daquilo que fazemos na escola, mesmo como cidadãos. É certo que as várias reformas, muitas delas, atropelos das várias políticas que têm sido delineadas nos últimos anos, não podem ser consideradas justificáveis para tudo aquilo que está mal. Nós temos que dar a nossa opinião, lutar pelos nossos interesses e assumir o que fazemos. Temos que agir, ser proactivos e por vezes, contestar as diretrizes que vêm de cima, justificando. Só assim, iremos conseguir uma mudança eficaz.

Todos nós somos responsáveis. Não é só quem ocupa os lugares de direção. São os professores, os pais, a comunidade e logicamente a tutela. Por isso, o nosso lema é: responsabilizar, responsabilizar toda a gente.

IV.11. Acha que existe alguma influência das orientações e políticas europeias nas tendências de descentralização e autonomia verificadas em Portugal? Sim. Não. Justifique a sua resposta.

Pessoalmente, acho que há influência principalmente ao nível da participação das pessoas nas escolas e mesmo nos processos de autonomia. Existe essa preocupação até porque Portugal é um Estado-membro da União Europeia e como tal segue também diretrizes comuns, não só na área da educação. Na minha opinião, se se apela à participação das pessoas, então o objetivo é atribuir maior responsabilidade a todas as pessoas, sejam elas sujeitos internos da escola ou do exterior.

Sobre esta questão de influência, vou dar o meu exemplo pessoal. O meu pai tinha uma empresa familiar em África e durante 9 anos eu vi como ele geria a empresa e vi como as coisas funcionavam. Anos mais tarde, já na Austrália, lecionei durante 8 anos numa escola privada. Na altura, era a única portuguesa a dar aulas e passei pelos vários níveis de ensino. Muitas das estratégias que a diretora da escola implementou eu apliquei-as aqui, em Portugal porque funcionavam e dava resultados. Há uma cultura de responsabilização. É claro que existem distinções culturais, características dos dois países, mas também nos países da Europa isto acontece. Mas as influências existem e podem ser implementadas,

com as devidas adaptações, tendo em consideração o país e o meio onde estamos inseridos. Os padrões, as referências e as boas práticas podem servir de indicadores. As políticas que são delineadas têm que ir mais além do papel e devem ser aplicadas no terreno.

IV.12. Tendo em consideração as políticas educativas da Europa, consegue identificar alguns objetivos estratégicos, metas ou programas que tenham vindo a ser adaptados ao contexto nacional e regional?

Eu considero que há uma tendência para fazer adaptações ao nível da organização e gestão da escola. Por exemplo, falando da nossa escola, vemos isso na gestão do tempo, na programação e cumprimento das metas, na flexibilidade da direção, no clima de bem-estar entre os colegas, no saber acarinhar e valorizar os outros e no sentido da responsabilização coletiva.

Tudo isto pode ser aprendido e desenvolvido.

V. PERSPETIVAS FUTURAS

V.1. É possível constatar sinais de mudança comportamentais em relação ao não seguidismo estrito do discurso político? Sim. Não. Exemplifique.

Pessoalmente, não tenho notado grandes alterações, mas tem havido mudanças comportamentais. As pessoas têm mudando o seu pensamento e até a aplicação de algumas mudanças. Seria insensato da minha parte afirmar que as coisas estavam iguais como há 10 anos atrás. Estamos a ter atitudes diferentes, a parte legislativa, mesmo do poder local e também no interior da escola. Não é, como eu gostaria que fosse. Mais rápido a tomar decisões e que as mudanças fossem mais significativas. Eu penso, que muito também, pelo factor da crise e que o dia de amanhã já não está tão garantido como há uns anos atrás, está a fazer com que algumas pessoas tenham um outro tipo de comportamento. As pessoas estão um pouco mais reivindicativas e não seguidoras de uma determinada linha política e estão mais à vontade para argumentar.

Também as pessoas durante muitos anos, julgavam que pelo facto de não abrirem a boca estavam a zelar pelo bem das suas famílias, pelos lugares e posições que ocupavam. Hoje em dia, o facto de não terem nada a perder ou que se perderem é pouco, permitiu que as pessoas fossem mais libertas e darem a sua opinião.

Esta sempre foi uma escola com essa característica. Facilidade de argumentar e expor as suas ideias, fosse onde fosse. Até porque é uma escola conhecida por isso. Somos críticos e temos voz própria e debatemos muito.

Também sinto que a nível das direções regionais já estão a demonstrar outra abertura, pelo menos para ouvir as pessoas. Tem sido promovido pela DRE palestras sobre as boas práticas, nomeadamente sobre os projetos da escola, gestão da escola. É apresentada a parte legislativa daqui da Região, mas também nacional e europeia e algumas escolas são convidadas a divulgar o que estão a fazer e por fim levanta-se o debate. O que eu ainda não vejo é, aquilo que é proposto, debatido e sugerido fica ainda em relatório e não é implementado.

V.2. Pretende implementar no futuro projetos que proporcionem experiências de liderança inovadoras? Sim. Não. Exemplifique.

Julgo eu que já estamos a implementar muitos projetos. Fomos convidados recentemente para fazer parte de um projeto com cabimento orçamental da Câmara Municipal de Machico, designado por Orçamento Participativo e envolve a escola em conjunto com a comunidade educativa. Vamos ter orientação do Doutor N. F. da Universidade da Madeira, que foi nosso colega, juntamente com a Câmara e incutir nas pessoas o poder da argumentação e novas formas de melhorar a escola. Estamos a ouvir várias pessoas da comunidade, aqui na escola tem sido por áreas/grupos para implementarmos este projeto no próximo ano.

Temos também sido muito acarinhados pela DRE pelo trabalho que esta escola tem feito e por isso temos sido convidados para demonstrar os nossos resultados e as nossas boas práticas.

Agradeço o apoio das várias entidades e pelo reconhecimento e valorização do nosso trabalho. Mas também, não deixo de mencionar que tudo isto tem sido feito com muita luta e persistência, quebrando barreiras de gestão e de política que foram criados na Madeira, em que tudo era imposto. Por isso, não tem sido fácil mudar mentalidades.

VI.1. Qual é o balanço que faz do seu mandato?

Para mim é muito difícil avaliar aquilo que eu faço. Não pareço, mas eu sou uma pessoa que penso que as coisas não estão a acontecer porque não estou a fazê-las bem ou não soube explica-las ou transmiti-las bem.

Acredite, eu vou todos os dias para casa a refletir sobre o que aconteceu na escola. Eu sou muito crítica e estou constantemente a me autoavaliar.

É claro que eu me vou alicerçando naquilo que me dizem, no feedback dos colegas e dos pais e nos resultados da escola. O facto de eu estar há 12 anos na direção, talvez os colegas considerem que eu tenho virtudes e uma boa liderança.

Também pelos estudos que têm sido realizados na escola, a nível de mestrados e de doutoramentos, as pessoas me têm dito que os resultados são muito positivos, nomeadamente sobre a liderança e o trabalho em equipa.

Por outro lado, também poderei analisar o nível da participação na escola. Sempre que tenho que tomar uma decisão, tenho sempre grande adesão dos colegas e dos pais e isso, também poderá ser um bom indicativo.

E por fim, eu gosto muito do que faço. Mesmo achando que está tudo inacabado e que poderá ser melhorado, eu tenho muito gosto em desempenhar esta função. Reconheço, que tenho menos tempo para estar com os colegas fora do cariz oficial. Gostava de ter mais esse tempo. Às vezes, num momento informal, consigo aproximar-me mais dos colegas, ouvi-los e compreende-los e assim, apoiá-los um pouco mais.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração neste trabalho e espero, no próximo ano, dar-lhe o feedback desta investigação.

Eu agradeço a sua atenção e teria muito gosto em saber os resultados, independentemente da função que ocupe no futuro. Este é um ano de eleições, por isso, não sei que função irei desempenhar no próximo ano. Obrigada, mais uma vez.

Anexo IV

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - DIRETORA DE UMA ESCOLA DO CONCELHO

02/04/2014

Em primeiro lugar, quero agradecer a disponibilidade da diretora desta escola em conceder esta entrevista, cujo objetivo é complementar um trabalho de investigação realizado no âmbito do doutoramento Educação, especialidade em Liderança Educacional.

I. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1.1. De uma forma sucinta, faça uma apresentação de si própria, referindo a sua situação académica e profissional, cargos desempenhados, tempo de serviço na docência e na direção.

Tirei em primeiro lugar, um bacharelato em 1.º Ciclo e depois uma licenciatura em Ciências da Educação. Trabalho há 21 anos, estive sempre a dar aulas na Curricular, com exceção de 1 ano em que estive no Apoio e Substituição. Na Direção, estou há cerca de 2 anos.

1.2. Quais foram os motivos que a levaram a se candidatar ou a aceitar o cargo de direção na escola?

Eu não me candidatei ao cargo de direção. O que aconteceu, é que a diretora anterior só ficou durante 2 anos, num mandato de 4 anos. Segundo o nosso Regulamento Interno, o cargo de diretor deve ser ocupado pelo docente a seguir posicionado, aquando das últimas eleições.

1.3. Como é que tem sido esta sua experiência?

No início foi um pouco complicado porque sempre trabalhei na Curricular, com turma e o trabalho na Direção é muito diferente. Tive que fazer uma mudança interior para me sentir

bem comigo própria e aceitar este desafio. Com o tempo, fui aprendendo, estudando, ganhando gosto e procurando dar sempre o meu melhor. Ganhei também muito mais confiança no que estava a fazer. Pelo facto de trabalhar com pessoas, procurei relacionar-me bem com elas, transmitir essa confiança e esse gosto para que elas sentissem segurança naquilo que eu estava a fazer.

II. DIMENSÃO PESSOAL

Perceções sobre o papel do líder em projetos autonomia

II.1. Na sua opinião, o que entende por autonomia escolar?

A publicação dos vários decretos sobre a autonomia das escolas permitiu que as instituições tivessem maior autonomia na sua gestão, possibilitando à escola ter a sua própria identidade, capacidade de elaborar os seus próprios projetos, nomeadamente o Projeto Educativo, pois é este documento que pode garantir a verdadeira autonomia da escola desde que envolva a participação de todos os intervenientes do processo educativo. A autonomia da escola verifica-se também através de outros documentos: o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividade. Todos estes documentos acabam por se complementar.

II.2. Na sua opinião, que estilo(s) de liderança tem adotado para impulsionar, de forma eficaz, um projeto de autonomia na sua escola?

O estilo de liderança que tenho adotado é o democrático e o participativo porque procuro valorizar o trabalho de todas as pessoas e fazer com que todas sejam ativas na escola. Uma liderança que valoriza a opinião, as ideias e as iniciativas dos outros.

Procuro ser criativa no que faço, criar um clima de liberdade, de comunicação e de integração. Procuro também, nisto tudo, ser eu própria, um membro ativo da escola, juntamente com todos os colegas e comunidade.

A minha liderança é também de colaboração e de distribuição do poder. O poder de decisão nunca pode ser sinónimo de autonomia. O poder de decisão é sempre do Conselho Escolar e não do diretor.

O meu papel é essencialmente o de coordenação da equipa docente e não docente.

II.3. No seu entender, que características acha que um líder escolar deve assumir na construção e implementação do processo de autonomia? Por exemplo, na elaboração do PEE. Justifique a sua resposta.

Para que se possa implementar o processo de autonomia na escola tem que haver um bom clima entre todos e a partir de aí encontrar soluções para os vários problemas.

Para isso, o líder tem que saber ouvir e respeitar as opiniões dos outros, ser participativo e dar o bom exemplo. É preciso ter coragem e enfrentar os obstáculos que aparecem. Não ter receio de pedir ajuda e procurar estar sempre atualizado.

Um líder para ser verdadeiramente líder tem que interagir com os outros e envolve-los no que faz. Ele vai ser líder de quem se estiver sozinho? Ele precisa das pessoas para acompanhá-lo, precisa das pessoas ao seu lado. Por outro lado, as pessoas têm que ter a certeza que o líder está do lado delas. Em conjunto, têm trabalhar para o bem-estar comum. Tem que prevalecer o “Nós”.

II.4. Em que fase de desenvolvimento do PEE considerou que foi mais importante a participação das pessoas?

Eu acho que é sempre importante a participação das pessoas no desenvolvimento de qualquer projeto. No PEE, desde a sua conceção, à sua realização até à sua avaliação, todas as pessoas têm que ser envolvidas. Por exemplo, no momento da conceção, quando estamos a analisar os pontos fortes e fracos da escola, os problemas, o que podemos fazer para os nossos alunos sejam bem-sucedidos, todos têm que se envolver e procurar as melhores soluções. É claro, que ao longo dos 4 anos, fazemos avaliações anuais do PEE, sempre com a participação de todos. Verificamos se os objetivos e as metas estipuladas foram cumpridos.

Todos os momentos são importantes porque as pessoas estão envolvidas no projeto.

II.4.1 Referiu que todas as pessoas estão envolvidas no projeto. Elas são convidadas a participarem, propõem-se para fazer parte de algum grupo de trabalho? Qual é o procedimento?

Nas várias fases definimos grupos de trabalho, mas toda a gente está a par do todo. De acordo com a formação das pessoas, elas próprias escolhem fazer parte de um grupo de trabalho. Fazemos reuniões gerais, onde são apresentadas as propostas dos vários grupos e em Conselho Escolar, e se for necessário fazemos algumas melhorias. Depois de estar elaborado, fazemos a apresentação final e o projeto é aprovado a seguir em Conselho Escolar.

II.4.2. Depois de o PEE ser aprovado na escola, carece de alguma aprovação hierárquica?

Atualmente, não. Antes, enviávamos para a Secretaria de Educação para aprovação. Agora, enviamos apenas para a Delegação Escolar, apenas para a Delegada tomar conhecimento. Recordo que há 2 anos, na fase de elaboração do PEE, com a outra diretora, o PEE tinha que ser aprovado na Secretaria. Agora, já não precisa da homologação hierárquica e o Conselho Escolar é soberano nas suas decisões, verificando-se assim, a verdadeira autonomia da escola.

II.5. De acordo com a sua própria experiência, de que forma pode ser consubstanciado e implementado os princípios de autonomia nos projetos da escola?

Na escola as pessoas dão a sua opinião sobre o que se pode fazer para melhorar o trabalho dos colegas, ajudar os pais no acompanhamento aos seus filhos, melhorar os resultados dos alunos, os comportamentos e procura-se as melhores estratégias tendo em conta os nossos alunos. Tudo isto é definido e procura-se pôr em prática. Quando fazemos as reuniões e apresentamos os projetos que estão definidos ou que pretendemos implementar, pedimos

a colaboração da comunidade. Eu acho que se houvesse mais participação da comunidade e união entre as várias partes o trabalho seria mais gratificante para todos porque os resultados seriam também mais positivos.

II.6. Como líder de uma escola, como acha que deve agir para que sejam credibilizados os projetos de autonomia desenvolvidos na sua escola?

Primeiro, através da divulgação dos projetos pela comunidade escolar. Aos Encarregados de Educação na reunião geral do início do ano. Nesse mesmo dia, cada professor convida os pais da sua turma e explica as metas a que se propõe cumprir e envolve os pais nas atividades que vão ser desenvolvidas.

Depois, também, reunimos com a Junta de Freguesia, a Casa do Povo e com outras instituições a fim de fazermos parcerias. Damos a conhecer os nossos projetos e pedimos a colaboração no desenvolvimento das atividades.

Por exemplo, vimos que cada vez mais os jogos tradicionais estão a ficar em desuso. Então, este ano, pedimos à Junta de Freguesia para colaborar com alguns materiais, nomeadamente com as tintas para pintarmos o pátio da escola. Como não temos autonomia financeira, temos que recorrer ao apoio das instituições. Então, na interrupção da Páscoa, porque já não temos os meninos na escola, alguns pais, e professores vêm pintar o pátio para realizar os jogos tradicionais.

VI. DIMENSÃO PROFISSIONAL

Perceções sobre o processo de autonomia na escola

III.1. Na qualidade de diretora escolar, o que é que faz para que haja participação ativa dos agentes educativos e dos atores sociais externos à escola na concretização dos projetos de autonomia?

Dou a conhecer a situação da escola, dos nossos alunos e procuro envolver a comunidade nas atividades que desenvolvemos. Isto acontece nos momentos das reuniões gerais e sempre que é necessário contactar alguma instituição específica.

III.2. Em que áreas de intervenção, esses agentes são convidados a participarem?

Por exemplo, vimos que cada vez mais os jogos tradicionais estão a ficar em desuso. Então, este ano, pedimos à Junta de Freguesia para colaborar com alguns materiais, nomeadamente com as tintas para pintarmos o pátio da escola. Como não temos autonomia financeira, temos que recorrer ao apoio das instituições. Então, na interrupção da Páscoa, porque já não temos os meninos na escola, alguns pais, e professores vêm pintar o pátio para realizar os jogos tradicionais.

Pedimos também a colaboração para tiramos fotocópias, fazer cartazes, entre outras...

III.3. Qual é a importância que atribui à participação das pessoas na elaboração dos projetos? III.4. Refira de que forma é que a implementação de projetos de autonomia pode garantir maior aproximação com a população do meio local e enfrentar os desafios presentes, que são simultaneamente regionais, nacionais e internacionais.

Sem dúvida que a colaboração de todas estas pessoas é importante, uma vez que fazemos parte de uma comunidade e só com ajuda de todos conseguimos atingir os objetivos, que são também de todos. Temos procurado não só o apoio das pessoas externas à escola para realizar as atividades, mas também que elas se sintam responsáveis pelo sucesso daquilo que fazemos e que se sintam como membros ativos na resolução dos problemas da escola.

III.5. Acha importante a autonomia de uma escola ser socialmente construída? Indique quais são os instrumentos de gestão que o diretor escolar pode utilizar para que se processe a autonomia socialmente construída, no contexto da comunidade em que se insere?

Para que a autonomia seja socialmente construída é preciso envolver as pessoas e é isso que temos feito. Os projetos que desenvolvemos é com a colaboração de todos, por isso, é com agrado que são divulgados na nossa página da escola. Temos um espaço de consulta na escola para os pais e todas as pessoas que venham à escola poderem consultar os projetos em que estamos a desenvolver. Através, principalmente, do PEE e do Plano Anual de Atividades pomos em prática todos os projetos que queremos para a nossa escola. É nestes dois instrumentos que recorremos ao apoio e à ajuda da comunidade.

Por exemplo, temos na nossa localidade a Associação da Presença Feminina e procuramos dinamizar atividades de sensibilização com as famílias e com os alunos. Por isso, é que convidamos estas entidades e outras que pertencem à comunidade para exporem a sua problemática, que é também nossa para que todos, em conjunto, encontremos as melhores soluções.

III.6. Que estratégias implementa na comunidade educativa para que estes se sintam responsáveis pela visão e missão da sua/vossa escola?

Para que a comunidade se sinta responsável é preciso envolve-la na escola. Se as pessoas não participarem nos nossos projetos nunca irão se sentir responsáveis. É essencialmente através da motivação, para que as pessoas participem ativamente nas atividades. Fazemos muitos momentos de reflexão, não só nas reuniões formais, mas conversamos sobre o que acontece na escola e o que podemos fazer para melhorar. Procuramos motivar para a necessidade da constante formação não só do pessoal docente, mas para todos. Estamos na escola para o bem e o sucesso dos alunos e é nesse sentido que direcionamos a nossa missão. O nosso trabalho é o de manter a ligação com a família e com a comunidade para que todos trabalhem em conjunto.

III.7. Constatamos que a diretora, em todo o seu discurso, refere sempre o “nós”. As nossas estratégias, o que fazemos, o que decidimos...

Vamos então direcionar o nosso enfoque para si. Qual é o seu papel na concretização desses projetos de autonomia?

O papel acaba por ser simples. Primeiro, o de informar sempre as pessoas, envolve-las e apoiá-las. O papel do diretor não é estar só. A liderança nunca se faz sozinha, mas é trabalhar em colaboração com os outros.

VII. DIMENSÃO POLÍTICA

Perceções sobre as políticas de autonomia (da europa, convergências, constrangimentos, enquadramento legal e a definição das políticas)

IV.1. Na RAM, o modelo de autonomia e administração das escolas implementado pelo Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de Janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M de 21 de Junho, constitui um marco das políticas educativas regionais.

Na sua opinião, considera que os diplomas publicados privilegiam as escolas da Região comparativamente às escolas das outras regiões do país ou da Europa? Sim. Não. Justifique a sua resposta.

Acho que a Lei, no seu global, não só na Região, veio facilitar e permitir a participação de todos os intervenientes no processo educativo, dar autonomia à escola para que ela possa implementar os projetos que achar conveniente para a sua própria escola.

IV.2. Considera que as políticas de autonomia, tal como estão a ser implementadas na Região potencializam a intervenção de todos os sujeitos educativos? Sim. Não. Justifique a sua resposta.

Sim. Foram dadas as condições legais para que as pessoas participem na escola e é também uma forma de responsabilizar todos os sujeitos educativos pelo sucesso da escola.

IV.3. Considerando as várias dimensões da autonomia: gestão, administração, pedagógica, financeira, curricular, estrutural; que prioridades lhes daria? Indique em que dimensão se verifica maior autonomia na sua escola.

A minha prioridade será sempre a curricular. Temos um currículo que nos orienta, é norma e temos que cumprir. Mas temos que fazer as devidas alterações, adaptadas a nós, à nossa realidade, ao nosso meio e ao nosso tempo. Não podemos esquecer que a escola existe para o sucesso dos nossos alunos.

Em relação às outras áreas, por exemplo, a financeira. Não temos verdadeira autonomia financeira. Na nossa escola temos a Liga de Pais e as famílias colaboram com um donativo pela sua livre vontade. É estipulado um valor, mas os pais dão o que podem, de acordo com as suas possibilidades. Aceitamos o que nos oferecem porque nada disto é obrigatório para os pais. A gestão desta verba é da Liga de Pais, em colaboração com a direção da escola. A escola sabe quais são as prioridades e a Liga de Pais nunca levantou qualquer tipo de obstáculo. É através deste dinheiro da Liga que vamos tentando nos organizar.

IV.3.1. A vossa escola pode angariar fundos? De que forma?

Sim. Fazemos várias atividades. Uma delas, a festa da família é um desses momentos em que se consegue angariar fundos. Fazemos “barraquinhas” com a participação dos pais, dos alunos, dos professores e do pessoal não docente. Todas essas verbas ficam para a escola.

Temos também uma horta pedagógica. Os produtos são usados na escola para fazermos as sopas. Mas este ano, iremos também vendê-los na festa da família. É claro que os preços são simbólicos, mas sempre dão uma ajuda.

IV.3.2. Dão conhecimento à Secretaria da Educação do valor dessas verbas?

Não. São verbas da escola e pertencem à escola.

IV.4. De que forma se processa a tomada de decisões na sua escola? Exemplifique algumas dessas situações.

Todas as tomadas de decisões pertencem ao Conselho Escolar. Ele é soberano. Algumas vezes, não precisamos da votação porque chegamos a um consenso. Quando não há consenso, é feita a votação.

IV.5. No seu entender, existem constrangimentos que condicionem a liberdade dos diretores escolares na tomada de decisões? Sim. Não. Exemplifique.

Mesmo que eu não concorde com alguma situação, se for uma Lei, o diretor perde o seu poder de decisão. Em primeiro lugar está a Lei e temos que cumprir. Se for algo que não esteja na Lei, temos que ver o Regulamento Interno da nossa escola porque é a nossa lei e é a identidade da escola e nos dá as orientações de como se processa o funcionamento da escola.

IV.6. Identifique as limitações e respectivas soluções funcionais na prossecução dos projetos de autonomia?

Não sei se serão bem limitações. Temos que ter orientações. Podemos fazer sim, as adaptações, em concordância com a Lei, mas que se aproxime mais de nós, da nossa identidade.

IV.7. No seu entender, deve haver supervisão externa no processo de implementação da autonomia da escola? Sim. Não. Justifique a sua resposta.

Não. Penso que não. Porque, se nós temos autonomia, desenvolvemos projetos para a nossa escola, temos o Conselho Escolar que decide, não vejo necessidade de haver alguém a supervisionar o que fazemos. Mas, se for no sentido de melhoria, como já aconteceu, no

processo de avaliação, em benefício da própria escola, sim, considero importante e concordo com a colaboração. Mas nunca para tomar decisões.

IV.8. Durante o processo e construção dos vossos projetos, os objetivos definidos pela tutela foram atingidos? Sim. Não. Justifique a sua resposta. Quais foram os mais difíceis de alcançar?

Sim. Quando desenvolvemos as atividades, temos que ter sempre em consideração os objetivos da tutela. É a Lei que nos orienta.

Os objetivos mais difíceis de alcançar estão relacionados com a participação dos pais. Se for uma atividade mais dinâmica, uma festa, sim, eles vêm à escola. Se estiver relacionado com formação, já não há muita adesão. Mesmo que estas ações sejam realizadas no final da tarde, há sempre uma justificação. Os pais que trabalham, não podem; aqueles que ficam em casa, têm que fazer o jantar.

IV.9. Em Portugal continental foram implementados contratos de autonomia nas escolas, situação essa que não se verifica na Região. Qual é a sua interpretação perante esta distinção legislativa?

Verifico que no Continente, as escolas têm mais liberdade para gerir os currículos, as cargas horárias, bem como criar novas disciplinas. Isso, nós não temos. Acho que, para determinadas turmas e escolas da Região isso seria importante e benéfico. Tudo já vem definido pela tutela e somos obrigados a cumprir. É Lei. As adaptações que são feitas na Região, pela nossa própria autonomia são importantes, mas ainda podemos fazer mais e melhor.

IV.10. Considera que a prática de descentralização, concretizada pela atribuição de maior autonomia das escolas é um meio de desresponsabilizar o próprio Estado pelas sucessivas reformas legislativas? Sim. Não. Justifique a sua resposta.

Não. Penso que não. Ao refletirmos um pouco sobre isto, não podemos nos habituar à ideia que o Estado tem que se responsabilizar por tudo o que se passa na escola. Pelo facto de ser Ele a ditar as Leis, não podemos nos acomodar. Cabe a cada um de nós, assumir a responsabilidade daquilo que fazemos na escola.

IV.11. Acha que existe alguma influência das orientações e políticas europeias nas tendências de descentralização e autonomia verificadas em Portugal? Sim. Não. Justifique a sua resposta.

Sim. Parece-me que essas orientações são mais no sentido de melhoria e não como diretivas obrigatórias. Mas tendem a ser seguidas mais em Portugal continental, até porque são eles que fazem os contratos de autonomia.

IV.12. Tendo em consideração as políticas educativas da Europa, consegue identificar alguns objetivos estratégicos, metas ou programas que tenham vindo a ser adaptados ao contexto nacional e regional?

Sim, em Portugal, principalmente na área dos currículos e das metas.

Na Região, não muito. Muitas vezes são implementadas metas que não são concretizáveis e não fazem sentido. Temos que refletir um pouco sobre isto e apercebemo-nos que nem tudo é o mais adequado aos nossos alunos.

No entanto, chega-nos à escola projetos europeus e procuramos fazer intercâmbios e participar nesses projetos.

Participamos também num projeto internacional, o Projeto Eco-escola e dinamizamos várias atividades nesse sentido, procurando envolver a comunidade.

VIII. PERSPETIVAS FUTURAS

V.1. É possível constatar sinais de mudança comportamentais em relação ao não seguidismo estrito do discurso político? Sim. Não. Exemplifique.

Sim. Imaginemos que uma determinada Lei não está adequada ao 1º Ciclo, mas por ser uma norma nacional temos que cumprí-la. É difícil ultrapassar essa situação, mas não é impossível. Podemos nos debater com os responsáveis. Reunimos com a Delegada Escolar e expomos a situação, as nossas dúvidas. Depois ela faz chegar as nossas preocupações aos superiores hierárquicos, ou seja, à Direção Regional de Educação. Se chegarem à mesma conclusão, serão depois, elaborados Despachos Regionais, adequados à nossa realidade. No nosso concelho, em particular, nós diretores, reunimos com frequência, refletimos muito e não aceitamos tudo o que é dito.

É pela nossa autonomia Região que conseguimos essas adaptações diferentes das do Continente.

V.1.2. Mantém sempre essa ponte hierárquica quando pretende algum tipo de esclarecimento?

Sim. É mais fácil seguir essa hierarquia. Existe o diretor, a Delegação Escolar e a Secretaria Regional de Educação, então por uma questão de respeito, tenho isso em atenção.

V.2. Pretende implementar no futuro projetos que proporcionem experiências de liderança inovadoras? Sim. Não. Exemplifique.

Sim. Se acharmos, em conjunto, que devemos implementar outro tipo de projetos na nossa escola, é o que faremos.

VI.1. Qual é o balanço que faz do seu mandato?

As pessoas acham que tem sido muito positivo. Eu, pessoalmente acho que no início foi mais difícil. Eu estava num estado de conforto, dava aulas a uma turma, fazia aquilo que sempre fiz e para isso tinha estudado. Preocupava-me com os alunos, com o seu sucesso. Sempre foi a minha prioridade. É claro que não estava só na escola e também me envolvia nas

atividades da escola. Estar na Direção exige isto e muito mais. Mais conhecimento, mais formação, mais preocupação, envolver os outros, manter um bom clima, mais responsabilidade. Eu não estava acostumada a tudo isto. Sair do meu estado de conforto, isso sim foi o mais difícil. Mas a partir do momento que fiz click, a mudança interior, aceitei com gosto o desafio e decidi aprender como se faz. Sinto que tenho dado o meu melhor e posso ainda melhorar mais. Pelo facto de haver um bom clima com toda a comunidade educativa, é mais fácil trabalhar e tudo funciona melhor.

Agradeço imenso a sua partilha de experiência, o seu conhecimento e toda a reflexão em torno das temáticas analisadas.

Eu é que agradeço a oportunidade. Mas a minha experiência é muito pouca, mas espero ter ajudado.